



Departamento de Posgrado - Doctorado en Psicología

Tesis Doctoral

**Problema de aprendizaje-síntoma: la intersubjetividad familiar
del latente**

Msc. Cláudia Moscarelli Corral

Director de Tesis: Dra. Susana Sneiderman

Buenos Aires

2021

Problema de aprendizaje-síntoma: la intersubjetividad familiar del latente

Trabajo de Cláudia Moscarelli Corral presentado a la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales como requisito para la obtención del título de doctor en psicología.

Director de tesis: Dra. Susana Sneiderman

Buenos Aires

2021

Msc. Cláudia Moscarelli Corral

Problema de aprendizaje-síntoma: la intersubjetividad familiar del latente

Trabajo de Cláudia Moscarelli Corral presentado a la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales como requisito para la obtención del título de doctor en psicología.

COMITÉ DE JUECES:

Profe. Dra.

Institución

Profe. Dra.

Institución

Profe. Dra.

Institución

Buenos Aires

2021

Maestra Alicia Fernández in memoriam

AGRADECIMIENTOS

Cada uno conoce “el dolor y el deleite de ser lo que es” y la redacción de la tesis me hizo recordar mi camino, trayectoria, elecciones ... Rescata un poco de mí, reconoce a quienes me habitan, y también identifica esas pieles que me habitan. Lejos de ser una historia con grandes hechos, se trata de vivir como hija, madre, colega, amiga y maestra, una constitución colectiva entrelazada con todos los que participaron de mi vida y me forjaron para crearla en un espacio-tiempo. Al finalizar la redacción de la tesis, siento una indescriptible sensación de plenitud y alegría por varias razones, primero porque acabo de completar un giro más en la espiral dialéctica de la vida. Pero, más que eso, por poder expresar mi agradecimiento a todos los que contribuyeron a este trabajo.

Primero agradezco a Dios por la convicción de que sería posible, simplemente por amor al conocimiento. A mis padres, Marina y Claudio (in memoriam) que me enseñaron a amar la vida. A la madre que sobre todo me enseñó a amar los libros y al padre que me enseñó la importancia de vivir con alegría. Su composición era la medida de lo que necesitaba para crecer. El amor por mis hermanos, que me enorgullecen mucho y la calidad de la relación que vivimos, son un refugio seguro. A mis hijos Murilo, Luiza y Marina y a mis nietos, Vitor y Thiago, a quienes tanto amo, sus vidas son mis frutos más queridos, les dedico estas líneas que expresan algo de mí, que dejo como huella en el mundo. A Osvaldo, mi compañero, que en todos los momentos enfrentó varios obstáculos conmigo y buscó abrir caminos para que yo pudiera enfrentar los diversos desafíos, sin su presencia no habría comenzado.

Este trabajo se lo dedico a Alicia Fernández (in memoriam) con mucha alegría y amor, porque con sus enseñanzas volví a nacer simbólicamente, así que seguiré sembrando sus ideas para que puedan nacer otros. A Dra. Susana Sneiderman que, con su delicadeza, competencia y postura, permitió que la autoría emergiera con naturalidad, llevándome con maestría en los momentos más difíciles. A mis queridos “pequeños pacientes” que me enseñaron tanto, compartieron su dolor conmigo, confiaron en que otro mundo era posible. A los padres y tutores de los niños que creyeron en el trabajo. A mi querida colega Ayeza (in memoriam), que siempre ha estado a mi lado ayudando con los proyectos con gran generosidad, así como a mis queridas compañeras y alumnas psicopedagogas Dani, Caca, Mauren, Patricia, Tieise, Tati, Thais y Débora que juntas formamos el equipo de investigación, mi agradecimiento especial, sin ustedes no habría llegado al final. El equipo de colegas psicólogos que me acompañan en estudios permanentes Dilce, Michele, Suzeli y Renata, voces fueran decisivas, gracias por la asociación de alegría y cariño, y mucho agradecimiento por sus aportes a la covisión. Por último, a los compañeros de estudios en Alicia Fernández, con los que he aprendido mucho a través de un movimiento en torno a sus ideas y que han hecho del deseo de seguir difundiendo supensamiento un sueño hecho realidad, muchas gracias.

RESUMEN

La presente tesis doctoral, describe el vínculo intersubjetivo entre niños latentes con problema-síntoma de aprendizaje y sus padres. Se adoptó, el modelo metodológico cuadripolar de Bruyne *et al.* (1977) utilizado en investigaciones cualitativas tipo descriptivo-analíticas, con enfoque de estudio de caso. Se analizaron sus expresiones verbales/plásticas; se investigó el significado del aprendizaje para los sujetos y se amplió el concepto de modalidad de aprendizaje. Se dividió en dos etapas: Primera: Trabajamos con 12 niños de 10/07 de ambos sexos, sometiéndolos a un psicodiagnóstico, se excluyó aquellos con indicadores de problemas neurológicos, déficit intelectual u orgánico/biológico. Segunda: se seleccionaron 4 casos. Posteriormente se utilizaron técnicas proyectivas y entrevistas semiestructuradas con padres e hijos. Los resultados confirmaron que la violencia intrafamiliar participa en la configuración del síntoma en el aprendizaje, incluso produciendo inhibición cognitiva, interfiriendo con la formación profunda del pensamiento, provocado por fijaciones en las fases psicosexuales. Se encontró que la modalidad de aprendizaje, cual *aparato-psíquico-digestivo*, procesa y opera contenidos simbólicos inconscientes haciéndolos observables, posibilitando el diagnóstico diferencial, contribuyendo a la prevención y tratamiento de manera innovadora, distinguiéndola de la modalidad docente. Se concluye que el niño es piel, boca y esfínteres psíquicos, que conforman su propio lenguaje y, el momento de aprender el control de esfínteres se vuelve paradigmático en el desarrollo infantil; la forma, el clima y las oportunidades que tuvo el niño para mostrar su conocimiento y experiencia, poniendo los conocimientos adquiridos en el medio, son determinantes para que pueda construir conocimiento.

Palabras-clave: aprendizaje-síntoma; modalidad de aprendizaje; familia; psicopedagogía clínica, psicoanálisis

RESUMO

A presente tese de doutoramento descreve o vínculo intersubjetivo entre a criança latente com problema de aprendizagem-sintoma e seus pais. No estudo utilizou-se o modelo metodológico quadripolar de Bruyne *et al.* (1977) usado em pesquisas qualitativas do tipo descritivo-analíticas, numa abordagem de estudo de caso. No percurso analisaram-se as expressões verbais /plásticas dos sujeitos; investigou-se o significado do aprender para os sujeitos e ampliou-se o conceito de modalidade de aprendizagem. Dividiu-se em duas etapas: Primeira: Trabalhou-se com 12 crianças entre 07/10 anos de ambos os sexos, submetendo-as ao psicodiagnóstico excluindo aquelas com indicadores de problemas neurológicos, déficit intelectual, orgânico/biológico. Segunda: Selecionou-se 04 casos. Posteriormente, utilizaram-se técnicas projetivas e entrevistas semiestruturadas com pais e crianças. Analisaram-se seus componentes de expressões plásticas, icônicas, linguísticas. Os resultados confirmaram que a violência intrafamiliar participa da configuração do sintoma no aprender, inclusive produzindo inibição cognitiva, interferindo na formação profunda do pensamento, podendo causar fixações nas fases psicosssexuais. Verificou-se que a modalidade de aprendizagem tal qual um *aparelho-digestório-psíquico*, processa e operacionaliza conteúdos simbólicos inconscientes tornando-os observáveis, possibilitando diagnóstico diferencial, contribuindo com a prevenção e tratamento de forma inovadora, distinguindo-a da modalidade de ensino. Concluiu-se que a criança é uma pela, boca e esfíncteres psíquicos, que conformam um idioma próprio e, o momento da aprendizagem do controle esfinteriano torna-se paradigmático no desenvolvimento infantil; a forma, o clima e as oportunidades que a criança teve do ambiente para mostrar o seu saber e vivência, colocando no meio o conhecimento adquirido, são decisivas para que ela possa construir conhecimento.

Palavras-chave: aprendizagem-sintoma; modalidade de aprendizagem; família; psicopedagogia clínica, psicanálise

ABSTRACT

Presentation of a doctoral thesis, describing the intersubjective bond between latent children with learning symptom problems and their parents. The quadripolar methodological model of Bruyne *et al.* (1977) was adopted, used in qualitative researches of the descriptive-analytical type, in a case study approach. The subjects' verbal/plastic expressions were analyzed; -The meaning of learning for the subjects was investigated and the concept of learning modality was expanded. It was divided into two stages: First: We worked with 12 children aged 7 to 10 of both genders, submitting them to psychodiagnosis, excluding those with indicators of neurological problems, intellectual deficit, organic/biological. Second: 4 cases were selected. Later, projective techniques and semi-structured interviews with parents and children were used. Its components of plastic, iconic and linguistic expressions were analyzed. The results confirmed that intrafamily violence participates in the configuration of the symptom in learning, including producing cognitive inhibition, interfering with the deep formation of thought, which may cause fixations in the psychosexual phases. It was found that the learning modality, as a *psychic-digestive-apparatus*, processes and operates unconscious symbolic contents making them observable, enabling differential diagnosis, contributing to prevention and treatment in an innovative way, distinguishing it from the teaching modality. It was concluded that the child is a skin, mouth and psychic sphincters, which forms their own language and, the moment of learning sphincter control becomes paradigmatic in child development; the way, the climate and the opportunities that the child had of the environment to show their knowledge and experience, putting the acquired knowledge in the middle, are decisive for them to be able to build knowledge.

Keywords: symptom-learning; learning modality; family; clinical psychopedagogy, psychoanalysis

INDICE

AGRADECIMIENTOS.....	5
RESUMEN.....	7
RESUMO	8
ABSTRACT	9
PARTE I.INTRODUCCIÓN.....	17
CAPÍTULO 1- INTRODUCCIÓN DE LA TESIS.....	18
1.1 INTRODUCCIÓN AL TEMA DE INVESTIGACIÓN	23
1.2 LA ESPECIFICIDAD DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	27
1.3 JUSTIFICATIVA DE LA INVESTIGACIÓN.....	33
CAPÍTULO 2. ESTADO DEL ARTE	35
PARTE II. MARCO EPISTEMOLÓGICO, TEÓRICO Y CONCEITUAL.....	42
CAPÍTULO 3. MARCO EPISTEMOLÓGICO.....	43
3.1 INTRODUCCION.....	43
3.2 MARCO EPISTEMOLÓGICO.....	43
CAPÍTULO 4. MARCO TEÓRICO	52
4.1 CONTRIBUCIONES PSICOANALÍTICAS A LA CONSTITUCIÓN PSÍQUICA INFANTIL	52
4.2 PSICOANÁLISIS KLEINIANO Y PROCESOS PSÍQUICOS INFANTILES	58
4.3 PSICOANÁLISIS WINNICOTTIANA Y EL AMBIENTE SUFICIENTEMENTE BUENO....	69
4.4 LA TEORÍA PSICOPEDAGÓGICA CLÍNICA.....	74
4.4.2 Articulación de la inteligencia y el deseo en el aprendizaje postulado por Paín	84
4.4.3 Aspectos intersubjetivos y vinculares del aprendizaje	93
4.4.5 La singularidad del pensar.....	97
4.5 CONTRIBUCIONES COGNITIVAS AL APRENDIZAJE HUMANO.....	108
4.5.1 Bases conceptuales y etapas del desarrollo cognitivo.....	112
4.5.2 Contribuciones de las teorías psicogenéticas al aprendizaje humano.....	121
CAPÍTULO 5. MARCO CONCEPTUAL.....	125
5.1 INTRODUCCION.....	125

5.2 CONCEPTO DE APRENDIZAJE	125
5.3 DEFINICIONES	127
5.4 DIFERENTES CONCEPTOS: PROBLEMA DE APRENDIZAJE, DIFICULTAD DE APRENDIZAJE Y TRASTORNO DEL NEURODESARROLLO	129
5.4.1 Problemas de aprendizaje	129
5.4.2 Dificultades de aprendizaje primarias y secundarias	132
5.4.3 Trastorno del Neurodesarrollo.....	134
5.4.4 Síntoma de aprendizaje	135
5.5 ASPECTOS PSÍQUICOS DEL SÍNTOMA NO APRENDER	136
5.6 EL CONCEPTO DE RELACIÓN EN PSICOANÁLISIS Y PSICOPEDAGOGÍA CLÍNICA	140
5.7 VÍNCULO FAMILIAR INTERSUBJETIVO: "FAMILIA"	147
5.8 CONTRIBUCIONES DE LA PSICOPEDAGOGÍA CLÍNICA A LA CONSTITUCIÓN DE LA FUNCIÓN SIMBÓLICA.....	155
5.9 EL CONCEPTO DE FASE DE LATENCIA	162
5.9.1 CARACTERÍSTICAS DA FASE	162
5.9.2 Defensas Psíquicas en La Fase de Latencia.....	164
5.9.3 Defesa de Sublimación	165
CAPÍTULO 6 MODALIDAD DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA	167
6.1 INTRODUCCIÓN.....	167
6.2 MODALIDAD DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA	167
6.3 INDICADORES DE RIESGO PARA LA CONSTITUCIÓN DE UN MODO DE APRENDIZAJE SINTOMÁTICO.....	176
6.4 MODALIDADES DE ENSEÑANZA PATOLÓGICA QUE INTERFEREN EN LA CONSTITUCIÓN DE UNA MODALIDAD DE APRENDIZAJE SALUDABLE EN EL ESTUDIANTE:.....	179
6.5 DIAGNÓSTICO DEL MODO DE APRENDIZAJE: UN DISPOSITIVO DE ANÁLISIS	180
6.6 CARACTERÍSTICAS DE LA MODALIDAD DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA	184
6.7QUADRO DE CLASIFICACIÓN DE MODALIDADES EN PROCESOS REPRESENTATIVOS DESCRITAS POR PAÍN (1992) Y TRANSFORMADAS EN MODALIDADES DE APRENDIZAJE PATOGÉNICAS POR FERNÁNDEZ (1991):.....	184
6.8 SÍNTESE EXPLICATIVA DA MODALIDADE DE APRENDIZAGEM E ENSINO NORMAL DESCRITA POR FERNÁNDEZ (1991)	185
6.9 SÍNTESE EXPLICATIVA DE LA MODALIDAD DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA PATOLÓGICA DESCRITA POR FERNÁNDEZ (1991).....	187

6.10 SÍNTESIS EXPLICATIVO DE LA INFLUENCIA DE LA MODALIDAD DE ENSEÑANZA DE PADRES Y PROFESORES SOBRE LOS SUJETOS APRENDIENTES	187
6.11 SÍNTESIS EXPLICATIVA DEL SIGNIFICADO DEL CONOCIMIENTO EN LAS MODALIDADES PATOLÓGICAS DESCRITAS POR FERNÁNDEZ (1991).....	188
PARTE III. DESARROLLO DEL TRABAJO EMPÍRICO	190
CAPÍTULO 7. PRESENTACIÓN DEL TRABAJO INVESTIGATIVO	191
7.1 INTRODUCCIÓN.....	191
7.2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DEL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	191
7.3 RECORTES DE OBJETOS	194
7.3.1 Contextualizando el Objeto de Pesquisa.....	194
7.3.2 Variables de Estudio	196
7.3.3 Hipótesis Substantivas de Investigación:.....	196
7.3.4 Unidades de análisis delimitadas para el estudio:.....	196
7.3.5 Objetivos y fases del estudio.....	196
CAPÍTULO 8. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	198
8.1 INTRODUCCIÓN.....	198
8.2 EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	198
8.3 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	201
8.4 PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS.....	201
8.4.1 Sujetos de Investigación	202
8.4.2 Selección de casos clínicos.....	202
8.4.3 Criterios de exclusión de la muestra	203
8.4.4 Garantías éticas para los participantes de la investigación	203
8.4.5 Instrumentos	204
8.4.6 Cuadro de interpretación de técnicas gráficas (Sneiderman, 2017):.....	211
8.4.7 Indicadores de interpretación de la técnica: “Situación Persona Aprendiendo” (Fernández, 1991, 2004):	211
CAPÍTULO 9. ANÁLISIS DE DATOS	215
9.1 INTRODUCCIÓN.....	215
9.2 FASES DEL ANÁLISIS DE DATOS	215
9.2.1 FASE I - ANÁLISIS PREVIO	215
9.2.2 FASE II - DESCRIPCIÓN ANALÍTICA	218

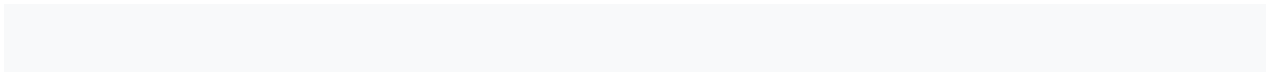
9.2.3 FASE III - INTERPRETACIÓN REFERENCIAL	218
CAPÍTULO 10. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN	220
10.1 INTRODUCCIÓN	220
10.2 MARÍA: LA CHICA QUE NO PUEDE MOSTRAR	221
10.2.1 Historia clínica de María: motivo de consulta	221
10.2.2 Historia previa de María	224
10.2.3 Historia actual de María	226
10.2.4 Síntesis del proceso de diagnóstico de María	227
10.2.5 Cuadro comparativo de los resultados de la prueba WISC IV de María 2018 y 2019	229
10.2.6 Resultados de la aplicación de la técnica: “Situación Persona Aprendiendo” de María	230
10.2.7 Análisis e interpretación gráfica del primer dibujo de María	234
10.2.8 Análisis gráfico e interpretación del segundo dibujo de María	236
10.2.9 Interpretación de escenas creadas por María	236
10.2.10 Resultados de la aplicación de la técnica “Situación Persona Aprendiendo” de Miriam	244
10.2.11 Análisis gráfico e interpretación del primer dibujo de Miriam	246
10.2.12 Análisis gráfico e interpretación del segundo dibujo de Miriam	247
10.2.13 Interpretación de escenas creadas por Miriam	247
10.2.14 Resultados de la prueba de la familia cinética de Miriam	248
10.2.15 Convergencias en las proyecciones de María y su Madre	249
10.3 HISTORIA CLÍNICA DE JOÃO: EL NIÑO QUE FINGE	251
10.3.1 Historia clínica de João: motivo de consulta	251
10.3.3 Historia previa de João	252
10.3.3 Historia actual de João	256
10.3.4 Entrevista con la escuela de João	257
10.3.5 Informe de la primera sesión de diagnóstico de João	261
10.3.6 Análisis e interpretación de la primera sesión de diagnóstico de John	262
10.3.7 Síntesis del psicodiagnóstico de João	264
10.3.8 Resultados de la técnica “Situación Persona Aprendiendo” de João	268
10.3.9 Análisis e interpretación gráfica del primer dibujo de João	271
10.3.10 Análisis gráfico e interpretación del segundo dibujo de João	272
10.3.11 Síntesis del análisis gráfico de João	272

10.3.12 Interpretación de la técnica “Situación Persona Aprendiendo” de João.....	273
10.3.13 Resultados de la técnica Situación Persona Aprendiendo de Regina	275
10.3.14 Análisis e interpretación de la técnica Situación Persona Aprendiendo de Regina	276
10.3.15 Análisis e interpretación gráfica del primer dibujo de Regina	278
10.3.16 Análisis e interpretación gráfica del segundo dibujo de Regina.....	278
CAPÍTULO 11. DISCUSIÓN DE CASOS CLÍNICOS.....	279
11.1 DISCUSIÓN DEL CASO MARÍA: LA CHICA QUE NO PUEDE MOSTRAR	279
11.2 DISCUSIÓN DEL CASO JOÃO: EL NIÑO QUE FINGE	302
11.3 DISCUSIÓN DEL CASO GABRIELA: LA CHICA QUE NO PUEDE SABER	320
11.4 DISCUSIÓN DEL CASO CAMILA: LA NIÑA QUE NO PUEDE DEJAR DE AGREDIR	323
11.5 CONVERGENCIAS CONCEPTUALES ENTRE EL MODO DE APRENDIZAJE Y EL MODO DE PRODUCCIÓN DE DISCURSOS.....	335
CONSIDERACIONES FINALES	339
REFERENCIAS.....	355
ANEXOS	364
ANEXO A - MODELO DE ENTREVISTA CLÍNICA CON PADRES O TUTORES.....	365
ANEXO B - ANAMNESE EN PSIQUIATRÍA INFANTIL (Haim Grunspun, 1978)	366
ANEXO C - ENCUESTA DE PRUEBA: SITUACIÓN PERSONA APRENDIENDO	381
ANEXO D - PLAZO DE EVALUACIÓN LIBRE E INFORMADA	382
ANEXO E - FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO LIBRE E INFORMADO - TCLE	384
ANEXO F - Gráfico 1 - Perfil de puntos ponderados para las subpruebas WISC IV de María	387
ANEXO G - CLASIFICACIÓN DE DEFICIENCIAS	388
APÉNDICES	389
APÉNDICE 1 - Informe de psicodiagnóstico 1.....	390
APÉNDICE 2 - Informe de psicodiagnóstico 2.....	395
APÉNDICE 3 - Informe de psicodiagnóstico 3.....	400
APÉNDICE 4 - Informe de psicodiagnóstico 4.....	404
APÉNDICE 5 - Informe de psicodiagnóstico 5.....	408
APÉNDICE 6 - Informe de psicodiagnóstico 6.....	412
APÉNDICE 7 - Informe de psicodiagnóstico 7.....	416
APÉNDICE 8 - Informe de psicodiagnóstico 8.....	420

APÉNDICE 9 - Informe de psicodiagnóstico 9.....	424
APÉNDICE 10 - Informe de psicodiagnóstico 10.....	428
APÉNDICE 11 - Informe de psicodiagnóstico 11.....	432
APÉNDICE 12 - Informe de psicodiagnóstico 12.....	436
APÉNDICE 13 - RESUMEN DE RESULTADOS DE LA PSICODIAGNÓSTICO DE MARIA ..	440
1.1 WISC IV	440
1.2 PERFIL NEUROPSICOLÓGICO DE MARÍA.....	440
1.3 OTRAS CONSIDERACIONES SOBRE EL CASO MARIA.....	442
APÉNDICE 14 - SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DEL PERFIL NEUROPSICOLÓGICO DE JOÃO	444
APÉNDICE 15 - CARTOGRAFÍA BREVE DE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA EN BRASIL... 447	
APÉNDICE 16.....	450
1 EL ORIGEN DE LA PSICOPEDAGÓGICA CLÍNICA DE FERNÁNDEZ E PAÍN EN BRASIL	450
2 EL ORIGEN DE LA PSICOPEDAGOGÍA CLÍNICA EN ARGENTINA	451
APÉNDICE 17 - ENTREVISTA A LOS PADRES DE GABRIELA.....	453
APÉNDICE 18 - HISTORIA CLÍNICA DE CAMILA: LA NIÑA QUE NO PUEDE DEJAR DE HERIR	456
1.1 HISTORIA CLÍNICA DE CAMILA: MOTIVO DE CONSULTA	456
1.2 HISTORIA ANTERIOR	457
1.3 HISTORIA ACTUAL	459
1.4 SÍNTESIS DEL PSICODIAGNÓSTICO DE CAMILA	460
1.5 RESUMEN DE LA PRIMERA ENTREVISTA CON CAMILA	460
1.6 CUADRO GENERAL DE RESULTADOS DE DISEÑO GRÁFICO DE CAMILA Y SU MADRE.....	461
1.7 CUADROS DE INTERPRETACIÓN DE LOS DISEÑOS GRÁFICOS DE CAMILA.....	462
1.8 INTERPRETACIÓN DE ESCENAS CREADAS POR CAMILA	463
1.9 INTERPRETACIÓN DE EL TEST DE LA FAMILIA KINÉTICA DE CAMILA.....	463
1.10 DIBUJO LIBRE DE CAMILA.....	464
1.11 Análisis de diseños gráficos de Patricia Madre de Camila.....	464
1.12 Análisis de diseños gráficos de Patricia	466
APÉNDICE 19 - HISTORIA CLÍNICA DE GABRIELA: LA CHICA QUE NO PUEDE SABER	467
1.1 HISTORIA CLÍNICA DE GABRIELA: MOTIVO DE CONSULTA	467
1.2HISTORIA ACTUAL DE GABRIELA	468

1.3 RESUMEN DE LA PRIMERA SESIÓN DE DIAGNÓSTICO DE GABRIELA.....	469
1.4 SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DEL PSICODIAGNÓSTICO.....	470
1.5 CUADRO GERAL DE RESULTADOS DE LOS DIBUJOS GRÁFICOS DE GABRIELA Y PADRES.....	471
1.6 CUADRO DE INTERPRETACIÓN DE LOS DIBUJOS GRÁFICOS DE GABRIELA.....	472
1.7 ANÁLISIS DE LOS DIBUJOS GRÁFICOS DE GABRIELA	473
1.8 INTERPRETACIÓN DE ESCENAS CREADAS POR GABRIELA	473

PARTE I. INTRODUCCIÓN



CAPÍTULO 1- INTRODUCCIÓN DE LA TESIS

La presente investigación *Problema de Aprendizaje Síntoma: La Intersubjetividad Familiar del Latente* tuvo como objetivo construir una mirada clínica al problema del no aprendizaje situado, específicamente en la fase de latencia, ya que se considera el momento propicio para investigarlo con mayor profundidad. Si el niño tendrá el desafío de aprender contenidos y asociarlos con su conocimiento personal para construir conocimiento.

Para ello, esta tesis buscó establecer un diálogo interdisciplinario con la psicología, la psicopedagogía clínica y el psicoanálisis con el fin de poner una lente más potente y, con estos matices teóricos, observar este fenómeno, aun así, cortando aquellos sujetos de análisis elegidos por los definidos. criterios, es decir, sujetos que no presentaban indicadores de deterioro neurológico o déficit intelectual, ni que habían desarrollado un problema reactivo de aprendizaje en la escuela, pero que sugirieron indicadores de problemas emocionales. Así, se descartaron otras variables, como el contexto institucional o el sistema educativo en general, por lo que la investigación realizó un corte que resaltó los lazos familiares, para estudiar la participación de las relaciones intersubjetivas presentes en este entorno.

Además, con la premisa de que en el punto de articulación de estas áreas de conocimiento se encuentra la modalidad de aprendizaje como constructo teórico de la psicopedagogía clínica, acuñado a partir de conceptos derivados del psicoanálisis, tales como: contenidos conscientes, preconscientes e inconscientes, simbólicos y relacionales y epistemología genética como acomodación y asimilación - lo que le confiere valor científico, que puede ser considerado un indicador de interpretación de los contenidos simbólicos inconscientes del aprendizaje, y considerando que funciona como organizador y procesador de la experiencia vivida, buscamos conocer el modalidad de los sujetos de investigación.

Después de todo, se sabe que la teoría clínica psicopedagógica, al poner énfasis en la modalidad de aprendizaje, constituida en los vínculos primordiales entre docentes y educandos,

ofrece su originalidad y especificidad como campo de análisis del conocimiento. Para esta teoría, lo que importa son los mecanismos y operaciones cognitivas que hacen posible el pensamiento.

En definitiva, la teoría considera que en la formación profunda del pensamiento forman parte el pensamiento lógico y el pensamiento simbólico, articulados entre sí. Este precepto sugiere que los contenidos simbólicos se presentan como originales, y tienden a la individualización, diferenciación y componen la unicidad de cada uno, en un movimiento subjetivador, que surge de los contenidos profundos y originales de cada ser humano en relación con el otro. Estos contenidos de aprendizaje conscientes e inconscientes se expresan en símbolos que llevan el significado peculiar de cada sujeto sobre los hechos y eventos vividos. Por otro lado, el pensamiento lógico, al actuar sobre la información y el conocimiento, actúa organizándolo.

Es de destacar que en el transcurso de la investigación se involucró el estudio de la clínica psicoanalítica del niño, el psicodiagnóstico y la epistemología genética porque, como se dijo anteriormente, en lo que respecta al proceso de aprendizaje, será necesario incluir el análisis de los procesos lógicos. , específico de la acción de la inteligencia, a saber: clasificar, seleccionar, ordenar, buscar lo similar, encontrar sus diferencias; así como el análisis de procesos simbólicos, propios de la subjetividad. Por lo tanto, es necesario saber qué operaciones cognitivas no puede realizar la inteligencia para poder relacionarlas con el corresponsal subjetivo de cada acción. Por ejemplo, ¿qué podrían representar las operaciones de adición o división? ¿Qué impide que se realicen estas operaciones? ¿Es el hecho de que los niños en cuestión no pueden unirse subjetivamente o compartir elementos significativos de sus vidas?

Analizando la participación conjunta del deseo y la cognición en la constitución del síntoma del no aprender, recurrimos, en consecuencia, a los diferentes saberes que surgen de estas áreas: psicoanálisis que se ocupa del lugar del deseo; la psicología vinculada a la

cognición y la inteligencia; e a psicopedagogía clínica que integra esos saberes, dando énfasis a los aspectos vinculares e relacionales, para con esta mirada, nos libertarnos de una visión racionalista, dualista, que considera la aprendizaje un proceso apenas consciente e producto de la inteligencia, quedando el cuerpo e los afectos de fuera.

Por tanto, en línea con estos constructos descritos anteriormente, se decidió, para la consecución de la tesis, avanzar en el estudio de la relación entre los procesos psicológicos y relacionales, sin dejar de lado el análisis de los procesos neurológicos, aun porque sabemos que es imposible de separar, el estudio del aprendizaje humano y el lenguaje, el estudio del sistema nervioso, ya que la afirmación de que el cerebro participa efectivamente en el aprendizaje es indiscutible.

Sin embargo, se coincide con Fernández (2001a) cuando afirma que el pensamiento no es solo una neurona y desea una secreción química, más que eso, precisamente en el aprendizaje, están presentes e involucrados, “el organismo (individuo heredado), el cuerpo (especularmente construido), la inteligencia (autoconstruido interaccionalmente) y la arquitectura del deseo (que es siempre el deseo del deseo del Otro) (Fernández, 1991, p.47-48), porque es el Otro el que nos convoca al deseo, y, además, nos transversaliza una relación interpersonal única con las materias de enseñanza desde la familia hasta la institución educativa.

En principio, nuestra atención se centró en el análisis de la transmisión psíquica familiar, y también fue necesario indagar en el plano de intersubjetividad que se refiere a la descripción e interpretación de las ubicaciones correlativas de los sujetos en sus relaciones imaginarias, simbólicas y reales, permeadas por la formación del yo y su desarrollo psicosexual.

De hecho, el diseño de la presente investigación, en la fase inicial de la investigación, pasó por la realización de psicodiagnóstico previo, para elegir cuidadosamente los casos que se estudiaron posteriormente, y, de alguna manera, analizar la variable neurológica para descartar aquellos casos que sugirió deficiencias orgánicas y se centró en la variable relacional de los vínculos del alumno con su familia.

En la fase metodológica de la investigación se recogió material para el psicodiagnóstico de doce niños latentes con problemas de aprendizaje. El proceso se llevó a cabo de la siguiente manera: el niño y los padres o tutores se presentaron a la clínica el mismo día y hora y fueron atendidos por un equipo de psicólogos educativos y psicólogos investigadores, alojados en diferentes salas. Los padres o tutores participaron en entrevistas semi-guiadas y anamnesis. El niño en la primera entrevista; tiempo de juego de diagnóstico; y, posteriormente, se aplicaron las siguientes técnicas: test WISC, Bender, Neupsilin Infantil, en total la familia participó en aproximadamente ocho sesiones.

Al finalizar el proceso de diagnóstico, se realizó una entrevista para devolver los resultados en sesiones individuales con el niño y sus padres o tutores, y se entregó el informe psicológico. En la segunda fase metodológica se llevó a cabo la elección de los casos clínicos que cumplían los criterios de selección. De los doce casos iniciales, se seleccionaron cuatro con los que se aplicaron las técnicas proyectivas, con el niño y / o padres o tutores, “Situación Persona Aprendiendo” y Familia Kinética.

En esta trayectoria, nos dirigimos hacia las historias de vida de los sujetos investigados, analizamos sus proyecciones gráficas, articuladas a los constructos teórico-técnicos, que constituyeron un desafío para la producción de nuevas referencias, aunque parecieran obstáculos difíciles de enfrentar, en el tejido del conocimiento interdisciplinario.

En resumen, el movimiento emprendido para la elaboración de esta investigación tuvo como objetivo acercar ideas y conceptos, a la luz de referencias teóricas, aunque provengan de saberes provisionales, ya que el saber de ayer necesita ser relativizado hoy, de no ser así, el investigador no podrá hacer la realidad más completa a sus ojos.

Para ello, se cubrió el trabajo de Freud, Winnicott, Douthett, Maldavsky, Bollas, Aulagnier, Anzieu, Kaës y otros psicoanalistas, así como el estudio de las aportaciones de las teorías psicogenéticas de Piaget y Vygotsky, entrelazándolas con los conceptos de la teoría clínica psicopedagógica sobre las aportaciones propuestas por Fernández, Paín, Sordi y Ferrari,

Schlemenson y Álvarez, en el abordaje de la capacidad de simbolización, intersubjetividad familiar y modalidad de aprendizaje.

Es importante resaltar que, en esta línea de pensamiento, si bien se considera un movimiento en la línea de los textos de Freud, este movimiento no se refiere a un tono nostálgico, sino a un "regreso a las mismas cosas", en un viaje desde el nacimiento. del psicoanálisis hasta nuestros días, para tejerlos con el conocimiento del presente, con autores que siguieron aportando nuevos conceptos, precisamente porque fueron "afectados" por su obra. Después de todo, la investigación en la obra de Freud adquiere su verdadera dimensión desde el presente y desde los problemas que plantean desafíos a nuestra capacidad de abrirnos a lo nuevo.

En definitiva, se buscó desvelar el "significado sensible" presente en los sujetos de investigación, reflexionar sobre el no aprender y su significado único, con el deseo de encontrar significados y reflejar el no aprendizaje en una perspectiva simbólica, en el espacio de producción de significado, entendiendo que la investigación abordó el vínculo entre saber y saber, y que el saber personal, que encierra todo el sujeto de aprendizaje, se encuentra en el inconsciente, porque hacer y crear están, en gran medida, fusionados en el inconsciente.

Ante estas consideraciones, la investigación se centró en la participación de la modalidad de aprendizaje y enseñanza como molde relacional que actúa, desde la primera relación del bebé con la madre, y sigue la construcción del conocimiento del sujeto de aprendizaje, favoreciendo o entorpeciendo el trabajo que tendrá. de hacer, para hacer lo que está fuera de lo suyo, transformando la información en conocimiento, y esto en conocimiento.

La primera parte de la investigación aborda las teorías en las que se sustenta la tesis, y los referentes teóricos presentados van desde el psicoanálisis infantil en Freud, Klein y Winnicott hasta los aportes teóricos de la teoría clínica psicopedagógica de Fernández, pasando por los aportes de las teorías psicogenéticas. y sus contribuciones cognitivas al aprendizaje humano.

Un capítulo separado presenta los conceptos y definiciones de aprendizaje, dificultades de aprendizaje y problemas de aprendizaje. En un capítulo aparte, el concepto clave de la teoría psicopedagógica clínica se dedicó a la modalidad de aprendizaje y enseñanza.

La segunda parte de la investigación presenta el desarrollo del trabajo empírico, con los resultados alcanzados y la discusión de casos clínicos, luego las convergencias conceptuales encontradas entre la modalidad de aprendizaje y enseñanza y la modalidad de producción discursiva.

Finaliza apuntando, en las consideraciones finales, entre otros hallazgos, a la posibilidad de nuevas investigaciones poniendo énfasis en la modalidad de aprendizaje y enseñanza del analista, para un mayor y mejor abordaje terapéutico, así como la ampliación de estudios para las modalidades discursivas de el analizando a través del Método ADL creado por Maldavsky.

En resumen, en este camino se buscó profundizar, fortalecer y resaltar un diálogo entre constructos psicoanalíticos de Freud a autores posfreudianos respecto al problema del aprendizaje y la construcción de saberes y saberes, buscando articularlos a los postulados de teorías sociohistóricas del aprendizaje y el constructivismo piagetiano para componer un enfoque dinámico con estos autores estructuralistas.

1.1 INTRODUCCIÓN AL TEMA DE INVESTIGACIÓN

El motivo por el cual el aprendizaje adquiere importancia histórica, social y cultural en el siglo XXI se refiere a la necesidad de construir conocimiento para afrontar un mundo cada vez más complejo, en medio de una era de comunicación e información, para que podamos circular con más autonomía. mejorando continuamente nuestra calidad de vida, ya que, a priori, vivimos en el siglo considerado el siglo del conocimiento.

A su vez, se destaca que, los seres humanos, nos convertimos en humanos porque aprendemos, además, el aprendizaje comienza "en el útero", desde el inicio del desarrollo del ser, por lo que la presión social que recae sobre el sujeto que lo hace no aprender, al verse

impedido de ejercer su autonomía y, en consecuencia, su autoría, se configura en un malestar infantil del siglo, la producción de síntomas en el aprendizaje, y funciona como un mensaje que no puede ser silenciado.

Además, el aprendizaje como objeto de investigación asume la dimensión del momento de desarrollo de cada ser humano (niño, adolescente, adulto o anciano), por lo que el objeto de esta investigación es tan complejo como específico, tiene un carácter multidimensional y carácter situacional. Vale la pena considerar que también comprende el alcance de un objeto de intervención.

De hecho, a través de esta doble condición, en esta tesis, se recurrió a un apartado del objeto que proponía articular algunas dimensiones intersubjetivas vinculantes presentes en el microsistema familiar y, así, contribuir al psicodiagnóstico y terapéutica del problema en el aprendizaje, considerando es un síntoma psíquico.

En esta comprensión de la totalidad, se asume que lo orgánico, psicológico, emocional, individual y social son inseparables de lo que pertenece al hombre y del entorno en el que nace, crece, se desarrolla y vive. Desde esta perspectiva, lo estático se vuelve dinámico, la salud y la enfermedad emergen como procesos en los que la herencia y el entorno actúan como factores permanentemente relacionados.

Entendiendo que esta visión de totalidad se sustenta en la multicausalidad constituida por factores biológicos, psicológicos y sociales a la vez, generando consecuentemente una actividad profesional interdisciplinar, proponemos ampliar la mirada a la circularidad causal, que subyace a la problemática del aprendizaje. cuando se convierte en síntoma, en la definición del objeto de estudio.

Seguimos el pensamiento de Fernández (1991) quien nos dice que este problema tiene resultados que conducen a la alienación, así como a un efecto de pensamiento aprisionador, que se puede presentar tanto individual como colectivamente, generado por factores socioeconómicos y educativos., Emocional , así como intelectual, orgánica y / o corporal, sin

embargo, para su tratamiento y / o prevención, se necesita el diálogo interdisciplinario, en el encuentro de diferentes áreas de especialización, tales como "psicopedagogía, psicología, psicoanálisis, pedagogía, pediatría, sociología". , etc. " (Fernández, 2001a, p. 26).

En esta línea de razonamiento, la familia, la institución escolar y el sistema socioeconómico y político están involucrados en el problema, por lo que, entendiendo su complejidad, estaremos proponiendo una posición crítica para su intervención. Porque, bajo este sesgo, a pesar de que en algunos casos determinados sujetos tienen una organicidad comprometida, ni siquiera estamos hablando de aprendizaje sintomático, lo que hace que tengamos que ser juiciosos en el psicodiagnóstico.

De esta manera, nuestra experiencia docente en la formación de psicólogos y covisión en psicología escolar de 1995 a 2015, ubicada justo en el cambio de siglo, nos enfrentó al cuestionamiento de estos problemas que presenta la urgencia de la institución-escuela. y clínica, entre ellos, el problema del aprendizaje y la necesidad de encontrar nuevos analizadores para ello. En definitiva, el interés por investigar el tema surge con el objetivo de una actualización permanente, con la conciencia de que el conocimiento es provisional y, por tanto, necesita ser relativizado y ampliado en una perspectiva interdisciplinar y transdisciplinar.

Por tanto, con el fin de profundizar en el tema, y verificar algunas hipótesis surgidas del trabajo clínico e investigativo, esta tesis se centró específicamente en las relaciones familiares del niño con un problema de aprendizaje-síntoma, invirtiendo la perspectiva, porque anteriormente, en nuestra tesis de maestría, la atención se centró en la institución escolar.

En este aspecto, para tal elaboración, se observa que en él circulan niveles inconscientes, que emergen en el vínculo y en el tejido social, el inconsciente de vínculos, las vicisitudes para la construcción de vínculos, las modalidades de relaciones establecidas desde la familia. grupo, incluida la transmisión transgeneracional. Además, la modalidad de aprendizaje sintomático puede describirse por las características más llamativas, que son: cómo

el sujeto adquiere y cómo lo conserva, pudiendo inferirse cómo establece contacto con el nuevo conocimiento, o la nueva experiencia.

Así, nuestra experiencia clínica ha demostrado que el problema en el aprendizaje de un sujeto no se limita a factores orgánicos y, por tanto, los efectos más perentorios en la historia del ser humano se configuran por causas no biológicas.

Teniendo en cuenta estas definiciones y consideraciones anteriores, la investigación en su ámbito, buscó trazar un camino de relación entre latencia, conocimiento, deseo y aprendizaje, con el fin de trazar una línea de investigación, llenando el vacío de conocimiento relacionado con el estudio de este tema, con énfasis en los procesos relacionales en constante movimiento, aprendiendo desde el psicoanálisis y las teorías que abordan los contenidos inconscientes, porque, según esta lógica, el estudio de la psique debe sumarse a todas las afecciones que involucran la mente y el cuerpo.

Para ello, precisamente al llegar a la etapa de latencia (5-7 años), se reprime y sublima la curiosidad sexual infantil, propia de la etapa edípica, y los niños que se van alfabetizando tendrán que afrontar la necesidad de utilizar sus procesos lógicos (inteligencia) y simbólico (deseo) articulados entre sí, para construir conocimiento, a través de estos supuestos buscamos trabajar estos conceptos en la tesis, con el fin de dar respuesta a la pregunta central:

¿Cómo es el vínculo intersubjetivo del niño latente con un problema de aprendizaje síntoma y sus padres o tutores?

Teniendo en cuenta que las técnicas proyectivas tratan sobre símbolos, vínculos, deseos y defensas, se investigaron especialmente los vínculos intersubjetivos de los niños latentes y sus padres para dilucidar el proceso de aprendizaje que viven en este contexto. El objetivo fue analizar sus proyecciones gráficas. Comprender qué significa el aprendizaje para padres e hijos, así como conocer la modalidad de aprendizaje y enseñanza del niño relacionada con la de padres o tutores.

1.2 LA ESPECIFICIDAD DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Cuando se trabaja con niños que, por diferentes motivos, no logran apropiarse de los conocimientos formalizados por la escuela, nos encontramos con tales dificultades y nos damos cuenta de que algunos de ellos, incluso con un nivel de inteligencia medio o superior, están bloqueados o incapaces de hacerlo. expresar y utilizar su inteligencia, lo que genera en los padres y maestros una serie de sentimientos que van desde el asombro a la perplejidad y la angustia a la necesidad de culpar, ya sea en la escuela o en la familia. Esta patología del siglo, globalmente llamada fracaso escolar, nos impulsa a preguntarnos: ¿De quién es el fracaso? ¿El tipo? ¿De la escuela? ¿De la familia? ¿Del sistema educativo?

En Brasil, este problema adquiere contornos que se pueden explorar desde varias perspectivas: la primera y más importante es el dolor que le causa al niño; el daño que representa para el país; la necesidad de buscar referentes que aborden este síntoma social con una lente teórico-técnica más potente, siendo este fenómeno repensado a la luz de los paradigmas posmodernos para englobar este malestar infantil.

De hecho, la literatura atribuye este fenómeno al surgimiento de la escolaridad obligatoria en el siglo XIX, a la necesidad de seguir un currículo escolar elaborado según las nuevas tecnologías que cumplieran con los ideales de productividad. En ese contexto histórico, el incumplimiento de este ideal provocó que el fracaso escolar emergiera en el contexto del aprendizaje. Considerando que este evento surge junto con la escolarización iniciada en la modernidad, debido a las transformaciones económicas con un ideal social que propugnaba la productividad como la naturalidad. camino del ser humano, y considerando que las concepciones de la infancia van ganando nuevos contornos, donde el niño se convierte en el blanco de estudios e investigaciones que abordan este tema, por lo que en la actualidad se ha discutido como un fenómeno sistemático y colectivo, expresando el sufrimiento en el rostro de una necesidad vital del ser.

Sin embargo, desde el punto de vista social, aunque se ha estudiado y discutido mucho, el problema persiste y expresa dificultades cruciales y crónicas presentes en el sistema educativo. Para frenar este fenómeno, necesitamos acciones desde el sistema, además de incrementar el número de plazas, o garantizar el mantenimiento del niño en la escuela, así como la búsqueda de la calificación en la formación de quienes completan la primaria, necesitamos, por lo tanto, buscar soluciones que satisfagan el creciente número de niños con problemas de aprendizaje a gran escala.

Contextualizando el problema en principio, queda claro que, a partir de mediados del siglo XX, con los cambios que comienzan a producirse en el paradigma científico, asistimos al surgimiento de conceptos desde la Psicología Social que resaltaban el concepto de sujeto histórico social. A su vez, Bleger (1966-1999), médico, psicólogo, psicoanalista y profesor universitario en Argentina, presenta la Psico-higiene como un concepto de integralidad y reflexión sobre la relación entre salud y enfermedad. En este contexto histórico, el pensamiento original de Pichón-Rivière (1986) también emerge como un psicoanalista argentino, quien enfatiza el enfoque de vinculación sobre los problemas de grupos e instituciones, presentes en la constitución de la enfermedad mental. En este contexto, el concepto de totalidad se percibe mejor a través de estos autores, lo que modificará la teoría y técnica de abordar este fenómeno en la institución escolar a partir de los conceptos de singularidad y subjetividad difundidos por el área de psicología institucional, que surgió, para contribuir a mejorar la intervención.

De hecho, en este período histórico, la psicopedagogía clínica e institucional surgió en Argentina con el propósito de ofrecer una intervención integral del sujeto de aprendizaje y el contexto ambiental, sin embargo, sin ser ortopédica, ni reducida a entender el problema del aprendizaje como un solo sentido. etiología, ya que la constitución del sujeto presupone relaciones afectivas atravesadas por expectativas y demandas socioculturales.

Así, en la actualidad, parece que la posesión del patrimonio cultural, con el conocimiento acumulado por la humanidad, ha sido en América Latina y más específicamente en Brasil,

propiedad de unos pocos y esto termina por acentuar las desigualdades sociales, dificultando mucho la comprensión de los sujetos del mundo que los rodea. En este escenario, el fracaso escolar es un fenómeno antiguo que surge debido a una sociedad enferma, situada en el intersticio del campo de la salud y la educación.

Cabe mencionar en este análisis que la psicología escolar y la psicopedagogía clínica e institucional estuvieron fuertemente influenciadas por las concepciones teóricas de esa época, en la búsqueda de una comprensión más amplia del problema, con la intención de analizar críticamente los efectos sociopolíticos y culturales. Impuestos por los procesos históricos, posicionándose en un lugar de escucha del dolor, sin buscar respuestas individuales a los fenómenos sociales, porque el sujeto que aprende no puede ser visto aislado de sus lenguajes, tanto sociales como culturales.

Teniendo en cuenta que los avances científicos y tecnológicos, presentes en el siglo XXI, promovieron en conjunto nuevas configuraciones dentro de las profesiones clásicas, que instigaron el trabajo en equipo para desempeñar funciones con un alto grado de coordinación e integración, orientadas a objetivos, planificación y programas de trabajo elaborados científicamente, donde las responsabilidades se distribuyeron equitativamente, se entiende que la especificidad del problema del problema aprendizaje-síntoma se inscribe en una perspectiva de abordaje transdisciplinar. Se entiende que la práctica profesional de la psicología escolar y educativa se desarrolla paralelamente a la del psicopedagogo institucional, contribuyendo al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, con una visión interdisciplinar tanto en el conocimiento como en la práctica.

Sin embargo, es claro que la psicopedagogía clínica ofrece un giro epistemológico al tema en foco, colocando al sujeto, objeto de conocimiento y conocimiento en una interrelación, apoyado en relaciones vinculantes. Abordar la problemática del aprendizaje para incluir los diferentes ámbitos de análisis, en una mirada bioecológica sistémica que considere al sujeto, un

sistema, que se incluye en otro que es la familia y que, a su vez, se incluye en un sistema escolar y social, que también forma parte de un sistema educativo más amplio.

Así, **el problema aprendizaje-síntoma** descrito por Fernández (1991) se manifiesta a través de la inteligencia que tiene el deseo, donde se impide que el niño se apropie del conocimiento y lo transforme en conocimiento, o que lo guarde, olvidando -o, lo que afecta en gran medida su integralidad. desarrollo, al no presentar daño intelectual y / o neurológico, aun así, en estos casos, no aprende.

Dicho esto, son numerosos los casos de niños latentes que no aprenden por la dificultad de poner su capacidad creativa y de pensamiento al servicio del aprendizaje y la construcción de conocimientos, no pudiendo alfabetizarse en un año, en ocasiones demorando más de tres años, que preocupa a padres y profesores.

Destacamos que los constructos teóricos del psicoanálisis, la psicología y la psicopedagogía clínica, al abordar el problema del aprendizaje (Fernández, 1991), diferenciándolo del trastorno del aprendizaje (Ferreira, 2016) o la dificultad en el aprendizaje (Del Rey, 2012), dilucidan mejor los campos teóricos y técnicos a través de los cuales discutiremos en esta tesis. Al respecto, se presenta en detalle, en el capítulo 04, que trata de los conceptos sustantivos de la tesis, la distinción conceptual realizada para los fines de la investigación. Al realizar la investigación, considerando que encontraremos claramente diferenciados el problema de aprendizaje reactivo (el desinterés por la producción de conocimiento, entre otras razones) y el problema de aprendizaje síntoma (que se origina en problemas inconscientes), cortamos este último problema para dilucidarlo.

Debido a que existe una fuerte evidencia sugerida por la teoría psicopedagógica clínica de orientación psicoanalítica de que el problema de aprendizaje de síntomas es una elaboración sintomática del pensamiento, por esta razón, una dificultad cognitiva no puede ser considerada solo en términos generales como dislexia, discalculia o disortografía, es decir, una disfunción cerebral. La teoría des construye la perspectiva de la causalidad lineal en el

diagnóstico de problemas de aprendizaje, propone invertir la lógica de las explicaciones ante la pregunta: ¿por qué no aprende?

Para Fernández, los problemas de aprendizaje diagnosticados como etiología orgánica, anoxia perinatal, entre otros, no responden satisfactoriamente a esta pregunta, porque la organicidad por sí sola no es responsable del problema de aprendizaje. En esta línea de razonamiento, una discapacidad intelectual no implica necesariamente un síntoma en el aprendizaje, así como, en otra perspectiva más amplia, sin embargo, se puede intentar explicar los trastornos del aprendizaje en términos de “psicosis precoz”. Sin embargo, por otro lado, los sujetos diagnosticados como psicóticos pueden no tener un problema de aprendizaje de síntomas.

Además, la autora no niega la relación entre oralidad y conocimiento, ni la posibilidad de que se manifieste una psicosis precoz, dificultando la construcción de conocimiento, y mucho menos que uno de los miembros de la familia presente el problema de aprendizaje para mantener el equilibrio del sistema familiar. Sin embargo, advierte que estos no son argumentos suficientes, ni deben considerarse decisivos.

A su juicio y experiencia clínica, los niños fijos en la fase oral pueden ser muy buenos aprendices, así como la autora encontró diferentes síntomas que no estaban relacionados con el aprendizaje y que cumplían la función de mantener el equilibrio del sistema familiar. En definitiva, no existe ni una sola causa ni situaciones que determinen el problema de aprendizaje, lo que nos hace pensar que la respuesta a la pregunta no es unidireccional, sino que responde a una lógica de circularidad causal. Es decir, no encontraremos explicaciones, ni en las condiciones orgánicas, ni en la estructura de la inteligencia, mucho menos en las condiciones psiquiátricas de los niños y sus familias.

Además, es necesario, en cualquier caso, delimitar el alcance del síntoma, descubrir su dinámica, compararlo con otras conductas e identificar la operación que la inteligencia no puede realizar en estos casos. Para ello, a los efectos del estudio, se delimitaron los mecanismos y

operaciones cognitivas que hacen posible el pensamiento, partiendo de la premisa de que dos tipos de pensamiento participan en la articulación entre sí: uno lógico y otro simbólico.

Porque en el trabajo clínico con niños con **problemas de aprendizaje-síntoma**, se observa que existen factores significativos que operan en este mecanismo de bloqueo y apunta a la relevancia de investigar, por tanto, la capacidad simbólica del niño, a través del análisis de sus contenidos manifiestos y latentes expresados, que constituyen una modalidad específica de aprendizaje, en estos casos, enuncian la trama compleja entre la constitución de la psique y la actividad de construir el sentido del sujeto que aprende.

Por tanto, también se observa que las dificultades de simbolización o déficits en la producción simbólica del niño se originan desde antes de la escolarización y no solo son precursoras de problemas de aprendizaje, sino que también forman parte de las dificultades en la interrelación del niño con el entorno, lo que provoca la emergencia de un síntoma empobrecedor de la psique infantil.

Esto puesto, esta investigación tuvo como objetivo inscribirse en el intersticio de estas áreas del conocimiento, como el psicoanálisis, la psicología y la psicopedagogía clínica, para sugerir nuevos procesos de abordaje que resolverán el sufrimiento psicológico de los niños y sus familias. Porque uno coincide con la autora cuando lo considera un “grito de denuncia”, quien se niega a expresar lo que señala. Precisamente al renunciar al uso de su capacidad de pensamiento, el aprendiz bloquea su inteligencia, que es la instancia que le permite enunciar y elaborar la angustia. Entonces, ante la pregunta sobre qué te sucede, la respuesta será: no sé (en el sentido de que no puedo saber). Por tanto, la forma de trabajar con este síntoma requerirá que la intervención tenga en cuenta las operaciones lógicas que fueron bloqueadas.

En consecuencia, se centró en las siguientes preguntas: **¿Cómo es la circulación de conocimientos y saberes en el núcleo familiar, del niño con un síntoma problema de aprendizaje? En otras palabras, ¿qué papel no juega el aprendizaje para ella y su familia?**

Finalmente, estas preguntas aparentemente ingenuas abrieron el camino a la reflexión sobre la simbolización, para responder a la pregunta principal: **¿Cómo se presenta el vínculo intersubjetivo del niño latente con un problema de síntoma de aprendizaje y sus padres?**

1.3 JUSTIFICATIVA DE LA INVESTIGACIÓN

Partiendo de la premisa de que los niños que presentan un **problema de aprendizaje-síntoma** corren el riesgo de ser discriminados socialmente por un bloqueo en la capacidad de uso de su inteligencia, producido en determinados casos por factores afectivos / emocionales, así como, aún presentan dificultad en apropiarse y retener el conocimiento, o mostrar el propio saber, a pesar de tener una condición intelectual privilegiada, en estos casos, la enseñanza y el aprendizaje adquieren contornos específicos en la teoría clínica psicopedagógica con orientación psicoanalítica.

Para entenderlo se necesitan más investigaciones, pues en la literatura científica son pocas las investigaciones que abordan esta problemática bajo este sesgo, con referencias teóricas que profundizan los mecanismos que operan impidiendo que la inteligencia se desarrolle y que el aprendizaje ocurra. Porque, dependerá de cómo el “Otro” entregue, muestre, ponga a disposición sus conocimientos y saberes para que el aprendiz pueda aprender y, principalmente, desarrollarse como sujeto pensante. Dado que estos procesos tienen lugar bajo lazos del deseo, en esta lógica, queremos saber lo que el “Otro” deseaba del “Otro” y aprendió de él.

Teniendo en cuenta estos supuestos, la investigación tuvo como objetivo brindar a los profesionales que trabajan este tema una base conceptual que brinde oportunidades para desbloquear la inteligencia del niño, a partir de estas acciones, trabajando permanentemente con la elaboración objetivante / subjetiva, posibilitando su funcionamiento. Porque es en este punto que la psicopedagogía clínica encuentra terreno fértil para replantear el síntoma del niño,

contribuyendo a una mayor movilidad de la modalidad de aprendizaje, en la construcción de su autonomía y, posteriormente, de autoría del pensamiento.

En resumen, la investigación pretendió colaborar con el campo científico, a partir de postulados y proposiciones, sobre la participación de los lazos familiares intersubjetivos propuestos por Pichón-Rivière (1986) y Maldavsky (1991) y colaborar con el campo de investigación que engloba la psicología social, educativa y escolar, articulada con investigaciones psicoanalíticas, para su caracterización, comprensión y tratamiento, mostrando cómo actúan las estructuras inconscientes del pensamiento en los niños.

A nivel social, en la búsqueda de soluciones concretas, investigando el problema de aprendizaje de los síntomas, ayudando a prevenirlo y tratarlo, para que el niño y su familia sean debidamente referidos a la valoración clínica familiar y al cuidado, diferenciándose del niño con el problema de aprendizaje reactivo, que no requiere tratamiento clínico.

A nivel profesional, en concreto, contribuir a los psicoanalistas, psicólogos, psicopedagogos y pedagogos: en la construcción de una nueva mirada a la génesis y al psicodiagnóstico, posibilitando la apertura de perspectivas preventivas y de tratamiento, en el abordaje de aquellos casos, que de hecho necesitan intervención clínica, que permita distinguir el problema de aprendizaje síntoma del problema de aprendizaje reactivo, que requerirá otro abordaje, involucrando a la institución educativa.

Por ello, específicamente, en el campo de la acción práctica servir de referencia a los psicólogos escolares, psicopedagogos y pedagogos para dotarlos en el desarrollo de programas formativos que eviten el estigma del niño, tanto en el ámbito escolar como familiar, trabajando con programas de apoyo y orientación a los padres.

CAPÍTULO 2. ESTADO DEL ARTE

En el análisis del estado del arte realizado en diferentes continentes del mundo, se encuentra, por ejemplo, una investigación sobre un enfoque cognitivo-conductual en Canadá, que busca indagar en la resiliencia como un factor que afecta a los niños con problemas de aprendizaje (Panicker, Chelliah, 2016) y en EE. UU., En efecto, escalas de calificación de discapacidad de aprendizaje (Willcutt, Boada, Riddle, Chhabildas & Pennington, 2011).

A su vez, en España nos encontramos ante una investigación neuropsicológica que define el perfil de aprendizaje (Del Rey, 2012). Dicho marco de estudios, a pesar de sus avances, solo delimita los daños y estudia las implicaciones de este enorme problema para el niño y su familia.

En otras investigaciones neurocientíficas existen investigaciones que priorizan los procesos psiconeuronales presentes en las dificultades de concentración, atención, memoria, entre otros, enfocándose en el procesamiento cognitivo necesario para el aprendizaje, abordando los trastornos del aprendizaje, sin embargo, estos estudios verifican los problemas de una sola vez. perspectiva dimensional, ubicando el origen del problema en el cuerpo del niño.

También se ubica una investigación con enfoque sistémico que aborda la generacionalidad familiar, realizada en Brasil (Marin, Lopes, Piccinini, 2013). También existe una sola investigación cognitiva con enfoque neurocientífico que aborda las dificultades de memoria y lectura realizada en un esfuerzo conjunto entre Brasil y Bélgica (Gabriel, Morais, Kolinsky, 2016).

Tras la búsqueda, parece que, en Inglaterra y Alemania, respectivamente, la investigación busca medir (Devini, Soltész, Nobes, Goswami, Szucs, 2013) y caracterizar epidemiológicamente (Moll, Kunze, Neuhoff, Bruder, 2014) la prevalencia de género y los

problemas de aprender a leer, pero no se encuentran investigaciones similares, ni en el enfoque fenomenológico y psicoanalítico.

Por tanto, nos encontramos con otro que enfatiza el estudio de los estilos de aprendizaje de orientación cognitiva en Irán (Alavi, Toozandehjani, 2017) y en este mismo marco teórico otro que estudia las comorbilidades de las dificultades de aprendizaje con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (DuPaul, Gormley, Laracy, 2013) celebrado en EE. UU.

En resumen, existen estudios que muestran diferentes aspectos del problema con diferentes objetos y objetivos de estudio, presentan puntos relevantes a considerar, tales como: los aspectos neurobiológicos afectados, y la percepción de la familia, así como los procesos de intervención en el tratamiento del problema de aprendizaje.

Parece, por tanto, que existen numerosos estudios que abordan los casos de niños con dificultades de aprendizaje desde un punto de vista genético, neurológico o de déficit intelectual. Sin embargo, existen investigaciones psicoanalíticas solo en España, Argentina y Brasil, respectivamente, que abordan la pulsión y sus destinos (Barbosa, 2001), la intersubjetividad y simbolización (Janin, 2006; Palácios, 2016) y la fase de latencia (Steibel, 2012), aunque en el último, aunque utiliza una técnica proyectiva, no coincide con las técnicas proyectivas que se eligieron para esta tesis.

Sin embargo, se observó que las investigaciones desarrolladas en el mundo, realizadas en el marco conceptual psicoanalítico son raras. En ningún lugar se encuentra el abordaje del síntoma en el aprendizaje desde la perspectiva de la intersubjetividad del niño en latencia, en la familia, demostrando limitadas referencias teóricas con fundamento científico. Afectivo-emocional e intersubjetividad, que evidencia un vacío científico y permite aportar a la ciencia de una manera original.

En Brasil y Argentina (por ser la cuna del psicoanálisis latinoamericano), se pueden encontrar referencias en las investigaciones de Schlemenson (2010, 2016), Álvarez (2010) y colaboradores de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), provenientes de la cátedra

de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología, el equipo investiga este campo desde 1980, con el apoyo del CONICET.

En esta línea de investigación, los fundamentos conceptuales de la clínica psicopedagógica surgen del “marco psicoanalítico asociado a la comprensión de los aspectos de la subjetividad comprometida con el cuidado y las restricciones en los procesos de simbolización de niños con problemas de aprendizaje”. (Schlemenson, 2016, p. 13). En sus investigaciones se refiere a las conceptualizaciones sobre el uso del cuaderno, la narración, el dibujo, la escritura y la lectura como instrumentos específicos de trabajo durante las sesiones de la clínica psicopedagógica.

A la vista de los términos conceptuales y teóricos utilizados por el autor que trabaja como pensamiento por Piera Aulagnier (1977), Donald Winnicott (1979), así como por René Kaës (2001) quien permitió la incorporación de los conceptos de actividad grupal como una posibilidad. acelerar las transformaciones subjetivas de los miembros de los grupos terapéuticos. Además de André Green (2000), Julia Kristeva (2001), como psicoanalistas influyentes en su construcción, se consideró buscar referencias conceptuales para la constitución del estudio.

Debido a que sus investigaciones tienen similitudes con la presente investigación, se sitúan en el marco psicoanalítico y se utilizan, en principio, como primer eje de análisis en foco, la actividad representativa del niño y sus padres, quienes presentan los elementos para la interpretación del significado. de aprendizaje para el sujeto y su familia, favoreciendo la comprensión de la circulación libidinal del contexto familiar.

Además, existen similitudes que operan entre los conceptos de modalidad de aprendizaje y enseñanza de Fernández (1991) y los de modalidades de producción discursiva propuestos por Álvarez (2010), del grupo de investigación de Schlemenson. El autor desarrolló en trabajos anteriores, entre 2001 y 2004, una línea de investigación, que se centró en la diferenciación entre las funciones del discurso en la articulación de los problemas del

procesamiento pulsional y las modalidades del trabajo representativo. Por tanto, sus investigaciones fueron de gran importancia para la investigación, ya que permitieron identificar similitudes en el enfoque y llegaron a aportar una mirada integral al problema de aprendizaje, dado que también abordan los procesos de simbolización y, por tanto, hacen uso del análisis discursivo de los sujetos en sus narrativas.

En “Los Trabajos del Discurso” (2010), tesis doctoral de Álvarez, la autora sostiene que el diagnóstico de la modalidad del trabajo psíquico se puede hacer a través del discurso del sujeto, que puede expresar un déficit simbólico manifiesto. Para su investigación se utiliza la prueba proyectiva CAT y a través del discurso narrativo que provoca cada diapositiva que se le presenta al niño, se invita al niño a construir una historia. En esta línea, el autor pretendía enfatizar la función de creación de sentido que tiene el discurso en el funcionamiento psíquico. Puso en relación la elaboración del significado a partir de los recursos del lenguaje con la heterogeneidad del trabajo psíquico involucrado en la simbolización. Porque, según sus observaciones, proveniente de la experiencia clínica e investigativa, el acceso al funcionamiento secundario, lejos de ser una garantía del trabajo simbólico, en algunos casos encubría modalidades restrictivas del trabajo psíquico como las modalidades primarias.

Por ello, hizo hincapié en las formas de vincular, (des) vincular y reconectar las cargas de inversión presentes en la obra representativa. Además, investigó el trabajo representativo primario en simbolización involucrado en la producción discursiva. En definitiva, el autor realizó un estudio de las modalidades de enunciación de los sujetos y, en principio, analizó sus grados de especificidad, discriminación y estabilidad en el desarrollo del discurso utilizado por los niños, su relación temporal, las posibilidades de desarrollo del conflicto llevado a cabo. por la instancia egóicas, hecha por el trabajo psíquico y que se manifiesta en los límites, textura, cohesión y plasticidad de su modalidad discursiva singular. Posteriormente, en el capítulo 5, presentamos un cuadro esquemático de las convergencias entre Álvarez (2010) y Fernández. (1991) pensó.

En esta línea de pensamiento, conscientes del valor de las narrativas de los pacientes, investigadores de la lingüística citados por Maldavsky (2004, p. 39) como Greimas (1966), la sociología como Flick (1998), Polkinghorne (1988), Riesmann (1993) , Jovchelovitch y Bauer (2000), así como autores de psicología cognitiva como Conway (1990), Linton (1982) White (1982), Linde (1993), Bruner (1990), Murray (1995), Sarbin (1986), Edwards (1997) Wagenaar (1986), Gergen (1994), contribuyeron a las investigaciones científicas que destacaron el discurso. El autor afirma que Bruner (1990) consideró el reportaje como un habilitador más rico que el computacional, o neuronal, destinado al estudio de la mente, con su nexos interpersonal y sensorial.

Bajo este sesgo, y de manera original, surge el método de investigación basado en el discurso del paciente, desarrollado en Argentina desde la década de 1960, que se opone a estos estudios por tener un carácter deductivo, comenzando por Liberman (1962, 1970) y recogiendo sistemáticamente los discursos de los pacientes en sesión. En él, el autor identificó las manifestaciones de las fijaciones pulsionales, y para ello creó un sistema categorial de pulsión sexual. Al respecto, las investigaciones de Maldavsky y sus colaboradores (1991) hacen referencia al discurso ya través del Método ADL, propuesto por el autor, es posible identificar las erogenidades y defensas que están en juego.

Todas estas referencias teórico-técnicas y analítico-conceptuales mencionadas anteriormente, que surgen en Argentina, sirven de complemento para que, con estas mediaciones conceptuales, se puedan ampliar los recursos del enfoque del trabajo terapéutico, pues son métodos de investigación constituidos en el campo del psicoanálisis. y que utilizan el análisis del discurso de los sujetos de investigación. Paralelamente, el concepto de modalidad de aprendizaje y enseñanza, concepto central de la teoría clínica psicopedagógica, busca dilucidar las modalidades representacionales, elaboradas por el mecanismo de simbolización producido por el sujeto, y su verificación también ocurre por el discurso y por las representaciones gráficas del sujeto.

Sin embargo, la modalidad de aprendizaje y enseñanza, está dirigida al análisis de contenidos simbólicos inconscientes expresados por el diseño gráfico, a través del discurso del paciente en términos de estilo narrativo para deducir el tipo de movimiento característico en el procesamiento y metabolización de experiencias en la construcción del conocimiento. Bajo este sesgo, en la confluencia de estas pautas metodológicas de gran valor científico, se pueden detectar fijaciones y defensas, sumadas al estado de la modalidad de aprendizaje de cada sujeto, incluida la posibilidad de aprender de uno mismo, en el proceso psicoterapéutico.

Es de destacar que, en la tesis de maestría, Modo de aprendizaje: el síntoma más allá del sentido (2005), el objetivo fue analizar el aprendizaje y sus vicisitudes en las posiciones subjetivas de aprendices y docentes, a través de las modalidades de aprendizaje de docentes y estudiantes, en caracterización del fracaso escolar. Se investigó la institución escolar que obtuvo la mayor tasa de reprobación escolar en un municipio de la RS y se recortó la producción simbólica sobre el aprendizaje de ciento treinta y ocho alumnos y diez docentes. Los resultados de la investigación mostraron la influencia de la modalidad de aprendizaje sintomática o perturbada del profesor en el bajo rendimiento general de la clase.

Además, en Brasil, se encontró una investigación desarrollada por Ferrari y Sordi (2009), respectivamente, profesores del Centro Universitario La Salle (Unilassale) y del Instituto de Psicología de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, que se centró en las relaciones entre la constitución de la representación corporal del sujeto de aprendizaje. En esta investigación, los autores amplían la importancia de la constitución de la representación corporal como constitutiva de la modalidad de aprendizaje, apoyados por Freud (1905), Paín (1985, 1992, 1999), Fernández (1991, 1992, 1994, 2001a, 2001b, 2004), Dolto (2002) y Aulagnier (1989). A su vez, examinan la resonancia de los afectos en el cuerpo. Los recuerdos más primitivos están inscritos en el cuerpo y en este sentido, afirman que la experiencia somática será metabolizada, por tanto, el sufrimiento del cuerpo es sufrimiento psíquico. Sin

embargo, consideran que este sufrimiento debe ser hablado por el Otro para evitar la desinversión del cuerpo y del pensamiento.

Finalmente, los autores argumentan que la modalidad de aprendizaje, construida a partir de estos vínculos primordiales, se expresa en la dificultad del niño para argumentar y mostrar sus conocimientos, y es en este terreno donde la psicopedagogía puede replantear el síntoma, trabajando con la elaboración objetivante, que fue congelada por los significados inconscientes que componen la elaboración subjetivante. Con base en estas investigaciones recientes desarrolladas en Brasil y Argentina, posteriormente presentaremos sus aportes conceptuales y su colaboración en la realización de la tesis, consideramos el estudio de la modalidad de aprendizaje para Ser un concepto que aún es incipiente en la comunidad científica, lo que justifica su posterior exploración en esta tesis.

PARTE II. MARCO EPISTEMOLÓGICO, TEÓRICO Y CONCEITUAL

CAPÍTULO 3. MARCO EPISTEMOLÓGICO

3.1 INTRODUCCION

En este capítulo presentamos el marco epistemológico elegido para sustentar el trabajo investigativo, que tuvo como principio la interdisciplinariedad del conocimiento y está constituido por tres pilares: la teoría psicoanalítica freudiana y posfreudiana, que aborda lo subjetivo y / o psíquico. aspectos involucrados en el aprendizaje; la teoría clínica psicopedagógica, que se basa en el psicoanálisis freudiano y posfreudiano y contribuye al estudio del aprendizaje y sus aspectos relacionales y vinculantes, y la teoría de los procesos cognitivos, que presenta los aspectos interaccionistas y constructivistas del aprendizaje humano.

En el anexo 16, hacemos una revisión histórica del surgimiento de la psicopedagogía clínica en Brasil y Argentina, citando a los principales autores posfreudianos que contribuyeron a su desarrollo como disciplina. Por tanto, se presenta el marco teórico en el que nos ubicamos para dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo es el vínculo intersubjetivo del niño latente con un problema de aprendizaje sintomático y sus padres?

3.2 MARCO EPISTEMOLÓGICO

Considerando que la actividad básica de la ciencia es buscar comprender el mundo para cambiarlo, y el conocimiento es la luz del camino a seguir, Luckesi (1985) agregaría que, además de cambiarlo, la ciencia sería un elemento de liberación con la intención de prevenir y tratar cualquier sufrimiento.

Si bien es una actividad, teórico-práctica, la investigación relaciona el pensamiento con la acción y, según Minayo (1998), siempre será la necesidad de dar respuestas a un problema que surge de la vida práctica. Porque todas nuestras acciones van acompañadas de pensamiento, reflexiones sobre lo que observamos, lo que sentimos y vivimos, entonces necesitamos ir más allá de vivir en el mundo, sino pensarlo, comprenderlo, conocerlo.

De esta manera, la epistemología entendida como la reflexión general sobre la naturaleza del conocimiento, se expresa en las relaciones que se establecen entre el sujeto y la ciencia, se dirige al objeto cuestionándolo; puede entenderse como la teoría del conocimiento. El estudio de estos postulados, conclusiones y métodos de diferentes ramas del conocimiento científico, o de teorías y prácticas en general, evaluadas en su validez cognitiva, o descritas en sus trayectorias evolutivas; sus paradigmas estructurales, o sus relaciones con la sociedad y la historia, son ejercicios teóricos que forman parte de este movimiento epistemológico.

Coincidimos con el filósofo Agamben (2006) cuando afirma que el hombre no solo es homo sapiens, es también, y principalmente, un animal que, a diferencia de otros seres vivos, que parecen no darle importancia al lenguaje en sí, tomó la decisión de correr el riesgo de la palabra y, de ahí, nació el conocimiento, pero también la expectativa, los sueños, que la superan y no se restringen a la dimensión cognitiva.

El autor, en su texto "El poder del pensamiento" (La Potenza del Pensiero), hace una digresión a los filósofos griegos y analiza lo que Aristóteles deja como punto importante de reflexión, el estudio de las ambigüedades del pensar y del no pensar. Según él, era un concepto ampliamente debatido en ese momento, potencia y acto, lo posible y lo real, cuestionando si la vida debe ser concebida como una potencia que excede sus costumbres y logros.

El autor se refiere a la actualidad del concepto que opera en la vida y la historia, en el pensamiento, así como en la "praxis", considerando esa porción de la humanidad que expandió y desarrolló su "poder" de tal manera, demostrando su poder al planeta entero. De esta forma, postula las ambigüedades de la teoría de la potencia, la expresión "puedo o no puedo", para entenderla como una experiencia de potencia.

Según él, Aristóteles afirma que el poder y las posibilidades están entrelazados. "La grandeza - pero también la miseria - del poder humano reside en que es, también y sobre todo,

el poder de no actuar, el poder de las tinieblas". (Agamben, 2006, p. 19-20). En otras palabras, el autor quiere decir que el poder del hombre reside en su capacidad de no actuar y, agregaque, así como tiene el poder de saber, tiene el poder de no saber. Entonces, ¿el pensamiento dejaría de expresar una potencia en acción?

El autor también afirma que el hombre es un ser vivo que existe de manera eminente en la dimensión de potencia, poder y también no poder, por lo que todo poder de ser o hacer está relacionado con la "privación de". Por tanto, la magnitud de su potencia se mide por el abismo de su impotencia. Asegura que para Aristóteles la naturaleza del pensamiento se define por la potencia de su esencia.

Dicho esto, buscamos enfrentar una mirada reduccionista presente en la falta de diálogo entre las concepciones epistemológicas sobre la construcción del conocimiento y aprender a lanzar el pensamiento al pensamiento, en este sentido necesitamos cultivar el pensamiento como guía, al fin y al cabo, es responsable. por nuestras acciones.

El conocimiento no puede entrar en el recinto de las ciencias sociales con paso firme si pretende hacerlo bajo la concepción de que conocer es conocer el mundo "objetivamente" y, por tanto, independiente de la (s) persona (s) que describen dicha actividad. No es posible conocer "objetivamente" los fenómenos (sociales) en los que está involucrado el observador-investigador que describe el fenómeno. Fue precisamente esta noción de "saber" la que bloqueó firmemente el paso del conocimiento humano a la comprensión de sus propios fenómenos sociales, mentales y culturales. (Maturana; Varela, 1995, p. 17.)

Al ser parte de la esencia humana, actuar y pensar, sentir y comprender, es imposible relacionarse con el mundo sin comprenderlo, sin embargo, necesitamos un "ajuste" cognitivo para abarcar la realidad, la fuerza que nos impulsa a buscar el conocimiento e instrumentos para iluminar nuestras acciones, nos dará cierta ilusión de seguridad, comprensión del camino,

andar. “Así, buscamos conocer, es decir, comprender todas las situaciones vividas para desentrañar misterios sobre el funcionamiento de la vida en sus dimensiones microscópicas”. (Tozoni-Reis, 2009, p. 13).

A medida que avanzamos hacia la filosofía que subyace a las teorías que se utilizarán, la elección de este marco teórico, que está en constante interrelación con el marco teórico y está constituido por las propias teorías, que dialogan con el fenómeno del conocimiento, nos acercará. el objeto de estudio a investigar.

Dicho esto, la relevancia teórica con otros discursos psicopatológicos en torno al registro de lo psíquico es necesaria para distinguirlo del campo de clasificación psicopatológica actual, presente en el Manual Diagnóstico elaborado por la Asociación Estadounidense de Psiquiatría a principios de la década de 1950, codificado con el signo de DSM, que se encuentra actualmente en su 5ª edición.

Teniendo en cuenta su desarrollo y actualización (en sus inicios contaba con más de cien categorías diagnósticas), en su versión actual cuenta con más de cuatrocientas, a pesar de su constante modernización, sin embargo, se destaca que la categoría temática se torna si se encuentra suprimida. Y, por cierto, Freud en la XVI Conferencia (1916-1917) comenta desde entonces que había observado lo mismo en el discurso psiquiátrico de esa época.

Actualmente, este discurso se ocupa del enunciado de un síndrome, de la descripción de cuadros con signos característicos que, por definición, han abolido la figura del sujeto en el acto clínico psiquiátrico. Marcado por el conocimiento basado en el aspecto biológico, corroborado, por tanto, por el discurso de las neurociencias.

Hay una inserción coherente de los discursos teóricos del cognitivismo y las neurociencias en el código nosográfico del DSM, debido a los supuestos naturalistas

que dirigen epistemológicamente las líneas de fuerza para la constitución de este código diagnóstico por la Asociación Americana de Psiquiatría. (Birman, 2014, p. 82).

Esta configuración nosográfica acaba dejando a la clínica actual en un terreno que no ofrece asertividad a través de estas delimitaciones, por lo que se puede apreciar que forman parte del campo teórico de la psiquiatría. En esta concepción, el discurso psicoanalítico es extraño, considerado como extranjero.

Estos supuestos teóricos delimitan y plantean que la clínica psicoanalítica no se traslapa con la clínica psiquiátrica, sin embargo, el primero aborda el sujeto que sufre, ya que se basa en la posición estratégica de escucha, mientras que el segundo aborda la enfermedad, es decir, la posición estratégica de escuchar la enfermedad. (Birman, 2014).

De hecho, en la psiquiatría actual vamos a observar la relevancia de la bioquímica de las neurohormonas y la genética, ya que la psiquiatría decimonónica se basaba en la perspectiva de la lesión anatómica. Sin embargo, la psiquiatría se mantuvo fiel al discurso de la enfermedad, estableciendo estratégicamente el término síndrome, logrando así hacer más operativos y efectivos los tratamientos psicofarmacológicos. (Birman, 2014).

Por ello, en esta investigación, enfatizamos la pulsión por conocer, definida por Freud como pulsión epistemofílica¹, y, por ello, buscamos comprenderla en el proceso de desarrollo psíquico infantil con un análisis especial sobre cómo se desarrollaban sus fases psicosexuales, específicamente, cómo llegó el niño al período de latencia y, por qué, desarrolló un problema de aprendizaje de síntomas.

En este contexto, utilizamos el método hipotético-deductivo para construir conjeturas basadas en hipótesis, y, si estas hipótesis fueran verdaderas, las conjeturas también serían verdaderas, porque según Klimovsky (1995), una teoría científica, en principio, es un conjunto de hipótesis, simples o complejas sobre cómo se comporta algún aspecto de la realidad.

En este caso, teníamos una hipótesis sobre lo que impulsa el pensamiento hacia las novedades epistémicas: el deseo. Por tanto, hemos ido articulando conceptos de objetividad y subjetividad en la construcción del conocimiento, con el fin de entender qué sucede cuando se deteriora la capacidad de pensamiento.

De hecho, las investigaciones de Freud a finales del siglo XIX con sus descubrimientos sobre la sexualidad infantil devastaron la sociedad victoriana, trajeron consigo otra visión del hombre, revelaron la participación del inconsciente en la génesis de la neurosis y la construcción de la teoría del desarrollo psicosexual infantil.

Desde esta perspectiva, el ser humano es un “sujeto perdido”, movido por una energía libidinal, elemento primario, inherente al ser y que lo acompaña en su constitución humana, llamado pulsión. Está compuesto por la agresividad, la sexualidad y el deseo de saber, y se rige por la necesidad de satisfacción inmediata (principio del placer). (Freud, 1977).

Para ello, Freud en sus estudios dedicó gran parte de su obra a las pulsiones, dado el carácter clarificador de su interacción en la constitución de la psique. Así, en “Tres ensayos sobre la teoría de la sexualidad” junto con “La interpretación de los sueños” aparecen escritos que aparecen como las aportaciones más significativas y originales de Freud al conocimiento humano.

Las observaciones clínicas de la importancia de los factores sexuales como causantes de la neurosis de ansiedad y la neurastenia inicialmente, y las psiconeurosis más tarde, fueron lo que primero llevaron a Freud a una investigación general del tema de la sexualidad. (Freud, 1905-1949, p.78).

En este contexto, a lo largo de sucesivas ediciones durante un período de veinte años, fueron sometidos por su autor a modificaciones y adiciones que cualquier otro de sus escritos,

salvo quizás la propia "Interpretación de los sueños", que demuestra su importancia en construcción de la llamada metapsicología.

Al respecto, Freud define la libido en "Más allá del principio del placer" (Freud, 1920-22, p.86):

Eres una expresión tomada de la doctrina de la afectividad. Entonces llamemos energía, considerada como una magnitud cuantitativa -sólo por hora en el medible-, de esos impulsos que tienen que ver con todo lo que se puede sintetizar como "amor" (...) amor cuyo fin es la unión sexual.

En esta publicación se refiere a la pulsión como el elemento más importante y, a su vez, el más oscuro de la investigación psicológica. Ya en 1925, agrega que el psicoanálisis debería seguir esforzándose por construir una teoría sólida de las pulsiones.

En cuanto a la constitución de la pulsión, Freud propone que se compone de objeto, meta, esfuerzo y fuente y sus destinos serán la represión y la sublimación. Este descubrimiento de sus consecuencias hace que Freud encuentre en los síntomas histéricos la relación con la fantasía y la participación del contenido somático. Es decir, para el psicoanálisis, las pulsiones, los afectos, las emociones y el lenguaje expresan las elaboraciones subjetivas realizadas por los sujetos, y aparecen en el cuerpo, en su camino, necesitarán un objeto para satisfacerse, pues su meta será siempre, satisfacción.

Además, en "Más allá del principio del placer" (1920) el autor dice que la pulsión se manifiesta en combinación y presenta dos polos: por un lado, el de la vida (Eros) y por otro, el de la muerte (Tanatos). La pulsión de vida nos permite conectarnos con el otro, con satisfacción en las relaciones con él, mientras que la pulsión de muerte conduce a una desconexión afectiva.

Desde esta perspectiva, la cosmovisión del sujeto estará marcada por las vivencias que el bebé ha construido a partir de su relación con la madre, experiencias de placer y disgusto. En este movimiento pendular que alterna las experiencias de placer y disgusto, el bebé conecta con el amor, el afecto y la satisfacción, por un lado, y por el otro con el malestar, el dolor corporal del hambre y la insatisfacción.

En este sentido, la forma en que el sujeto se manifiesta, sus acciones y comportamientos reflejan la forma en que maneja y equilibra esta dinámica, resultado de la lucha entre Eros y Thanatos (Thanatos en latín). Para que el sujeto sublime sus pulsiones, debe reprimir sus impulsos de satisfacción inmediata y, con ello, pasar la prueba de la realidad, elaborando esta energía como posibilidad de ser socialmente aceptado y adquirir cultura (principio de realidad).

Bajo este sesgo, se puede decir que la expansión del psicoanálisis se debe a la preocupación teórico-clínica por el estatuto de la pulsión, y de los afectos, a pesar de una constante reflexión sobre la comprensión subjetiva, para fundamentar su metapsicología sobre bases más sólidas. En la medida en que Freud rompe con el pensamiento clásico reemplazando la noción de *trieb* (traducción alemana de instinto) por pulsión. A pesar del uso de conceptos de la biología en su teoría. En este contexto, en su primera teoría pulsional, la presenta simétrica a las pulsiones sexuales, las pulsiones egóicas y de autoconservación con el principio del placer y el principio de realidad.

Dado que, desde los descubrimientos y logros más complejos hasta las creaciones más simples, se presentan como una lucha interna entre los impulsos en un intento de superarlos, canalizándolos hacia actividades y actitudes consideradas más humanas. Así, Freud describe la contradicción y el conflicto psíquico como motores de la dialéctica de la existencia humana entre objetividad y subjetividad.

Desde esta perspectiva, en “Pulsiones y Destinos de Pulsión” (1915) la pulsión se vincula a la represión primordial y la biología, y junto a su metapsicología surgen los fundamentos del primer tema a partir de los conceptos de represión e inconsciente. Según Freud, circulará en el aparato psíquico antes de la represión primordial y antes de la constitución del yo.

Posteriormente, en el transcurso de sus estudios, la teoría pulsional es reemplazada por la teoría de la libido y, en una nueva perspectiva, introduce el concepto de narcisismo, primario y secundario articulado a la teoría de la represión, la emergencia del yo y la sexualidad desde el otro. Así, Freud (1915) trata, en este trabajo, los momentos previos de constitución del yo, los destinos de la pulsión escópica y de la pulsión de apropiación, es decir, la pulsión aferrante; impulso por la apropiación del conocimiento. También se analizan las polaridades del amor y el odio, mediante las cuales se estructura el aparato psíquico.

CAPÍTULO 4. MARCO TEÓRICO

Ya sea que puedas observar una cosa o no,
depende de la teoría que utilice.
Es la teoría la que decide lo que se puede observar.
Albert Einstein

4.1 CONTRIBUCIONES PSICOANALÍTICAS A LA CONSTITUCIÓN PSÍQUICA INFANTIL

Llama la atención que desde las publicaciones del Proyecto de Psicología (1895) hasta el Compendio Del Psicoanálisis (1939), Freud el autor del psicoanálisis, desarrolló cuestiones teóricas estrechamente relacionadas con el aprendizaje y este tema está presente en su metapsicología. “Al mismo tiempo que la vida sexual del niño alcanza su primer florecimiento entre los tres y los cinco años, también comienza en ella la actividad que forma parte del impulso de conocer o investigar”. (Freud, 1905, p.115).

En efecto, el psicoanálisis y sus constructos teóricos, descubiertos por el espíritu científico de Freud, iluminaron el conocimiento sobre la génesis de las neurosis y perversiones y denunciaron el papel del inconsciente, preconsciente, consciente, en la formación del síntoma, además de resaltar la importancia del complejo de Edipo y de castración en la comprensión del sujeto y sus dilemas.

Teniendo esto en cuenta, que Freud en el texto "Formulaciones sobre los dos principios del funcionamiento mental" (1911) hace una retrospectiva de los procesos que ocurren cuando la introducción del "Principio de Realidad" en el desarrollo psíquico del bebé, que al nacer es regido exclusivamente por el “Principio del Placer”, explica, en principio, la importancia de los órganos, los órganos sensoriales y la conciencia vinculada a ellos, junto con la percepción del placer /desplacer.

En primer lugar, el surgimiento de la función especial de atención, la investigación del mundo exterior, el conocimiento del mismo, es decir, el impulso por conocer gana un incremento. Entonces, la actividad del infante estará a mitad de camino, en posesión de sus impresiones sensoriales, sumadas a un “sistema de notación” que gradualmente registra la actividad de la conciencia en la memoria y construye una representación del mundo.

Así, en el texto también se refiere al lugar de la represión, que tenía la función de excluir de la conciencia algunas ideas que surgían en la conciencia, para ello aparece el juicio imparcial, con la intención de determinar la veracidad de una idea de acuerdo con la realidad, de las huellas de la memoria de la realidad.

Ante esta perspectiva, Freud continúa diciendo que se atribuyó una nueva función a la descarga motora, en la que se regía por el principio del placer y cuyo objetivo era aliviar el aparato mental de adiciones de estímulos, enviando inervaciones al interior del cuerpo. Sin embargo, esta descarga del motor se transformó realmente en acción. Para él, la represión de la descarga motora se proporcionó a través del proceso de pensamiento, que surge porque el aparato mental ya es capaz de tolerar el aumento de tensión de los estímulos, pudiendo posponer esta descarga.

Por tanto, considera que es probable que el pensamiento sea originalmente inconsciente, en la medida en que va más allá de la simple representación ideacional y se dirige hacia las relaciones entre impresiones de objetos, y que no adquirió otras cualidades perceptibles a la conciencia hasta que se vinculó a los residuos verbales, es decir, los pensamientos surgen del inconsciente y continúan en busca de cualificación y conciencia, y finalmente logran llegar a la conciencia gracias a su articulación con las palabras. (Freud, 1915).

A partir de esto, en "Estudios sobre la histeria", Freud (1895) postula que lo reprimido es lo sexual, y lo explica vinculándolo a la noción de temporalidad, es decir, para él es la llegada tardía de la pubertad en el desarrollo y es la resignificación de lo pre-sexual que se ha producido desde entonces. "Es el retraso de la pubertad lo que permite la aparición de procesos primarios póstumos". (Freud, 1895, p. 472).

Así, afirma que, en el origen de la psique, la representación se presenta como una marca de memoria, que se origina en la relación de objeto que el bebé construye con las figuras más significativas para él, indiscutiblemente la más significativa será la madre. (Freud, 1985, 1987, 1900).

Posteriormente, Freud asegura que los mandatos míticos familiares están relacionados con el desarrollo sexual del niño y, según él, son relaciones "particularmente significativas", como podemos ver a través del psicoanálisis que "la pulsión de saber se siente atraída, sin sospechar nada de una manera inesperadamente temprana e intensa, por problemas sexuales, y tal vez sea provocada por ellos". (Freud, 1905, p.115). (Ver tabla a continuación, p.51).

En este contexto, el deseo de saber se refiere al conocimiento sobre la sexualidad y las diferencias sexuales que el niño busca desentrañar. En opinión de Freud, el deseo se encuentra en uno de los polos del conflicto defensivo "el deseo inconsciente tiende a realizarse, restableciendo, según las leyes del proceso primario, los signos vinculados a las primeras experiencias de satisfacción". (Laplanche y Pontalis, 2013, p. 91). El deseo también está presente en los síntomas en forma de transacción, que el psicoanálisis explica a través del modelo del sueño.

Con esto, Freud también agrega que la realización del deseo es la reaparición de una percepción ligada a la primera experiencia de satisfacción, esta noción proporciona un nuevo orden, el orden de la realidad psíquica.

Vale la pena mencionar que en los escritos de Freud el término pulsión tiene un significado preciso, ya que la palabra instinto está comprometida con la biología y describe un proceso programado a nivel del cuerpo. La palabra pulsión expresa un concepto límite entre lo somático y lo psíquico. Para Freud, la fuente de la pulsión es somática; sin embargo, es, sobre todo, psíquico, ya que se presenta al individuo a través de imágenes que le llegan informando lo que sucede en su cuerpo.

Según él, el niño puede ser experimentado por otros como un objeto a exhibir, o como un ser peligroso cuyos movimientos deben ser restringidos. Estas manifestaciones de sadismo-masoquismo o exhibicionismo-voyerismo dependen, en gran medida, de las respuestas de los demás.

Janin (2006), apoyado por Freud, agrega que el deseo de saber nace del impulso de dominio también llamado “empoderamiento” y del impulso escopofílico y voyerista. Freud explica que tanto dominar como ver presupone un camino de ida y vuelta en relación con uno mismo. Entre la pasividad y la actividad que configuran un movimiento, y el accionamiento en determinados casos se puede fijar en uno de los polos. Este movimiento delimita una diferenciación que se caracteriza por el ego-no-ego, es decir, soy dominado, soy dominado, soy el ojo.

Freud llama a estos movimientos de la pulsión sado-masoquismo y exhibicionismo-voyerismo y agrega que uno u otro prevalecerá en función de cómo los otros se sitúen en la relación con el sujeto.

Por tanto, afirma en “Inhibición, Síntoma y Angustia” (1925-26) que la formación del síntoma es “indicio y sustituto de una satisfacción pulsional interceptada, y resultado del proceso represivo (...) parte del yo, quien, eventualmente por orden del superyó, no quiere atacar una investidura pulsional incitada en el ello”. (Freud, 1925-26, p. 87).

Finalmente, en Ego e ID, Freud (1923) describe cómo el inconsciente se relaciona con los contenidos mentales reprimidos, cómo opera la fuerza del acto de represión, sin embargo, se está refiriendo, además de los contenidos, a los procesos. Finalmente, ¿nos referimos a los procesos inconscientes o contenidos mentales (recuerdos, deseos, rasgos de carácter) del yo?

En resumen, Bollas (2013) asegura que la distinción de Freud entre inconsciente y preconscious ha causado controversia, ya que: "La esfera preconscious se refiere a los contenidos de la mente, describe lo que reside en el inconsciente descriptivo, pero es accesible a la mente consciente. Se diferencia del material que nunca entró en la conciencia como de las ideas censuradas y reprimidas". (Bollas, 2013, p. 18).

Según esta lógica, las ideas preconscious se almacenan en alguna parte del sujeto y el agente de su disposición también es inconsciente. Por tanto, el preconscious opera según sus propios procesos. Dice, en algún lugar escribí sobre lo receptivo y lo inconsciente recibido, yuxtapuestos con lo reprimido. "Lo reprimido, lo recibido y lo preconscious son formas diferentes de pensamiento inconsciente". (Bollas, 2013, pág.19).

Afirma que Freud (1915) escribió en su ensayo sobre el inconsciente: "Todo lo reprimido debe permanecer en el nivel del inconsciente; sin embargo, establezcamos desde el principio que lo reprimido no cubre todo lo inconsciente". Ciertamente, el inconsciente tiene un alcance más amplio: "lo reprimido es parte del inconsciente". (Bollas, 2013, p. 22).

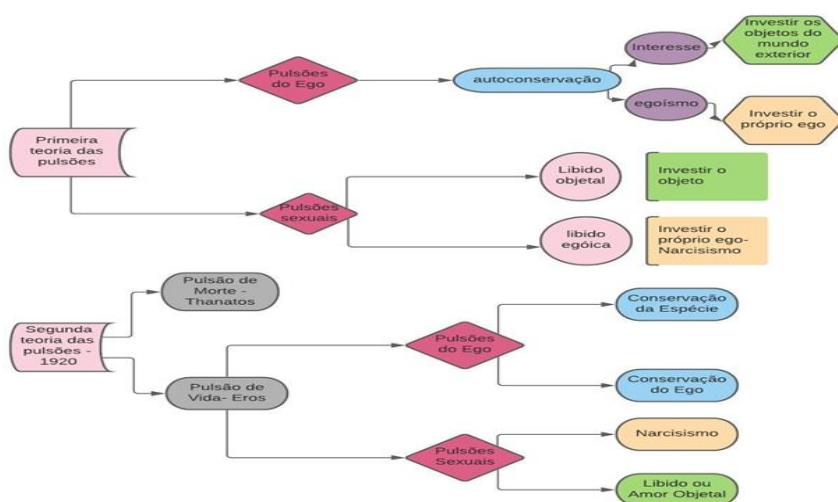
El autor cree que al distinguir entre el inconsciente reprimido y el descriptivo, el psicoanálisis no privilegió otras ideas que están en el inconsciente y no son conflictivas, ni forman parte de la dinámica sexual o agresiva.

En esta línea de pensamiento, tras escribir doscientas páginas en el libro de los sueños, Freud (1900), citado por Bollas (2013, p. 24), afirma "En realidad, no es fácil formarse una concepción de la abundancia de las series inconsciente de pensamiento, todas ellas pugnando

por expresarse, que están activas en nuestras mentes”. Según el autor, Freud afirmó que todas estas ideas reflejaban que la mente humana seguía el movimiento de una sinfonía de líneas de pensamiento que surgían de distintas fuentes. Sin embargo, emergieron aquí y allá, y pronto se esparcieron en forma de relámpagos. Para él, el pensamiento alcanza sus logros más complicados sin conciencia, porque el inconsciente es la verdadera realidad psíquica, tan desconocida como la realidad del mundo, ya que es tan incompleta como sugiere la realidad de los sentidos.

Además, en la Interpretación de los sueños sugiere que hay muchos tipos de sueños. Los cuales presentan una lógica temporal, aportando con precisión ciertos detalles. En esta secuencia lógica, propia de los sueños, descubre la ley de la “libre asociación”, con la que la persona revela su propia lógica intrínseca. “Esta lógica serial es la que revela el deseo, la angustia, la memoria y el conflicto del sujeto”. (Bollas, 2013, p. 29). Finalmente, el autor extiende el acercamiento al inconsciente más allá del contexto verbal, cuando hace referencia al contexto musical, el pensamiento del artista plástico y en los movimientos de danza, en todas las artes expresivas encontraremos los contenidos mismos articulados, en una secuencia y dentro de una forma.

Figura 1- La Teoría de Las Pulsiones



4.2 PSICOANÁLISIS KLEINIANO Y PROCESOS PSÍQUICOS INFANTILES

Los inicios del análisis infantil comienzan con Freud (1909) profundizando en el caso clásico denominado “El pequeño Hans”, se observa que durante los siguientes doce a trece años solo emergen dos líneas principales de análisis del desarrollo infantil, una con Anna Freud y otra con Melanie Klein. Con la publicación del libro “El psicoanálisis del niño”, Klein presenta sus ideas y experiencia, y parece que, incluso 20 años después, no se han logrado avances importantes. Las diferencias fundamentales entre el pensamiento de Ana Freud sobre el análisis de los niños se centran principalmente en los siguientes puntos: para ella, los niños no desarrollan una neurosis de transferencia; sus primeros objetos, sus padres, siguen siendo sus objetos de amor en la vida real; el niño no siente la necesidad de cambiarlos por el analista; para ella, el ideal del yo infantil es muy débil.

Klein (1981) afirma que el conflicto edípico se establece en la segunda mitad del primer año de vida del niño, cuando el niño comienza a construir su superyó. Según ella, ya en los primeros años de vida podemos ver las manifestaciones de angustia e impulsos sexuales en los más pequeños, así como fuertes decepciones. Por tanto, “los primeros sentimientos de angustia y culpa del niño tienen su origen en sentimientos agresivos relacionados con el conflicto edípico” y cita a Freud (1929) quien dice: “Sólo la agresión se convierte en culpa, cuando se reprime y se traslada para el superyó (. ..) cuando se reprime una tendencia instintiva, sus elementos libidinales se transforman en síntomas y sus componentes agresivos en sentimiento de culpa ”. (Klein, 1981, p. 28).

La autora comenta las características especiales de la psique infantil en contraste con la adulta, y que a través de ellas fue como llegó a las asociaciones de los niños y la comprensión de su inconsciente. Así, elaboró la base técnica lúdica afirmando que el niño expresa sus fantasías, deseos y vivencias de forma simbólica, a través de juguetes y juegos. Utilizando los mismos modos de expresión arcaicos filogenéticos, y el mismo lenguaje con el que el adulto

utiliza los sueños. Agrega que el simbolismo es solo una parte de este lenguaje. Para ella, si queremos comprender su manifestación lúdica en relación con todo su comportamiento en la sesión de análisis, debemos comprender el significado global, sin perder nunca el foco en el significado de cada factor aislado. “Es necesario tener en cuenta todos los mecanismos y métodos de representación utilizados en el trabajo onírico”. (Klein, 1981, p. 31).

La ventaja del niño radica en la posibilidad de recuperarnos directamente y presentarnos fijaciones y vivencias que los adultos producirán como reconstrucciones. El análisis del niño ofrece uno de los campos más fructíferos para la terapia psicoanalítica, ya que tiene la capacidad de representar su inconsciente de manera directa, y de experimentar una ab-reacción total que, con la ayuda de la interpretación, puede disiparse.

Sin embargo, la diferencia entre nuestros métodos analíticos y el análisis de adultos es puramente de técnica y no de principio. El análisis de la situación transferencial y de las resistencias, la remoción de la amnesia infantil y los efectos de la represión, así como la revelación de la escena primaria, forman parte del análisis lúdico. (Klein, 1981, p. 39).

En comparación, se observa que Melanie Klein afirma desde su experiencia que los niños pueden producir una neurosis de transferencia, propone que analicemos en profundidad los impulsos negativos dirigidos al analista y sostiene que debemos evitar cualquier medida pedagógica. Además, ella observa que hay una severidad del superyó infantil. Al abordar los fundamentos psicológicos del análisis infantil, Klein publica el libro “Psicoanálisis infantil” (1882-1960) y explica en el prefacio de la primera edición de 1932, que tomó muchos años para escribir la segunda etapa del libro, ya que se basó en su experiencia con el análisis de adultos, lo que la hizo retornar a los principios de la teoría psicoanalítica general en las primeras etapas del desarrollo infantil.

Según ella, los primeros años de vida, los niños no solo experimentan impulsos sexuales y angustias, sino que también sufren grandes desengaños, e ilustra esta afirmación utilizando el análisis de un caso clínico en el que observó sufrimiento y a Rita a los 18 meses de edad, que tenía terrores nocturnos, lo que, según ella, era una elaboración neurótica de su conflicto edípico. Es decir, sus ataques de ira y angustia no eran más que una repetición de sus terrores nocturnos.

Klein identificó un fuerte sentimiento de culpa resultante de estos conflictos primitivos, en 1926 afirma que “las primeras angustias y sentimientos de culpa del niño tienen su origen en los impulsos agresivos relacionados con el conflicto edípico”. (1981, p. 28). En esta línea de pensamiento, agrega que los impulsos de odio y agresión son la causa más profunda y la base de los sentimientos de culpa.

Comenta que la paciente Rita, de dos años y tres meses, jugaba con su muñeca, pero con poco gusto, y dejaba claro que no era la madre de la muñeca. Posteriormente, el análisis reveló que ciertamente no podía ser su madre en el juego, ya que el muñeco estaba representado como su hermano pequeño que la niña había querido robarle a su madre durante su embarazo. Klein entendió que la prohibición no venía de la madre real, sino de su madre introjetada, que la amenazaba con mucho más rigor y crueldad.

En 1929, en el Congreso de Oxford, informa: “Sólo en las últimas etapas del conflicto edípico surge la defensa contra los impulsos libidinales; en las etapas primitivas, es contra los impulsos destructivos que los acompañan que se dirige la defensa”. (Klein, 1981, p. 28).

Con respecto a los sentimientos de culpa, se hace referencia a la obra de Freud (1929) “Los descontentos en la civilización”, cuando dice que sólo la agresión se convierte en culpa, cuando es reprimida y trasladada al superyó. “Estoy convencido de que muchos procesos permitirán explicaciones más sencillas y claras si restringimos los hallazgos del psicoanálisis, en

cuanto al sentimiento de culpa, a los instintos agresivos”. Explica que cuando se reprime una tendencia instintiva, sus elementos libidinales se transforman en síntomas y sus componentes agresivos en culpa.

Otro síntoma que Rita comenzó a manifestar a los dos años, este de carácter obsesivo, fue un ritual de la hora de acostarse, el significado del ceremonial quedó claro: “el hecho de envolverse en las mantas le impedía levantarse e descargar sus agresivos deseos contra sus padres”. (Klein, 1981, p. 29). Sin embargo, como temía ser castigada por estos deseos por un ataque de sus padres en su contra, se envolvió en las mantas, que también le sirvieron de defensa contra sus ataques. A través del relato de este caso, la autora trabaja las características de la neurosis infantil y explica el mecanismo de formación de síntomas en las niñas.

Es evidente que esta angustia fue causada no solo por los padres reales de la niña, sino también, y principalmente, por la imagen excesivamente severa de los padres introjetados, porque en su opinión, las primeras identificaciones de la niña ya deberían llamarse superyó, que difiere de las concepciones freudianas, porque para Freud la formación del superyó ocurre más tarde, alrededor de los tres años de edad.

Por tanto, el autor sostiene que el complejo de Edipo se produce antes del primer año de vida del niño: “El análisis de los niños pequeños revela que el conflicto edípico se establece en la segunda mitad del primer año de vida y que el niño empieza a cambiarlo y para construir su superyó”. (Klein, 1981, p. 30).

Melanie Klein fue una psicoanalista que a lo largo de su obra trabajó con conceptos freudianos, en una ocasión al ser entrevistada sobre sus aportes sobre las posiciones subjetivas, esquizo-paranoide y depresiva, responde que se consideraba ante todo freudiana, aunque su teoría aportaba tanto a conocimiento científico, no creía que debiera tener

características propias y ser considerado una escuela de psicoanálisis con nombre propio. Sin embargo, es notable el aporte de sus ideas a la comprensión del mundo infantil y la construcción de la técnica de abordaje infantil en psicoterapia.

El análisis infantil constituye uno de los campos más fructíferos para la terapia psicoanalítica. Porque el niño tiene la capacidad de representar su inconsciente de forma directa y así experimentar una liberación emocional más global, como la posibilidad de disipar sus fijaciones con la ayuda de la interpretación.

En esta concepción, si queremos comprender correctamente el juguete del niño en relación con todo su comportamiento a través de la técnica lúdica, no debemos contentarnos con desentrañar los significados aislados de los símbolos, sino que "es necesario tener en cuenta todos los mecanismos y métodos de representación utilizados en el trabajo onírico, sin perder nunca de vista la relación de cada factor aislado con la situación global". (Klein, 1981, p. 31).

Explica que debemos interpretar el material de análisis infantil capturando el significado e interpretándolo como lo hacemos con el material onírico en el análisis adulto, ellos presentan una "imagen caleidoscópica global", sin significado aparente, que los niños nos presentan en ese momento de análisis. Este marco está presente en el contenido de sus juegos y juegos, en la forma en que juegan, en sus actuaciones que a veces representan roles distintos a los juguetes o ellos mismos, y las razones que se esconden detrás de un cambio de representación, es decir, dejan de jugar con agua y empezar a cortar papel o dibujar, o pueden cortar y pegar, una y otra vez. En este momento también pueden hablar una especie de cosas que tienen el valor de asociaciones genuinas.

"Es sorprendente la facilidad con la que los niños aceptan la interpretación que les damos, a veces incluso con gran placer". (Klein, 1981, p. 31-32). Según ella, en ciertos estratos

de la psique del niño, la comunicación entre consciente e inconsciente sigue siendo comparativamente fácil y simple de mover.

Por lo tanto, la interpretación casi siempre tiene efectos rápidos, incluso cuando parece que el niño no la ha asimilado conscientemente. Podemos observar la forma en que el niño retoma un juego que había interrumpido como consecuencia de una inhibición, para luego modificarlo y expandirlo, haciendo conscientes las capas más profundas de su psique.

Una vez recuperado el placer de jugar, y superada la angustia, se vuelve a establecer el contacto analítico en el juego, haciendo innecesario el gasto de energía utilizado hasta ahora para mantener la represión. Según la autora, en otras ocasiones nos encontramos con resistencias muy difíciles de vencer, lo que suele significar que nos encontramos ante un sentimiento de culpa y angustia en el niño, perteneciente a estratos más profundos.

Las representaciones “arcaico-simbólicas” que utiliza el niño están relacionadas con el juego, ya que en él actúa en lugar de hablar, y la acción es más primitiva que el pensamiento o las palabras, y constituye la parte principal de su comportamiento.

El éxito y el valor del análisis tanto para el niño como para el adulto dependen, por supuesto, de la capacidad de penetrar en estos niveles más profundos y, sin embargo, esto es lo que diferencia a la psicología infantil del análisis adulto, porque su inconsciente sigue estando en estrecho contacto con él su conciencia, así como sus impulsos más primitivos trabajan en paralelo con sus procesos mentales. Sin embargo, si podemos captar correctamente su forma de pensar y expresarse, todos estos inconvenientes y desventajas desaparecerán y podemos esperar hacer un análisis del niño tan amplio y profundo como el del adulto. Klein agrega que el niño tiene una ventaja sobre el adulto, puede recuperar y presentarnos directamente ciertas experiencias y fijaciones, que el adulto solo puede hacer a través de reconstrucciones.

En 1924, en el Congreso de Salzburgo, Klein presentó su tesis de que detrás de cualquier forma de actividad lúdica hay un proceso de descarga de fantasías masturbatorias, actuando como un impulso continuo de juego, casi como una compulsión a la repetición, y afirma cuál constituye el mecanismo fundamental del juego infantil y todas sus sublimaciones posteriores.

Agrega que las inhibiciones en el juego y los estudios surgen de una represión indebidamente vigorosa de estas fantasías y de toda la vida imaginativa del niño, es decir, justifica la hipótesis de que "las experiencias sexuales están relacionadas con sus fantasías de masturbación y el juego ofrece tanto a unas como las otras, un medio de expresión y ab-reacción". (Klein, 1981, p. 33).

Según la autora, sólo después de un buen número de sesiones analíticas y después de que "tanto la escena primaria como las inclinaciones genitales hayan sido, hasta cierto punto, descubiertas, llegaremos a representaciones de sus fantasías y vivencias pre genitales". (Klein, 1981, p. 33).

El niño pequeño, por supuesto, emplea la acción más que cualquier otra cosa, e incluso los niños mayores recurren constantemente a este mecanismo primitivo. En el análisis de niños, el placer que sienten por él les da el estímulo necesario para continuar con el análisis, pero este placer nunca debe ser más que un medio para un fin.

La resolución de la angustia del paciente a través de la interpretación, rescatando la sensación de alivio que experimenta, permitirá que el niño continúe el trabajo, pudiendo ahora comprender la utilidad y el valor de la técnica lúdica. Porque a medida que avanza el trabajo analítico, descubrimos que la relación del niño con la realidad, al principio tan tenue, gana en fuerza y plenitud, es decir, distinguiendo entre su supuesta madre y la real o entre su hermano

real y el juguete que lo representa. Puede decir que solo quería hacerle esto o aquello a su hermano de juguete, pero que le gusta mucho su hermano real.

Sólo después de que los niños comprendan la utilidad y el valor del análisis y se hayan superado sus resistencias más fuertes y obstinadas, estarán en condiciones de reconocer que sus actos agresivos fueron dirigidos contra el objeto humano real.

En la concepción de la autora, en el análisis del niño, primero abordamos el inconsciente del niño, para que, a partir de ahí, podamos entrar en contacto con el yo, fortalecerlo y ayudarlo a desarrollarse, reduciendo el peso del superyó, que presiona con mucho más peso que los adultos en el niño.

Según la autora, los niños neuróticos no toleran bien la realidad, porque no pueden tolerar la frustración, por lo que se protegen de la realidad negándola. Pero lo más importante y decisivo para su futura adaptación a la realidad es la mayor o menor facilidad con la que toleran las frustraciones derivadas de la situación edípica. Agrega que el resultado del análisis de los niños debe ser que les permita tolerar las frustraciones que impone la realidad, si esto se logra, sus dificultades educativas disminuirán.

En resumen, Liberman *et al.* (1984) al escribir la obra "Semiótica y psicoanálisis de niños" revisa el trabajo de Klein sobre una conceptualización semiótica del juego en el análisis de los niños, que destacamos a continuación: El autor afirma que investigamos la sesión desde el punto de vista de intercambio comunicativo que se produce entre el analizando y el analista y en los sistemas intrapersonales de cada uno de ellos. Incluimos los elementos verbales, para verbales y no verbales de este intercambio, así como las ansiedades y fantasías y defensas propias de los sistemas intrapersonales. Los desarrollos teóricos del autor se basan en Melanie Klein y derivan de su aplicación de la técnica del juego de análisis infantil. Y provienen de la teoría de la comunicación y la semiótica, que Liberman demostró en 1962, 1970 y 1976.

Para ello, tomó conceptos fundamentales del trabajo de Klein sobre el juego y, posteriormente, los articuló con conceptos de la teoría de la comunicación y la lingüística. En esta publicación, el autor revisa ocho hipótesis sobre la importancia del juego en teoría, a saber:

a) El juego es un medio de representación indirecta de fantasías, deseos y vivencias, en definitiva, el juego es un lenguaje. El autor se refiere al lenguaje familiar como en los sueños, basado en Freud, dice que para analizar el juego hay que desentrañar, no el significado de cada signo por separado, sino tener en cuenta los mecanismos y formas de representación, en una comprensión de cada elemento con en relación con la situación total.

b) Dice que si miramos a través de un caleidoscopio veremos la forma en que juega, los medios que usa, sus comentarios verbales y tendremos una visión del significado, sin embargo, la interpretación se realiza de la misma manera que nosotros hacemos con la interpretación del sueño adulto. Porque el niño tiene tantas asociaciones con los elementos del juego como el adulto con los elementos del sueño.

c) El juego sirve para descargar fantasías masturbatorias, proporcionando alivio y placer, suprime el gasto energético de la represión, liberando la fantasía. Según el autor, Klein afirma que las experiencias sexuales de los niños (especialmente las orales) se entretajan en fantasías masturbatorias y, a través del juego, llega la representación y “ab-reacción” de la escena primaria.

d) El juego posibilita el control de situaciones traumáticas, transformando las experiencias dolorosas vividas de forma pasiva en activas, además de asegurar que el juego dé placer, ya que logra superar la ansiedad.

e) El juego alivia la presión superyóica a través de la personificación; por el mecanismo de proyección de imágenes muy crueles o bondadosas, el sujeto logra alivio con la proyección

de objetos superyóicos primitivos, que si no se proyectara provocarían persecución interna, angustia y síntoma.

f) La inhibición en el juego es producto de un intenso sentimiento de culpa, resultado de un superyó primitivo que es demasiado exigente con el ego. Para Klein (1926), los efectos inhibidores del sentimiento de culpa se hacen evidentes a una edad temprana. Entonces, la interpretación permite rescatar el placer del juego, porque al resolver las ansiedades, libera la energía que estaba utilizando en la represión.

g) Simbolización, sublimación y reparación son conceptos que nos acercan al trabajo lúdico, la actividad egóica que sustenta el juego. Según Liberman (1984) en “El análisis del niño” Klein (1923) afirma que la formación de símbolos es el proceso que conduce a la sublimación. Y, explica que a través de la formación de símbolos “las fantasías libidinosas se fijan en forma simbólica-sexual sobre objetos, actividades e intereses especiales”. (Klein, 1923, p. 25).

h) Liberman agrega que se recomienda que las fijaciones, preferiblemente, no ocurran demasiado pronto, para que no obstaculicen el desarrollo psíquico del niño. Según el autor, el juego y el lenguaje dan paso a la formación de símbolos y la sublimación, ya que son a la vez el resultado de las primeras sublimaciones.

El autor comenta que Klein, luego de haber formulado su teoría sobre las posiciones, concluyó su concepción de la sublimación diciendo:

En el escenario, la posición depresiva, el deseo de reparar el objeto dañado entra en el juego de lleno. Según hemos visto anteriormente, esta tendencia se halla inextricablemente ligada a los sentimientos de culpa. Al sentir el bebé siente sus pulsiones y fantasías de su objeto amado, surge la culpa en toda su fuerza y, junto con ella, la necesidad dominante de reparar, preservar o revivir el objeto amado dañado. En mi opinión, estas emociones conducen

a estados de duelo; y las defensas movilizadas, a tentativas por parte del yo de superar el duelo. (Klein, 1952, p. 189, citado por Liberman, 1984, p. 13).

Finalmente, una de las muchas formas en que se puede expresar la agresión es a través del juego, porque esta transitoriedad permite atacar al oponente, ayuda a disminuir la culpa y a expresar los sentimientos que se derivan de las emociones de la primera infancia. Cita a Klein (1937, p. 75) quien afirma: "Hay, sin embargo, varias formas sublimadas y directas, en las que las personas cordiales y capaces de amar pueden expresar su odio y agresión".

Liberman (1984) agrega dos hipótesis más: el juego proporciona criterios de diagnóstico para la salud y la enfermedad de los niños. Cita a Klein quien llama la atención sobre la personificación, es decir, para ella, cuanto más equilibrio entre fantasía y realidad, mayor es la capacidad de modificar la realidad y mayor la capacidad de tolerar la frustración.

En los niños neuróticos se observa un compromiso con la realidad. Por lo tanto, exhiben una fantasía inhibida por la culpa y el resultado es la inhibición del juego y el aprendizaje.

Podemos ver en el síntoma obsesivo que se refugian en una intensa inhibición de la fantasía y, a su vez, en una relación defectuosa con la realidad. Sus juegos expresan la necesidad de castigar y el miedo a los malos resultados y, por lo tanto, proporcionan una forma muy limitada de gratificación. Los personajes se presentan a sí mismos como despiadados del tipo antitético. Y, en las neurosis severas, el autor afirma que la lucha domina casi por completo los procesos mentales.

Se refiere a Klein (1929, p.145) en su publicación diciendo que la autora observa en los niños paranoicos que su relación con la realidad está subordinada a las elaboraciones vívidas de la fantasía y agrega que el equilibrio entre los dos se inclina hacia la irrealidad. El autor también sugiere que, además de que los personajes son crueles, la satisfacción del deseo es negativa (una búsqueda de gratificación sádica sobre los objetos primarios), y en la estructura

del superyó se observan identificaciones que configuran personajes negativos, a pesar de tener un carácter negativo. riqueza propia. Las fantasías giran rígidamente entre el acosador y el perseguido.

Mientras que, en los niños psicóticos, observa que no son capaces de jugar, en el verdadero sentido de la palabra, realizan acciones monótonas y el "cumplimiento de deseos asociado con estas acciones es la negación de la realidad". (Lieberman, 1984, p. 15). E incluso sugiere que en casos extremos no hay personificaciones.

En la teoría kleiniana, el juego adquiere un lugar central, como instrumento de gran ayuda en la investigación del niño. O autor cita a Klein (1929, p. 150) que dice: "La angustia más intensa proviene del superyó introducido en una etapa muy temprana del desarrollo del yo". Con la técnica del juego es posible acceder y analizar las primeras fases de la formación del superyó. El análisis de estos estratos disminuye la angustia y abre el camino para el desarrollo de imágenes más amables.

4.3 PSICOANÁLISIS WINNICOTTIANA Y EL AMBIENTE SUFICIENTEMENTE BUENO

Winnicott es un autor desarrollista, presenta un psicoanálisis que no se basa tanto en Edipo, es decir, no le da al Complejo de Edipo la preponderancia que le da Freud en la causalidad de las neurosis, sin embargo, no niega su influencia.

De hecho, el autor se basará en una posición existencialista del psicoanálisis y sugeriría que el desarrollo psíquico del bebé tiene su origen en la relación con su madre. Por tanto, para que él, para que el bebé se desarrolle psíquicamente, pasará por el camino de encontrarse en esta relación consigo mismo para, después, poder hacerlo, es decir, primero deberá ser consciente de que existe (Yo soy), integre su ser, y luego sea capaz de actuar en el medio.

El niño en el grupo familiar experimenta la separación de la madre, antes de que pueda ser percibido objetivamente, su figura se está duplicando. Su tarea, al adaptarse a las

necesidades del niño, acaba por reducir un poco el impacto de este choque, permitiendo el contacto con el principio de realidad. (Winnicott, 1989).

Al respecto, el autor agrega que en este proceso de separación del niño de la madre y, antes de que pueda percibirse de manera objetiva, la madre es más bien un objeto subjetivo para el niño. La experiencia infantil de perder el objeto materno se convierte en un shock para el niño que tendrá que aceptar algo entre el uso de la madre como objeto subjetivo, como un aspecto del "yo", y un objeto que, al no ser el "yo", está más allá del control omnipotente del niño.

La transición de la no integración a la integración en el desarrollo del yo del bebé está directamente ligada a la adecuada satisfacción de las necesidades que brinda el cuidado materno. En resumen, el yo materno sirve de complemento al yo infantil como fundamento de su verdadera identidad. El bebé, desde el estado de total desamparo, cuando nazca, comenzará a existir, bajo ciertas condiciones, dadas por el potencial heredado asociado a este satisfactorio cuidado materno.

Sin embargo, la madre debe satisfacer las necesidades fisiológicas del bebé y, sobre todo, debe ser digna de confianza, con esta empatía podrá captar las necesidades del bebé en el momento adecuado, con el establecimiento de una rutina de cuidados diurna y nocturna.

Este cuidado materno confiable permite que el infante comience a percibirlos paulatinamente, estableciendo las bases de la existencia psicosomática del infante, con conexión con las experiencias motoras, sensoriales y funcionales que participan de su existencia como persona.

Para el autor, el padre en cierta medida es la duplicación de la figura materna, sin embargo, "termina entrando en la vida del niño como un aspecto de la madre que es duro, severo, implacable, intransigente, indestructible". (Winnicott, 1989, p. 104). Y que,

paulatinamente, se convierte en un ser humano que puede ser temido, odiado, amado, respetado.

La actitud de la madre con el niño o con otras personas que pueden estar disponibles como figuras maternas; así como la forma de ser del padre, determina cómo la usa el niño, si está disponible o ausente, o si es muy prominente, marcará una gran diferencia en el significado de la palabra familia para el niño.

Sin embargo, asegura Winnicott (1989), el niño necesita vivir un período de experiencias estables en las relaciones, para que se establezcan fenómenos transicionales o lúdicos y desde ese momento el niño pueda disfrutar de todo lo que se derive del uso del símbolo “el símbolo de la unión da un alcance más amplio a la experiencia humana que la unión misma”. (Winnicott, 1989, p. 106).

El autor le da mucho peso a la familia, y dice que constituye el primer agrupamiento que contiene al niño, de todos ellos parece ser el agrupamiento más cercano dentro de la unidad de su personalidad. “El crecimiento no solo depende de las tendencias heredadas; también se trata de una compleja interacción con el entorno propicio”. (Winnicott, 1989, p. 122).

Winnicott afirma que el niño “requiere un entorno indestructible en ciertos aspectos esenciales”. (Winnicott, 1989, pág. 74). Y, más adelante, afirma que cuando hay una privación o un cese de la unión, especialmente con un desacuerdo entre la pareja, “ocurre algo muy grave en la organización mental del niño. De repente, sus ideas y sus impulsos agresivos se vuelven inseguros”. (Winnicott, 1989, pág. 74).

Al respecto, Winnicott (1989) comenta el caso de un niño al que le iba muy bien en la escuela entre los seis o siete años y que gradualmente se fue volviendo intelectualmente discapacitado. Y finalmente, la paciente solo pudo liberarse, a través del análisis, a los cincuenta años.

En 1957, Winnicott (1989), con motivo de una conferencia en la radio BBC de Londres, publicada con el título “El niño y la familia”, asegura que es necesario descubrir y valorar la buena madre común, como él la llama. Su simple devoción a su hijo, y el aporte que este comportamiento trae a la sociedad, siempre y cuando cuente con el apoyo de su pareja.

Winnicott hace referencia a la importancia de la función paterna, diciendo: “La forma de ser del padre determina naturalmente la forma en que el niño usa o no a este padre, en la formación de la familia de ese niño en particular”. (Winnicott, 1989, p. 104).

Para el autor, la confianza de la madre en su pareja, o en el apoyo que recibirá, animará al niño a explorar las actividades destructivas relacionadas con la fantasía construida en torno al odio. De esta manera, esta seguridad ambiental, recibida por el apoyo del padre, le brinda al niño la capacidad de integrar sus impulsos destructivos con los amorosos. En conclusión, la buena resolución de esta situación es que el niño reconozca la realidad de las ideas destructivas sobre la vida y el amor, y sea capaz de encontrar formas de protegerse de sí mismo, de su mente, sus fantasías destructivas.

Así, el autor agrega que el niño necesita tiempo para explorar idas y venidas, de la figura paterna a la madre, además, al dirigirse al padre, desarrolla una actitud hacia la madre. A su vez, podrá ver a la madre objetivamente desde donde está, desde el lugar donde está el padre, y en esta relación amorosa con el padre surge el amor y el odio hacia la madre. Según la autora, es peligroso regresar a la madre en esta condición, sin embargo, algo se fue construyendo poco a poco, y luego el niño regresa a la madre, en cambio, en esta nueva reorientación familiar, ella ve al padre objetivamente e identifica sus sentimientos de odio y miedo hacia él también.

Para que su ingreso a la escuela sea una transición realizada de la mejor manera posible, es necesario que el docente sea el facilitador de la apropiación creativa de la cultura

escolar por parte del alumno, según Winnicott (1975) traerá la cultura más cerca del alumno. En este escenario, el maestro aparece en la vida del alumno como un objeto transicional, al igual que, en la relación madre-hijo, y cuando sea suficientemente bueno, dará paso a la construcción y su desarrollo.

El autor destaca el "espacio potencial" como el lugar de separación potencial entre el mundo externo y el interno, entre la realidad objetiva y la realidad subjetiva, pero advierte que puede llenarse creativamente.

Sobre esta premisa, jugar creativamente se lleva a cabo en un estado relajado. Esta experiencia del bebé (con la madre) o del niño pequeño, del adolescente y del adulto con el otro, desarrolla el uso de símbolos que representan, a la vez, los fenómenos del mundo exterior y los fenómenos del sujeto. En sus palabras: "la separación es evitada llenando el espacio potencial con juego creativo, con el uso de símbolos y con todo lo que acaba sumando a una vida cultural". (Winnicott, 1975, pág. 151). Sin embargo, agrega a este proceso la importante función del entorno al brindar el material cultural relevante para, en las etapas adecuadas del desarrollo del niño, de acuerdo a su capacidad, edad y necesidades, ir sumado a su experiencia.

El pensamiento de Winnicott (1975) nos dice que el acontecer humano depende del entorno facilitador, a través de este "entorno suficientemente bueno" surgirá la disociación, el llamado "splitting" como mecanismo defensivo, es decir, fue una forma de percibir y experimentar la realidad, con la característica de que ese ego aún no era capaz de experimentar la integración. Finalmente, cuando se introyeta la "función de restricción", emergerá la noción de espacio interno en el Sí mismo. Al respecto, Anzieu (2002) cita a Winnicott (1958) al referirse al espíritu (mente) como la interiorización de la envoltura materna, para el autor, el espíritu envuelve la psique como la madre envuelve al bebé con sus cuidados.

Los efectos de este mecanismo disminuido pueden inferirse a través de identificaciones proyectivas masivas. Sin embargo, Caride (2009) advierte que no debemos confundir lo que sería la no integración vivida como una “experiencia pasiva de desamparo total, por la inadecuada función materna de contener y la descomposición o distribución resultante de los procesos de disociación que actúan como una defensa activa al servicio del desarrollo”. (Caride, 2009, p. 10).

Sabemos que el encuentro con la integración y la maduración solo se da cuando personas significativas brindan el desarrollo del sujeto. Esta facilitación ambiental ocurrirá a través de funciones simples como sostener, manipular y presentar objetos, sin embargo, realizadas en el momento adecuado, respetando y partiendo de las características y necesidades del sujeto.

4.4 LA TEORÍA PSICOPEDAGÓGICA CLÍNICA

La teoría psicopedagógica clínica presenta fundamentos conceptuales desde el marco psicoanalítico, y utiliza sus aportes teóricos para su realización, pero se recorta como una disciplina distinta que tiene un objeto específico de estudio, es decir, el aprendizaje, mientras que el psicoanálisis, de manera diferente, su objeto de estudio es el estudio del deseo y los procesos inconscientes.

Por otro lado, su principal objetivo es abrir espacios subjetivos y objetivos donde sea posible la autoría del pensamiento. A partir de esto, trabaja para formar una escucha clínica del sujeto de aprendizaje que lleva todo ser humano que aprende. Es de destacar que nace con el deseo de mantener el cuestionamiento permanente sobre el por qué, el para qué y el cómo de su existencia.

Además, se basa en los postulados de Sara Paín, filósofa y doctora en psicología del Instituto de Epistemología Genética de Ginebra. Profesora e investigadora en Psicología de la

Inteligencia y Psicología de la Educación en la UBA (Universidad Nacional de Buenos Aires) y en Mar del Plata (Argentina). Catedrática de la Universidad de París XIII, en la Facultad de Psicología de Toulouse, que inspiró y contribuyó al nacimiento de la teoría. Teniendo en cuenta los constructos psicoanalíticos, Paín (1985) estructura las bases de la teoría psicopedagógica clínica que Fernández (1991) da a luz.

En primer lugar, Paín, en sus investigaciones, nos asegura que, si prestamos atención al ser biológico, percibiremos un cuerpo y una alteridad que se articulan en el producto de un pensamiento. Precisamente por la ausencia de contenido en el instinto, podemos argumentar que las conductas no están inscritas en la herencia, por lo que la forma en que se cría a un niño, cómo se aprende a hablar, cómo se vive, son conductas que garantizan la supervivencia del ser humano. (Paín, 1985).

Y, para ello, las estructuras generales de elaboración cognitiva y semiótica permiten la integración del sujeto en la cultura. Finalmente, la autora expone la relación entre conocimiento y saber, entre aprendizaje, pulsión y deseo, por lo que encuentra argumentos en la interdisciplinariedad del psicoanálisis con la teoría psicogenética, pues afirma que las teorías tienen tres condiciones de compatibilidad:

a) Ambos son estructuralistas: la estructura inteligente presupone la presencia de esquemas de acción, coordinados por un conjunto de operaciones que tienden a sistemas cada vez más equilibrados; a su vez, la estructura simbólica inconsciente tiene un conjunto de elementos mediante los cuales algunas operaciones los vinculan de un significante a otro;

Aun así, justifica que para componer su mirada al aprendizaje buscó referencias en el pensamiento lacaniano, según ella, otros psicoanálisis son, en general, dinámicos, y como “Piaget sigue una línea estructuralista y Lacan es también estructuralista, es más fácil coordinar

conceptos estructuralistas con dinámicos. Simplemente, por una cuestión epistemológica, de coherencia teórica". (Paín, 1985).

b) Ambos son genéticos: el autor afirma que el pensamiento freudiano concuerda con la tesis de Piaget, ya que el tema de la génesis fue discutido por Piaget en el libro *Psicología de la inteligencia*, y Freud (1923) hace referencia en sus escritos sobre "La organización sexual del niño"¹.

Así, según Freud, las estructuras mentales no se dan definitivamente desde el nacimiento, ni están impresas por la herencia esperando el momento de madurar. Aunque ambos cumplen con el mandato de conservación biológica (aprendizaje y reproducción) son diacrónicos. Las etapas psicosexuales (posiciones que alcanza el sujeto para encontrar respuestas a sus enigmas: origen de los niños; diferencias de género, entre otras) relacionadas con las etapas de la inteligencia, dice Paín (1985, p. 14): "son momentos de la evolución del pensamiento"¹.

La autora agrega también que, del análisis comparativo de la evolución paralela de estos dos momentos, a saber, la estructuración cognitiva y la estructuración simbólica, encuentra la posibilidad de presentar la tesis del origen común del pensamiento infantil.

c) Ambas son teorías del inconsciente: Paín (1985) sostiene que Piaget, citando a Binet, propone el carácter inconsciente de la inteligencia, es decir, que el pasado intelectual de un individuo (referido como proceso habilitador) es desconocido en su proceso intelectual. Por lo tanto, para él, las fuentes del proceso intelectual se encontrarán en la coordinación de acciones, en este caso se refiere a su cualidad negativa, ya que tiene lugar fuera del dominio de la percepción consciente.

¹ (Las ideas fueron mencionadas por Sara Paín en los Viajes EPSIBA, en Buenos Aires, 1980).

Luego, la interdisciplinariedad de este marco epistemológico se convierte en una herramienta de trabajo para actuar sobre el conocimiento de la vida humana. En esta trayectoria, en lo que respecta al conocimiento, sólo se puede ir en espiral, moviéndose alternativamente de las partes al todo, y del todo a las partes, progresando simultáneamente en una y en otro.

En cuanto al conocimiento, se sabe que el mito de Edipo ha sido entendido como un paradigma de la existencia humana y Freud, con su lectura desde la sexualidad, contribuye a una comprensión de la psicopatología humana, sin embargo, la psicopedagogía clínica, al examinarla presenta otra versión que aporta a nosotros elementos para comprender la génesis del problema de aprendizaje. Fernández (1991, p. 39) afirma:

Edipo no "sabe" quiénes son sus verdaderos padres; sin saber que aquellos que se muestran a sí mismos como sus verdaderos padres no lo son. El desconocimiento está ocupado por el conocimiento falso. Esto significa que la falta, la función positiva de la ignorancia, no está actuando aquí como dinamizador de la búsqueda del conocimiento, ya que un conocimiento falso está obstruyendo el conocimiento.

Por ello, la autora cita Jorge Gonçalves da Cruz, Saidón y Deleuze quienes afirman: "El psicoanálisis es una invención del tiempo para que el sujeto se escuche a sí mismo. Añado que la psicopedagogía puede ser una producción del tiempo para que podamos inventarnos pensantes". (Fernández, 2004, p. 185).

Bajo este sesgo se estructura el pensamiento de Schlemenson (2016), quien desde 1980 en Argentina, ha estado investigando la clínica psicopedagógica desde el marco psicoanalítico, dirigiendo sus estudios a restricciones en los procesos de simbolización de niños con problemas de aprendizaje y sus formas de leer, narrar y pensar. Por tanto, es fundamental discutir la conexión entre deseo y conocimiento, considerando algunas ideas de Bollas (2013),

psicoanalista contemporáneo, en las que reafirma que estamos embarcados en un pensamiento inconsciente.

Finalmente, describiremos el mecanismo de producción de síntomas en el aprendizaje, con base en la teoría freudiana y, como resultado, cómo se interpreta este mecanismo a la luz de la teoría psicopedagógica clínica.

Por tanto, abordaremos el tema de la unicidad del pensamiento, para acercarnos a cómo el sujeto conocedor y deseante arma y construye un cuerpo en la intersección con el otro (conocimiento-cultura), con los otros (padres, maestros y medios de comunicación).

4.4.1 Aportes Psicopedagógicos Clínicos al Aprendizaje Humano

Dando seguimiento a los aportes psicopedagógicos clínicos que abordan el aprendizaje humano, volveremos al concepto de aprendizaje para Fernández, además entendemos que para poder recortar y delimitar el objeto de estudio, se necesita definir la base conceptual que nos sustenta, cuál es la opinión de la autora sobre el vínculo; el concepto de alegría, el cuerpo, así como la creatividad, y qué importancia adquieren la inteligencia y el deseo en este proceso.

De acuerdo con esta lógica, desglosaremos el concepto, que puede servir de guía para el diagnóstico del problema de aprendizaje, para pensar en cómo se puede bloquear o impedir que se construya el aprendizaje.

En este contexto, el aprendizaje se concibe como “un proceso cuya matriz es vincular y lúdica y su raíz corporal; su despliegue creativo se pone en juego a través de la articulación inteligencia-deseo y el equilibrio asimilación-acomodación”. (Fernández, 1991, p. 48). Dicho precepto, a la luz de la teoría psicopedagógica clínica, resalta los procesos de vinculación que sirven de base para que se produzca el aprendizaje.

La autora enfatiza que en el aprendizaje participan los procesos de vinculación y lúdico, como matrices que se inscriben en el sujeto: “El aprender se da dentro de un vínculo humano cuya matriz se concreta en los primeros vínculos madre-padre-hijo-hermano, pues la prematuridad humana se impone a otro adulto para que el niño, aprendiendo y creciendo, pueda vivir”. (Fernández, 1991 p.48).

Menciona que su raíz es corpórea, es decir, que se basa en el cuerpo; afirmando que el aprendizaje pasa por el cuerpo, se expresa en él. Paralelamente a esto, contribuye diciendo que se despliega de manera creativa en el movimiento de la articulación de la inteligencia y el deseo, en este momento está marcando el contenido inconsciente del aprendizaje, sin embargo, agrega que, para ello, será necesario el equilibrio entre la asimilación y la acomodación, como movimientos que integran la modalidad de aprendizaje.

Así, se toman los conceptos piagetianos de asimilación y acomodación, presentes en la teoría del equilibrio, para resaltar el procesamiento que recibe la información, para llegar al aprendizaje.

Los hilos del lienzo del bastidor desde los que podremos interpretar la etiología del problema de aprendizaje son el organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo; en la trama encontraremos dibujado el significado del aprendizaje, la forma en que el conocimiento y el saber circulan dentro del grupo familiar, y cuál es el rol asignado al niño en su familia. (Fernández, 1991, p. 39).

Teniendo en cuenta estos conceptos que componen el proceso de aprendizaje, prestaremos atención en el diagnóstico psicopedagógico a los siguientes elementos que se articularon en la constitución del sujeto de aprendizaje:

- a) El lugar del cuerpo y el organismo en el aprendizaje: El tema del entrelazamiento de factores psicológicos y somáticos sugiere que su resolución debe incluir el

entendimiento propuesto por la psicología gestáltica, es decir, “el todo es mayor que la suma de los partes”, luego la distinción entre organismo y cuerpo sugerida por Paín, y la diferencia entre esquema e imagen corporal propuesta por Dolto, contribuyen a desencadenar nuevos desarrollos en la teoría psicopedagógica clínica. “El organismo transversalizado por el deseo y la inteligencia, forma una corporeidad, un cuerpo que aprende, disfruta, piensa, sufre o actúa”. (Fernández, 1991, p. 57).

Desde esta perspectiva, diferencia el cuerpo del organismo, diciendo que el primero se exalta, excita, sufre y se agota, definiéndose por una construcción elaborada que se diferencia de lo biológico, porque pertenece al sujeto y se constituye al mismo tiempo que el sujeto, producto de la coordinación de esquemas de acción aprendidos y, además, constituye el conjunto de significantes que se relacionan con los símbolos y sus funciones. Por otro lado, el organismo, con sus regulaciones, se puede comparar con un “dispositivo de recepción” programado, en el que los receptores registran los flujos eléctricos y los reproducen.

Entonces, la distinción entre uno y otro se verifica, por ejemplo, de esta manera: el organismo podría ser considerado la CPU de la computadora y el cuerpo el teclado, es decir, para que el organismo procese información debe pasar por el cuerpo. Según el autor, el organismo bien estructurado sirve como base para un buen aprendizaje, así, “cuando una persona canta, debe respirar de una manera particular: usa el organismo, pero su canto se inserta en el cuerpo. Se puede decir que canta con sus cuerdas vocales, pero no son sus cuerdas vocales las que cantan”. (Fernández, 1991, p. 58).

Con respecto a esta distinción, por ejemplo: un buen violinista puede hacer que un violín de mala calidad suene bien, pero un violinista inexperto no puede hacer nada con un Stradivarius. Porque, es a través del cuerpo que llegaremos a apropiarnos del organismo, ya que dialogamos con él, podemos modularlo. Fernández (1991, p. 58), cita a Paín, (1984) quien dice:

El organismo es un sistema inscrito de autorregulación, mientras que el cuerpo es un mediador y, a su vez, un sintetizador de conductas efectivas para la apropiación del “alrededor” por parte del sujeto. (...) El cuerpo acumula nuevas experiencias, adquiere nuevas habilidades, automatiza movimientos para producir programas de conducta originales o culturales. (...) El organismo se puede definir fundamentalmente como programación. Memoria basada en la morfología anatómica de diferentes órganos.

Para la autora, la memoria del cuerpo es diferente a la memoria del organismo, además, ambas están ligadas a las memorias de la inteligencia y el deseo de aprender.

Es decir, la inteligencia memoriza y el sujeto recuerda, mientras que el registro en el cuerpo será la mimesis (la duplicación del otro como en un juego de espejos) y el sujeto recordará. “(...) el niño podrá reconocer su imagen en el espejo de cristal por su experiencia con los espejos humanos, que mantiene un vínculo amoroso con él”. (Fernández, 1991, p. 59).

Entonces, la autora reafirma que el placer está en el cuerpo y, por tanto, el aprendizaje al pasar por el cuerpo resonará con este placer. Por lo tanto, para que el cantante disfrute cantando, necesitará escucharse a sí mismo. “El cuerpo se coordina y la coordinación da como resultado placer, placer de dominio”. (Fernández, 1991, p. 59). Paín, citada por la autora, integra el concepto de cuerpo con lo erógeno sin descartar la importancia de las zonas erógenas, las cuales presentan desde lo orgánico una sensibilidad especial, recibiendo la carga de excitación, sin embargo, afirma que en el aprendizaje la mirada adquiere especial relevancia, dado que lo que erotiza la mirada es la imagen del ser visto. Por tanto, la erotización de la relación es más importante que las zonas erógenas.

Además, como los primeros aprendizajes los hace por la boca que sirve para el disfrute, a través de un vínculo con una persona que les da el pecho y que establece una relación con ellos, en la mirada clínica de la psicopedagogía, el niño es visto como un objeto total, como un

cuerpo para la madre. Y, el tratamiento que se le dé será el que erotice el cuerpo, la forma en que es tocado. Este acto de amor, "en el que todo el niño es objeto de amor, todo su cuerpo, investido de amor, es acariciado". (Fernández, 1991, p. 61).

La autora continúa afirmando que considera que no es el chupete ni la boca, sino el acto de succionar lo que es placentero para el bebé, pues se da cuenta de que en determinados momentos el bebé, al estar en brazos de la madre, prefiere succionar el chupete. Según ella, hay quienes consideran que es la succión lo que permite que el niño recupere a la madre, pero advierte que:

Esta acción ejercita su capacidad de dominar, para darse placer con la posibilidad de seguir solo y darse por sí mismo el placer que tuvo con su madre. Y al hacerlo en su presencia, afirma la existencia de una madre real y una imaginaria. (Fernández, 1991, p. 61).

Para concluir, la autora cita a Echeverría, quien afirma:

El cuerpo vincula la dimensión externa con la interna, a través del concepto de vínculo como lugar de intersección de la constructividad cognitiva y la estructura del deseo, y es el medio (entendido como un factor etno-sociocultural) que posiciona la construcción de este vínculo. (Fernández, 1991, p. 62).

Sugiere que pensamos en tres dimensiones, las relaciones entre el cuerpo, que se pone en juego para aprender junto con aspectos de inteligencia y deseo, transversalizados por una relación particular con el sistema socio-económico-educativo, en una superposición de otra dimensión: el de la alteridad. "El Otro, como el espejo, también devuelve la imagen de la cosa completa, que nadie solo nunca logra". De esta forma, la construcción del esquema corporal parte de un cuerpo roto en los primeros meses del bebé y llegará a un "yo corporal".

a) El lugar de la inteligencia y el deseo en el aprendizaje: Fernández (1991) aclara que el pensamiento está inscrito en un tejido en el que participan la inteligencia y el deseo, donde

cada uno sería uno de los hilos entrelazados, uno vertical y otro horizontal. En él podemos encontrar el significado simbólico y la capacidad de organización lógica, por tanto, el psicopedagogo observará la inteligencia sometida al deseo, porque su especificidad difiere tanto del psicoanálisis, en sí mismo, como de la teoría de Piaget, es decir, luego se centrará en los “tipos de relaciones que se establecen entre una estructura de carácter claramente genético y autoconstruida, y una arquitectura deseante, que, aunque no genética, entrelaza a un ser humano que tiene una historia” (Fernández, 1991, p. 67).

“Al hablar de inteligencia, deseo y corporeidad, nos vamos a referir a intercambios afectivos, cognitivos con el entorno, no solo a intercambios simbólicos, virtuales y sobre todo a lazos de aprendizaje (que suponen la articulación de todos los intercambios)”. (Fernández, 1991, p. 69).

Es necesario aclarar que cuando nos referimos a la inteligencia estamos acentuando la estructura lógica, mientras que la dimensión deseante se presenta de manera alógica, simbólica y significativa.

Cuando hablase de trabajar en la relación saber-conocer, estamos favoreciendo el acto de elegir, que es otro punto claramente psicopedagógico. Porque eso es pensar, hacer probable lo posible; por eso la etimología de la palabra inteligencia tiene que ver con elegir. Ésta es la función de la inteligencia. El deseo lo propone todo, la inteligencia tendrá que elegir algo y esto tiene que ver con la autoría. Ser capaces de ponerse en potencia: pero para ello tienen que salir de la impotencia y la omnipotencia. (Fernández, 2001b, p.102).

Según Piaget, la estructura lógica es una estructura genética, es decir, a través de la acción, el punto de partida de la razón, el sujeto organiza la percepción y, con el tiempo, se construye esta organización cognitiva, no solo determinada por el caudal genético ni siquiera, impuesta sólo por el estímulo externo.

Porque para llegar a la noción de operaciones, el sujeto necesitará haber pasado por la noción de conservación, es decir, haber adquirido una estructura cognitiva capaz de realizar operaciones reversibles. Para llegar a esta etapa superior de organización inteligente, realizó intercambios con el entorno y demostró su capacidad de control, en un juego constante de acciones, que partió de acciones materiales que evolucionaron y se internalizaron progresivamente se transformaron en operaciones.

Por tanto, en la definición del autor (1991, p. 73) el nivel lógico y el nivel simbólico se articulan de la siguiente manera:

Así como la inteligencia tiende a objetivar, a buscar generalidades, a clasificar, a ordenar, a buscar lo semejante, lo común, lo contrario, el movimiento del deseo es subjetivante, tiende a la individualización, a la diferenciación, a la emergencia del original de cada ser humano único en relación con el otro.

En definitiva, la inteligencia se apropia del objeto colocándolo en una clasificación, generalizándolo, organizándolo como una experiencia vivida, en esta concepción, el deseo lo representará, en una cadena de sentido. Haciendo de tu historia un drama original. Por lo tanto, considerando estos supuestos, no podemos colocar el aprendizaje en el lado de la inteligencia y la sexualidad en el lado del deseo, por separado, se hace necesario comprender los dos niveles operativos. Porque el proceso de investigación sexual, tan claro en la etapa edípica, no se interrumpe en latencia, principalmente cambia porque ahora el niño tiene otras estructuras cognitivas que permiten otros procesamientos, como con el surgimiento de la lógica operativa, se abren nuevas posibilidades para organizar la objetividad.

4.4.2 Articulación de la inteligencia y el deseo en el aprendizaje postulado por Paín

Para un mayor esclarecimiento sobre la relación entre inteligencia y deseo, se busca a continuación analizar las reflexiones de Paín (1985) que inspiraron a Fernández, ya que la

autora insiste en el carácter sexual de toda pasión y en el vínculo que ella establece con el cuerpo y que nunca llega a agotarse, ya que ningún objeto es enteramente adecuado para ello.

El pensamiento de Paín (1985) adopta una noción general del inconsciente que abarca tanto el inconsciente cognitivo como el simbólico. Afirmando que lo entiende como una categoría concreta, positiva y estructurante. Es decir, concreto como concreto teórico; positiva y estructurante como teniendo su existencia en un lugar de determinación. Así, su objeto es el establecimiento de un mundo comprensible y, a la vez, un mundo en el que este sujeto se reconozca y haga reconocible su deseo. Por tanto, “el inconsciente es el lugar del procesamiento del pensamiento de qué conciencia recuperará imágenes atribuibles a la “realidad” o al “yo”, categorías necesarias para la cooperación y la relación intersubjetiva”. (Paín, p. 14, 1985).

Sin embargo, en “Estructuras inconscientes del pensamiento”, Paín (1985) sostiene que las perturbaciones en los procesos de aprendizaje constituyen el motivo privilegiado de consulta para la reflexión sobre la posible articulación entre una teoría del sujeto epistémico, dotado de razón, y una teoría del sujeto capaz del olvido, del equívoco y la ignorancia.

Así, la autora recupera el pensamiento de Piaget sobre la estructura inteligente, enfatizando que es igualmente inconsciente, y “es un conjunto de operaciones definidas deducibles del pensamiento a través de hipótesis teóricas. La conciencia es aquí el órgano de la percepción del pensamiento, actuado o verbalizado, esto es, plasmado en un comportamiento”. (Paín, 1985, p. 63). Para ella, como cualquier otra percepción, es el trabajo de la asimilación inteligente, que es inconsciente y tiene lugar fuera del ámbito inteligible.

A su vez, Paín (1985) sostiene que Piaget propone el carácter inconsciente de la inteligencia, explicando que se desconoce el pasado intelectual de un individuo, ya que, para él,

las fuentes del proceso intelectual se encontrarán en la coordinación de acciones, y en este caso, tienen lugar fuera del dominio de la percepción consciente del sujeto.

Así, a través de sus estudios piagetianos sostiene que la estructuración dual inteligente y desiderativa son procesos fundamentales definidos por la psicología genética, como los conceptos de asimilación y acomodación que, junto a la repetición y represión, surgidos del psicoanálisis, constituyen claves de interpretación de intercambios de los sujetos con el medio ambiente.

Por tanto, las estructuras inconscientes producen pensamiento y también cumplen un mandato para garantizar las características de la especie. En esta línea de pensamiento, Paín (1985) cita a Piaget quien afirma que el cuerpo biológico aparece como condición de apoyo. Cuando desaparece la regulación programada, lo que queda es la fuente de organización que conduce a la internalización. Además de la experiencia creciente, vivida, promueve un ajuste individual debido a la posibilidad de exteriorización, permitiendo la transmisión de lo aprendido. Finalmente, el instinto se pierde en las modalidades de acción concreta y material, pero reaparece con la función de regular la conservación de la especie.

La autora también hace referencia al cuerpo y la alteridad como variables que se relacionan y dan lugar al pensamiento. Una vez, el proceso de pensamiento se define por su valor funcional dentro del sistema de metabolización que asegura la conservación y el equilibrio del ser humano.

Dado que, considera que la característica fundamental del instinto es su ausencia de contenido, para ella la conducta humana no aparece prefijada como hereditaria. Es decir, al no heredar los contenidos, la conservación de las especies está garantizada por la elaboración cognitiva (estructura general) y semiótica, pues como tales, garantizarán la posibilidad de integrar al sujeto en una realidad cultural.

En resumen, la elaboración de dicha teorización requiere superar varias etapas: describir las estructuras que intervienen en el pensamiento, probarlas, buscar identificar su génesis, volver a la práctica y luego relacionarse con los conceptos construidos, en un proceso interminable de creación de nuevas hipótesis científicas. En este diálogo podemos considerar la concepción de Piaget, citada por Paín (1985, p. 10) cuando afirma “El conocimiento, más que la vida, tiene la verdad entendida como la organización de la realidad”, por lo que Paín sugiere que deberíamos vínculo con Lacan cuando dice: “La verdad del sufrimiento neurótico es precisamente la detención de la realidad como causa”. (Paín, 1985, p.10).

Corroborando a estos autores, afirma Paín, “las operaciones lógicas como operaciones significantes producen el mismo sentido de pensamiento que se produce como una secuencia matizada de coherencias y fracturas, hallazgos y fantasías”. (Paín, 1985, p.10). En el pensamiento del autor, el papel de la inteligencia y el deseo tiene un doble sentido, es decir, son como órganos reguladores que provienen de lo biológico, para la constitución del individuo. La inteligencia y el deseo aseguran la práctica del aprendizaje como vehículo de transmisión histórico-cultural. Estas dos instancias se articulan en una organización. Según la autora Piaget, en su línea teórica dice que la inteligencia organiza la experiencia, considerando, en general, que está al servicio del aprendizaje.

El pensamiento, su estabilidad, se da debido a un determinismo morfológico genotípico que, según ella, asegura el funcionamiento instrumental caracterizado, por ejemplo, por aprender a caminar, la capacidad de articular palabras a través de un sistema fonatorio, entre otras conductas, aludiendo al cuerpo biológico como soporte. Y cita a Piaget, quien sostiene que lo que desaparece con el instinto es la regulación programada, y queda la fuente de organización que conduce a la posibilidad de interiorización, y luego exteriorización. La internalización para él se define como aprovechar la experiencia, y a través de ella poder

transmitirla y a través de ella la externalización. De esta forma, se garantiza la continuidad de las formas de vida.

Por tanto, el instinto participa en la existencia e integración del ser humano, en la construcción de su historia, y este mecanismo lo realiza lo que la autora considera un órgano de inteligencia, y garantiza la práctica del aprendizaje como posibilidad de transmisión y deseo que sostienen las condiciones para el cumplimiento de la sexualidad. “No se trata de resucitar a través de la dicotomía entre el órgano inteligente y el órgano del deseo, la dicotomía entre el instinto de autoconservación y los instintos sexuales, cuya finalidad sería la reproducción”. (Paín, 1985, p.21).

Sin embargo, la autora asegura que, en la obra de Freud, la descripción del narcisismo ejemplifica que el autocuidado es, específicamente, amoroso, erótico, es decir, profundamente sexualizado. En otras palabras, para ella lo humano está constituido, impregnado, constantemente por el otro. Entonces, las estructuras del deseo y la inteligencia son eminentemente intersubjetivas.

En esta perspectiva, el sujeto está constituido por “la llamada del otro”, porque alguien demanda, pide, le da la dimensión de lo diferente, cuyo deseo lo define como sujeto amado, dentro de ciertos límites. Con ello, se trata de articular las dos estructuras que contribuyen a sustentar la existencia de lo humano y, considerando que la inteligencia contribuye a la reproducción de los sujetos, tanto como el deseo, porque es a través del aprendizaje que “el comportamiento se mantiene estable incluso si la reproducción de los sujetos como soportes materiales de la humanidad depende de la sexualidad”. (Paín, 1985, p.21). Sin embargo, en este contexto, desde un punto de vista piagetiano, sería más correcto decir que es la inteligencia la que está al servicio del aprendizaje, bajo la cual se puede engendrar la civilización.

Mientras que el impulso satisfecho acaba ahora con la excitación en su fuente y va despreciando los actos y los objetos que llevan a su satisfacción, el deseo de mantener intacta la fuente de excitación a través de una producción simbólica que se satisface con la única oportunidad de proponer discursivamente. (Paín, 1985, p. 38).

Bajo este sesgo, cabe distinguir el significado de realización y concretización, la primera concierne a la posibilidad de ser dicho, sin riesgo de ser anulada por el sistema lógico, porque si el deseo es un discurso, su realidad es la frase, su satisfacción surge de la elaboración misma, mientras que la segunda la concretización, alcanza su realización literal, y se refiere a un fallo en el funcionamiento del aparato psíquico, en la concepción freudiana.

Porque, en psicoanálisis, el aparato psíquico no sigue una linealidad de descarga, sino una trayectoria que tiene por fin, a través de los sueños, realizar transacciones de deseos reprimidos. Al hablar de una fuente de excitación, podemos ver el carácter biológico presente en este hecho, dado que se expresa en un estado de ansiedad y temperatura que se refiere al cuerpo. Desde este punto de vista, el origen de la excitación es paralelo al impulso, o quizás su origen, sin embargo, se convierte en un fin por alcanzar.

La autora sostiene que, en nuestra civilización, considerando que tenemos comida en la mesa y la pareja disponible, hay poco espacio para que surja el impulso, que ya no es una aventura. Asegura además que el deseo juega un papel fundamental en este despertar del impulso, ya que "son sus votos de seducción y muerte los que invocarán representaciones capaces de producir en el cuerpo la excitación que el impulso toma como signo de carencia". (Paín, 1985, p. 39).

En el artículo *Subjetividad y Objetividad - Relación entre Deseo y Conocimiento* (2009) Paín se pregunta: ¿Por qué enseñamos? Declarando su amor y compromiso por la pedagogía,

para ella enseñar es ejercitar el deseo de reproducción en su forma más radical, sin una inscripción instintiva para ello.

En definitiva, la construcción del conocimiento tiene lugar en la trama tejida entre el inconsciente y el consciente, y tanto la estructura objetiva, cognitiva como subjetiva, dramática interactúan permanentemente a través de mecanismos, operaciones y categorías en el proceso de enseñanza y aprendizaje. “Mientras que el objeto de la pulsión siempre se postula en lo imposible, el objeto de conocimiento siempre se postula en lo posible”. (Parente, 2000, p. 71). Y, por eso, Paín afirma la importancia del “otro” en el proceso de aprendizaje.

Además, la autora afirma que la situación primitiva de dependencia del bebé de la madre produce dos deseos, el de ser completamente autónomo como objeto, es decir, de convertirse en un sujeto completamente autónomo, sin embargo, y al mismo tiempo, ya que esta no es posible tener todo lo que necesitamos, con la seguridad de no perder.

El análisis comparativo de la evolución paralela de la estructura cognitiva y simbólica nos lleva primeramente al planteo del posible origen común del pensamiento infantil, todavía, no diferenciado en las dimensiones de racionalidad y el deseo, en cuanto la sede de estos sigue siendo el otro. (Paín, 1985, p. 14).

Afirma que el aprendizaje es un efecto, y en este sentido es un lugar para la articulación de esquemas. La objetividad establece la realidad, proviene del contexto y la subjetividad se establece en la esfera del deseo. El aprendizaje no podría llevarse a cabo sin estas dos estructuras, la realidad y el deseo, junto con el cuerpo y el organismo, que conforman sus cuatro instancias. (Paín, 1992).

Considera que estas estructuras se constituyen de manera independiente y es necesario establecer una influencia mutua en cada momento de la evolución del sujeto, es decir, podemos percibir la relación de la declinación del complejo de Edipo con las posibilidades de

descentramiento intuitivo o la conceptualización con la fase de latencia. En definitiva, las operaciones de inteligencia, como coordinación de acciones, son interindividuales y, a su vez, intraindividuales. Por tanto, para Piaget debe haber un descentramiento para que haya conocimiento. "La inteligencia organiza así la actividad de tal manera que anticipa los riesgos de cada acción, arbitrando los medios para reducir el peligro y la emoción que el suscita". (Paín, 1985, p. 28).

La autora propone el análisis psicológico de la culpabilidad del conocimiento y la ignorancia como constituyentes del pensamiento concreto. Las operaciones lógicas como operaciones significantes están implícitas entre sí, presentando sus coherencias y fracturas, sus hallazgos y fantasías, tal como se entrelazan en el pensamiento. En este punto, la clínica de los trastornos del aprendizaje conlleva la necesidad de mirar la inteligencia y la sexualidad. Porque se basa en el principio de que "el aprendizaje constituye el equivalente funcional del instinto" (Paín, p. 10, 1985), en el entendido de que el instinto promueve una conducta que tiene lugar en el punto de encuentro entre las coordenadas del organismo y el medio ambiente.

Paín citada por Parente (2000) afirma que concibe el inconsciente, como lo simbólico, como un lugar de pulsiones, un lugar de organización, una fábrica de metáforas. Organiza las emociones, creadas a través de un código, donde cada una está inscrita y relacionada con una serie de objetos, objetos amados y temidos, según el valor emocional de cada objeto. En él, la organización de las pulsiones significa el surgimiento de toda sexualidad, de todas las necesidades antes de que sean demandadas. Aun así, la autora comenta que podría considerar al inconsciente como lo hizo Freud, como el ID, es decir, como todo lo que no tenía control, y considerando al ego inconsciente como organizador, pero hoy en día, con Lacan, Laplanche y Green, según para estos psicoanalistas, el Ego ya no es un Ego inconsciente.

Entonces, Paín concibe el inconsciente cognitivo y el inconsciente simbólico, no piensa en el inconsciente como un lugar de pulsión, concluye que hay represión de pulsiones que no

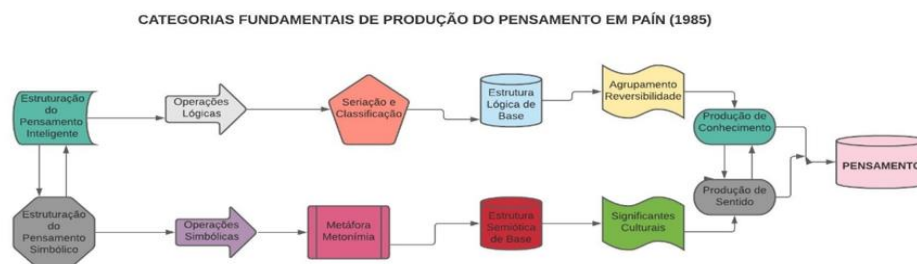
están en el inconsciente, de pulsiones muy primitivas, consideradas casi reflejos, tales como las reacciones físicas de resonancia afectiva. Esto es absolutamente humano, en tu forma de pensar, el Ego sería un objeto del inconsciente como producto y no como acción.

Al pensar en la psicopedagogía como disciplina, surge la necesidad de crear un nuevo acercamiento al sujeto que presenta síntomas en el aprendizaje, diferente al psicoanálisis y la epistemología genética, con respecto a una nueva mirada al sujeto en relación al conocimiento. (Paín, 1992). Es un nuevo paradigma que integra conocimientos del psicoanálisis y la epistemología genética.

Por tanto, la teoría psicopedagógica clínica presenta un enfoque que combina este conocimiento, pero tiene su peculiar forma de entender, utiliza los aportes teóricos de los dos, pero se recorta como disciplina específica, teniendo como objeto el aprendizaje y como objetivos propios, según dice Fernández (2001a, p.26) “abriendo espacios subjetivos y objetivos de autoría del pensamiento” y un posicionamiento particular del psicopedagogo hacia el niño, en el que las posiciones subjetivas de aprendiz - docente, son distintas de alumno - profesor, entre otros temas.

A continuación, se presenta un esquema conceptual de producción de pensamiento en la concepción de la autora.

Figura 2 – La Producción del Pensamiento en Paín



Autor: Corral, 2021

4.4.3 Aspectos intersubjetivos y vinculares del aprendizaje

En primer plano, el aprendizaje cumple la función de incorporar al individuo a la especie humana, convirtiéndolo en sujeto de su cultura, es decir, la madre reviste al niño de humanidad. Según Fernández (1991), la madre es “portavoz” del bebé, cuando interpreta sus necesidades. Además de hablar por el bebé, la madre se convierte en la portavoz del bebé en relación con el mundo. Entonces, todo comienza en este vínculo primordial. Fernández (1991, p. 35) cita a Paín diciendo:

Todo comienza con la triangulación del primer vistazo. En el primer momento, la madre o su equivalente busca los ojos del niño y el niño busca sus ojos; aquí hay una reunión necesaria para que se produzca el aprendizaje, pero pronto la madre mira hacia otro lado, objeto o persona, y su hijo también mira hacia ese mismo lado. Sus ojos se encuentran en un objeto común, un objeto de reencuentro, es decir, de esos ojos en los ojos habrá un desplazamiento hacia otros objetos de conocimiento.

A priori, en el aprendizaje, tendremos dos personajes, el profesor y el alumno, y un vínculo entre ellos. A diferencia de los puestos de profesores y alumnos. En el aprendizaje entran en juego las posiciones subjetivas de profesor y aprendiz, dependiendo de la posición que ocupe cada uno en relación al conocimiento. A veces somos los que enseñamos, a veces los que aprendemos, porque el conocimiento se construye precisamente por la capacidad que tenemos de transformar la información del otro en conocimiento personal. Por tanto, estas posiciones se articulan con

el organismo heredado de cada sujeto; el cuerpo - construido de forma especular, a través del espejo del otro; la inteligencia autoconstruida en interacción con otros, y la arquitectura del deseo, deseo que es siempre el deseo del deseo del otro. (Fernández, 1991, p. 47).

En este sentido, la teoría psicopedagógica clínica aporta contribuciones desde las articulaciones de la objetividad (la actividad de la inteligencia) y de la subjetividad (la actividad del deseo) en la constitución del conocimiento sobre las cosas del mundo. Y, para su tratamiento, será necesario abrir un espacio de juego, haciendo que el síntoma o formación sintomática, no restringida a la modalidad de aprendizaje sintomático, sino inhibición cognitiva o fracaso escolar, sea resignificado.

4.4.4 Teoría clínica psicopedagógica: fundamentos conceptuales desde el marco psicoanalítico

Fernández (1991, p. 76) afirma que la “pulsión epistemofílica nos permite afrontar la angustia inherente al saber-no saber”. Para ella, la curiosidad, la búsqueda de la resolución de lo que falta, nos lanza al deseo de saber. Entonces, siguiendo este supuesto, para que tengamos aprendizaje, necesitamos querer aprender. En resumen, la autora basada en Freud relaciona la pulsión epistemofílica con el deseo de saber. “Este nacimiento de la articulación y movimiento de la pulsión de dominación el empoderamiento y la escopofilia del voyeurista”. (Janin, 2002, p. 25).

Fernández (2001b) comenta el encuentro que tuvo con la obra de Piera Aulagnier y el significado que le da a los procesos de pensamiento en el análisis de la psique y en la clínica, proponiendo una mayor relevancia al trabajo de “construir un pasado” mediante el cual el adolescente en esta etapa de desarrollo debe emprender, además del duelo sugerido por Arminda Aberastury, lo que, según ella, nos hace tomar conciencia de la importancia de mirar el trabajo psíquico del aprendizaje en la adolescencia.

Los deseos inconscientes tienen la función de lanzarnos en la búsqueda de objetos, marcando caminos en línea con los mandatos de ideales, traducidos y transformados por el

ego. "Toda búsqueda intelectual se sustenta en deseos inconscientes (...) sin pasión en el conocimiento posible". (Janin, 2002, p. 24).

Al respecto, Bollas (2013) afirma que estamos inmersos en el pensamiento inconsciente todo el tiempo, incluso cuando estamos durmiendo y considera que "el pensamiento consciente y el pensamiento inconsciente son formas de pensar diferentes, ambas realizadas por la misma persona". (Bollas, 2013, pág.17).

A primera vista, el pensamiento inconsciente crea marcas en las arenas de la conciencia y así podemos ver sus configuraciones, sin embargo, afirma que mirar sus efectos e identificar por qué pensamos de una manera u otra son asuntos diferentes. Paralelamente a esto, explica que cuando pensamos conscientemente, solo podemos tener un pensamiento a la vez. Lo que, en la organización inconsciente, una imagen puede contener varios pensamientos simultáneos, es decir, la imagen vale más que mil palabras.

En esta perspectiva, basada en Freud, el autor afirma que la imagen puede agregar algo así como "un repertorio de objetos" (Bollas, 1992, p.21-22) y estaremos envueltos en una "innumerable" de objetos evocadores incorporados en realidad, que formará parte como componentes de nuestro pensamiento.

Sin embargo, el autor advierte que en "Ensayo sobre el inconsciente", Freud (1915) escribió quince años después del libro de los sueños, agrega que la mayoría de las ideas inconscientes son de contenido no reprimido, y advierte que los psicoanalistas han ignorado el inconsciente no reprimido a favor del inconsciente reprimido.

A su juicio, en la actualidad, el conflicto se considera esencial en la teoría de Freud, la mente enfrentada consigo misma, sin embargo, las ideas reprimidas regresan vía derivadas, que logran evadir la censura. Así, los analistas que estén atentos a ellos, encontrarán en "lapsos", o en palabras sueltas, que sugieren estructuras fonéticas de otros significantes,

presentando sus significados, incluso si el analista necesita soportar largos silencios, durante semanas. Por otro lado, Freud también propuso con insistencia otra teoría de la expresión inconsciente, en la que no se centra en las derivadas más arcaicas y raras, sino en la secuencia del pensamiento, como una lógica serial. Se puede observar que, si escuchamos los saltos que se producen en las asociaciones del sujeto de un tema a otro, se puede inferir una línea de pensamiento.

Debajo de los pensamientos manifiestos, las ideas aparentemente dispares iluminan otro texto más profundo: hay una lógica oculta de la que no nos damos cuenta hasta que entendemos, en retrospectiva, la configuración implícita en la línea de ideas de aspecto desarticulado. (Bollas, 2013, p. 17).

Por tanto, Bollas (2013) afirma que sabemos que pensamos inconscientemente porque nuestras acciones así lo indican, a través de intereses, atracciones, distracciones, etc., sin embargo, no podemos conocer la lógica de esta conexión.

En conclusión, Janin (2006) define la inteligencia como la posibilidad de montar circuitos cada vez más complejos, más alejados de la satisfacción inmediata, con árboles más grandes, tolerando pensamientos desagradables para lograr una meta que se convierte inmediatamente en punto de partida de nuevas búsquedas. Para ella, entonces, el aprendizaje presupone un trabajo psíquico, donde los deseos y sus avatares, el yo y sus ideales se entrelazan.

Porque querer saber sugiere el reconocimiento de un déficit, que se refiere a una carencia e implica entrar en áreas desconocidas. Y, es posible gracias a una grieta en la estructura narcisista, por lo que las preguntas sobre las diferencias sexuales, el origen de los bebés, seguirán surgiendo. Mantener el deseo de saber que será satisfecho en parte por las fantasías y teorías sexuales infantiles creadas para tratar esta herida narcisista. (Janin, 2006).

Como resultado, la prohibición del incesto aparece como paradigma, y su universalidad está garantizada por la eficacia simbólica, así como la castración y el Complejo de Edipo participan en este escenario. “Lo visto, ligado a lo escuchado y las vivencias de cada uno, determinarán los avatares particulares del Complejo de Edipo”. (Janin, 2006, p. 26).

4.4.5 La singularidad del pensar

Fernández (2001b), refiriéndose al momento en que se abre la singularidad del pensar, sugiere que es ahí donde se desarrolla el fascinante trabajo de la psicopedagogía, ya que la "fábrica" de pensamientos no se ubica ni dentro ni fuera de la persona, sino en un lugar "entre". Y, por tanto, nace de la intersubjetividad instigada por el deseo de hacer de lo ajeno suyo, pero al mismo tiempo por la necesidad de comprendernos y hacernos entender por el Otro. Además, el pensamiento se alimenta del deseo de diferenciarnos lo más posible del otro, pero, a su vez, de que este otro nos acepte como su igual.

La autora se refiere al pensamiento como una capacidad humana para hacer posible lo probable y probable lo deseado. Además, asocia el aprendizaje con el juego, diciendo que jugando inventamos nuevas historias. “Jugar es hacer galopar las palabras”. (1991, p. 36). Según ella, entre los que enseñan y los que aprenden, “se abre un campo de producción de diferencias, ya que cada uno de nosotros tiene una modalidad de aprendizaje, un lenguaje para tomar del otro y hacerlo suyo, para entregar y enséñele un poco de nuestro trabajo”. (Fernández, 2001b, p.21).

Anzieu (2002) advierte que no se puede pensar en absoluto, sin embargo, los pensamientos se expanden constantemente, “Aquí y allá los pensamientos nacen, brillan, atraen, equilibran, explotan, se desmoronan, se fusionan. El pensar los contiene, los transforma, les da forma o palabras”. (Anzieu, 2002, p. 14).

Más adelante afirma, “pensar es lo que nos ofrece resistencia y nos sostiene, lo que nos protege del vacío y lo que nos sobrecarga, lo que nos hace respirar, soplo, voz y texto”. (Anzieu, 2002, p. 15).

Destaca que las grandes organizaciones psicopatológicas como: la neurosis de represión, con su sobreinversión, así como, en la paranoia, su rigidez, o su muerte en el autismo, han sido ampliamente estudiadas, sobre todo desde el punto de vista de los mecanismos de defensa del yo, naturaleza de los impulsos, o el origen de los procesos de pensamiento del niño, sin embargo, su investigación se basa en lo doloroso que es pensar.

En la reseña de la obra de Freud, el autor afirma que “El pensamiento es una acción diferida”. (Anzieu, 2002, p. 15 -16). Es decir, pensar subordina el principio del placer al principio de realidad, porque el objetivo de nuestras acciones será siempre el cumplimiento de un deseo y la consecución del placer. Entonces, hasta que se cumplan las condiciones para obtener placer, la acción permanece diferida. Es decir, pensar es subordinar el principio del placer al principio de realidad, de ahí que sea doloroso pensar. Según la autora, Freud divide el aparato mental en dos modos o zonas de funcionamiento: el yo del placer que imagina la satisfacción, el yo de la realidad que considera las condiciones para su realización.

Anzieu (2002), al distinguir el pensar del pensamiento, se apoya en la concepción freudiana, diciendo que el pensamiento asegura el paso de la psique original a los procesos psíquicos reales, primarios y secundarios. Según él, los pensamientos preexisten al pensar, es decir, el pensamiento se construye mediante la autoorganización que hace que los pensamientos sean pensables. Cita a Aulagnier (1975) quien afirma el estado original del pensamiento: “Entre confusión y diferenciación, impresiones sensoriales, posturales, cenestésicas, cinestésicas, collage-ensamblaje de paquetes en bruto, afectos y fantasías que han sido comparados con “pictogramas”. (Anzieu, 2002, p. 18).

Para Anzieu (2002), los eventos psíquicos comprenden una triple inscripción, en la figuratividad de la piel, en el yo (operación), en el pensar (generatividad), es decir, agrega otra inscripción a la mirada freudiana, la de la piel. En Freud, la inscripción preconscious toma la forma de representaciones de palabras; o el inconsciente asume, a su vez, la representación de imágenes, generalmente visuales.

Entonces, el autor considera que existen dos modos o zonas de funcionamiento en el aparato mental: el yo placentero (productor de fantasías conscientes, ensoñaciones) y el yo realidad (productor de conceptos, juicios, razonamientos). Concluye que la lógica racional se opone a la lógica del imaginario, porque la primera es la lógica del imaginario consciente y la segunda es la lógica de la fantasía inconsciente, que se basa principalmente en la represión.

La lógica racional se ocupa de los objetos ajenos a la conciencia y se opone a la lógica del sujeto (...) La sesión de psicoanálisis tiende a movilizar la lógica del imaginario en el analizando y la lógica de la conciencia en el analista. (Anzieu, 2002, p. 16).

En resumen, el autor define el yo pensante y el yo realidad como pensamiento estructurante y afirma que la piel, al involucrar al cuerpo vivo y al yo, tiene la función de elaborar y transformar contenidos psíquicos.

Sneiderman y col. (2015) agrega que en los estudios de Marty (1992) ubica otro órgano relevante que participa en este momento de constitución psíquica, la piel, desde la perspectiva de un tejido conectivo. La piel gana foco ya que será el órgano que permitirá que el bebé sea erotizado, sostenido y acariciado por la madre.

Al respecto, estudios de Didier Anzieu (2000) sostienen que la piel es una envoltura narcisista que le da al aparato psíquico la certeza de la constancia del bienestar. Anzieu (2000, p.61) designa Yo-piel como la "Representación utilizada por el Self del niño durante las primeras etapas de su desarrollo para representarse a sí mismo como el Self que contiene los

contenidos psíquicos, basado en su experiencia desde la superficie del cuerpo”. El autor alude a tres funciones de la piel (p.62):

1. Es la bolsa que contiene y retiene en su interior lo bueno y lo pleno, como amamantar, cuidar, bañar en palabras.

2. Interfaz que marca el límite con el exterior y lo mantiene fuera. Barrera que te protege de la penetración por codicia y agresión de otros, seres u objetos.

3. La boca es un medio principal para comunicarse con los demás, para establecer relaciones significativas; una superficie de inscripción de las huellas dejadas por tales relaciones.

Sin embargo, para el autor, a través de la piel el Yo hereda la doble posibilidad de establecer barreras, que serán los mecanismos de defensa psíquica, más los filtros entre el Id, Ego, Superyó y el mundo exterior. Por lo tanto, entiende que funciona como un impulso de apego y proporciona la base para la creación del pensamiento.

Según Caride (2009), la “membrana limitante” que se forma a partir de este cuidado lleva al bebé a identificarse con la superficie de la piel; y, luego, ocupa una posición intermedia entre el yo y el no-yo; configurando un interior y un exterior, una imagen del yo, expandiéndose a la función de incorporar y expulsar, adquiriendo sentido para el bebé en su realidad psíquica.

Para Winnicott, entonces, una vez hecho eso, y en posesión de una adecuada fusión entre madre e hijo, se promueve un avance en su desarrollo, lo que conduce al establecimiento de relaciones de objeto. En definitiva, a partir de un objeto “concebido subjetivamente” la relación permitirá que ese mismo objeto sea “percibido objetivamente”, ahora la madre puede ser percibida como separada de ella misma, como un no-yo.

La piel del bebé funcionaría, por tanto, como límite y soporte, conteniendo las diferentes partes no integradas del Yo, que se producen a través de la introyección del objeto interno, un “objeto madre” que se experimenta como capaz de contener. Así, el bebé podrá vivir la fantasía del espacio interno y externo, conteniéndose en su propia piel y estando los objetos contenidos en la piel que le pertenece, solo así será posible separar el ego del no ego. (Caride, 2009).

Fernández (1991) al proponer la modalidad de aprendizaje como molde relacional, observa que tiene un movimiento rígido o acelerado hacia los extremos que podemos caracterizar como patológicos, por tanto, relaciona su estructura con el contacto que el niño hace con los sujetos de enseñanza que estará modelando esa piel que siente y piensa, y como dice Anzieu (2002) involucra al yo.

Anzieu (2002) cita a Freud (1895) quien formuló la hipótesis de una doble inscripción de eventos psíquicos, a saber: una inscripción preconscious, en forma de representaciones de palabras; que permiten disfrazar tales eventos en juegos verbales (generatividad - lo que genera la actividad); y otra representación inconsciente en forma de representaciones de cosas, comúnmente visuales, que están dispuestas a ser imitadas (figuratividad - hecha por imágenes, símbolos); según él, estas dos inscripciones aparecen articuladas en los sueños, a través del trabajo psíquico, como en el duelo, en la creación, formando un estilo.

Sin embargo, para el autor, los eventos psíquicos se inscriben de tres maneras, esta triple inscripción tiene lugar en el cuerpo sobre la piel, en el yo y en el pensamiento. Para él, la superficie del cuerpo forma una metáfora, al pensar, formaría una metonimia del yo, lo que él llama el yo pensante. Pensar, además, corresponde a separaciones y superposiciones de niveles de simbolización.

Cuando Fernández (1991) aborda los conceptos de inteligencia y deseo en el aprendizaje, afirma que el pensamiento es uno. No es posible pensar, por un lado,

inteligentemente y, por otro lado, pensar simbólicamente, para ella el pensamiento es como una trama en la que la inteligencia sería la responsable de la capacidad de organización lógica y el deseo, el significado simbólico.

Al respecto, Anzieu (2002) defiende la idea de que el yo pensante se presenta como un triple microcosmos, es decir, sería un *analogon operativo* del mundo de los cuerpos, en el yo corporal; en la intersección con el yo psíquico, sería una *analogon figurativo* (derivada de imágenes mentales) de los contenidos psíquicos. Y, en la intersección con el superyó, sería una *analogon generativo* (del registro de códigos).

Para él, el yo-realidad y el yo-placer se dividen ante hechos que frustran al sujeto, el yo-realidad tendría dos dimensiones, el yo-racional y el yo-empírico. Este último es considerado por él como marcado por la decepción, el escepticismo y puede ser considerado como auto-grandeza o auto-miseria. “Pensar oscila entre el ejercicio de la razón sobre el modelo geométrico y el consentimiento al aislamiento, las escisiones, los fracasos, la crítica, la incertidumbre, el inconsciente, el sin fin, que resultan del espíritu de precisión”. (Anzieu, p. 2002, p. 17).

Surgió el pensamiento para responder a estos desafíos y fantasías, para hacer frente a los conflictos intra e intersíquicos, para contener la angustia resultante de la impotencia, la finitud, la desesperanza, las heridas narcisistas, las derrotas, el aburrimiento, la vanidad, entre otros efectos del complejo de castración.

Para el autor, las palabras, las cosas y las fantasías conforman tres órdenes de realidad que se interrelacionan, “el mundo exterior regido por leyes; el mundo de la fantasía, regido por escenarios; mundo del lenguaje, regido por reglas: estos tres órdenes tienen estatus epistemológicos diferentes”. (Anzieu, 2002, p. 17).

El mundo de los pensamientos, entonces, se caracteriza por la reflexividad y la reflexión, el sujeto intenta articular estos tres mundos y reflexionar sobre ellos, en un intento de contener la tensión que desgarrar al humano. En esta línea de razonamiento, es necesario distinguir el pensar de los pensamientos. Porque, “los pensamientos preexisten en el pensar; lo llaman, lo despiertan; el pensamiento se construye mediante la autoorganización para que los pensamientos se vuelvan pensables”. (Anzieu, 2002, p. 18).

Pensar sería diferir las respuestas a las preguntas para tener tiempo de elaborarlas y categorizarlas por calificación y clasificación. “Pensar es seleccionar, serializar, clasificar, ordenar, reagrupar”. (Anzieu, 2002, p. 19). Y afirma que no se puede clasificar sin establecer límites entre clases.

Pensar sería entonces identificar y diferenciar las cualidades atribuidas a una cosa como objeto epistémico. Al respecto, Fernández (1991, p. 221) afirma “(...) elegir si la persona es buena o mala, si el patito es feo o hermoso, si es feliz o triste, es decir, dotar al personaje con un atributo, esta es una responsabilidad que puede causar mucha angustia”. La autora sostiene que el tema per se no es el foco, sino el argumento, en la construcción del relato, de que podremos ver la inteligencia operando al servicio del simbolismo.

Cada uno de estos objetos internalizados que lo componen transforman la naturaleza de estos elementos y sus relaciones, así, pueden manifestarse en diferentes niveles, tales como: a nivel de sentimientos, pensamientos, en el cuerpo, en fantasías, sueños, percepciones y luego, ser argumentos que determinen los actos mismos.

“Depende del pensar deshacer ilusiones, paradojas, confusiones de pensamientos”. (Anzieu, 2002, p. 19). Explica que los pensamientos pueden ser masculinos o femeninos, producto de imágenes corporales y fantasías que los invierten, porque hay una investidura fálica del cuerpo y del pensamiento, desde los inicios de la vida del bebé, la primera forma fálica

es el pecho hinchado, listo para dar leche, mientras que el pene erecto es entendido como el que da vida, por lo que finalmente el pensar es impulsado por esta doble fuerza fálica.

En este contexto, el niño necesita otro proveedor de conocimientos e información sobre su historial antes de quedar embarazada; de información sobre los hechos en los que estuvo involucrada, para que los adultos le den el conocimiento y el contenido de información que necesita, por lo que la posesión de estos elementos será la única forma de poder hacer pensable lo que sabe. Los que nos precedieron insistieron en que los repitiéramos, para que pudiéramos mantener intacto su legado, nos toca a nosotros los descendientes transformar este legado, como un rebelde revelado, para que quienes nos sucedan puedan hacer el memo. (Fernández, 1991).

Agrega también que cuando el sujeto renuncia a su historia o se le impide ser el autor de la misma, consecuentemente habrá un endurecimiento de su modalidad de aprendizaje, pierde la capacidad de transformar el mundo, ya que abandona la posibilidad de transformarse a sí mismo, en la medida en que mientras lo obligan a repetirse, quedando atrapados en el sufrimiento del no cambio. Sin embargo, lo que el sujeto construyó puede des construir, siempre que apele al poder del impulso transformador de la vida, descongelando lo que estaba congelado.

En este sesgo, el concepto de sujeto de aprendizaje:

Se construye a partir de su relación con el concepto de sujeto de enseñanza, ya que son dos posiciones subjetivas. El alumno se sitúa en la articulación de la información, el saber y el conocer, pero sobre todo entre el saber y el conocer. (Fernández, 2001b, p. 55).

Desde esta perspectiva, la postura clínica psicopedagógica se convierte en una apuesta encaminada a brindar modalidades de aprendizaje que potencien posibilidades únicas en

experiencias con docentes comprometidos con este proceso. “El sujeto de aprendizaje se sitúa siempre en varios “entre”, pero a su vez, los construye como lugares de producción y lugares transicionales”. (Fernández, 2001b, p. 56).

“El bebé llora, su madre le da el pecho. El bebé succiona un poco y sigue llorando. Esta simple situación puede incluir diferentes escenas, algunas de ellas antagónicas según las posiciones aprendiente-ensinante del adulto y del niño en cuestión”. (Fernández, 2001b, p. 57).

Por tanto, el adulto necesita interpretar el llanto del niño y decidir una acción para atenderlo. Al respecto, Fernández alude al concepto de Piera Aulagnier, al que denominó violencia primaria, aquella que es necesaria, en la que la madre decide por el niño, para garantizar su supervivencia. En esta línea de pensamiento, elegir y decidir, como actitud sana, sigue siendo una apertura al espacio ya la duda, el análisis psicopedagógico dirige su intervención al espacio “entre”.

Además, la marca de constitución del sujeto de aprendizaje ocurre alrededor de los 3, 4 años de edad, cuando el niño puede discriminar el sueño de la realidad y entonces aparece la diferencia entre pensar y hablar. “Al descubrir que, si no dice lo que piensa el otro, no puede adivinar, infiere que sus profesores (padres, profesores, los poderosos en general) pueden ocultar lo que piensan, o pensar una cosa y decidir otra”. (Fernández, 2001b, p. 57).

Así, “tal descubrimiento-construcción introduce el permiso para ser diferente y abre un espacio para dejar la dependencia (del niño y la niña frente a su padre y madre y del aprendiz frente a sus maestros)”. (Fernández, 2001b, p. 57). Sin embargo, este descubrimiento conlleva un placer y una angustia, el placer de su autonomía y la duda, ya que los adultos pueden no decir la verdad. “Sin embargo, esta construcción (produzco mis pensamientos) está relacionada con la necesidad de resignarse a perder los beneficios de que alguien más piense por él o ella”. (Fernández, 2001b, p. 57).

Psicopedagógicamente, tales hechos, el reconocimiento de las diferencias entre pensar y hablar, sumados al descubrimiento de la diferencia entre los sexos, constituyen procesos constructivos más que descubrimientos, un trabajo de constitución del sujeto de aprendizaje como sujeto pensante. (Fernández, 2001b). En principio, el primer descubrimiento constituye el hecho sobresaliente de la existencia del sujeto deseante y el segundo, de la existencia del sujeto cognoscente. Y, finalmente, la posición ante estas dos diferencias marcará la existencia del sujeto de aprendizaje.

La psicopedagogía piensa en el sujeto de aprendizaje como un ser en proceso de devenir, ya que, según la autora, el aprendizaje nos conecta con la necesidad de perder algo viejo y, concomitantemente, con la posibilidad de crear lo nuevo con lo viejo”. La inteligencia y el deseo parten de una indiferencia hacia una mayor diferenciación, por una mejor articulación”. (Fernández, 1991, p. 75).

Desde esta perspectiva, es necesario convocar la búsqueda de “vínculos que mantengan el fondo de la memoria que nos permitan trabajar con los principios de permanencia y cambio”, propuesto por Aulagnier, construyendo nuestra autoría de pensamiento: “situándonos ante el futuro, autorizando nos construye y nos construye un pasado. Tarea permanente, nunca terminada. Una tarea que solo podemos hacer cada uno de nosotros, como autores y biógrafos de nuestra historia”. (Fernández, 2001b, p. 65). Por tanto, la autora se refiere al importante trabajo psíquico que se realiza en la adolescencia, argumentando que el adolescente necesariamente necesita hacerlo, pues el aprendizaje presupone el reconocimiento del paso del tiempo, del proceso constructivo, que se refiere a la autoría. “Historiarse es casi sinónimo de aprender, porque sin este sujeto activo y autor que significa el mundo, significarse en él, el aprendizaje se convertirá en la memoria de las máquinas, es decir, en un intento de copiar”. (Fernández, 2001b, p. 68).

Para Aulagnier citada por la autora, entonces el adolescente necesita situarse como biógrafo de su propia historia, para construir (si) un pasado. "Reconocerse a sí mismo, contándose la historia de quién ha sido hasta ahora". (Fernández, 2001b, p. 68). En consecuencia, este es el desafío que le permitirá, con la historia de los adultos, las imágenes que los adultos le ofrecieron desde la infancia, ser él mismo el autor de esta historia.

A partir de entonces, esta historización simbolizante constituye una obra de "poner en la memoria y poner en la historia" y, por tanto, seguirá existiendo de forma psíquica. Es importante resaltar que necesitamos volver a visitar el pasado y analizar su relación con el futuro para comprender qué sucede en todo el proceso de aprendizaje. Por eso, la construcción autobiográfica no termina, puede modificarse constantemente. En resumen, "si esto no fuera posible, no sería posible la labor docente, de aprendizaje o terapéutica, ya que los tres -de diferentes formas- asumen la resignificación de la historia". (Fernández, 2001b, p. 69).

El autor también analiza una escena de niños jugando, uno le dice al otro: tú "eras" un caballo y yo "era" el jinete, usan el tiempo pasado para indicar el futuro. Vale la pena analizar, fue con la intención de decir: poder ser, llegar a ser. Al respecto, Jorge Gonçalves da Cruz, citado por el autor, afirma que en este momento los niños son sabias, porque: "Entrar en la zona de juegos es hacer algo del destino que ya se ha puesto en marcha. El presente pierde sus contornos introduciendo otros presentes". (Fernández, 2001b, p. 70). Y sigue preguntándose: ¿cómo se puede hacer clínica psicopedagógica sin jugar? ¿Sin construir en el espacio-tiempo de transición? ¿Sin alegría? También afirma, porque de eso se trata el aprendizaje: construir en la alegría otro momento de ese tiempo. Concluyendo que, hoy en día, la psicopedagogía puede ser una producción del tiempo para que el sujeto pueda (podamos) inventarnos a sí mismo, inventarnos pensantes.

Figura 3 -Teoría psicopedagógica Clínica de Fernández



Autor: Friedrich, 2021

4.5 CONTRIBUCIONES COGNITIVAS AL APRENDIZAJE HUMANO

“Estoy convencido de que llegará el día en que la psicología de las funciones cognitivas y el psicoanálisis se verán obligados a fusionarse en una teoría general que los mejorará y corregirá a ambos”. (Piaget, citado por Visca, 1989, p. 12).

A primera vista, la teoría epistemológica de Piaget (psicólogo suizo), más conocida como la corriente de pensamiento constructivista, dentro del área de estudios de la conducta humana, propone un acercamiento a conceptos integrales sobre el desarrollo cognitivo y la construcción del conocimiento en los niños. Vale decir que Piaget fue considerado el padre de la psicología

del aprendizaje, porque revolucionó los paradigmas educativos de su época, de tal manera que examinaremos sus aportes a la construcción del conocimiento y el aprendizaje.

En primer lugar, su formación lo llevó a trazar un paralelo entre la evolución de las especies y las construcciones cognitivas, mostrando que la ontogénesis del conocimiento repite la filogénesis. A priori, asume la interacción entre el organismo y el medio como una matriz de transformaciones cualitativas de este organismo, capaz, por tanto, de explicar la génesis de las actividades mentales superiores del conocimiento, por lo que su teoría también es conocida como interaccionista.

En efecto, para Piaget, el entorno simbólico en el que se inserta el sujeto funciona como un “sistema abierto”, es decir, aperturas y cierres con el entorno que proporcionan continuos movimientos autorreguladores que tienden a conservar su forma. Dado que el medio tiene la función de mediar y crear obstáculos a través de la interacción dialectizada, entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Por tanto, el sujeto es producto de la vida potencialmente inscrita en el planeta, a través del desarrollo ontogenético del que participa. (Péres, 1996).

En este sentido, Piaget creía que existe un funcionamiento general que interviene en toda organización viva y para él, el comportamiento presupone siempre una lógica de acciones. En realidad, esta lógica es inconsciente para quien actúa, es decir, la capacidad inconsciente de organizar y estructurar la experiencia vivida según una lógica isomorfa a la lógica de clases y seriaciones que proviene de la propia actividad de las estructuras mentales que, en principio, trabajan serializando, ordenando, clasificando y estableciendo implicaciones.

En este contexto, las estructuras de orden, de carácter hereditario, aparecen como algo inherente a cualquier organización biológica y al funcionamiento de esa organización. Por tanto, el organismo actúa a todos los niveles, ordenando y clasificando, porque la propia adaptación implica una estructura de clase y orden, en un movimiento constante en busca del equilibrio.

Además, Piaget se propone explicar el origen y desarrollo del conocimiento y el orden de sucesión en el que se construyen las diferentes estructuras cognitivas. Por tanto, establece que las acciones se coordinan entre sí, formando esquemas de acción. Y, a su vez, los esquemas se coordinan entre sí formando las estructuras.

Sin embargo, más allá de eso, el esquema constituye una totalidad organizada. En este sentido, entiende la estructura como un conjunto de elementos relacionados entre sí de tal forma que no puede definirse como elementos independientes de estas relaciones. Cabe recordar que no es fijo y terminado, es dinámico y se desarrolla en un proceso de construcción continuo. (Munari, 2010).

Por lo tanto, la construcción se realiza a través de la interacción del organismo con su entorno, con el objetivo de adaptarse a él para sobrevivir y realizar el potencial vital del organismo. Ya sea como unidad orgánica o como unidad abstracta.

En resumen, es fundamental entender que las estructuras mentales funcionan: serializando, clasificando, coordinando y estableciendo implicaciones y se presentan en tres tipos:

a) Estructuras totalmente programadas;

Estas estructuras nos permiten proporcionar determinados comportamientos en determinados momentos. Ej.: El aparato reproductor es una estructura programada. Si un organismo tiene madurez sexual, tiene la posibilidad de reproducir la especie tan pronto como se produzca esa madurez.

b) Estructuras parcialmente programadas;

El desarrollo de estas estructuras depende en parte del organismo y en parte del entorno donde se inserta el organismo. El sistema nervioso, por ejemplo, es una estructura

parcialmente programada, ya que su desarrollo depende del entorno donde se inserta el organismo.

c) Estructuras no programadas:

Según él, los niños valientes que cometen muchos "errores" aprenden más rápido que los niños que cometen menos errores. En esta línea de pensamiento, el ser humano da origen a la posibilidad genética de estructuras mentales para el acto de conocer. Sin embargo, si el medio ambiente no los desarrolla, no se materializan.

Por tanto, para él, las estructuras mentales son orgánicas, pero no programadas, su construcción dependerá de las peticiones del entorno. Por tanto, se refiere a ellos como constitutivos de un modelo, como los que tenemos para los átomos, por ejemplo. Como tales, no son observables, sino que se infieren de las observaciones.

Piaget, por tanto, postula la teoría del equilibrio, entendiéndola como un movimiento similar a subir una escalera en el que, a cada paso, el sujeto va articulando ideas y construyendo conocimiento.

A partir de estas acciones, el movimiento que realices para acceder al siguiente paso sería equiparable al movimiento de asimilación al nuevo, por lo que deberá abrirse a una nueva posibilidad aunque para ello ya cuente con esquemas de acción previos, sin embargo, cuando pone ambos pies en el escalón que pretendía alcanzar, se puede ver que cambió su condición, y por lo tanto, a este movimiento lo llama acomodación, finalmente, en este momento se transformó para incorporar lo nuevo, modificando su propia estructura.

Entonces, Piaget crea los conceptos de acomodación y asimilación para explicar el proceso de adaptación y los denomina invariantes funcionales, que estarían presentes durante todo el proceso de entrada en contacto con lo nuevo.

Según él, la adaptación es un proceso continuo de organización biológica que evoluciona en interacción con el medio ambiente. “La inteligencia es asimilación en la medida en que incorpora todos los datos de la experiencia. Si es el pensamiento que, gracias al juicio, lleva lo nuevo a lo ya conocido (...)”. (Munari, 2010, p. 30).

Para él, la acomodación ocurre cuando hay una modificación de un esquema o estructura debido a las particularidades del objeto a asimilar. Puede suceder de dos maneras: se crea un nuevo esquema para adaptarse al nuevo estímulo; o modificar uno existente para que el estímulo pueda incluirse en él.

En contraste, el proceso de asimilación ocurre cuando los nuevos eventos se clasifican en esquemas existentes. Un objeto, o un evento, se incorpora a un esquema de estructura; es cuando el sujeto hace uso de los esquemas a su disposición.

4.5.1 Bases conceptuales y etapas del desarrollo cognitivo

Así, la hipótesis general de Piaget es que el desarrollo es un proceso coherente de sucesivos cambios cualitativos en las estructuras cognitivas (esquemas), cada estructura y su cambio derivan de la estructura anterior. Desde esta perspectiva, el desarrollo se percibe como un flujo constante, de forma acumulativa, donde cada nueva etapa se construye sobre las anteriores, integrándose con ellas. Tal imagen sugiere que los cambios en el desarrollo intelectual son graduales y nunca se repiten.

Por tanto, Péres (1996) añade que en Piaget y Jung están presentes concepciones sobre la importancia de la historicidad de este sujeto psicocognitivo y, por tanto, el lugar del sujeto que aprende o no aprende necesita ser explicado según la contextualizar su vida total, relacionada con las interacciones como puentes que lo “conectan” con el mundo del “saber”, que se realizan a través de esquemas de acción.

De esta manera, estos son modos de reacción susceptibles de reproducción, constituyen la principal fuente de conceptos, es decir, la forma y contenido de cómo aprehender el mundo, en definitiva, los objetos de conocimiento. Logo, la inscripción y el registro de esta criatura en el mundo comienzan a aparecer incluso antes de ella, a través de sueños, fantasías, imaginación familiar. Finalmente, aprehender el mundo cobra sentido a través de los ojos de quienes estarán a su lado más adelante.

De esta forma, el estudio de la evolución del conocimiento, realizado por los epistemólogos, apunta que existe en todas las etapas un sujeto cognoscente (incluso por la mera percepción de los objetos), de los objetos existentes como tales a los ojos del sujeto, que, sobre todo, se presentan como instrumentos de logro (percepciones o conceptos), según el camino que se utilice para llegar a los objetos. Sin embargo, el análisis psicogenético parece contradecir estos presupuestos y afirmar que el conocimiento no procede, en sus orígenes, ni de un sujeto autoconsciente, ni de objetos ya constituidos en su experiencia. Según esta lógica, “el conocimiento resultaría de interacciones que se dan a medio camino entre los dos, dependiendo, por tanto, de los dos al mismo tiempo, pero como resultado de una indiferenciación completa y no de un intercambio de formas distintas”. (Munari, 2010, p. 132).

Es decir, la zona de contacto entre el propio cuerpo y las cosas funcionará como mediadora y participará en dos direcciones complementarias, la exterior y la interior, o viceversa, en la elaboración de una construcción progresiva.

Sin embargo, el instrumento del intercambio inicial no es la percepción, como “los racionalistas admiten con demasiada facilidad el empirismo, sino la acción misma en su plasticidad mucho mayor”. Ya que, sin duda, las percepciones juegan un papel esencial, pero dependen en parte de la acción en su conjunto y de ciertos mecanismos perceptivos, innatos o muy primitivos. (Munari, 2010, p. 132).

En efecto, Piaget, al observar el desarrollo cognitivo infantil, introduce el concepto de etapas y las divide por grupos de edad, en un principio, asegura que estas etapas no sean fijas en todos los sujetos, pudiendo variar de acuerdo a factores externos e internos, a los que están expuestos los sujetos, a saber:

a) Etapa de inteligencia sensorio-motora (0-2 años): comportamiento básicamente motor.

b) Etapa de pensamiento preoperativo (2-7 años): aparición del lenguaje y otras formas de representación. El razonamiento es prelógico o semilógico.

c) Etapa de operaciones concretas (7 a 11 años): desarrollo de la capacidad de aplicar el pensamiento lógico a problemas concretos.

d) Etapa de Operaciones Formales (11 a 15 años o más): las estructuras cognitivas alcanzan su nivel más alto de desarrollo. Aparece el razonamiento lógico-matemático aplicado a las más diversas situaciones.

Por tanto, para él, todo niño debe pasar por las etapas del desarrollo cognitivo en el mismo orden o secuencia. Sin embargo, el tiempo que cada niño pasa en cada uno de ellos es relativo, varía de un individuo a otro.

De esta manera, en seis etapas simples, Piaget revela cómo el bebé evoluciona de un organismo biológico a un organismo social, lo que él llama una espiral ascendente de desarrollo.

Como consecuencia de esto, inicialmente se parte de las acciones sensoriomotoras y a través del lenguaje y, posteriormente, de la conceptualización representativa y la de las acciones completadas con la conciencia de los resultados, intenciones y mecanismos de los actos, llegará al pensamiento conceptualizado.

Finalmente, “el infante no manifiesta ninguna conciencia de sí mismo, ni de una frontera estable entre el mundo exterior e interior, tanto en el terreno del espacio, como de los diversos rayos perceptivos en construcción (...)”. (Munari, 2010, p.133). Los infantes relacionan todo con su cuerpo, como si fuera el centro del mundo, pero un centro que no se conoce a sí mismo. En otras palabras, la acción primitiva exhibe simultáneamente una completa indiferenciación entre lo subjetivo y lo objetivo y un centrado fundamental, aunque radicalmente inconsciente, porque está vinculado a la indiferenciación.

Por tanto, esta falta de diferenciación entre sujeto y objeto desde el punto de vista de sus acciones, en las que ni siquiera se conoce al primero como fuente de sus acciones, estaría centrada en el propio cuerpo, configurando el “egocentrismo radical” del bebé. Coordinados entre sí, cada uno se constituye, un pequeño todo aislable que conecta directamente el propio cuerpo con el objeto (chupar, mirar, sostener, etc.), de ahí la falta de diferenciación, ya que el sujeto no se va a afirmar después. Coordinando libremente sus acciones, y el objeto no se constituirá si no somete o resiste la coordinación de movimientos o posiciones en un sistema coherente.

Por otra parte, como cada acción sigue formando un todo aislable, su referencia es el cuerpo mismo, del que recae sobre él un centrado automático, aunque no deseado ni consciente.

A continuación, presentamos las principales características que se verifican en este período según Piaget (18 a 24 meses):

- Inicio de la función semiótica e inteligencia representativa;
- Descentralizar las acciones en relación con el propio cuerpo;
- Asociar las acciones de los objetos bajo el efecto de la coordinación de un sujeto que comienza a conocerse a sí mismo como la fuente o incluso el maestro de sus movimientos;

□ Coordinación paulatina de acciones que se producen a través de asimilaciones recíprocas, para coordinarse entre sí, hasta constituir una conexión entre medios y fines que caracteriza los actos de la propia inteligencia.

De esta manera, coordinando acciones, es decir, moviendo objetos, y como estos desplazamientos están sujetos a coordinación, el "grupo de desplazamientos" que se elabora progresivamente a partir de este hecho, en segundo lugar, permite asignar a los objetos posiciones sucesivas, por lo tanto, estos también serán determinados. Por tanto, el objeto adquiere, por tanto, una cierta permanencia espacio-temporal, de la que cobra protagonismo la espacialización y objetivación de las propias relaciones causales. (Munari, 2010).

Es en este análisis comprender que, para Piaget, tal diferenciación de sujeto y objetos, que conlleva su progresiva sustanciación, explica la inversión que lleva al sujeto a considerar su propio cuerpo como un objeto entre otros, en un universo espacio-temporal y causal del cual se va a ser parte integral a medida que aprende a actuar eficazmente sobre él.

Finalmente, lo que posibilitará la participación de la función semiótica y la ocurrencia de la representación o el pensamiento será la coordinación de las acciones del sujeto, inseparable del espacio-tiempo y la coordinación causal que atribuye a lo real. Será, por tanto, la fuente de las diferenciaciones entre el sujeto y los objetos, y, paulatinamente, la descentralización en el plano de los actos materiales, es decir, la noción de asimilación implica la integración de los datos a una estructura previa o incluso a la constitución de una nueva estructura en la forma elemental de un esquema. (Munari, 2010).

Según esta lógica, en acciones primitivas, no coordinadas entre sí, la estructura preexiste porque es hereditaria (reflejos de succión, por ejemplo), la asimilación consiste únicamente en incorporar nuevos objetos no previstos en la programación orgánica. Sin embargo, en una situación imprevista, por ejemplo, el infante intenta aprehender un objeto

colgado, pero, en el transcurso de un intento frustrado, se limita a tocarlo y luego sigue un columpio que le interesa como un espectáculo inédito. Luego, intentará lograrlo nuevamente, haciendo el mismo gesto, en este caso el autor lo llama asimilación reproductiva, que se presenta como una formación de un inicio del esquema y sus intentos por parte del niño se verifican como:

a) Asimilación reconocitiva: si, en presencia de otro objeto colgante, el niño lo asimila a este mismo esquema;

b) Asimilación generalizadora: como la acción se repite en esta nueva situación, mejor dicho, cuando la repetición, el reconocimiento y la generalización están presentes, y así, se repite inmediatamente.

Finalmente, una vez realizado este movimiento, la coordinación de acciones por asimilación recíproca que estuvo a punto de aprehender, esta acción representa a la vez una novedad en relación a lo precedente y un desarrollo del mismo mecanismo. Para hacerlo, podemos reconocer allí dos fases: La primera fase consiste en asimilar un mismo objeto a dos esquemas al mismo tiempo, lo que representa un inicio de asimilación recíproca. Por ejemplo, si el objeto agitado produce un sonido, puede convertirse alterna o simultáneamente en algo para contemplar o para escuchar, de ahí una asimilación recíproca que lleva, entre otras cosas, a agitar cualquier juguete que sea, a darse cuenta de los ruidos que pueda emitir. En una segunda fase en la que se resalta la novedad, el niño le asignará un objetivo a su gesto y utilizará diferentes esquemas de asimilación como medio para lograrlo, es decir, intentará agitar la cuna para que los objetos que estén colgando e inaccesibles por la mano puede producir sonido. Por tanto, el hecho de reconocer, en un objeto colgante, una cosa para columpiar, conforma, según Piaget, una abstracción del bebé de los objetos que tiene a su disposición. (Munari, 2010).

Es de destacar que el bebé, mediante la elaboración de nuevas combinaciones mediante una conjunción de abstracciones obtenidas de los propios objetos, construye los esquemas de acción. Sin embargo, será necesario coordinar medios y fines, respetando el orden de sucesión de los movimientos a realizar, buscando los esquemas de acción contruidos, aunque sean indiferenciados.

En este proceso, los objetos adquieren una novedad y de tales actos, el bebé, a través de un proceso que consiste en extraer de ellos las relaciones de orden, ajuste, entonces necesarias para esta coordinación, estará, por tanto, realizando una abstracción reflexiva. (Munari, 2010).

Bajo este sesgo, a nivel sensoriomotor, la diferenciación del sujeto y los objetos está marcada al mismo tiempo por la formación de dos tipos de coordinación, las que vinculan las acciones del sujeto entre sí y las que se relacionan con las acciones de los objetos entre sí:

- Las que vinculan las acciones del bebé consisten en juntar o disociar determinadas acciones del sujeto o sus esquemas, ajustarlas u ordenarlas, poniéndolas en correspondencia entre sí. En definitiva, estas acciones son la base de estructuras lógico-matemáticas.

- Las acciones de los objetos entre sí otorgan a los objetos una organización espacio-temporal, dinámica análoga a la de las acciones, y su conjunto está en el punto de partida de estas estructuras causales cuyas manifestaciones sensoriomotoras ya son evidentes y cuya evolución posterior es tan importante como la de los primeros tipos.

Por todas estas razones, para la epistemología genética, la estructuración del conocimiento se constituye en el nivel de la acción misma, con sus bipolaridades lógico-matemáticas y físicas. Una vez, gracias a la coordinación de acciones, sujeto y objetos inician el proceso de diferenciación. Si bien sigue siendo una diferenciación de carácter material, porque

consta de acciones, ya que será necesaria una larga evolución hasta su subjetivación en las operaciones.

a) Pensamiento preoperatorio

En él, las acciones elementales iniciales, no coordinadas entre sí, no son suficientes para asegurar una diferenciación estable entre sujeto y objetos. Una vez, la coordinación con las diferenciaciones son logros de gran progreso que son suficientes para garantizar la existencia de los primeros instrumentos de interacción cognitiva.

Pero estos se sitúan en un solo plano: el de la acción efectiva y actual, es decir, no reflejado en un sistema conceptualizado. Debido a que faltan dispositivos semióticos para designarlos y permitirles tomar conciencia, los esquemas de inteligencia sensoriomotora aún no son conceptos, porque no pueden ser manipulados por un pensamiento y solo entran en juego en el momento de su uso práctico y material, sin ningún conocimiento de su existencia como esquemas.

A su vez, con la imagen mental, el lenguaje y el juego simbólico la situación cambia visiblemente, es decir, las acciones simples que garantizan las interdependencias directas entre el niño y los objetos, superpuestos a ellos en ciertos casos, otro tipo de acciones, interiorizadas y más, conceptualizado precisamente, por ejemplo, con más capacidad para moverse de A a B, el niño adquiere el poder de representarse a sí mismo en este movimiento AB y, así, de evocar a través del pensamiento otros desplazamientos. (Munari, 2010).

b) Pensamiento operativo

Aparece entre los 7 a 8 años y los 11 o 12 años; Durante este período se produjo un progresivo descentramiento en relación con la perspectiva egocéntrica. Desde esta perspectiva, el niño adquiere nociones de reversibilidad y conservación, sin embargo, con un pensamiento limitado: las operaciones son, de hecho, concretas, por decidir, que afectan directamente a los

4.5.2 Contribuciones de las teorías psicogenéticas al aprendizaje humano

Es de destacar que, para Vygotsky, el cerebro es como un sistema abierto que se ha desarrollado en toda la especie humana y da forma al funcionamiento psicológico del hombre. (Oliveira, 1992). En esta concepción, su teoría hace una aproximación del sustrato biológico al cultural en el desarrollo humano. Silva (2005) cita a Vygotsky (1988):

El desarrollo humano debe pensarse en dos niveles. El efectivo, el ya logrado y el potencial. Hay actividades y tareas que el individuo puede realizar con la ayuda de personas más experimentadas y que perfilan otro nivel de desarrollo; el "área" entre estos dos niveles es presentada por el autor como la zona de desarrollo próximo. (Silva, 2005, p. 98).

Vale la pena analizar la heterogeneidad cognitiva, social y afectiva, que posibilitará el incremento de los procesos de desarrollo y aprendizaje, por lo tanto, permitirá al sujeto vivir la zona de desarrollo próximo, a través de las diferentes experiencias que pueden compartir adultos y niños, desencadenando el proceso de aprendizaje.

La autora cita a Rocha (2000) quien afirma: "la capacidad imaginaria y la actividad lúdica resultan de las condiciones concretas de vida del sujeto". (Silva, 2005, p. 100). Considera que las condiciones para la apropiación de los conocimientos deben crearse para que la persona que aprende pueda apropiarse de ellos. Porque, a juicio de estos teóricos, prescindir de estos procesos sería dejar a los sujetos atados a los límites de lo empírico.

Hacer que el niño penetre en el dominio del imaginario y empoderarlo en él, significa hacer accesible para él una multiplicidad de experiencias, que contribuyen fundamentalmente a cambios en su psique, en un sentido general. (Silva, 2005, p. 100).

Por lo tanto, la teoría del aprendizaje de Vygotsky ofrece subsidios para la comprensión de las llamadas funciones psicológicas superiores. En este marco de referencia, Grossi y Bordin (1999) dicen que trabajan con procesos interactivos en el aprendizaje y reafirman el valor de la

familia como primer grupo social, además, proponen un nuevo marco epistémico para la educación, incluyendo al Otro en el proceso de conocimiento, porque es a través de las relaciones que los hechos se construyen y se les da significado. Desde esta perspectiva, es a través de la mediación que se aprende a dar los primeros pasos, a hablar y a estructurar el pensamiento.

También afirman que la inserción del individuo en un contexto sociohistórico se da a través de la mediación. En este contexto, el hombre tiene un acceso mediado a los objetos, no directo. Este acceso se realiza a través de extractos de lo real, siendo posible gracias a los sistemas simbólicos a su disposición. Añaden que la representación mental, es decir, el funcionamiento de los sistemas simbólicos, y la consecuente abstracción y generalización, permiten formas de pensar que no serían posibles sin estos procesos. En resumen, estos sistemas simbólicos se originan en lo social.

Bajo este sesgo, es la cultura la que proporciona la materia prima para la representación mental. "(...) permite al ser humano establecer relaciones mentales en ausencia de referentes concretos, imaginar cosas nunca vividas, hacer planes para un tiempo futuro, en fin, trascender el espacio y el tiempo presentes". (Oliveira, 1992, p. 26-27).

Dicho esto, la educación tiene el rol de garantizar el derecho de todo ciudadano, a modificar y evolucionar sus condiciones cognitivas, sumadas a las afectivas. Así, Vygotsky considera que la conciencia representaría un salto cualitativo en la filogénesis, y que es un componente de mayor elevación en la jerarquía de las funciones psicológicas humanas. Además, Oliveira (1992, p. 79), apoyada por la autora, afirma que sería:

La esencia misma de la psique humana, constituida por una interrelación dinámica y cambiante a lo largo del desarrollo, entre intelecto y afecto, actividad en el representación

mundial y simbólica, control de los propios procesos psicológicos, subjetividad e interacción social.

Al respecto, la psicología del aprendizaje de Vygotsky y Feuerstein, citada por Fonseca (1995, p. 87), afirman que: “todo ser humano es modificable a partir de interferencias humanas mediadas”, aportan una base teórica que prioriza la interacción, proponiendo la estructura modelo de modificabilidad cognitiva.

En esta concepción, el papel de los sistemas simbólicos, como el lenguaje, es de fundamental importancia en la mediación entre el sujeto y su objeto de conocimiento, además de servir como intercambio social como organizador del pensamiento generalizador.

El símbolo resulta de lo que el sujeto asimila desde los primeros contactos con la madre y otras personas que interactúan con él en el período sensoriomotor (cero a 2 años). Es en este entorno, con personajes (familia, objetos) que se exteriorizan en interacción con el niño, que se apoya en la evocación del lenguaje y las imágenes, para construir sus representaciones internas.

Así, la actividad del sujeto, su operatividad, rica en significados, es lo que proporcionará la construcción de estructuras lógicas como formas de equilibrio en la construcción de su inteligencia.

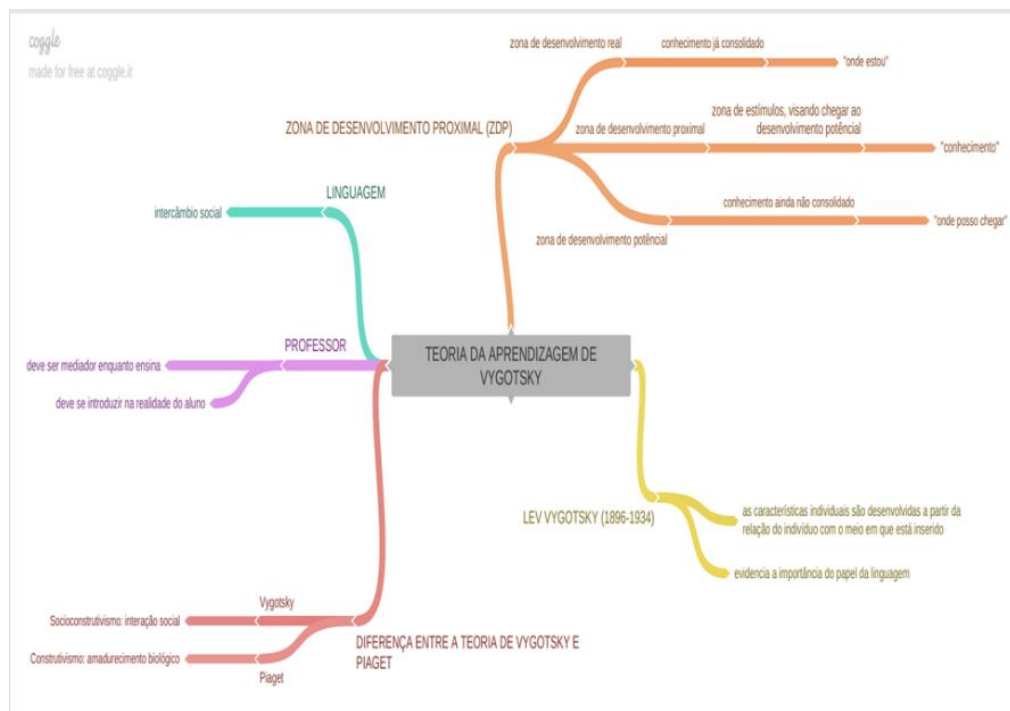
La inteligencia se construye en la medida en que se desafía al sujeto a pensar en su acción, buscando las razones de los descubrimientos (...) si no hay apropiación de la acción en sí, no habrá avance cognitivo en el sujeto. (Péres, 1996, p. 27).

Es fundamental comprender que la práctica en sí misma no construye nada si no va acompañada de una reflexión sobre la acción. El autor también concibe el largo trabajo de constitución del sujeto de conocimiento teniendo como eje principal la acción en el medio físico y social; que, en primera instancia, dependen de los reflejos espejados del mundo para él, antes

que él, se puede inferir que son los conductores de simbolización y productores de sentido que marcan a este sujeto.

Coincide se con Vygotsky (2003) cuando afirma en su libro “Lenguaje, desarrollo y aprendizaje” que lo que determina el desarrollo de la psique del niño está ligado al lugar del sujeto en el sistema de relaciones sociales, que cambia a lo largo de su desarrollo, la evolución de su actividad, tanto interna como externa. Vale la pena analizar la relación de su actividad con los conceptos de acción, funcionamiento y función. Y, en consecuencia, el autor enfatiza el papel determinante de las condiciones sociohistóricas en las que tiene lugar el desarrollo de la psique del niño, así como el desarrollo de su conciencia individual.

Figura 5 - Teoría del aprendizaje de Vygotsky



Autor: Friedrich, 2021

CAPÍTULO 5. MARCO CONCEPTUAL

5.1 INTRODUCCION

En este capítulo se aborda los referentes analítico-conceptuales, es decir, los conceptos clave que componen este estudio, y partiremos de las definiciones para delimitar el objeto de investigación. En primer lugar, se toma como punto principal aclarar qué campo de estudio se ha investigado, por lo tanto, vamos a delimitar mejor estos campos de conocimiento en el discurso científico y en la polisemia de sus significados.

Dicho esto, se entiende que estos diferentes discursos no se superponen, es decir, el discurso cognitivo se diferencia del psicoanalítico, así como del discurso neurocientífico. Finalmente, se sabe que cada discurso teórico constituye especificidades clínicas bien diferenciadas.

Teniendo en cuenta estos aportes y fruto de ellos, comenzaremos a acercarnos a los conceptos que se trabajaron.

5.2 CONCEPTO DE APRENDIZAJE

El concepto de aprendizaje pasa a ser el primero en ser tratado, ya que para poder pensar en aprender y no aprender es necesario preguntarnos qué significa y cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La complejidad de este objeto de estudio ha sido ampliamente discutida, pues sin aprendizaje no podremos desarrollarnos, ella está presente como un determinante genético que se articula con los procesos interrelacionales que vive el sujeto a lo largo de su vida. “El aprendizaje es un proceso cuya matriz es vincular y lúdica y tiene raíz en el cuerpo; su despliegue creativo se pone en juego a través de la articulación inteligencia-deseo y el equilibrio asimilación-acomodación”. (Fernández, 1991, p. 48).

A su vez, Paín (1998) asegura que para que los seres humanos alcancen la condición de humanos necesitarán un vínculo de aprendizaje, “todo conocimiento es conocimiento del

otro” fueron estos “otros” quienes nos acogieron en la cultura y por eso, nos hicieron "sus" compañeros.

En este vínculo hay tres polos, dos sujetos y un objeto a conocer, que es posible enseñar a través de la relación de amor por el conocimiento y por el otro. Por tanto, para la autora, la relación entre deseo y conocimiento se da en la objetividad (articulación de la inteligencia) y en la subjetividad (articulación del sentido) del que enseña y del que aprende. En esta definición, el aprendizaje y la construcción de conocimientos se consideran movimientos constantes que tienen lugar con el otro.

Aprender es apropiarse del lenguaje; es hacer su historia, recordar el pasado para despertar al futuro; es dejarse sorprender por lo ya conocido. Aprender es reconocerse a sí mismo, admitirse a sí mismo. Cree y crear. Arriesgar hacer visibles los sueños y posibles los textos. (Fernández, 2001a, p. 36).

Según la autora, necesitamos inventar el lenguaje, para que podamos poner nuestra creatividad en acción, a nuestro servicio. Para ella, el aprendizaje nos permite ser nuestros propios biógrafos. “(...) construyendo un pasado para proyectar el futuro”. En esta perspectiva, Fernández afirma que pensar y aprender nos conectan y nos desconectan del otro, de la cultura y la ciencia, cita a Paín quien, en 1968, afirma:

El ser humano, esencialmente histórico, llega a una realidad cuyas modalidades y significados no están incluidos en el genotipo (...) cuenta con estructuras operativas lingüísticas diseñadas para reconstruir el universo inteligible y repleto de significados, pero es necesario que el contenido de este universo que constituye el conocimiento del otro, le sea transmitido. (Fernández, 2001b, p. 122).

Cuanto más “se aprehende el objeto del conocimiento, aumenta el desconocimiento, se verifica con el desconocimiento, surgen nuevas preguntas, continuando así la búsqueda de

nuevos conocimientos. Ambos circuitos, el del deseo y el de la inteligencia, enfrentan carencia, carencia”. (Fernández, 1991, p. 75).

Por tanto, según el psicoanálisis, el objeto del deseo es un objeto faltante, la capacidad de construir conocimiento tendrá una inversión constante.

Janin (2006) contribuye a la perspectiva etimológica del significado de la palabra aprender, que proviene del latín “aprehendere” y significa en español “apoderamiento”, es decir, un acto psíquico que implica acción y supone representar, transformar y armar otros caminos para llegar al empoderamiento.

La autora afirma que los primeros aprendizajes del bebé son el resultado de un proceso que implicó la constitución de relaciones primarias que libidinizaron toda su búsqueda, de ahí la importancia del otro que le devuelve su imagen totalizadora y organizada de las sensaciones que para él pueda a través de la imitación recuperar el otro.

Para que quede con las ganas de volver a encontrarlo, como hizo el chico del “Juego del Ford-da”, refiriéndose a Freud. En este proceso se inscribe un nuevo aprendizaje: aprender a caminar, a hablar, a escribir para recuperar esa otra persona en la fantasía, vivida como omnipotente. (Janin, 2006).

Finalmente, para aprender y construir conocimiento, necesitaremos prestar atención al tema, sentir curiosidad, concentrarnos y llegar a desarmarlo y rearmarlo, reorganizarlo a partir de nuestras palabras. Y todo este trabajo de procesamiento del conocimiento lo hará apto para que lo usemos en otras circunstancias.

5.3 DEFINICIONES

En el diccionario Infopédia de lengua portuguesa (2021) la palabra aprendizaje significa: adquisición de conocimientos a través de la experiencia o la enseñanza; aprendizaje; tiempo de

aprender. Y en el Diccionario Portugués en Línea (2021) encontramos el significado etimológico de la palabra: Aprendiz + acto. Lo que se refiere a lo que hace el aprendiz (su propia acción), porque para que haya aprendizaje será necesaria su participación activa.

Aprender implica una búsqueda activa, una apropiación reorganizadora y una producción creativa. Creación que supone permeabilidad en el paso entre el sistema inconsciente y el sistema preconscious. Ser capaz de apelar a la fantasía, soñar, desarmar y rearmar datos, “jugar” con lo adquirido, organizarlo con su propio sello, evidencia la apropiación del conocimiento. Apropiación-recreación que siempre supone trasgresión, desarme y rearme. (Janin, 2006, p. 33).

Supone un trabajo psíquico, es un rendimiento en el que se entrecruzan los deseos e sus avatares, el yo y los ideales. (Janin, 2002, p.24). “Un proceso a partir del cual el sujeto construye novedades en interrelación dialéctica con los objetos sociales disponibles”. (Schlemenson, 2016, p.19). Para eso, “implica procesos de alto nivel de complejidad en el ser humano, ya que se entrelazan órdenes de determinación neurológicos y psicológicos, motivaciones tanto conscientes, preconscious como inconscientes, deseos y obligaciones, factores históricos individuales y ambientales”. (Calzetta, 2002, p. 16).

El campo de estudio del aprendizaje y sus vicisitudes trae consigo una variación de definiciones conceptuales que, desde la década de los ochenta, ha sido objeto de la necesidad de clarificación para que los investigadores lleguen a un acuerdo a los efectos de las investigaciones. Por tanto, se comienza presentando la distinción conceptual entre discapacidad de aprendizaje, dificultades de aprendizaje, problemas de aprendizaje para situarlos en relación con el fracaso escolar y recortar nuestro objeto de estudio. Bajo este sesgo, Fonseca (1984, 1995, 2009) define en principio la discapacidad de aprendizaje comparándola con la discapacidad mental y luego la divide en dos órdenes de causa: la discapacidad de aprendizaje primaria y secundaria.

Se observa que en la actualidad lo que el autor denomina discapacidad de aprendizaje se clasifica como trastornos del neurodesarrollo en el DSM-5 (2014) denominados trastornos específicos del aprendizaje, dislexia, discalculia, disortografía, entre otros.

5.4 DIFERENTES CONCEPTOS: PROBLEMA DE APRENDIZAJE, DIFICULTAD DE APRENDIZAJE Y TRASTORNO DEL NEURODESARROLLO

5.4.1 Problemas de aprendizaje

Alicia Fernández, psicóloga y psicoanalista argentina (1991, 1994, 2001a, 2001b) denominó a la teoría psicopedagógica clínica como una nueva mirada al problema del aprendizaje, y por el carácter fructífero de sus discusiones teóricas y su actitud instigadora (sustentada en una dialéctica en su visión humana sobre el sujeto de aprendizaje) dialoga con los estudios de sus contemporáneos, señala los aciertos, descubrimientos y brechas, cumple el objetivo de buscar siempre avanzar en el conocimiento proponiendo nuevas formas de entender el aprendizaje, basada en los postulados de Sara Paín, filósofa y psicoanalista argentina (1985, 1992, 1999).

El pensamiento de estas autoras fue elegido como guía para inspirarnos a discutir el problema del aprendizaje considerándolo, explicándolo y ampliando su comprensión al espectro de la circularidad causal, para traer nuevas consideraciones diferentes a lo que otros investigadores han abordado y que se entiende como causalidad lineal.

Las autoras proponen diferentes definiciones para delimitar y cortar el problema de aprendizaje, con el fin de favorecer el diagnóstico y tratamiento de cada uno: problema de aprendizaje sintomático, inhibición cognitiva y problema de aprendizaje reactivo, que forman parte del fenómeno del fracaso escolar.

Fernández considera que en la producción del fracaso escolar participan cuestiones que conciernen a la posición de los profesores como enseñantes y no exime de la responsabilidad de

los “ensinantes médicos” de concebir al educando como un simple “sistema nervioso central caminante”. En este caso, el autor destaca la hegemonía médica que, por la reducción y falta de diálogo con otras áreas del conocimiento, puede equivocarse en el diagnóstico.

Denuncia la paradoja diciendo: “en la escuela aprenden como cabezas sin cuerpo y, cuando no aprenden, se le envía al hospital donde se les considera organismos sin inteligencia ni deseo”. (Fernández, 2001a, p. 27).

Para ello, Fernández (1991) presenta el concepto de problema de aprendizaje y lo divide en dos órdenes de causa, la primera, que se origina en el ámbito escolar, que es responsable de la gran mayoría (90%) de los casos, y es llamado el problema del aprendizaje-reactivo, la reacción de un alumno a un sistema que no lo considera; proviene de problemas pedagógicos, de cuestiones de metodología de la enseñanza generadas en el ámbito escolar; el mal enfoque del sistema educativo, entre otros factores.

En estos casos, estamos hablando del rechazo del niño a un entorno hostil, porque si el alumno cambia de escuela, el problema se resolverá. Lo que no requiere intervención psicopedagógica, es una demanda producida por la institución educativa que expulsa al aprendiz promoviendo al repitente, marcándolo como un fracaso, además, no sugiere que tenga desequilibrios en su modalidad de aprendizaje.

La modalidad de aprendizaje será discutida en el capítulo 4, presentaremos sus características, clasificación, síntesis explicativa de la modalidad normal y patológica, síntesis explicativa de la influencia de la modalidad de enseñanza de padres y docentes sobre los sujetos de aprendizaje, además del significado del conocimiento en las modalidades de aprendizaje patológico, descrito por Fernández (1991).

La autora también encontró la figura del "repitente exitoso", que "acomoda el sistema, imita, no repite el año, pero repite textos de otros, repite consignas, somete, no piensa, pero

triumfa, porque otros quieren". (Fernández, 1991, p. 88). Esto último debería ser objeto de preocupación para los profesionales que trabajan para prevenir el fracaso escolar. Sin embargo, hay otro que repite el año denunciando la negativa a adaptarse, para ella, éste presenta un signo de salud, ya que reacciona a un sistema que no lo acepta y que lo obliga a acumular información, para luego "vomitar" lo tragado sin reconocer su conocimiento personal.

Por otro lado, en el segundo orden de causas, el llamado problema de aprendizaje-síntoma, en su opinión, es responsable de aproximadamente un porcentaje mucho menor (10%), y tiene la participación de procesos simbólicos inconscientes en el origen, además, se encuentra en diferentes culturas, ya sean occidentales u orientales.

A su vez, los pensamientos de estos autores integran e inspiran una mirada más profunda al aprendizaje, para establecer un punto de conexión entre lo que Paín (1985, 1992, 1999) denomina las estructuras inconscientes del pensamiento y la función positiva de la ignorancia. En este último escrito, la autora dedica su producción a todos aquellos que sustentan y mantienen vivo el interés por el punto de articulación entre inteligencia y deseo y, parte de este análisis, el conjunto de niveles de funcionamiento cognitivo y subjetivo (ver Anexo 17).

Stolzmann (2001), refiriéndose a las dificultades de aprendizaje a la luz de conceptos psicoanalíticos, cita a Lacan y establece una relación con el sujeto del inconsciente, articulado a los conceptos de Freud y la lingüística Saussuriana. Para ello, agrega las concepciones de Paín (1985) y Fernández (1991).

"Una operación cognitiva puede ser representativa del sujeto, en la expresión del deseo que se manifiesta a través de la culpa, el error o la ignorancia ... El conocimiento está ligado a todas las prohibiciones y todos los mitos". (Fernández, 2001a, págs. 144). Al respecto, Fernández (1991) se refiere a los mitos en mayúscula, distinguiéndolos de los que tienen

minúsculas, los primeros estarían vinculados a la cultura, el Mito del Árbol de la Sabiduría, por ejemplo, los segundos serían representaciones construidas por un grupo familiar y que puede tener efectos en generaciones posteriores.

5.4.2 Dificultades de aprendizaje primarias y secundarias

Utilizando la nomenclatura de discapacidad de aprendizaje, Vitor da Fonseca (1984, 1995, 2009) compara el diagnóstico de dificultades de aprendizaje con discapacidad mental, cuando se trata de un problema que afecta la salud mental de los individuos, segundo el, es necesario compararlo a otras afecciones para que quede en evidencia.

Para el autor, este estudio debe responder a una línea que tenga en cuenta factores endógenos y exógenos, ya que, a diferencia de los niños con discapacidad intelectual, el potencial de aprendizaje se caracteriza por grados de discapacidad adaptativa, demostrados por una inferioridad mental global. (Fonseca, 1995).

Así, el aprendizaje en este contexto se define como “la capacidad de procesar, almacenar y utilizar información”. (Fonseca, 1984, p. 07). Se entiende que el autor se centra en el estudio de las dificultades de aprendizaje relacionadas con los procesos orgánico-biológicos, derivados de la discapacidad mental, con la intención, a través de su abordaje, de mejorar las condiciones de intervención e investigación aplicada, con la finalidad de obtener datos para ajustar la mejora de la prevención y el tratamiento.

De hecho, el autor menciona la variable socioemocional en sus publicaciones, pero describe de manera global y ubicua la dificultad de aprender en un espectro dentro de las deficiencias, a las que denomina integradoras. (Ver Anexo G).

Más adelante, el autor afirma que las dificultades de aprendizaje se pueden distinguir, a su vez, en primarias y secundarias. As Dificultades de Aprendizaje Primarias. (D. A.I)

comprenden perturbaciones en adquisiciones específicamente humanas, como el lenguaje, la escritura o el cálculo.

Por otro lado, las Dificultades de Aprendizaje Secundarias (D.A.II) comprende perturbaciones en adquisiciones no específicamente humanas. El autor cita como ejemplos: parálisis cerebral, discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad mental, afasia, trastornos emocionales, inadaptación social, etc. Las dificultades de aprendizaje son aquí una consecuencia secundaria de deficiencias nerviosas, sensoriales, psíquicas o del desarrollo.

En resumen, según él, las causas de la D.A. II son bien conocidas y se relacionan con factores biomédicos (enfermedades sensoriales, mentales o crónicas prolongadas, prematuridad, anoxia, enfermedades infecciosas y virales, problemas de metabolismo, traumatismos, lesiones cerebrales u otras causas que involucran directa o indirectamente al sistema nervioso central).

Sin embargo, en el niño con D.A. I dificultades primarias de aprendizaje, él observa un potencial normal de aprendizaje caracterizado por: "la discrepancia entre las habilidades y el nivel de logro, es decir, hay una integridad sensorial, intelectual, emocional y motora global y solo hay una dificultad de aprendizaje". (Fonseca, 1995, p. 34-35).

En este caso, las otras adquisiciones - motoras, sensoriales, intelectuales y sociales - son potencialmente normales, y considera que sus causas son menos conocidas, lo que justifica nuevas investigaciones que las esclarezcan. Precisamente, este sesgo forma parte de esta investigación, porque recorta el objeto de estudio y aborda los aspectos intersubjetivos y vinculares presentes en el aprendizaje humano.

Creemos que el campo de la neurología del aprendizaje tiene mucho que aportar a nivel interdisciplinario con este complejo problema en el aprendizaje, sin embargo, se coincide con

Vitor da Fonseca cuando dice: "los exámenes tradicionales sensoriales, neuropsiquiátricos y psicológicos son insuficientes para detectar trastornos simbólicos ". (Fonseca, 1995, p. 30).

5.4.3 Trastorno del Neurodesarrollo

Teniendo en cuenta que en el DSM V (2014) - Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, los déficits de aprendizaje son parte de los trastornos del neurodesarrollo y se clasifican como trastornos específicos del aprendizaje que afectan a determinadas personas que, de otro modo, demuestran niveles normales de funcionamiento intelectual (coeficiente intelectual superior a aproximadamente 70). A lo largo del texto, en el DSM V, los tipos específicos de déficits en lectura se describen internacionalmente como dislexia y tipos específicos de déficits en matemáticas, discalculia, excluyendo así las discapacidades intelectuales, así como el retraso global del desarrollo; impedimentos auditivos o visuales; o problemas neurológicos o motores.

Se observa que esta clasificación define como trastorno lo que Fonseca (1995) definió como dificultad primaria de aprendizaje. Incluso el DSM V (2014) sugiere que las personas intelectualmente talentosas con dificultades de aprendizaje pueden ser capaces de mantener un funcionamiento académico adecuado mediante el uso de estrategias compensatorias, esfuerzo o apoyo.

Sin embargo, dice que, para ser diagnosticado, la discapacidad de aprendizaje no se puede atribuir a factores externos más generales (como desventaja económica o ambiental, absentismo crónico o falta de educación). Tampoco atribuido a ningún trastorno neurológico (accidente cerebrovascular) o motor o discapacidad visual o auditiva.

Finalmente, la discapacidad de aprendizaje puede limitarse a una habilidad o dominio académico (por ejemplo, leer palabras sueltas, recordar o hacer cálculos numéricos). En resumen, la investigación en foco seleccionó la muestra del nivel intelectual considerado en

torno al CI 70, y un perfil neuropsicológico sin compromiso, sujetos considerados sin evidencia de problemas biológicos, pero sugiriendo indicadores de problemas emocionales.

5.4.4 Síntoma de aprendizaje

De otra nomenclatura Fernández (1991), diferencia los problemas de aprendizaje en sintomáticos y reactivos, en este sentido esta definición fue tratada previamente en la introducción. El autor incluye los aspectos subjetivos / psíquicos que involucran la construcción del conocimiento, integrando la dimensión corporal y deseante, además del funcionamiento intelectual y orgánico, poniendo en relevancia el estudio de la capacidad simbólica del sujeto.

En su línea de pensamiento, distingue el problema del aprendizaje reactivo del síntoma: el primero se origina en la visión del autor de un rechazo a la institución escolar y el segundo, en su origen, se encuentra en los lazos familiares que provocan este problema. El autor propone el análisis de contenidos simbólicos inconscientes presentes en la modalidad de aprendizaje, que enuncian la trama compleja entre la constitución de la psique y el trabajo de construcción de sentido que realiza el sujeto que aprende, con el fin de procesar las vivencias y conocimientos vividos.

Janin (2006) corrobora esta línea de pensamiento al referirse a los determinantes metapsicológicos de las dificultades en el proceso de aprendizaje, comenzando por afirmar que la inteligencia, al no ser una función autónoma, se empareja con la afectividad, en la búsqueda del conocimiento, argumentando que esta, la búsqueda intelectual se basa en deseos inconscientes.

¿Cómo es la circulación del conocimiento y de los saberes en el núcleo familiar, del niño con un síntoma de problema de aprendizaje? En otras palabras, ¿qué papel juega el no aprender para ello y su familia? Estas preguntas, aparentemente sencillas, abren el camino a la reflexión sobre la simbolización. De ahí la brecha entre lo que quieres saber y lo que puedes

saber; impone un trabajo: elaborar sus propios significados a partir del lenguaje que circula en el grupo familiar.

Por tanto, en esta tesis se buscó encontrar “el sentido”, captar la intersubjetividad presente en el núcleo familiar como fundamento de la constitución psíquica del niño, que da sentido a sus representaciones. A través de la importancia de comprender la complejidad de las relaciones familiares que crean, alimentan y transforman la estructura psíquica, a partir de los sujetos involucrados en estas relaciones, y luego se propuso el estudio de la modalidad de aprendizaje como instrumento para dilucidar esta articulación.

Por ello, se estudió lo que significa el aprendizaje y la experiencia de no aprender en la vida cotidiana de los sujetos de investigación, destacando el lenguaje de los familiares que se expresaba de diferentes formas: verbal, pre verbal, pictórica, corporal, simbólica.

5.5 ASPECTOS PSÍQUICOS DEL SÍNTOMA NO APRENDER

Para introducir el tema del síntoma en el aprendizaje y determinar su lugar en el sufrimiento psíquico, se recogió a las bases constitutivas de la función simbólica en la construcción de la subjetividad humana, siendo uno de los recursos necesarios y útiles en la atención psicoanalítica infantil, como esta problemática responde a un vacío existencial obstruido, muchas veces por los lazos afectivos que sustentan su existencia. (Maggi, 2018).

En esta perspectiva, en “Inhibición, Síntoma y Angustia” (1925-26), la elaboración del segundo tema, hace que Freud reubique el tema del síntoma, definiéndolo como un “signo y una expectativa de satisfacción de una pulsión, fruto de un proceso de represión (...) parte del yo, que a veces, por mandato del superyó, se niega a sumarse a una carga instintiva iniciada en el ello”. (Freud, 1925-26, p. 87).

Al respecto, Paín (1992) asegura que cuando el niño presenta un problema de aprendizaje, éste se expresa a través de una inhibición o un síntoma, para diferenciar el

síntoma de la inhibición, buscamos en el trabajo de Freud su comprensión, porque el primero se entiende como una “formación de compromiso, es decir, una formación sustitutiva, un acuerdo entre las instancias psíquicas”, el ello, el yo y el superyó, de modo que el movimiento instintivo es descargado por el primero, a pesar de las manifestaciones del segundo.

Sin embargo, considerando este mecanismo, los autores Ferrari y Sordi amplían su comprensión diciendo que el yo está condicionado para hacer un acuerdo entre el ello y el superyó, y "dejar que el movimiento instintivo se descargue, aunque esté deformado", a pesar de reducir parte de su autonomía. Por tanto, para el psicoanálisis solo consideraríamos como síntoma aquella conducta que se estableció tras el paso por Edipo. (Ferrari; Sordi, 2009, p.209).

Las autoras continúan afirmando que, con respecto al segundo, la inhibición, interpretada por Freud, es una limitación que no conlleva, por así decirlo, un componente patológico, ya que es normal que una función esté inhibida. Mencionan las funciones egóicas susceptibles de inhibición: sexual; nutrición; locomoción y trabajo. (Ferrari; Sordi, 2009).

Siguiendo esta línea de razonamiento, Ferrari y Sordi (2009) apoyados por Paín (1973) afirman que la diferenciación entre síntoma e inhibición en el aprendizaje se refiere a una “nueva operación psíquica”, pues si una inhibición representa un conflicto, puede considerarse sintomática.

Sin embargo, el síntoma estaría representando, en este caso, una transformación de una determinada función egóica, y los autores añaden que durante mucho tiempo se pensó que no sería posible someter al niño a un tratamiento psicoanalítico, ya que no lo había atravesado el complejo de Edipo.

Sin embargo, las autoras citan Melman (1995) que dice, a partir de una nueva concepción que “el niño hace un síntoma donde falla el ideal parental de no castración” (Ferrari;

Sordi, 2009, p.209), se puede inferir que la inhibición intelectual puede entenderse como somatización del deseo que no fue reprimido.

Así, se resalta la complejidad del síntoma en el aprendizaje, ya que está anclado en los inicios de las representaciones del niño que se forman en la interacción con sus figuras originales. En el primer análisis, "la formación del síntoma en el niño también apunta a lo que, narcisísticamente, los padres representan sobre el niño", es decir, lo que se ponen en escena en la interacción sobre el niño. (Ferrari; Sordi, 2009, p.210).

Al respecto, agrega Fernández, la hipótesis de que este proceso se origina en la relación con la circulación del conocimiento y de los saberes en el núcleo familiar, abre un espacio para investigaciones que puedan desvelar los lazos familiares patogénicos capaces de establecer relaciones con saberes marcados por situaciones traumáticas que provocan embotamiento intelectual y estancamiento de la capacidad de pensamiento del niño. (Fernández, 1991).

"El niño que presenta síntomas en el aprendizaje sufre un aprisionamiento de su inteligencia". (Fernández, 1991, p. 81). El síntoma en el aprendizaje bloquea la posibilidad de transformar la modalidad de aprendizaje, tornándose rígida y perdiendo la posibilidad de transformarse y transformar el conocimiento en saber, perturbando el proceso de autonomía como sujeto.

En el entendimiento de la autora, la formación del síntoma implica "poner del otro lado, tirar y actuar sobre lo que no se puede simbolizar, mientras que la simbolización permite una resignificación, y la resignificación permite que la modalidad pueda cambiar". Más adelante, explica:

El proceso de simbolización de contenidos inconscientes se da a medida que el sujeto puede elaborar, es decir, ir utilizando su juicio crítico, su pensamiento para significar y

resignificar contenidos vinculados a imágenes, recuerdos y fantasías registrados inconscientemente. (Fernández, 1991, p. 117).

Fernández (2001b, p.144) cita a Rolnik, (1995) quien afirma: “El hecho de que el síntoma actúe como sedante del malestar lo convierte en un analizador” y, Paín, lo corrobora diciendo que puede ser una elaboración sintomática del pensamiento, por tanto, una dificultad cognitiva no puede definirse en términos tan generales como la dislexia o la discalculia. Primero es necesario delimitar el alcance del síntoma, comparándolo con otras conductas, para descubrir la operación precisa que le corresponde. (Fernández, 2001b, p. 144).

La autora quiere decir que ciertas operaciones de inteligencia infantil están ausentes, en exceso o incorrectas. Su capacidad para argumentar, mostrar, es decir, la elaboración objetivante es incapaz de desarrollarse, por impedimentos derivados de significados inconscientes, y podemos percibir esta elaboración por la descripción de la modalidad patológica, pues una modalidad de aprendizaje normal está presente en el problema de aprendizaje-reactivo.

Podemos evidenciar tres tipos de respuestas del paciente con problema de aprendizaje-síntoma. (Fernández, 2001b, p. 157):

- a) “No puedo”: se refiere al síntoma en el aprendizaje;
- b) “No me importa”: se refiere a la inhibición cognitiva;
- c) “No sé”, como: no puedo saber; no tengo condiciones de saber; no soy inteligente; no tengo capacidad para pensar.

La escucha no aborda contenidos no aprendidos, ni operaciones cognitivas no logradas, pero cuando el “no sé” aparece como respuesta principal, en estos casos, deberíamos preguntarnos: ¿qué es lo que no se permite saber?

5.6 EL CONCEPTO DE RELACIÓN EN PSICOANÁLISIS Y PSICOPEDAGOGÍA CLÍNICA

En primer lugar, cabe señalar que el vínculo intersubjetivo juega un papel protagónico en esta tesis precisamente por el peso que adquiere el núcleo familiar en la construcción de una modalidad de aprendizaje y enseñanza sana o patológica, por lo que merece especial atención en el diagnóstico de un niño con un problema de síntoma de aprendizaje, siendo necesario que los profesionales verifiquen los tipos específicos de vínculos entre el niño, sus padres y hermanos.

A su vez, Fernández (1991) considera tres tipos de vínculo, a saber: el nivel individual centrado en el paciente, con su particular interrelación organismo-cuerpo-inteligencia-deseo; el nivel de vinculación, centrado en la modalidad de circulación de conocimientos e información entre los miembros de la familia, y el nivel dinámico, que apunta a esclarecer el sistema de roles necesarios para el funcionamiento y mantenimiento de la estructura familiar y los posibles modelos de interacción.

Además, el vínculo de dependencia puede expresarse en el acto de enseñar y manifestarse en la justificación de que el docente tiene más conocimientos que el alumno y, por tanto, debe corregirlo para que no se equivoque, y pueda juzgarlo y, aun así, determinar la legitimidad de sus intereses.

En primer lugar, Fernández (1991) propone un modelo para la primera entrevista familiar denominada DIFAJ (Diagnóstico Familiar del Aprendizaje en una Jornada) desarrollado por un equipo interdisciplinario para captar el establecimiento de la comunicación y estos vínculos entre el niño y los miembros de su familia.

A su vez, también existen en el pensamiento psicoanalítico consideraciones sobre cómo pueden darse las relaciones entre sujetos, en principio, se presentan mediante tres tipos de vínculos, aunque pueden surgir otros tipos como una derivación, más compleja. Ellos son: el

vínculo de dependencia; cooperación y reciprocidad y competencia o rivalidad intergeneracional. Cada uno respectivamente con sus peculiaridades, el primero se manifiesta en un modelo intergeneracional entre padres e hijos; el segundo trae en su núcleo un modelo intersexual, entre parejas y hermanos, y el último, un vínculo de competencia o rivalidad intergeneracional, sexual o entre hermanos.

Sin embargo, al investigar los aportes de Freud a la teoría clínica psicopedagógica, observamos autores que prefieren utilizar la noción de relaciones objetales, aunque la noción de vínculo propuesta por Pichón-Rivière refiere, a través del estudio de los conceptos de situación, interacción y conducta, la participación de estos en los cambios que el entorno o la personalidad pueden imprimir en la calidad de los vínculos establecidos, participando de los objetivos de esta tesis.

En esta concepción, el autor reitera que el estudio del campo psicológico es el de las interacciones entre el individuo y el entorno. "El propósito mismo de la psicología es el campo de la interacción". (Pichón-Rivière, 1988, p. 65). Por tanto, el diálogo entre Pichón-Rivière y Maldavsky (2013) es pertinente, porque esta discusión teórica nos ayuda a englobar los procesos intersubjetivos presentes en los vínculos.

Dado que, en esta mirada, el vínculo corresponde a una estructura dinámica en continuo movimiento, constituida por la totalidad de la persona, interpretada por Pichón-Rivière como una Gestalt. (Almeida, 2011, p.202). Así, la mirada de la psicología social aporta un elemento importante al análisis del aprendizaje del sujeto, que corresponde al vínculo patológico o saludable que se establece con los grupos sociales en los que vive el niño, incluidos padres, hermanos, profesores y amigos. Pichón-Rivière (1988, p. 37) concibe el vínculo como: "Una estructura dinámica en continuo movimiento, que engloba tanto al sujeto como al objeto, teniendo esta estructura características consideradas normales y alteraciones interpretadas como patológicas".

El vínculo es, por tanto, “un tipo particular de relación con el objeto (...) algo diferente que incluye la conducta (...) un patrón de conducta que tiende a repetirse automáticamente, tanto en la relación interna como en la relación externo con el objeto”. (Almeida, 2011, p. 204). Bajo este sesgo, es un concepto instrumental en psicología social que asume una cierta estructura y es operacionalmente manejable. En este contexto, siempre es social, incluso con una persona; a través de la relación con este sujeto se repite una historia de vínculos determinados en un tiempo y en sus propios espacios.

Además, “el proceso de aprendizaje de la realidad externa está determinado por las características resultantes del aprendizaje previo de la realidad interna, establecido entre el sujeto y sus objetos internos”. (Pichón-Rivière, 1988, p. 95). Por tanto, todos los trastornos del desarrollo, ya sean neurosis o psicosis, se producen por un estancamiento del proceso cerrado, es decir, “la situación, que debe abrirse una vez asimilado el material, permanece cerrada al proceso de incorporación de nueva información”. (Pichón-Rivière, 1988, p. 95). Y agrega que la neurosis es un trastorno del aprendizaje, como cierta conducta que se estereotipa en un círculo cerrado. No podemos estudiar al ser humano como un sistema cerrado en el individuo, no solo considerando los determinantes del entorno sociocultural que constituye la dimensión sociológica de su comportamiento, sino desde un punto de vista estrictamente psicológico. (Paín, 1985, p. 23).

Estos enfoques desde el psicoanálisis corroboran las concepciones de Paín (1985) y Fernández (1991) cuando analizan la modalidad de aprendizaje y enseñanza de una persona, ya que las perturbaciones que allí se originan sugieren que son provocadas por factores vinculares intersubjetivos.

Así, para Fernández, el sujeto *aprendente* se considera una posición subjetiva, que convive, a su vez, con su posición *ensinante* y, para aprender, el sujeto deberá disponer estas dos posiciones simultáneamente. Sin embargo, necesitan conectarse con lo que ya saben y

permitirse mostrar sus conocimientos, porque según el autor “pensar es siempre una solicitud al otro, una confrontación con el pensamiento del otro. Aunque es un proceso intrasubjetivo, ocurre en la intersubjetividad”. (Fernández, 2001b, p. 59).

Desde esta perspectiva, Paín (1985) agrega que el individuo, además de ser un dispositivo de comunicación, como un teléfono, pasa a estar constituido por la llamada del otro. “Por eso alguien llama, requiere, solicita, por lo que le confiere al otro su cualidad diferenciada, incluyéndolo a la vez en un sistema de semejanzas. (Paín, 1985, p. 23).

Más adelante, la autora finaliza argumentando el aspecto intersubjetivo del aprendizaje afirmando que “El sujeto humano siempre se constituye desde el otro. Tanto la estructura inteligente como la semiótica son eminentemente intersubjetivas”. (Paín, 1985, p.23)

Bajo este sesgo, el psicoanálisis de Maldavsky (2013), basado en una revisión teórica del pensamiento freudiano, hace aportes significativos a los mecanismos inconscientes, preconcientes y conscientes que forman parte de los vínculos.

En este sentido, vale la pena analizar la premisa freudiana de que los pensamientos surgen del inconsciente (Freud, 1915) y continúan en busca de cualificación y conciencia, y finalmente logran llegar a la conciencia gracias a su articulación con las palabras. En esta línea de razonamiento, entre estos procesos de pensamiento inconscientes se encuentran la identificación, así como las relaciones causales o similares, así como otros tipos de nexos entre representaciones.

Sin embargo, el preconciente, según Maldavsky (2013), está constituido por representaciones de palabras (conformadas por componentes perceptuales de la imagen acústica de la palabra escuchada y la imagen visual de la palabra escrita) y sus componentes impulsores conectados a ella. En la estructuración del lenguaje, el niño utilizará estos elementos y, posteriormente, serán fundamentales para el proceso de alfabetización y se

volverán imprescindibles, pues en la construcción del conocimiento y el aprendizaje, el niño necesitará contenidos simbólicos y contenidos lógicos, articulados entre sí, para dar sentido a lo aprendido.

En este sentido, “el preconsciente se convierte en el representante de la realidad y la cultura en cada sujeto” (Maldavsky, 2013, p. 45), sin embargo, deja marcas en su estructura y función. Por tanto, el estudio de la pre-conciencia de cada sujeto o de sus palabras pronunciadas nos permite entrar en contacto con marcas de memoria, o con pensamientos inconscientes en "detectar las transformaciones de la vivencia contingente, así como en la evidencia de procesos derivados endopsíquicos". (Maldavsky, 2013, p. 43).

A su vez, “la intersubjetividad implica procesos anímicos para hacer frente a las demandas instintivas propias y de los interlocutores, recurriendo a defensas funcionales o patógenas”. (Maldavsky, 2007, p. 17).

Maldavsky agrega que los contenidos de la conciencia original, es decir, las impresiones y afectos sensoriales, la capacidad de sentir estados afectivos, comprenden un logro que viene temprano, de ciertas disposiciones egóicas que se encuentran en un ambiente empático.

El autor aclara que para Freud los contenidos de la conciencia originaria son los afectos que dotan de significado a las impresiones sensoriales. A través de ellos se toman conciencia de los procesos instintivos y al mismo tiempo, “en la medida en que son consecuencia de la empatía de los padres, son también una forma de establecer una conexión con la vitalidad de los procesos pulsionais de ellos”. (Maldavsky, 2007, pág.17).

Sabiendo que las defensas del yo son el testimonio de las corrientes psíquicas que permiten afrontar situaciones clínicas complejas, como en las neurosis, el yo se opone a pulsiones y deseos, y predomina el mecanismo de represión; Por otro lado, en la psicosis se evidencia la oposición a la realidad y prevalece la desestima, mientras que en la neurosis

narcisista la oposición es al superyó y la defensa utilizada es la negación, a través del análisis de los deseos y defensas, según Maldavsky (2004) podremos diagnosticar la erogeneidad predominante en los sujetos en estudio y en qué estado se encuentran sus defensas (fallidas, acordes afines o mixtas). Por ejemplo, la defensa de la represión está ligada a la posición secundaria anal-sádica (A2), fálico-uretral (F2) y fálico-genital (F1).

Mientras que la negación, la subestimación de la realidad y la subestimación de la instancia paterna estarían ligadas a sujetos con erotismo oral primario (O1) sádico oral secundario y sádico oral primario. Sin embargo, en cuanto a la subestimación del afecto, los estudios de Maldavsky (1991) muestran lo que él llama libido intrasomática, que se suma a las defensas postuladas por Freud.

Aun así, la defensa genital fálica (F1) se verifica en la histeria de conversión y otras histerias. La defensa fálico-uretral (F2) se encuentra en casos de neurosis y características obsesivas con una tendencia pulsional secundaria anal-sádica (A2). El autor agrega también que, al igual que en el erotismo anal-sádico primario, encontraremos sujetos con características perversas y transgresivas, así como paranoides. Los sujetos con erotismo oral secundario (O2) sugieren que son psicóticos depresivos y maniaco-depresivos, los sujetos con erotismo oral primario (O1) sugieren que son esquizoides y esquizofrénicos. Sin embargo, el erotismo de la libido intrasomática (L1) está relacionado con sujetos adictos, psicosomáticos y traumatizados.

Por tanto, para el autor, la intersubjetividad no solo implica la investigación de cómo cada uno procesa sus propias demandas instintivas o ajenas, con defensas funcionales y / o patogénicas, fallidas o exitosas, sino que también implica el estudio de cómo cada sujeto conquista o pierde la capacidad de trabajo de la conciencia original. (Maldavsky, 2007).

De acuerdo con esta lógica, Kaës (2001) corrobora al autor, cuando afirma que la formación intersubjetiva primaria garantiza los espacios y vínculos intersubjetivos, de donde

proviene los apoyos y las inversiones. (Kaës1985). Afirma que son espacios y vínculos que forman la realidad psíquica del conjunto intersubjetivo: los enunciados que se relacionan con las interdicciones fundamentales. En este sentido, Fernández añade que hay que identificar "los secretos y pactos del silencio, los no dichos presentes o no en las familias". (Fernández, 1991, p.101).

Al respecto, Kaës (1985) llama la atención sobre las importantes predisposiciones de las actividades de representación de cada sujeto para comunicarse entre sí. Además de los objetos, los lazos de identificación y las estructuras básicas del yo y el superyó. Aun así, abarcando la transmisión inconsciente por identificación con el objeto o con la fantasía del deseo del otro, es decir, al servicio del análisis de la dimensión intragrupal de esta transmisión.

Respecto a las posiciones subjetivas en las que se encuentra el niño en el núcleo familiar, sujeto, modelo o ideal, ayudante, objeto o rival, y / o doble, Maldavsky (2001, 2013) apoyado por Freud (1900), propone utilizar la interpretación de dibujos infantiles para su análisis. Por lo tanto, será necesario tener en cuenta la pulsión, el deseo y el lenguaje en el conjunto de representaciones. Analizar las estructuras preconscientes a través del conjunto de representaciones de palabras y representaciones de cosas mediante las cuales el inconsciente se vuelve consciente (Maldavsky, 2013, p. 44).

En resumen, en estos casos, es fundamental estudiar la transmisión inconsciente a nivel de intersubjetividad a través de la descripción e interpretación de los sujetos en sus relaciones imaginarias, simbólicas y reales que conforman el grupo familiar. Se busca comprender los significados simbólicos inconscientes del aprendizaje y la enseñanza para el sujeto y su familia. Además de dejar al descubierto los procesos subjetivos que acompañan al "no saber". Identificar los procesos patológicos capaces de prevenir o reducir la capacidad del sujeto para transformar la información en conocimiento y, esta, en saber.

Al respecto, Fernández (1991) agrega que el secreto adquiere un valor patógeno, ya que es aquel en el que una persona no decide guardar, sino que se ve obligada a esconder. Para su acción, identifica cuatro posibilidades que incluso pueden culpar al sujeto, es decir, mantenerlo como si se escondiera:

a) A sabe, B le ha dado la información y la orden de no decirlo C. A sabe que B sabe que él sabe.

b) "A" lo sabe, porque espía a B. B no sabe qué "A" lo sabe. Si "A" muestra lo que sabe, falta por haber echado un vistazo. Debe ocultar la información.

c) B no le dio a "A" cierta información (importante para su identidad) y, en cambio, le dio información falsa.

d) "A" ve y B le dice que no vio lo que vio.

Porque o deseo de saber puede quedar culpabilizado, o actuar como elemento de dificultad para simbolizar y resignificar al niño, además de provocar una inhibición cognitiva que dificulta las posibilidades de pensar más que los aspectos figurativos del pensamiento. Por esta lógica, si al sujeto que aprende se le impide conocer su origen, el deseo puede obligarlo a negar su conocimiento inconsciente, aceptando información falsa.

En otras circunstancias, un niño puede haber observado algo que estaba prohibido, por lo que la familia puede decirle que lo imaginó y que no vio lo que vio el niño. En este caso, la autora comenta que esto está relacionado con la defensa psíquica llamada negación, y su mecanismo fue estudiado por Freud como específico de la psicosis, sin embargo, Bernstein citado por Fernández (1991, p.102) observa que la negación "constituye una ruptura del yo".

5.7 VÍNCULO FAMILIAR INTERSUBJETIVO: "FAMILIA"

Laing citada por Fernández (1991) introduce el concepto de familia entre comillas (“familia”), para designar la familia imaginaria que estamos tratando de interiorizar, que no siempre corresponde a la familia real. La familia se interioriza como un esquema, sus pautas de actuación, un conjunto de relaciones, por ejemplo, los padres pueden haber sido registrados como figuras que enseñan o como los que deben ser cuidados. Así, hermanos como aquellos con los que podemos competir, pero de los que podemos aprender. Por otro lado, padres o hermanos como unidos o distanciados, etc. Después de todo, estas pautas de acción internalizadas formarán una modalidad de aprendizaje particular.

A su vez, Zimerman (2000) considera diferentes tipos de familia: familia suficientemente sana, familia simbiótica, familia disociada o dividida, familia narcisista, familia con pérdida de límites, familia depresiva y otros tipos. Según él, no existe una familia perfectamente sana considerando la relatividad de los criterios relativos a lo sano y lo patológico, pero enumera algunas características que deben estar presentes en familias consideradas suficientemente sanas: para él, el predominio de la armonía, en la que hay una atmósfera de crecimiento para todos, donde los padres son modelos a seguir para sus hijos.

Para hacerlo, asegura que necesita coherencia entre lo que dicen, hacen y lo que son. Observa una clara delimitación de roles y funciones, así como el reconocimiento de las diferencias entre todos, con la garantía de empatía tan necesaria para la estructuración familiar.

Sin embargo, el proceso de inscripción en el vínculo familiar, como primer grupo de pertenencia de este sujeto en el mundo, produce marcas que perduran a lo largo de su vida: “transmisión de rasgos personales (particularidades) que son también familiares y culturales, rasgos que los padres (y sus representantes) donarán al niño. Y que transmitirán de una manera que le permita poder elaborar otra versión de esas marcas humanas”. (Molina, 1998, p. 02).

En principio, ante la imposibilidad del amor materno incondicional que a la vez frustra a la madre y al niño, angustiándolos, existe la necesidad de buscar objetos sustitutos, además, la madre, luego de la intensa fusión psíquica con el bebé, iniciará la operación de separación, impuesto por la cultura. Sin embargo, esta búsqueda de una articulación significativa coloca al niño en la actitud de penetración cognitiva en la realidad. (Molina, 1998).

Se sabe que, en el transcurso del desarrollo del bebé, la penetración cognitiva en la realidad es alimentada por la introducción, hecha por la madre, de otra figura en la relación madre-hijo: el padre. Entonces, podríamos decir que la madre tiene el papel de introducir al niño en la cultura, en el conocimiento, y el padre se convierte en el representante simbólico de esta cultura, de este conocimiento, que estaba oculto.

Para Molina (1998), el deseo de conocer nace de esta falta, en definitiva, del deseo de descubrir lo diferente, el otro. Sin embargo, si este descubrimiento vale la pena para la madre, el niño interiorizará la necesidad de buscar conocimientos ocultos. De esta manera, la función paterna gana estos contornos, en la tarea de vigilar lo que realmente sucede. Por tanto, colaborar en la restitución de la diferenciación de la subjetividad materna, que está comprometida con la función de fundar los cimientos del bebé, y con el punto de partida de la diferenciación psíquica de su hijo, favoreciendo la construcción de las bases de su autonomía.

A partir de estas consideraciones se observa la importancia de la relación madre-hijo, estudiada por el psicoanálisis, pues será ella quien le indicará al bebé otros personajes para ampliar su apego (los sustitutos maternos y el padre), así como los objetos de la realidad. En este camino, estos objetos se libidinizarán, pues esto es lo que también le ofrece la madre en sustitución del imposible amor incondicional.

Según el autor, la resolución de esta contradicción hace posible que el objeto se diferencie y aparezca ante los ojos del bebé, para que éste pueda saborearlo, sentirlo y

manipularlo, por ejemplo, mediante un traqueteo. En resumen, en este momento nace el proceso de construcción del conocimiento. Por eso el juego constituye una pasión infantil, ya que “vela, disfraza, metaforiza los intensos amores de la infancia” (Molina, 1998, p. 4), es a través de él que el bebé investiga su cuerpo y sus objetos.

A través de la acción, el bebé construye las bases para la formación de las palabras y pensamientos, elementos primordiales de posterior construcción subjetiva y cognitiva. Además, esta estructura deja al bebé subordinado al otro, pero con las condiciones para seguir trazando el largo y difícil camino de la diferenciación parental y la consiguiente integración sociocultural.

Finalmente, podemos decir que la madre sobre el cuerpo del bebé inscribirá una estructura psíquica a través de la cual ensamblará la estructura del cuerpo y sus posturas; ordenará el sistema perceptivo; organizará la consistencia somática y todos los primeros recursos de autonomía.

Sin embargo, el largo camino que recorre el niño en el proceso de apropiación del conocimiento marca la distancia entre la complejidad simbólica que requiere el aprendizaje y las formas originales de constitución de la psique. En esta línea de pensamiento, la brecha entre lo que quieres saber y lo que puedes saber impone una tarea: elaborar sus propios significados a partir del lenguaje que circula en el grupo familiar.

Conviene considerar en este análisis que, en todo reposicionamiento materno, también existe un reposicionamiento del niño. Es decir, cuando la madre descubre que el bebé está poniendo en práctica sus habilidades, se le anima a desarmar gradualmente esta forma de apoyo corporal y reemplazar esta intimidad con vías de apoyo más sutiles como mirar y escuchar a distancia, los gestos y las palabras.

De esta forma, estas acciones generarán la capacidad del bebé para dejar de ser su doble y empezar a organizar su propia imagen corporal. “A través de la serie complementaria

Freud nos proporciona un excelente modelo para comprender el lugar de la familia en la gestación del problema de aprendizaje". (Fernández, 1991, p. 96). Entonces, para comprender los procesos psíquicos que involucran al grupo familiar, Fernández comienza exponiendo el concepto de diagnóstico, día (a través) y gnosis (conocimiento) el origen etimológico de esta palabra significa, definir, etiquetar, etiquetar.

Desde esta perspectiva, propone que hagamos un movimiento que contemple "una mirada-conocer a través", que concierne a un proceso donde se busca investigar a través de alguien involucrado, aunque solo sea como observador, en este caso, se convierte en la familia presente en el DIFAJ (Diagnóstico Familiar Interdisciplinario de Aprendizaje en una Jornada), un primer modelo de entrevista creado por ella para estudiar los vínculos del niño y su familia.

En esta trayectoria, para comprender el desarrollo psíquico del sujeto, es necesario considerar la importancia del rol del otro en su registro, siendo parte de la conexión en la cadena a la que está sometido, tal como inconscientemente recibe mandatos familiares, debido a su fuerte pertenencia al grupo. Por tanto, son preguntas que nos llevan al hecho que el sujeto es un heredero forzoso, pero a la vez puede ser él quien transforme lo que le fue transmitido por mandatos familiares.

Además, el psicoanálisis posfreudiano a través de las concepciones de Winnicott, asegura que la familia constituye el primer agrupamiento que contiene al niño, de todos ellos parece ser el agrupamiento más cercano dentro de la unidad de su personalidad. (Winnicott, 1989).

Por lo tanto, en el proceso de separación del niño de la madre, y antes de que pueda percibirse objetivamente, la madre es más bien un objeto subjetivo para el niño. Por tanto, la experiencia infantil de la pérdida del objeto materno se convierte en un choque para el niño que

tendrá que aceptar algo entre el uso de la madre como objeto subjetivo, como un aspecto del "self", y un objeto que, por no ser el "self" está más allá del control omnipotente del niño.

En esta lógica, el niño del grupo familiar experimenta la separación de la madre, antes de que pueda ser percibido objetivamente, su figura se está duplicando. Su tarea, al adaptarse a las necesidades del niño, acaba por reducir un poco el impacto de este choque, permitiendo el contacto con el principio de realidad. (Winnicott, 1989).

Winnicott contribuye diciendo que el padre en cierta medida es la duplicación de la figura materna, sin embargo, "acaba entrando en la vida del niño como un aspecto de la madre que es duro, severo, implacable, intransigente, indestructible". (Winnicott, 1989, p. 104). Y que, paulatinamente, se convierte en un ser humano que puede ser temido, odiado, amado, respetado.

En este sentido, la actitud de la madre hacia el niño, u otras personas que pueden estar disponibles como figuras maternas, así como la forma de ser del padre, determina cómo el niño lo usa, si está disponible o ausente, o es muy prominente hará una gran diferencia en el significado de la palabra familia para el niño.

Es fundamental que el niño pueda vivir un período de vivencias estables en las relaciones, para que se establezcan fenómenos transicionales o lúdicos y a partir de ese momento el niño pueda disfrutar de todo lo que se derive del uso del símbolo:

"El símbolo de la unión brinda un llegar más lejos a la experiencia humana que la propia unión". (Winnicott, 1989, p. 106).

El autor se refiere a la seguridad social diciendo que el padre sería el pilar que sostiene a la madre para poner orden en la vida del niño, una piedra a la que ella puede aferrarse, además, afirma que el niño tiene una gran sensibilidad por la relación de madre a padre. Asegura que el padre se convierta en una figura importante al hacer feliz a la madre con su

cuerpo y espíritu, y, con ello, el niño puede sentir un mayor aprecio por la vida, estando más contento y dócil para liderar. (Winnicott, 1985).

En esta línea de razonamiento, en el cuento del niño podemos reconstruir un juego de hechos que el grupo familiar y el niño significan, dando paso a la simbolización. Pero si en el transcurso de la vida de un niño, ante hechos reales, no puede resignarse y simbolizar, quedará atrapado en la imaginación de la familia y puede producir un síntoma.

Sin embargo, el trabajo terapéutico buscará resaltar las marcas de memoria de las vivencias de dolor, dejando emerger esas lágrimas que no se pudieron derramar, ya que las palabras que no se dijeron y las escenas que se impidieron recordar, bajo este sesgo, representar la pulsión tejida con la realidad, para construir simbólicamente con ellos otros significados, para resignificarlos.

En este sentido, “el preconscious se convierte en el representante de la realidad y la cultura en cada sujeto”. (Maldavsky, 2013, p.45), que deja marcas en su estructura y función. Por tanto, el estudio del preconscious y de las palabras permite hacer conscientes tanto las marcas de la memoria como los pensamientos inconscientes en “detectar las transformaciones de la vivencia contingente, así como en la evidencia de procesos derivados de un carácter endopsíquico”. (Maldavsky, 2013, p. 43).

Al respecto Maldavsky afirma:

Lo que los padres no confiesan, en los hijos aparece como un conocimiento inconsciente, que puede ser reprimido, del que derivan los síntomas, o puede ser transmutado en actos que en definitiva constituyen una denuncia inconsciente de ese secreto que fue capturado y cuyo ego ignora. (Maldavsky, 1991, p. 17).

Según el autor, además de ser importante conocer el conjunto de deseos reprimidos del sujeto, es fundamental conocer el procesamiento psíquico a través de las defensas, de lo que él denomina “entrelazado intrapsíquico e interindividual”. (Maldavsky, 1991, p. 17).

Fernández (1991) corrobora Maldavsky (1991) cuando afirma que no encontramos un tipo de familia que corresponda el problema de aprendizaje-síntoma, pero considera que algunos aspectos diferenciales de la familia promueven un terreno fértil para la formación de un síntoma en el aprender, el cual se relaciona con un tipo de circulación del conocimiento y especialmente con el desencadenamiento de secretos en el núcleo familiar.

Para la autora “La familia del paciente con problemas de aprendizaje se presenta a menudo como un bloque indiferenciado, en el que cada uno puede vivir si tiene a alguien más o a quien convertir en parásito”. (Fernández, p. 97, 1991).

Desde esta perspectiva, la “familia” como fantasía puede ser inconsciente y los elementos de este modelo dramático aparecen en la conciencia en forma de diferentes imágenes. Tal imagen, la matriz de dramas que transporta a la “familia” presenta pautas de secuencias espacio-temporales a representar, actúa como una película, que contiene todos los elementos dispuestos simultáneamente, para que entren en escena, mostrando la familia interna.

Más adelante, el autor agrega que la internalización de un conjunto de pautas de relación por parte de cada miembro de la familia real modifica la naturaleza de estos elementos y sus relaciones, y este conjunto que conforma la “familia” interna puede dirigirse al cuerpo, o a los sentimientos, ya que pueden ser parte de pensamientos, fantasías y sueños y, finalmente, percepciones, convirtiéndose en argumentos que marcan la diferencia, a medida que mueven las acciones de sus miembros.

Por tanto, la modalidad de aprendizaje se construye por la forma en que los enseñantes entregan la información, para que el aprendiz pueda utilizarla, lo cual depende de cómo: Reconocieron y desearon al niño como sujeto de aprendizaje y el significado que el grupo familiar le dio al acto de conocer. Por ello, el sujeto nunca puede ser considerado, dentro de la perspectiva psicopedagógica, fuera de su campo familiar. (Almeida, p. 202, 2011).

Por ello, enfatizamos este concepto como analizador de los lazos de aprendizaje que establece el sujeto que aprende, y a partir de ahí, comenzar a comprender por qué no aprende.

5.8 CONTRIBUCIONES DE LA PSICOPEDAGOGÍA CLÍNICA A LA CONSTITUCIÓN DE LA FUNCIÓN SIMBÓLICA

Es de destacar que la función simbólica es un proceso que se origina en la maduración psíquica del sujeto y se manifiesta desde una etapa muy primitiva, a su vez el símbolo "puede ser una palabra, un gesto, una imagen, un objeto materializado que requiere del lenguaje para expresarse". lo que representa o lo que aún no se ha traducido". (Maggi, 2018, p. 157). Tal es la importancia del símbolo, que es a través de él que el sujeto se incorpora a la cultura, y es la función simbólica la que le da estatus humano al sujeto.

Schlemenson añade que Piera Aulagnier, desde 1977, fue quien facilitó la "comprensión de las peculiaridades de la actividad representativa propia de un niño con problemas de aprendizaje". (Schlemenson, 2016, p. 14). Los aportes de esta autora permitieron diferentes formas de análisis de la complejidad de la producción simbólica de un sujeto (sus formas de leer, narrar y pensar) y dieron lugar a formas específicas de intervención en el tratamiento psicopedagógico.

En esta lógica, Schlemenson (2016, p. 14) dice que André Green fue el autor contemporáneo que "permitió rastrear la dinámica de la relación pulsión-objeto, de la que se

deducen las peculiaridades subjetivas del proceso de producción del conocimiento cuando éste adquiere formas. de impulsión circulación pulsional deficitarias”.

Green (2017) cita a Bion y las coincidencias con el pensamiento de Freud en la observación de que hay algo primitivo en el pensamiento que surge de las primeras etapas de las relaciones de objeto experimentadas en el desarrollo del bebé. Para él, “las marcas dejadas por la filogénesis y la ontogénesis en la estructura de la mente jugarían un papel importante en etapas posteriores”. (Green, 2017, p. 27).

Bajo este sesgo, Álvarez (2010, p. 18) observa “faltas en los usos de los recursos discursivos de los niños con problemas de simbolización para la elaboración de significados significativos expresados en sus relatos”. Sin embargo, la autora sostiene que sus narrativas se presentan de forma descriptiva con una organización rudimentaria, sin un desarrollo argumentativo que pueda construir una historia, y estos relatos están cargados de intensas expresiones conflictivas que entorpecen la organización e impiden el desarrollo de la misma, con argumentos bien contruidos.

“Es necesario decidir que las modalidades predominantes de restricciones simbólicas se expresaron en narrativas vacías de contenido subjetivo o en relatos cargados de contenido dramático de sentido singular, con importantes dificultades en su organización”. (Álvarez, 2010, p. 19-20).

Por tanto, las formas fallidas de producir conocimiento y novedades en niños y adolescentes con problemas de aprendizaje pueden ser percibidas por las formas restrictivas de simbolización, y no comienzan en la escuela, sino que históricamente han sido forjadas por sus padres.

En este contexto, el discurso de los padres y la riqueza de las relaciones iniciales son los elementos distintivos que preceden y anticipan la forma en que el niño podrá desarrollar sus

expectativas de apropiación y dominio de un campo social que fue, en principio, “catectizados por sus padres, que trasladan el deseo de conquistar nuevos objetos a la psique infantil”.

(Schlemenson, 2016, p.19).

Por tanto, los intereses que los padres tienen en el mundo, y la complejidad que este hecho conlleva, alimentan y enriquecen el campo simbólico, con el que el niño querrá y buscará conocer. Según esta lógica, “el intercambio afectivo inicial altamente simbolizante pone en juego lazos de calidez y ternura insustituibles para que el proceso de simbolización progrese”.

(Schlemenson, 2016, p. 20).

Además, la intensidad libidinal de las relaciones iniciales actúa como fuerza constitutiva del deseo de conquistar el mundo, consecuencia de una trama de vinculación inicial en la que se desarrollan a través de las reservas simbólicas de los padres, visibles por la calidad del cuidado que brindan a los padres. niño a través de una atractiva red de experiencias afectivas y sociales. Esta complejidad construye una trama de enlace que opera en las diferentes formas en que el niño tendrá que buscar e interesarse por las novedades. A priori, estos adultos socialmente activos y comprometidos con el mundo transfieren inconscientemente expectativas, frustraciones y deseos “condicionados por la calidad de sus relaciones libidinales pasadas, que a su vez se sustentan en su propia experiencia de hijo”. (Schlemenson, 2016, p. 20).

Es posible observar que la restricción o exceso de las transmisiones parentales influirá en las formas en que los niños serán atraídos o repelidos por lo nuevo. Los proyectos no resueltos por parte de los padres pueden abrir oportunidades para incluirse como atractivos para lo nuevo en sus hijos. Y es a través de este conjunto discursivo considerado por Piera Aulagnier (1977) citado por el autor como un contrato narcisista que el sujeto podrá encontrar referencias que le permitan proyectarse hacia el futuro.

Al incorporarse al campo social, el sujeto se apropia de una serie de enunciados que su voz repite o modifica en la posterior enunciación de su proyecto identificador. (...) La posibilidad de subvertirlo, reemplazarlo y transformarlo abre oportunidades transgresoras potencialmente enriquecedoras. (Schlemenson, 2016, p.21).

Por tanto, se vuelve urgente para el sujeto transformar este legado, logrando hacer de lo que recibe su propio camino.

Vale la pena analizar que, en el ámbito familiar, existe un pacto que trae discrepancias o rupturas e irregularidades que motivan la atracción hacia el extraño dentro de su ámbito. En consecuencia, “podemos pensar entonces que la transferencia de certezas inamovibles como legado fundacional de padres e hijos restringe las oportunidades de los niños para ingresar a lo nuevo”. (Schlemenson, 2016, pág.20). Porque lo que dice la autora es que son los discursos ricos, permeables y abiertos los que alimentan la búsqueda de oportunidades de diversificación y enriquecimiento en la psique infantil.

Piera Aulagnier (1977, p. 167) citada por Schlemenson, (2016, p. 22) define el proyecto de identificación como “la auto construcción continua del yo por el yo, necesaria para que esta instancia pueda proyectarse en un movimiento temporal”. Para ella, este movimiento hacia el futuro se da con la inclusión de las diferencias. En este sentido, este pacto que constituye el contrato incluye términos de enunciados inquebrantables en torno a los cuales se constituye la psique de los pequeños y adquiere una fuerza lingüística fundamental que marcará sus vidas.

La autora comenta que Piera Aulagnier (1977) denomina lenguaje fundamental al conjunto de enunciados exclusivamente parentales entre los que circula el afecto necesario para interpretar las necesidades de un niño. Por tanto, este conjunto hace referencia a la “reserva simbólica de los padres y la singularidad de sus declaraciones”. (Schlemenson, 2016, p.21). Por otro lado, cuando los padres que se colocan en una situación de paridad con sus

hijos, presentan un lenguaje fundamental pobre, les transmiten pocos deseos expansivos. Por otro lado, la adhesión incondicional a sus declaraciones genera repeticiones empobrecedoras y pérdida del deseo por lo nuevo.

Además, así como la dependencia prolongada o las sucesivas experiencias de inestabilidad o desapego dificultan el contacto con lo desconocido, el autor observa que “pueden promover en los niños un exceso de entrega a los adultos que inhibe la autonomía requerida en cualquier situación de aprendizaje”. (Schlemenson, 2016, p.21).

Al inicio de la escolarización, no todos los niños tienen las condiciones psíquicas para abandonar sus relaciones primarias, lo que provoca una intensa inestabilidad de sus objetos primarios, estas relaciones "producen una retracción libidinal que corta el deseo de apropiación de lo nuevo y la obturación e inhibe la atracción por lo diferente". (Schlemenson, 2016, p.21). Por lo tanto, pueden vincularse simbióticamente con sus figuras primarias, aislándose, sin participar activamente en la escuela. Sin embargo, otros, cuyo problema original estaba "atravesado por hechos traumáticos, falta de estabilidad y desamparo, se distancian de la posibilidad de buscar cosas nuevas", se refugian en problemas de conducta y reacciones hostiles que se manifiestan en la escuela.

De esto se puede inferir que ciertos padres tienen un deseo tan fuerte de protección para sus hijos que no ofrecen suficiente espacio para promover una diferencia. Por tanto, estos padres se muestran como figuras que no se conmueven por ninguna situación y pueden producir una aceptación incondicional del discurso parental que ofrece estabilidad, pero que no brinda oportunidades para el desarrollo de un proyecto de identificación autónomo.

Se observa que el discurso parental, simbólicamente rico y abierto, que integra y se interesa por las diferencias, “permite abrir un campo de transformaciones donde la presencia de

lo semejante ofrece nuevos ejes discursivos sobre las figuras de origen". (Schlemenson, 2016, p. 22).

Sin embargo, algunos niños no pueden transferir sus potenciales primarios a situaciones escolares. Porque, permanecen protegidos en su intimidad para no establecer contacto con la diferencia entre sus compañeros, y, por tanto, no aprovechan la escuela como espacio de potencial enriquecimiento de su actividad psíquica.

Se puede entender que algunos padres tienden a elegir la escuela de sus hijos guiados inconscientemente por el lenguaje discursivo fundamental de sus antepasados. Si el tipo elegido está "extremadamente de acuerdo con su origen, las oportunidades de transformación psíquica de los niños pequeños son menores". (Schlemenson, 2016, p.23). Pues la diferencia se convierte en un "atributo nutricional" para el desarrollo de la productividad psíquica de los pequeños, es decir, el paso por lo desconocido es un elemento necesario para la enunciación de un proyecto social suficientemente complejo y heterogéneo.

Al respecto, Julia Kristeva (1991) citada por Schlemenson (2016) afirma que es el sujeto que viene de otros territorios y se cuestiona sobre lo que parece obvio, quien sacude el dogmatismo de las certezas presentes en las producciones psíquicas primarias. Es fundamental entenderlo como "un extraño, pero no un excluido, es el que se interesa por el otro, lo visita y lo constituye a partir de cuestionar la diferencia sobre sí mismo" y, según la autora, este efecto de la extrañeza es lo que provoca un reencuentro con lo deseado y lo rechazado. Kristeva, (1998) citada por Schlemenson dice: "Relatos, pulsiones, sensaciones, conflictos son elementos proyectados por los padres desde el inicio de la constitución psíquica del niño como un posible potencial para la inclusión de la diferencia, la tolerancia y la atracción por la novedad". (Schlemenson, 2016, p.23).

Todos ellos aparecen en la extrañeza de la integración del niño en la escuela. El extranjero percibido por el grupo de aula como un acompañante, no es alguien a evitar, es el parecido el que provoca la caída de la supuesta integridad narcisista de los inicios de la vida psíquica del sujeto, y puede conducir a nuevos descubrimientos.

En conclusión, “la distancia óptima entre extrañeza y receptividad con el otro caracteriza algunas de las situaciones del aula, actúa como activador para la promoción de lo nuevo y permite enriquecer la psique”. (Schlemenson, 2016, p.23). Porque, a juicio del autor, la extrañeza “potencia lo incompleto y representa lo nuevo sin producir angustia, sino un deseo de conquista y cambio en una especie de revuelta de lo íntimo a lo público”. (Schlemenson, 2016, p. 24). Lo que se puede inferir como el movimiento sano y necesario para la conquista de la libertad y autonomía del ser pensante, encontrando su identidad.

Más adelante, Julia Kristeva (1999) citada por Schlemenson (2016) se suma a esta visión al proponer la revuelta como un trabajo psíquico exclusivamente humano, que opera produciendo “vuelta-regreso-despliegue-cambio”. Es una obra que se basa en el pasado, sin embargo, abre oportunidades para el futuro, por la posibilidad de subvertirlo. Según ella, se considera parte del rostro oculto de nuestra identidad (Kristeva, 1991), finalmente, el extranjero impone la necesidad como elemento constitutivo y motor de las transformaciones psíquicas.

Por otro lado, los niños que reciben poco lenguaje a menudo pueden ser restrictivos para incluir diferencias y no se abren al extranjero de una manera receptiva, si no hostil. Por otro lado, el autor cita a Derrida (1977) quien dice, cuando el extranjero entra en una situación de reciprocidad, la extrañeza resulta en una receptividad afectiva en la que la atracción es el bienestar que circula en los intercambios amorosos derivados del placer de compartir diferencias. y similitudes. Por tanto, “interrogación, rememoración, retorno, novedad, pensamientos, son los ejes condicionantes de una situación incierta pero atractiva, expresada

en las distintas formas en las que la intimidad se transforma y circula por la escuela”.
(Schlemenson, 2016, p.23).

Según la autora, cuando se habla de revuelta en relación al ingreso de un niño a la escuela, se está refiriendo a un “conjunto de contradicciones irresueltas en la actividad psíquica derivadas de la parentalidad, las cuales encuentran en el espacio escolar, nuevas oportunidades expansivas para intercambio intersubjetivo con semejantes”. Por ello, pueden surgir momentos en los que “los modos heredados de las relaciones amorosas con los objetos primarios se despliegan y se transforman con la inclusión de estrategias más plásticas y abarcativas”. (Schlemenson, 2016, p. 24).

Dado que el ingreso a la escuela ayuda al desarrollo de un mecanismo psíquico que potencialmente está propiciando en situaciones de cambio intenso y significativo, este mecanismo incluye la sustitución, el interrogatorio y el cuestionamiento del pasado. Así, asume nuevas tendencias en la búsqueda de comportamientos entre pares con la promesa de una satisfacción más compleja e inclusiva que la que históricamente se ha ofrecido. Luego abre, según ella, “nuevos y complejos modos de circulación libidinal”. (Schlemenson, 2016, p.24-25), que se manifiesta como una oportunidad psíquica privilegiada para resaltar el tema de la diferencia.

5.9 EL CONCEPTO DE FASE DE LATENCIA

5.9.1 CARACTERÍSTICAS DA FASE

Comúnmente se dice que la fase de latencia es un período largo que atraviesa el niño y en él la energía sexual entrará en hibernación. Freud (1905) afirma que la sexualidad humana ocurre y evoluciona en dos tiempos separados. El primero, llamado autoerotismo, sería el momento en que el niño experimenta el placer que hay en su cuerpo, y durante este período experimentará el Complejo de Edipo, con predominio de pulsiones parciales. El segundo

período está marcado por el despertar del impulso sexual, que vuelve con fuerza sobre el joven púber, recién salido de la niñez, lidiando con su cuerpo, afectado por la libido de una manera nueva. Mientras tanto, entre estos dos tiempos, hay lo que llamamos latencia.

Según el diccionario de psicoanálisis de Laplanche y Pontalis (2013), la latencia se define como el período entre el declive de la sexualidad infantil (quinto o sexto año) y el inicio de la pubertad, lo que representa una etapa de parada en la evolución de la sexualidad.

Además,

En este período hay una disminución de las actividades sexuales, la desexualización de las relaciones de objeto y los sentimientos (ternura por los deseos sexuales) y la aparición de sentimientos como la vergüenza y el disgusto y las aspiraciones morales y estéticas". (Laplanche; Pontalis, 2013, p. 325).

En este sentido, el período de latencia tiene su origen en la declinación del Complejo de Edipo, y corresponde a una intensificación de la represión (provocando una amnesia que abarca los primeros años de vida), se produce una transformación de las catexias de objeto en identificaciones con los padres y un desarrollo de sublimaciones. Al respecto, Freud (1905) postula que la latencia comprende un período de desviación del impulso sexual para otros fines. Según él, el impulso sexual conduce a la construcción de aspiraciones estéticas y morales, así como a la construcción del conocimiento. Posteriormente, en 1911, afirma que, por un lado, la sublimación opera en la asimilación del conocimiento transmisible, definido por él como un impulso de conocer, basado en la curiosidad sexual, por otro lado, la fantasía se fortalece en el nivel inconsciente. Sin embargo, el conocimiento transmisible, el que se aprende a través de la educación, el aprendizaje de conceptos, no debe confundirse con el conocimiento inconsciente.

Sin embargo, se articulan estas dos formas de conocimiento, que se pueden ver en el período de latencia. Por tanto, la pulsión de saber y la pulsión sexual forman parte de un mismo

movimiento pulsional, lo que podemos evidenciar en productos sublimatorios, como en la fantasía, como el conocimiento, el arte, el trabajo, es decir, el conocimiento, la creatividad y la actividad productiva. (Freud, 1905). Al respecto, Fernández afirma: “Lo que se llama latencia convive con la llegada del pensamiento operativo y la etapa edípica con el pensamiento preoperatorio (mágico e intuitivo)”. (Fernández, 1991, p. 75).

5.9.2 Defensas Psíquicas en La Fase de Latencia

En la fase anterior, fálica, Freud advierte que la prohibición del incesto permite la entrada en latencia en el desarrollo psicosexual, con la posibilidad de que el niño amplíe su espectro, amplíe su mundo con la alfabetización y la identificación secundaria, con otras relaciones con las personas que admira y se desarrolla en la adolescencia.

La prohibición del incesto es la entrada a la cultura, en sí misma, en esta etapa surge la capacidad de sublimación, es decir, se producirá la desexualización de la libido, que se volverá hacia otros fines, incluido el aprendizaje, por ejemplo. Al respecto Urribari (2002) agrega que la latencia está configurada por una nueva organización que deriva del esfuerzo psíquico que debe enfrentar el ego para suavizar la expresión sexual directa, y lograr que en principio lo que es básicamente “ejecutado por los procesos defensivos (represión, formación reactiva), hacen posible progresivamente afirmar la inhibición de la meta e impulsar la descarga a través de la sublimación”. (Urribari, 2002, p. 219).

Se advierte que la latencia, aunque relacionada con un período de "calma", es, sin embargo, provocada por un intenso conflicto, bajo el fiel de la angustia de la castración, que cubre las aguas revueltas de una angustia significativa y de un superyó en formación, por lo que es apenas una calma superficial.

En este sesgo, el superyó no es simplemente un residuo de las elecciones primitivas de objeto del ello, según Freud, está constituido por una formación reactiva enérgica, frente a las

elecciones, demarcando su carácter imperativo. En su origen predomina la prolongada duración del desamparo, en lo humano, y su dependencia de las figuras de la madre y el padre. (Freud, 1923 / 1996).

En resumen, es principalmente el surgimiento de la represión de las pulsiones lo que marca la entrada en la latencia y demuestra que algo muy importante sucedió en la vida anímica del niño, la salida del Complejo de Edipo, el establecimiento de la ley del incesto. La defensa de la represión permite enterrar en el inconsciente el deseo incestuoso, y este deseo se puede identificar en el sueño del niño, simbolizado en un producto disfrazado que aparece en el sueño.

5.9.3 Defensa de Sublimación

En la fase de latencia, el superyó y el yo que controlan la vida instintiva del niño y su funcionamiento dinámico permiten la simbolización requerida en el momento de la alfabetización, pues para incorporar otros conocimientos es necesario reprimir el ello que es el protagonista del principio del placer. De esta manera, la represión dará paso al psiquismo neurótico, comienza el cambio de meta y la capacidad de sublimación permite separar la ternura de la sexualidad. Con la sublimación ya podemos observar una capacidad adaptativa del ego.

Fernández asegura que en esta etapa surgen procesos inteligentes a partir de la derivación de la energía sexual que realiza el niño para un objeto diferente y socialmente aceptado, su curiosidad se transforma en una actitud investigadora (que intensifica el proceso de enseñanza-aprendizaje) e implica, entonces, en una represión exitosa y una derivación de la energía sexual. Sin embargo, el problema de aprendizaje, desde este punto de vista, puede estar manifestando un control que aún no ha sido resuelto por la psique, por lo que los niños son incapaces de prestar atención o procesar el aprendizaje. Después de todo, la principal

dinámica de la fase de latencia es que el niño podrá reorganizar sus defensas de forma compleja. Cabe señalar que,

En la etapa edípica, el niño para preguntar sobre el sexo también utiliza sus estructuras cognitivas. (...) Tales preguntas no se podrían haber hecho a los 8 meses, no solo porque no correspondían a intereses pre-edípicos, sino también porque no tenían las estructuras cognitivas que les permitieran moldearlas. (Fernández, 1991, p. 75).

El niño en el proceso de alfabetización, para aprender a dominar la escritura, será desafiado a utilizar diferentes mecanismos de aprendizaje, deberá comprender los símbolos gráficos del idioma, memorizarlos, relacionarlos con sus vivencias, comprenderlos y registrarlos, entre otras acciones y, para ello, deberán ser capaces de aceptar nuevos conocimientos, asociarlos con los antiguos y modificarlos para poder, a partir de estas acciones, incorporarlos, con esto, hará uso de su modalidad de aprendizaje construida a partir de sus primeros aprendizajes familiares. El proceso de investigación sexual, tan claro en la etapa edípica, no se interrumpe en latencia, principalmente, porque ahora el niño tiene otras estructuras cognitivas que permiten otros procesamientos, ya que, con el surgimiento de la lógica operativa, se abren otras nuevas formas de organizar la objetividad. (Fernández, 1991, p. 75).

CAPÍTULO 6 MODALIDAD DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

6.1 INTRODUCCIÓN

Uno de los conceptos centrales de los estudios sobre teoría psicopedagógica clínica es el de la modalidad de aprendizaje y enseñanza propuesto por Paín (1992) y Fernández (1991), sus investigaciones se articulan con las ideas de Winnicott, André Green y Bollas (1989) quienes destacó el reconocimiento del estilo único de aprender y enseñar de cada persona y con esta premisa Fernández (2001b) publica un libro en el que relaciona la modalidad de aprender y enseñar con los idiomas del aprendiente.

Por tanto, en este capítulo abordaremos la modalidad de enseñanza y aprendizaje, su funcionalidad, características y peculiaridades. Porque, se entiende que es necesario investigar los significados simbólicos de la familia interiorizados por el sujeto de aprendizaje. Bajo este sesgo, el órgano psicológico para procesar las experiencias vividas será la modalidad de aprendizaje y enseñanza que, de forma fluida o rígida, procesará conocimientos y experiencias, transformándolos en aprendizajes significativos o no significativos.

6.2 MODALIDAD DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

Inspirándose en las autoras mencionadas anteriormente, se afirma que cada ser humano construirá una forma peculiar de lidiar con el conocimiento y el desconocimiento. Fernández (1991) prefiere hablar de modalidad de aprendizaje frente a modalidad de inteligencia, ya que rescata la dimensión orgánica y corporal del deseo y la inteligencia para el análisis del aprender. Desde esta perspectiva, la curiosidad, la búsqueda de la resolución de lo que falta, la conciencia de lo incompleto nos lanza al deseo de saber. Por tanto, concluye que sería incorrecto hablar solo de modalidad de inteligencia.

En principio, nuestra vida inconsciente se origina "en el útero" derivado de nuestra disposición heredada, sin embargo, continúa desarrollándose a lo largo de los años de la niñez,

y la forma en que fuimos tratados por nuestros Otros - objetos transformadores - de este período "está codificada dentro de nosotros y se convierte en parte de la gramática de nuestro Yo y las reglas de ser y relacionarse que empleamos en nuestra forma de vivir". (Bollas, 2013, p.19). Al respecto, Fernández (2001b, p.80) cita a Bollas (1989):

Somos complejidades singulares del ser humano, tan diferentes en la conformación de nuestro carácter como en nuestra fisonomía; nuestro diseño de la persona encuentra su expresión en diferentes albergues (compuestos) de todos aquellos objetos que seleccionamos para cultivar nuestros anhelos, deseos e intereses que creamos en el transcurso de nuestra vida.

En este sentido, Bollas (1989) se refiere a un *idioma de nuestra personalidad* que se abriga en la elección de determinados objetos, con los que encontrará su expresión. Así, Fernández (2001b) a través de este concepto de sujeto, se inspira para construir el concepto clave de la teoría psicopedagógica clínica, la modalidad de aprendizaje. Para ella, quizás el conocimiento sea uno de los refugios más básicos. En sus palabras: "Cada persona tiene una modalidad de aprendizaje única que, como un idioma, se puede distinguir de los demás, pero no obliga a todas las personas que lo hablan a decir o pensar las mismas cosas". (Fernández, 2001b, p.80).

Además, Bollas (2013) habla de la tipología del inconsciente con varias categorías: lingüística, corporal, sonora, relacional, etc., y cada una de ellas con sus subcategorías, determinadas por órdenes transferenciales y contratransferenciales. Además, otro plano de análisis puede ser el de la interacción entre uno mismo y el otro, como nos enseña Winnicott, citado por el autor.

En esta concepción, en la categoría lingüística, se puede incluir en la narrativa algo de carácter improvisado, que se asemeja a la espontaneidad. También se observan los órdenes separados de gramática, sintaxis, semántica, lógica narrativa, entre otros.

En perspectiva visual, se puede incluir orden imaginario y dramático, mientras que, en sónico, timbre, compás, ritmo, cadencia y tono. Sin embargo, en la categoría de cuerpo, puede ser el reconocimiento de un proceso lógico que tiene lugar dentro del cuerpo, y, en el campo psicosomático (somatopsíquico), aparece con una lógica propia que irrumpe en el organismo.

En este sentido, el autor también reconoce las diferentes posiciones inconscientes, como las posiciones libidinales: oral, anal, fálica, genital, incluyendo en el análisis las posiciones paranoide-esquizoide y depresiva de Klein, para él tales posiciones tienen la posibilidad de modelar el yo, incluso dentro de un estado de ánimo.

Finalmente, el autor afirma que en la tipología de secuencia inconsciente hay un estilo específico que tiene la persona de estar en el mundo. Sin embargo, "el personaje se expone en el discurso ya través de una forma particular (el modo o estilo) en que la persona se expresa a través de las diferentes categorías y los diferentes órdenes". (Bollas 2013, p. 50). Además, afirma que depende de las actitudes del otro para que este carácter se establezca en el sujeto. Porque, los elementos significativos de la vida psíquica, instintiva, afectiva, entre otros, se entrelazan, simultáneamente.

Es de destacar que el autor se refiere a las estructuras inconscientes que forman parte de la estructura mental, considerándose como aquellas derivadas de diversos compromisos intersubjetivos e intrasubjetivos, que entran en el análisis del sujeto en cuestión. Según él, existen muchas otras estructuras inconscientes, "una cantidad no dicha de paradigmas que establecen cómo ser y cómo relacionarse, que derivan de las vivencias procesuales del mundo de los objetos que tiene el sí mismo". (Bollas, 2013, p. 50).

Sin embargo, Fernández, a partir de esta concepción del lenguaje propio de la personalidad, va más allá, pues desarrolla el concepto de modalidad de aprendizaje como molde relacional. En sus palabras: “La modalidad opera como una matriz que se encuentra en permanente reconstrucción y en la que se incluyen nuevos aprendizajes que la transforman”. (Fernández, 2001b, p. 78). Porque, en su opinión, la forma en que el sujeto se relaciona con el conocimiento está relacionada con la forma en que se relaciona con los “otros”, como se manifiesta en las relaciones interpersonales.

La autora considera la importancia de la capacidad de *metabolizar*, término utilizado por Aulagnier (1977, 1991) que los sujetos que aprenden tienen para procesar sus vivencias y los conocimientos que de ellas se derivan. Se habla de metabolización, considerando este término más adecuado que transformación, al referirse a la psique procesando una información externa en representación, dándole un carácter de transformación de lo heterogéneo en lo propio.

Por tanto, este concepto es fundamental en lo que respecta al análisis de los niños cuya capacidad de pensamiento se encuentra perjudicada, ya que se les impedirá transformar y transformarse a sí mismos, repitiéndose en un proceso que empobrece su psique. Dado que: “el que enseña muestra una “señal” de lo que sabe. Aquellos que aprenden toman, “agarran” este signo para construir el suyo. Lo que entrega el maestro no es lo que toma el alumno”. (Fernández, 2001b, p. 78).

En cada sujeto se percibe una melodía única, de una manera especial, que imprime el proceso de construcción del conocimiento sumado a su conocimiento personal, una transformación singular, haciendo que esta construcción-deconstrucción pueda ser reconstruida por él.

Para el autor, el conocimiento de este idioma es fundamental, este conocimiento nos enriquece en la forma en que interpretamos el mundo y a nosotros mismos, ya que nos permite

ser más libres y creativos. Sin embargo, categoriza tres modalidades de aprendizaje y enseñanza (ver Anexo 13), que, por el contrario, empobrecen el lenguaje del sujeto, obligándolo a repetirse en el sufrimiento del no cambio.

Al respecto, Paín (1992) y Fernández (1991) utilizaron las nociones de asimilación y acomodación descritas por Piaget para construir este concepto de modalidad de aprendizaje y enseñanza. Porque, la teoría del equilibrio de Piaget muestra que, para aprender, el sujeto pondrá en marcha el proceso de asimilación y acomodación y, para la psicopedagogía clínica, este movimiento puede perder su equilibrio y, por tanto, dar lugar a una perturbación en la modalidad de aprendizaje.

Sin embargo, la modalidad de aprendizaje y enseñanza acompañará al sujeto a lo largo de su vida y puede verse alterada, como producto de la experiencia de un vínculo de aprendizaje patógeno, lo que desencadena una dificultad en la adquisición de conocimientos, en la forma en que el sujeto se apropiará o mostrará su conocimiento.

En definitiva, es un molde que todos tenemos y hemos estado construyendo. Una peculiar modalidad que se ha ido preparando a lo largo de la vida, por todos esos "Otros" significativos que nos han ido enseñando. Podemos transformarla, pero parece ser una matriz, una forma especial que nos permite afrontar la angustia inherente al saber-no saber. Sin embargo, se encuentra en permanente reconstrucción y sobre el que se están incorporando nuevos aprendizajes que lo transforman, "en todo caso, la matriz sigue siendo estructural". (Fernández, 1991, p.116).

Puede entenderse, por tanto, como un esquema operativo que utilizamos en diferentes situaciones de aprendizaje, como estructuras organizativas, como herramientas de significaciones. "Si analizamos la modalidad de aprendizaje de una persona, veremos

similitudes entre su modo sexual y su relación con el dinero, son formas diferentes en las que tiene que presentarse el deseo de poseer un objeto". (Fernández, 1991, p. 107).

En esta perspectiva, la autora explica que la estructura intelectual del sujeto tiende a un equilibrio para poder estructurar la realidad y elaborarla, por tanto, el sujeto utiliza los dos movimientos, asimilación y acomodación, llamados invariantes funcionales por Piaget, para entonces, poder realizar esta operación intelectual. En palabras de Fernández, "a través de la asimilación, el sujeto transforma la realidad para integrarla en sus esquemas de acción y mediante la acomodación transforma y coordina sus propios esquemas para adaptarse a la realidad del objeto a conocer". (Fernández, 2001b, p. 84).

En efecto, en términos piagetianos es el proceso de adaptación, al analizarlo la autora propone que observemos estos movimientos isomorfos en comparación con el proceso de digestión de los alimentos. Según ella, existe una equivalencia funcional entre una porción de postre para comer y una teoría científica que conocer. Porque observa que los movimientos, procesos, funciones involucradas en las acciones mantienen un isomorfismo.

Se puede entender que, en esta mirada, el contacto con el objeto o subjetividad se destaca en el diagnóstico de la modalidad de aprendizaje, serán los indicadores que nos permitirán comprender la mayor o menor capacidad del sujeto para relacionarse con el objeto de conocimiento.

Además, afirma el carácter generalizador de este proceso, es decir, todos los sujetos que aprenden lo hacen a través de este mecanismo, que está determinado genéticamente. Sin embargo, Piaget advierte que el sujeto, al realizar un intercambio con el entorno, será modificado por éste. Al fin y al cabo, partiendo de esta premisa, la incorporación de sustancias nutritivas hace que el organismo cambie para poder incorporarlas y el resultado de estos intercambios ocurre en el mismo momento en que las absorbe.

Vale la pena analizar que el autor propone la alimentación como base somática del aprendizaje. Pues el modo de aprender y enseñar, según ella, se construye a partir de las primeras experiencias corporales con la madre, entendido aquí por una madre que aporta nutrientes y un bebé que necesita incorporar este alimento en su propio cuerpo. Así, el bebé, en estas condiciones, es entendido como una “boca psíquica” que, al incorporar, no solo capta la comida, sino las experiencias de placer / displacer. (Fernández, 1994).

Como resultado, observó que ciertas escenas se repetían con insistencia, asociadas a escenas relacionadas con la comida, la incorporación en general, la apropiación. Es decir, diferentes actitudes hacia lo que es del otro y del yo y, por otro lado, diferentes actitudes hacia lo oculto, lo que no se conoce.

En su estudio encontró escenas relacionadas con pedir, recibir, mirar, buscar, recordar, apropiarse. Estas escenas que se repiten están relacionadas con las diferentes formas en que los sujetos tienen que relacionarse con el conocimiento, y guardan una correlación en términos de acción. Es decir, cómo los sujetos hacen para acercarse del conocimiento y cómo conforman en saber. Aparecen como una producción procedente del depósito de escenas almacenadas en el inconsciente. La autora encontró que es posible llegar al significado simbólico inconsciente del aprendizaje de los padres, maestros y medios de comunicación, cómo se producen y se alteran en los sujetos, utilizando la vía de simbolización registrada por las proyecciones de los sujetos.

Estas escenas pueden parecer similares a como lo hacen en el sueño, en palabras de la autora, utilizando

Los restos diurnos, un reservorio de escenas conmovedoras que tienen que ver con la comida: movimiento de incorporación, arrebatamiento, masticando la presa como una fiera, tomar el biberón como un bebé, masticar la comida con gusto (...) guardar lo que

se necesita de la comida y eliminar lo que no sirve, después del proceso de digestión.

Tragar vorazmente y vomitar. Tragar dolorosamente y vomitar. (Fernández, 1991, p. 111-112).

En resumen, se sabe que el contacto con el objeto se da principalmente a través del proceso de asimilación, cuando se incorpora la sustancia pierde su identidad original, como en la producción del bolo alimentario, por lo que podemos relacionarlo con el "movimiento del proceso de adaptación por el cual los elementos del entorno cambian para ser incorporados a la estructura del organismo". (Fernández, 1991, p. 109). A su vez, el organismo, en el proceso de acomodación, al mismo tiempo que transforma las sustancias alimentarias, también se transforma para adaptarse al nuevo elemento que lo modifica.

En palabras de la autora: "la acomodación es el movimiento del proceso de adaptación por el cual el organismo cambia, según las características del objeto a ingerir". (Fernández, 1991, p. 109). En ese momento el estará completando la digestión psíquica.

Similar al procesamiento del conocimiento y la experiencia vivida, que luego de sufrir tal transformación, llegando a la etapa final, entonces podemos decir que el sujeto "aprendió" porque, en esta etapa, el conocimiento ya será parte del sujeto. Por otro lado, si el sujeto está abierto a lo nuevo, pero tiene dificultad para transformarse para aprender, estaremos ante el fenómeno de la "bulimia del conocimiento", en estos casos, el aprendizaje se ve impedido por deseos inconscientes y el sujeto tendrá dificultades para apropiarse de sus conocimientos, por no poder realizar el movimiento de acomodación de forma fluida.

Por otro lado, con respecto a la anorexia del conocimiento, el sujeto puede tener dificultades para abrirse a lo nuevo, ha perdido las ganas de aprender. En este aspecto, relacionado con la digestión de los alimentos, no puede tener el deseo de ponerse en contacto con el objeto.

Yendo más allá, la autora destaca otro fenómeno que ella denomina problema de aprendizaje-reactivo, en el que se perdió el placer de aprender, como reacción consciente a un entorno hostil, en este caso Fernández traza un paralelo con el niño que está desnutrido, y que no tiene nada para comer. Sin embargo, al cambiar de escuela, puede adaptarse a lo nuevo y rescatar su placer perdido por aprender / comer.

Según esta lógica, en el aprendizaje considerado normal, los movimientos asimilativos (significando el objeto desde sus propios esquemas de significación) y acomodativos (sometiéndose a la propia legalidad del objeto) en relación al objeto sugieren estar en equilibrio, lo cual se hace creativamente, en movimiento constante. Porque el individuo ha aprendido a aprender, juega con el contenido, juega con las ideas, hace conexiones, acepta su (in)completitud, acepta al otro como incompleto también. Cabe señalar que este tema no necesita intervención psicopedagógica.

Para describir la modalidad de aprendizaje perturbado (congelado), Fernández (1991) se basa en la caracterización de las modalidades en los procesos representativos descritos por Paín (1992), cuando también investiga en la anamnesis, las oportunidades que tuvo el niño para realizar una buena adaptación inteligente o no, es decir, cómo fue el destete y el control de los esfínteres.

Se refiere a la adaptación inteligente ilustrando que todo acto de inteligencia sería un esfuerzo por afrontar las características del objeto, según ella, una adaptación a las exigencias presentes en el mundo de los objetos. Y, además, justifica que el concepto de modalidad de inteligencia no se utilice únicamente, aunque podemos encontrar características del funcionamiento de la inteligencia que se superponen en determinados sujetos en particular, con respecto al uso de su cognición. Sin embargo, se entiende que el cerebro, elemento del organismo que apoya el aprendizaje, es un órgano abierto y cerrado al mismo tiempo, por un lado, está cerrado en sí mismo, en su propio funcionamiento, por otro lado, está abierto a las

influencias ambientales. Como resultado, en este intercambio adaptativo, la autora observó diferencias en el movimiento de procesamiento de estas experiencias en relación al conocimiento, configurando una mayor o menor movilidad en la modalidad de aprendizaje.

6.3 INDICADORES DE RIESGO PARA LA CONSTITUCIÓN DE UN MODO DE APRENDIZAJE SINTOMÁTICO

Parente (2005) cita que Paín sostiene que tenemos al menos tres razones para defender el derecho del niño a la inteligencia. Primero, todas las habilidades involucradas en la inteligencia misma son parte de todos los seres humanos, y se pueden distinguir por la calidad según las diferencias culturales, según el entorno o la historia personal de cada uno.

En segundo lugar, considera las posibilidades de pensamiento que se desarrollan a lo largo de las sucesivas etapas de la niñez y la adolescencia. La limitación a estas posibilidades de pensamiento produce, por tanto, una pérdida que compromete el pleno desarrollo del sujeto.

En tercer lugar, se observa que el derecho a la inteligencia a menudo es ridiculizado, es decir, tratado como irracionalismo, con prejuicio, ya que la falta de información y el desprecio reducen progresivamente el potencial inteligente del sujeto.

Las formas empleadas para limitar su ejercicio deben ser denunciados como graves violaciones a sus derechos. Así como los demás derechos fundamentales: derecho a la salud, educación, libertad de expresión, entre otros. Para ello, es necesario asegurar a los sujetos los instrumentos del pensamiento, como posibilidad de desarrollar una capacidad crítica y un funcionamiento subjetivo capaz de apropiarse del conocimiento. (Parente, 2005).

¿Cuándo está en riesgo el proceso de pensamiento? Cuando los que lo educan:

a) Actúan de forma que el niño tiene poco tiempo para pensar, pues todas las experiencias, por sencillas que sean, como el bebé que juega con las manos, necesitan un

tiempo personal para garantizar, a través de la investigación y la reflexión, la interiorización de sus esquemas de acción.

b) Les enseñan ciertos conocimientos demasiado pronto, antes de que tengan dispositivos para comprenderlos o puedan descubrirlos por sí mismos. Demostrando al niño que no es capaz de descubrirlo por sí mismo. La inteligencia sufre un proceso de desarrollo que se da en etapas en una construcción dialéctica, desde una acumulación cuantitativa a una cualitativa, capaz de organizar la producción del pensamiento de manera más efectiva.

c) Le dan soluciones listas para resolver problemas que aún no ha enfrentado. Y todavía no responden a las preguntas que ello mismo se hizo. Si el niño se enfrenta a la tarea de dar una respuesta a problemas que no tiene sentido para él, habrá perdido el deseo de descubrimiento, la pérdida del valor emocional del logro.

d) Condenan la duda o el error, impiden el análisis de estos errores y hacen imposible que la representación preconsciente de lo que falta en el conocimiento destaque y marque el misterio, el enigma.

e) Dan un valor absoluto de realidad a lo que enseñan, como si el conocimiento no tuviera una historia en un camino de descubrimiento. "Para que el sujeto participe en la elaboración del conocimiento, es necesario que piense en la ciencia como una obra de interpretación". (Parente, p. 37, 2005).

f) Consideran la irreflexión como la virtud del inocente, sinónimo de libertad. De hecho, la libertad es un logro que solo asegura la sabiduría, ya que es libre escoja dentro de lo que se le permite elegir. La inteligencia es una habilidad que permite elegir dentro de los límites objetivos.

g) Interfieren en el pensamiento del niño, impidiendo su imaginación y sueños para el ejercicio de la inteligencia, ya que todo conocimiento pasa por el cuerpo y la acción, y es a

través de la inteligencia de esta acción que tendrá acceso a la representación, para llegar a la abstracción.

h) Interfieren en el placer de la aventura, la conquista y el desafío intelectual. Como la inteligencia es una capacidad, debe estar ligada a un placer que surge de su propia actuación.

i) Evitan la discusión, porque a través de ella hay una personalización del conocimiento, un fortalecimiento de la individuación y, en consecuencia, de la imagen que tiene de sí mismo. Porque una de las pasiones de la inteligencia es la capacidad de razonar dentro de los límites de la comunicación. Si en cambio los intercambios intelectuales son reemplazados por agresiones e insultos, la comprensión de la realidad, así como del otro, se verá alterada.

j) Enfatizan más los hechos que las relaciones, y las causas en realidad pierden de vista lo esencial, que es lo que se puede aplicar a otras situaciones, constituyendo el verdadero conocimiento. La inteligencia, al buscar generalizaciones y tratar de establecer hipótesis para hacer inteligible un conjunto de hechos, necesita presentarse de forma integrada y no aislada, anecdótica o válida para un tiempo o lugar, haciendo así inocua la actividad de la inteligencia.

k) Trivializan o desprecian la actividad humana inteligente y valoran la pragmática del uso inmediato. Es fácil hacer que a los niños les gusten las matemáticas si podemos mostrarles la maravilla de la creatividad que tienen las matemáticas.

l) Vinculan la inteligencia con la capacidad de controlar la atención y la concentración, como si dependiera de la voluntad consciente. La inteligencia está ligada a la libertad, no se puede obligar a nadie a ser inteligente. "Los obstáculos subjetivos que impiden que el sujeto tenga su inteligencia son inconscientes y están vinculados al significado que el conocimiento, la crítica, las operaciones o las palabras tienen para cada sujeto en particular. Todo obstáculo subjetivo que impide el pleno ejercicio de la inteligencia marca una forma de alienación que hay

que entender en su profundidad, en sus raíces. Cuando la ausencia de inteligencia se proyecta sobre la imagen del yo (moi), obtenemos el cierre completo del síntoma”. (Parente, p. 39, 2005).

m) Atribuyen la falta de inteligencia a un problema constitucional y condenan al sujeto a renunciar a una inteligencia global, que puede valerse de su intuición y creatividad para ejercitar el nivel figurativo y operacional.

n) Someten a los niños al fanatismo y conformismo de culturas cerradas dentro de las imposiciones del irracionalismo. Una manipulación de la razón que solo la renuncia a la inteligencia hace posible.

6.4 MODALIDADES DE ENSEÑANZA PATOLÓGICA QUE INTERFEREN EN LA CONSTITUCIÓN DE UNA MODALIDAD DE APRENDIZAJE SALUDABLE EN EL ESTUDIANTE:

a) La posición del adulto adivino, la autora denomina una modalidad de enseñanza exhibicionista que puede provocar inhibición cognitiva en el aprendiz: “no permite que el niño ocupe el lugar de un maestro”. (Fernández, 2001, p. 107). El adulto relata la experiencia del niño en la escuela con tanto detalle que podemos preguntarnos: ¿cómo conoces todos estos detalles? Nos paramos frente a él como si estuviéramos viendo un espectáculo. En esta posición, no hay oportunidad para que el niño informe lo sucedido que solo él podría decir.

b) La posición del adulto detective: puede ser muy perjudicial para el niño cuando lo pone en la posición de denunciante, le hace preguntas al niño, no porque esté genuinamente interesado en saber qué sucedió, sino como una posibilidad de encontrando faltas, evidencia de algo comprometedor, esto puede suceder cuando los padres se separan y el niño va a la casa de uno de sus padres, cuando el otro llega y lo interroga. La consecuencia probable de esto es que el conocimiento se convierte en denuncia.

c) La posición del adulto indiferente: el desinterés por lo que el niño haya hecho en la escuela, no es capaz de ver a su hijo como un sujeto con capacidad para pensar o decir lo que

quiere. Estos adultos descalifican la experiencia del niño y se colocan en una posición de superioridad. Esta posición puede llevar al niño al “aburrimiento”, aburrimiento a nivel estructural.

En conclusión, así como en relación a la experiencia escolar el niño asume el cargo de enseñar a su familia, ocurre lo contrario, puede ser un maestro en la escuela sobre lo que pasa en la familia. Este hecho, al ingresar a la escuela, puede permitir que el niño haga pensable su experiencia, ya que puede contar con otro lugar para reportar algo. Precisamente contar con la escuela como lugar de pertenencia extrafamiliar es un aspecto muy importante y saludable.

6.5 DIAGNÓSTICO DEL MODO DE APRENDIZAJE: UN DISPOSITIVO DE ANÁLISIS

La modalidad de aprendizaje se vuelve observable ya que nos permite vislumbrar la inteligencia operando, relacionada con el cuerpo, con el organismo y movida por el deseo.

Si bien la modalidad de aprendizaje sintomático se ubica en los extremos de un continuo que se centra en el significado simbólico inconsciente, tendremos en el centro de este continuo el equilibrio entre asimilación y acomodación. Si el sujeto presenta un significado simbólico inconsciente de aprendizaje sintomático, se producirá un cambio en este equilibrio, tendiendo hacia los extremos, que presentarán características propias, en función de la relación específica de contacto que el sujeto establece con los objetos.

La autora sostiene que podemos observar el modo hiperasimilativo de algunas personas que recurren a actividades relacionadas con el juego, sin embargo, de lo contrario la actividad predominantemente acomodativa, como copiar, puede sugerir una operación cognitiva hiperacomodativa. Aun así, sería incorrecto referirse a la modalidad de inteligencia, sería incompleto en su concepción, ya que en el aprendizaje intervienen otras estructuras como el deseo y la corporalidad.

“Como la inteligencia humana no es neutral, como no es una máquina que opera independientemente de las emociones, deseos, sueños, ilusiones, frustraciones, ansiedades, alegrías del cuerpo que sufre o disfruta (...)”. (Fernández, 2001a, p. 85), la movilidad de la modalidad de aprendizaje se puede perder o disminuir, provocando un frenazo en la capacidad de transformar información y experiencias vividas en conocimiento y de estas en saber, estos cambios se traducen en una perturbación en el procesamiento de estas experiencias, apareciendo como síntomas en el aprendizaje.

Paín (1992) resume diciendo que lo que importa saber es la oportunidad que tuvo el niño de investigar (aplicar sus esquemas tempranos) y de cambiarse a sí mismo (transformando sus esquemas), con las implicaciones posteriores de estas actividades en el juego y la imitación, lo que, según ella, conduce a la constitución de símbolos e imágenes.

Al respecto, Paín afirma que la inhibición temprana de las actividades asimilativo-acomodaticias en su libro “El diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje” (Paín, 1992, p. 47), da lugar a procesos representativos cuyos extremos pueden caracterizarse de diferentes formas. A su vez, Fernández en el libro “A Inteligência Atrapada” (1991, p.110) y, posteriormente, en el libro “Los Idiomas del Aprendizaje” (2001 a, p. 81), hace referencia a esta clasificación, agregando y haciendo algunas consideraciones, y denominando modalidades de aprendizaje que interrumpen el aprendizaje (ver tabla a continuación):

a) Hiperasimilación: predominio de la subjetivación, desrealización del pensamiento, dificultad para renunciar.

b) Hipoasimilación: pobreza de contacto con el objeto que se traduce en esquemas de objeto empobrecidos, déficit lúdico y creativo.

c) Hipoacomodación: escaso contacto con el objeto, dificultades para interiorizar las imágenes, el niño padecía falta de estimulación o abandono.

d) Hiperacomodación: pobreza de contacto con la subjetividad, sobreestimulación de la imitación, falta de iniciativa, obediencia acrítica a las normas, sumisión.

Posteriormente, a través de las investigaciones de Fernández (1991) con niños con problemas de aprendizaje, utilizando como herramienta el Test Proyectivo CAT, la autora indagó cómo cada modalidad sintomática se configura en una forma peculiar de manifestación y expresión, a través del análisis de las narrativas de los sujetos en cuestión, que se describe a continuación:

Cuando a una niña de 08 años se le presenta la hoja CAT I (tres pollitos frente a una mesa; en un lado, vagamente representado, una figura de gallina), ella, cuando se le pide que cuente una historia basada en el dibujo, dijo: “Tres polluelos. Están comiendo. Hay un cuenco. Una cuchara. Un gallina grande. Allí están comiendo. En el cuenco hay comida”.

Es importante resaltar, a partir de este ejemplo, que el niño estructuró una modalidad de aprendizaje hiperacomodativa (predominio de la copia) / hipoasimilativa (no guarda nada), pues lo que se evidencia es la descripción de la experiencia, de lo que ve, sin embargo, no agrega algo de su subjetividad a la historia. Es decir, el niño está ligado a la legalidad del objeto, no permitiéndose crear, y agregar, desde su experiencia subjetiva, elementos al relato. Además, hay escaso contacto con el objeto de conocimiento, formando una modalidad hipoasimilativa.

Este tipo de modalidad de aprendizaje se encuentra mayoritariamente en el sistema educativo actual, ya que los profesores animan a los niños a copiar y memorizar determinados conocimientos, sin permitirles ejercitar la actuación sobre los conocimientos. Cabe en este análisis decir que enseñan a través de cuestionarios donde el niño encuentra las respuestas con evidencia en el texto, no estimulan la interpretación del niño, lo que influye mucho en su modalidad de aprendizaje. De esta forma se devalúa y se desprecia su capacidad de pensamiento, su originalidad y creatividad.

Por otro lado, un niño que tenía una modalidad hiperasimilativa (pasa rápidamente por mucha información) / hipoacomodativo (y no queda nada) dijo:

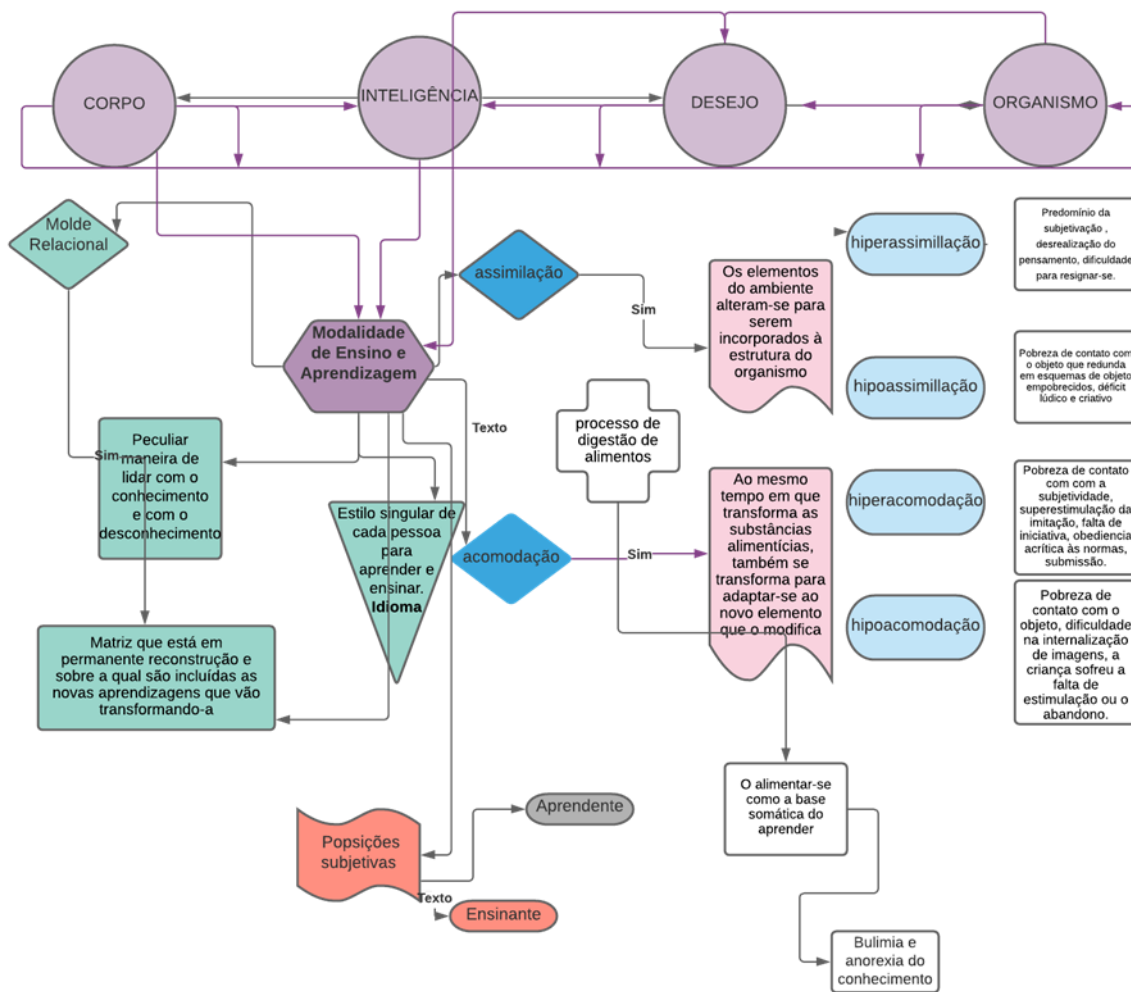
Los polluelos estaban comiendo, vino un gato grande y quiso asustarlos, los polluelos se quedaron muy juntos. Uno de ellos sabía volar, así que salieron volando, llegaron al país de las mariposas, recogieron todas las mariposas y se fueron con los polluelos al mar.

En esta construcción narrativa se observa lo contrario, los contenidos subjetivos se exageran, presentan un carácter fantasioso, casi irreal. Sin embargo, el sujeto no se somete a la legalidad del objeto, agregando predominantemente elementos de su subjetividad en la historia. Según Fernández, los problemas de aprendizaje en esta modalidad pueden estar revelando una estructura psicótica, sin embargo, también se identifican la mayoría de los problemas de aprendizaje-síntomas en esta modalidad.

Finalmente, también encontró una modalidad de aprendizaje hipoasimilativa (pobre contacto) / hipoacomodativa (no mucho), que se manifestaba en una estructura narrativa de la siguiente manera: "Pollitos" (silencio), "hay polluelos" (silencio), "No, sé más". Tenga en cuenta que esta modalidad de aprendizaje se encuentra en la inhibición cognitiva. Lo que se observa es una pobreza de contacto con el objeto y con la subjetividad, que se traduce en un comportamiento sumamente inhibido, pobreza de contacto con el objeto y con la subjetividad al mismo tiempo, resultando en una modalidad rígida de lo más difícil de modificar.

Para mayor aclaración, presentamos en las siguientes tablas síntesis esquemáticas que explican a nivel operativo y descriptivo cómo son las principales características de la modalidad de aprendizaje y enseñanza de las asignaturas, así como cuándo adquiere características patológicas en las concepciones de Paín (1992), revisada y ampliada por Fernández (1991).

6.6 CARACTERÍSTICAS DE LA MODALIDADE DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA



6.7 CUADRO DE CLASIFICACIÓN DE MODALIDADES EN PROCESOS REPRESENTATIVOS DESCRITAS POR PAÍN (1992) Y TRANSFORMADAS EN MODALIDADES DE APRENDIZAJE PATOGENICAS POR FERNÁNDEZ (1991):

Paín (1992)

Fernández (1991)

Hiperacomodación	Sobreestimulación de la imitación. El niño puede cumplir con las instrucciones actuales, pero no cumple fácilmente con sus expectativas o experiencia previa.	Pobreza de contacto con la subjetividad, sobreestimulación de la imitación, falta de iniciativa, obediencia acrítica a las normas, sumisión.
Hipoassimilación	Los esquemas de objetos permanecen empobrecidos, al igual que la capacidad de coordinarlos. Esto da como resultado un déficit lúdico y una disfunción del papel anticipatorio de la imaginación creativa.	Pobreza de contacto con el objeto que se traduce en esquemas de objeto empobrecidos, déficit lúdico y creativo.
Hipoacomodación	Aparece cuando no se respetó el ritmo del niño, ni su necesidad de repetir muchas veces la misma experiencia. Sabemos que la modalidad de aprendizaje del infante es la circularidad, pero ésta no puede ejercerse en caso de que se pierda el objeto sobre el que se aplica; esto, a su vez, retrasa la imitación retardada y, por tanto, la interiorización de las imágenes. Así, pueden aparecer problemas en la adquisición del lenguaje cuando los estímulos son confusos y fugaces.	Pobreza de contacto con el objeto, dificultades para interiorizar imágenes, el niño sufre falta de estimulación o abandono.
Hiperassimilación	Puede haber una internalización prematura de los esquemas, con predominio lúdico, que, en lugar de permitir la anticipación de posibles transformaciones, desrealiza negativamente el pensamiento del niño.	Predominio de subjetivación, desrealización del pensamiento, dificultad para resignarse.

6.8 SÍNTESE EXPLICATIVA DA MODALIDADE DE APRENDIZAGEM E ENSINO NORMAL DESCRITA POR FERNÁNDEZ (1991)

Constructo	Nível	Nivel
teórico	Operativo	descriptivo

O que es	un molde relacional	Procesamiento de conocimientos o experiencias	Significado simbólico inconsciente del aprendizaje y la enseñanza.
Status explicativo	Un esquema de operar de la inteligencia y del deseo.	Actúa con funcionalidad propia, haciendo lo ajeno a sí mismo y haciéndose entender por el otro.	Nivel de contacto con experiencias y nuevos conocimientos.
Características	La adaptación inteligente (Piaget) del proceso de equilibración	Movimiento de asimilación (significando el objeto de conocimiento desde los propios esquemas de significación) y acomodación (sometimiento a la legalidad del objeto de conocimiento).	Actividad predominantemente asimilativa - juego; Actividad predominantemente acomodativa: copia;

6.9 SÍNTESIS EXPLICATIVA DE LA MODALIDAD DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA PATOLÓGICA DESCRITA POR FERNÁNDEZ (1991)

	Constructo	Nivel	Nivel
	Teórico	Operativo	Descriptivo
Status de Explicación	Procesos representativos ligados a perturbaciones precoces que provocaron, ya sea una inhibición de los procesos o el predominio de uno de los movimientos.	Detectable por contenidos simbólicos inconscientes de dolor o placer, provocando rigidez en el movimiento de la modalidad de aprendizaje y enseñanza.	Mayor o menor angustia de conocer-desconocer el trabajo de la psique al transformar la información externa en representación; y la transformación de lo heterogéneo en propio.

6.10 SÍNTESIS EXPLICATIVO DE LA INFLUENCIA DE LA MODALIDAD DE ENSEÑANZA DE PADRES Y PROFESORES SOBRE LOS SUJETOS APRENDIENTES

	Movimientos de la asimilación	Movimientos de la acomodación
Serán más o menos favorecidos según se posicionen las figuras de autoridad.	Dependiendo del grado de permiso que se le dé al sujeto para cuestionar sin sentir que el sujeto sufre o lo hace sufrir y para diferenciarse sin perder el amor.	El sujeto se ha movido por los diferentes movimientos de identificación.

	<p>Las experiencias placenteras y dolorosas que te han permitido tus padres en relación a responder preguntas difíciles, elegir cosas diferentes a las demás, dar opiniones diferentes.</p>	<p>La constitución de espacios de confianza o persecutorios.</p>
	<p>Las experiencias placenteras o dolorosas que sus profesores te han permitido y ofrecido en términos de facilitar o culpar la pregunta, las elecciones y la diferencia.</p>	<p>La presencia de secretos o negaciones que desinvesten libidinalmente todo el objeto a conocer.</p>
	<p>Experiencias lúdicas facilitadas y prevenidas o sancionadas.</p>	<p>La convivencia con los profesores que se pueden mostrar y guardar o con aquellos otros que encandilen en exceso.</p>

6.11 SÍNTESIS EXPLICATIVA DEL SIGNIFICADO DEL CONOCIMIENTO EN LAS MODALIDADES PATOLÓGICAS DESCRITAS POR FERNÁNDEZ (1991)

Hiperacomodación	Hiperassimilación- Hipoassimilación-	Assimilación	
-hipoassimilación	hipoacomodación	hipoacomodación	acomodación

El sujeto autor es pequeño y objeto a conocer es grande;

El objeto es considerado tan difícil, complejo por el sujeto, de ser digerido que el sujeto empieza a tener una inseguridad que resulta en un intento de imitarlo, para poder absorberlo un poco.

Sujeto autor grande e objeto a conocer es pequeño;

El objeto por conocer es tan diferente del sujeto que se ve obligado a fragmentarlo para comprenderlo, absorberlo. El objeto se conoce de forma fragmentaria, ya que lo difícil es incorporarlo, porque el objeto no ofrece una lógica, tiene otra lógica. El sujeto autor no acepta su legalidad e impone su imaginario como real.

El sujeto autor es pequeño y el objeto a conocer tiene otra lógica, lo que dificulta su incorporación.

Mismo tamaño;
El movimiento es fluido, rítmico, natural;

Existe la autorización para mantener el conocimiento y reconocerlo como es.

PARTE III. DESARROLLO DEL TRABAJO EMPÍRICO

CAPÍTULO 7. PRESENTACIÓN DEL TRABAJO INVESTIGATIVO

7.1 INTRODUCCIÓN

Este capítulo comienza fundamentando las bases conceptuales y epistemológicas del método de pesquisa en un diseño de carácter cualitativo, que aborda los procesos subjetivos y se dirige a la investigación de los contenidos simbólicos inconscientes de los sujetos en estudio. El capítulo presenta la justificación del enfoque descriptivo del investigador, registrando los hechos, en principio, y luego interpretándolos a la luz de las teorías de que dispone.

Hace referencia a los principios interaccionistas que preconizan el análisis de los símbolos y la interacción con el fin de descubrir las brechas y fisuras en las relaciones entre los sujetos y capturar los significados del aprendizaje para los sujetos y sus familias. Finaliza con la delimitación del objeto, las hipótesis sustantivas de la investigación y las unidades de análisis que se utilizaron para el estudio con el objetivo respectivo en cada fase.

7.2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DEL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Los fundamentos epistemológicos del método radican en el paradigma cualitativo, ya que el objeto de estudio se dirige a las relaciones del sujeto consigo mismo y con los primeros miembros que lo constituyeron como sujeto.

Para construir la trayectoria de investigación nos basamos en las ideas de Bleger citado por Guirado (1986, p. 03) quien dice: “es en (de dentro de) la intersubjetividad donde se investiga la Psicología”.

Por tanto, estos principios guiaron el estudio, además, no se puede negar que el investigador en ciencias humanas está influenciado e influye en el contexto investigado, por lo que se optó por realizar un estudio que tuvo en cuenta los relatos de los sujetos, pero no se pudo dejar de incluir en el análisis los aspectos proyectivos, inconscientes de ellos, para captar la articulación singular entre los significados lógicos y simbólicos que realiza el trabajo del

inconsciente y la Inteligencia. Además, el uso del análisis proyectivo del material recolectado relacionado con las historias de vida de los sujetos en estudio fueron los principales elementos que dilucidaron la investigación.

A partir de estos supuestos se abrió un espacio para la escucha de la etiología de los problemas de aprendizaje-síntoma, siguiendo las concepciones de Andrade (2001) para la elección del diseño de la investigación, se optó por un enfoque objetivo con la tipología descriptiva, precisamente porque observa los hechos, los registra, los analiza, los clasifica y los interpreta, sin la “interferencia” del investigador.

Precisamente, cabe destacar que, en opinión de Fernández (2001b), interferir es diferente a intervenir. En su opinión, intervenir puede interpretarse como una acción que se desencadena paralelamente al proceso, no modifica el proceso, pero contribuye al proceso, a su vez, interfiere, hiere, de alguna manera dificulta el proceso, distorsiona su flujo normal. Imbuidos de este principio, se presenta el camino seguido en la investigación que utilizó la triangulación de métodos, que pudo recolectar datos de diferentes fuentes, tanto primarias como secundarias, como sugiere Alvarenga (2012).

Cabe señalar que en ese momento se instaló un proceso dialéctico entre lo lógico y lo simbólico, entre el sentido subjetivo contenido en la objetividad y el sentido objetivo contenido en la creación subjetiva. Este proceso dialéctico, ilustrado por Demo (1985, p. 73) citado por Minayo (2000), “de captar la realidad en colores y matices particulares es similar a la pintura, siendo un verdadero proceso de producción artística”.

Por tanto, esta metáfora presenta la cosmovisión del artista que, al realizar su obra, imprime su huella en ella, sin embargo, no se trata solo de un retrato de la realidad, sino de su interpretación. Así, el investigador realiza su tarea de plasmar los significados marcados por los sujetos con sus pinturas y su dramatismo en la pantalla de su imagen mental.

Fue con esta lógica que las narrativas de los sujetos fueron interpretadas y relacionadas con sus producciones proyectivas, con los contenidos simbólicos inconscientes expresados.

Además, se buscó mirar al sujeto de investigación desde la perspectiva de sus familiares, para componer un caleidoscopio subjetivo que nos proporcionara el matiz de cada tema en estudio.

Debido a este sesgo, se entiende que estas formas de comunicación inherentes a los sujetos deben ser aprehendidas por el investigador, pues cree que la realidad va más allá de los fenómenos percibidos por los sentidos, pues necesita una escucha adecuada para captar los lapsos del lenguaje, de una comunicación propia, inconsciente de los sujetos, que expresan su "idioma propio".

Sin embargo, estos datos cualitativos que se relacionan con lo subjetivo, junto con el rigor en el uso del instrumento técnico, aseguraron la objetividad de este interminable proceso de ir y venir.

Se coincide con el pensamiento de Minayo (2000) al referirse a las relaciones intersubjetivas, basada en el principio de que la conducta humana es autodirigida y observable en dos sentidos: el simbólico y el interaccionista. Para ella, el significado atribuido a las acciones es el resultado final del consenso grupal construido histórica y culturalmente. Por ello, los principios interaccionistas recomiendan que los símbolos y la interacción sean los elementos principales a aprender en este tipo de investigación, para luego incluir el carácter reflexivo de los sujetos investigados.

En palabras de la autora: "Esta intersubjetividad se vive en una situación de 'familiaridad' en la forma de 'nosotros' y permite captar al otro como único en su individualidad". (Minayo, 2000, p. 58). Por tanto, se utilizó un enfoque dialéctico, que considera que la teoría para transformar necesita repensar permanentemente su práctica.

Al ampliar sus bases de acción, ya sea a través de conocimientos técnicos o teóricos, cualquier intervención, ya sea de tratamiento, prevención o planificación, de las ciencias sociales de la salud, no se vuelve menos "científica", por el contrario, encuentran respuestas más complejas y adecuadas a los problemas de salud de la población. (Minayo, 2000, p. 84).

Esta metodología buscó desnudar los vacíos, las fisuras, lo que no se ve, tanto en las relaciones con los sujetos, como en las relaciones con la cultura, sus representaciones simbólicas. Las escenas paradigmáticas de los sujetos y sus familias fueron recortadas para su análisis en la intención de descubrir el lugar que ocupan en el núcleo familiar, buscando comprender: ¿cómo se constituyeron sujetos a partir de su aprendizaje, y cómo adquirieron significados en el núcleo familiar, y aún o qué representa el no aprender para ellos y sus familias?

7.3 RECORTES DE OBJETOS

7.3.1 Contextualizando el Objeto de Pesquisa

Partiendo de la premisa de que los seres humanos nos convertimos en humanos porque aprendemos, a su vez, los procesos de aprendizaje comienzan "en el útero", se destaca que, desde los inicios del desarrollo, el aprendizaje como objeto de investigación asume la dimensión del momento de desarrollo de cada ser humano (niño, adolescente, adulto o anciano), además, el objeto psicopedagógico es complejo y específico, y tiene un carácter multidimensional y situacional.

Vale la pena considerar que también comprende el alcance de un objeto de intervención. De hecho, a través de esta doble condición, en la presente investigación, se recurrió a un recorte del objeto que propone articular algunas dimensiones intersubjetivas vinculares presentes en el microsistema familiar y, así, contribuir al psicodiagnóstico y terapéutica del problema del aprendizaje considerado un síntoma psíquico.

Bajo este sesgo, el no aprendizaje basado en una visión de la totalidad del ser se sustenta en la multicausalidad constituida por factores biológicos, psicológicos y sociales, generando al mismo tiempo, como consecuencia, una urgencia por establecer el diálogo entre disciplinas, requiriendo un enfoque interdisciplinario, por lo tanto, la investigación se centró en la circularidad causal, que subyace al problema de aprendizaje cuando se convierte en síntoma,

buscando extender el repertorio conceptual en una perspectiva transdisciplinar situada en el intersticio de diferentes áreas del conocimiento, como la psicología, psicoanálisis, psicopedagogía, para perfilar este objeto de estudio.

Analizando que esta problemática se presenta tanto a nivel individual como colectivo, y en su producción, intervienen factores que conciernen a los aspectos socioeconómicos, educativos, emocionales, intelectuales, orgánicos y corporales, sin embargo, para su terapéutica y prevención, el diálogo interdisciplinario se torna imprescindible, por lo que, en el encuentro de diferentes áreas del conocimiento, el poder conceptual engloba la complejidad inherente al problema.

Se coincide con Morin (1990) al referirse al estudio de este objeto, la producción del saber y el aprendizaje humano, evaluándolo como hipercomplejo, siendo así, para esa propuesta de investigación se optó por un abordaje de la constitución psíquica de los sujetos de aprendizaje.

En esta trayectoria, se buscó profundizar, fortalecer y resaltar un diálogo entre la teoría psicopedagógica clínica de Fernández y Paín y los constructos psicoanalíticos de Freud a autores posfreudianos para articularlos a los postulados de las teorías sociohistóricas del aprendizaje y el constructivismo piagetiano y componen con estos autores estructuralistas un enfoque dinámico.

Se recortó el concepto de modalidad de aprendizaje y se profundizó el estudio de los contenidos simbólicos inconscientes del aprendizaje, patológicos o no, la capacidad de simbolización, la intersubjetividad familiar, aportando nuevas hipótesis sobre esta problemática en su diagnóstico e intervención y nuevos enfoques de procesos de abordaje que vengán a dirimir el sufrimiento psicológico de los niños y sus familias.

7.3.2 Variables de Estudio

- Variable independiente: problema de aprendizaje-síntoma en niños (de ambos sexos) entre 7 y 10 años.

- Variable dependiente: intersubjetividad de los niños y sus padres o tutores; modalidad de aprendizaje y enseñanza de los niños y sus padres o tutores y el significado del aprendizaje para los padres o tutores y los niños.

7.3.3 Hipótesis Substantivas de Investigación:]

a) La dinámica de los impulsos sexuales infantiles está en la base de la producción de síntomas en el aprendizaje.

b) Existe un prejuicio de los lazos familiares del niño con un problema de aprendizaje-síntoma, en la fase de latencia.

7.3.4 Unidades de análisis delimitadas para el estudio:

- a) El informe del niño de ambos sexos;
- b) El informe de sus padres;
- c) Las producciones gráficas y proyectivas (expresiones plásticas, icónicas y lingüísticas) de padres e hijos.

7.3.5 Objetivos y fases del estudio

El estudio tuvo como objetivo primario y general: Investigar el vínculo intersubjetivo del niño latente con problema de aprendizaje-síntoma, con sus padres o tutores. Por lo tanto, se analizaron las expresiones verbales y plásticas de los niños con un problema de aprendizaje-síntoma y sus padres o tutores, con el objetivo de describir sus vínculos familiares. Comprender lo que significa el aprendizaje para ellos y conocer la forma en que aprenden el niño y sus padres o tutores.

Como objetivo general secundario, buscamos describir los contenidos simbólicos inconscientes del aprendizaje del niño y de los padres. Además de relacionar el proceso de desarrollo psicosexual infantil con el contenido proyectivo expresado por el niño. Caracterizar la modalidad de aprendizaje y enseñanza del niño y los padres o tutores en sintomático o asintomático. El estudio constó de dos fases, en la primera se realizó el psicodiagnóstico de los sujetos con quejades síntoma na aprendizaje, y en la segunda se seleccionó la muestra de casos clínicos que cumplían con los requisitos del estudio.

CAPÍTULO 8. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

8.1 INTRODUCCIÓN

Este capítulo hace referencia al camino recorrido por la investigación, contiene la justificación de la elección del proceso investigativo, la estrategia del uso del psicodiagnóstico previo para la selección de la muestra y presenta los criterios de exclusión de los sujetos estudiados. Presenta las técnicas e instrumentos que se aplicaron a los niños y sus padres o tutores, discutiendo los indicadores de interpretación de cada técnica. Finalmente, presenta los procedimientos metodológicos para la recolección y análisis de los datos adoptados. Además de hacer referencia a las garantías éticas que se dieron a los sujetos que decidieron participar en la investigación.

8.2 EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

La investigación se dirigió al campo clínico con metodología cualitativa, en un tipo de estudio descriptivo-analítico, que se utilizó como procedimiento investigativo el estudio de casos clínicos de familias que tienen hijos con síntomas en el aprendizaje.

Así, la metodología de análisis de datos propuesta por Sautu et al. (2005) para los casos de estudio en la organización de esta investigación, resultó adecuada a los objetivos, ya que permitió una mayor flexibilidad de la estrategia en cuanto a la selección de casos, recolección, análisis e interpretación de datos, destacando su versatilidad.

Se destaca la transividad de la estrategia a través de diferentes esferas del conocimiento, desde la práctica clínica hasta la construcción teórica y la docencia, enfatizando su papel en la construcción del conocimiento en el área. “El espacio clínico, al mismo tiempo de uso y producción de conocimiento, necesita, por tanto, de un procedimiento especialmente flexible, capaz de respetar y comprender sus múltiples desarrollos para transformarse en conocimiento científico”. (Pereira; Godoi; Terçariol, 2009, p. 424).

De esta manera, el proceso de investigación se basó en Bruyne, Herman y Schoutheete (1977) quienes justifican la importancia de que el estudio de caso sea aquel que reúna información numerosa y detallada para aprehender la totalidad de una situación, pues, por tanto, la riqueza de la información detallada ayuda a un mayor conocimiento y una posible resolución de problemas relacionados con el tema estudiado.

Los autores presentan un modelo metodológico cuadripolar para ser utilizado en la investigación cualitativa que investiga los fenómenos sociales. Señalan la complejidad de este tipo de abordaje eminentemente inductivo, que busca distanciarse del sentido común y avanzar en la construcción del conocimiento científico. Para eso, está instrumentalizado por cuatro polos, el teórico, el epistemológico, el morfológico y el técnico, integrados entre sí. Este modelo metodológico trabaja con marcos de referencia, marcos de análisis y modos de investigación. Los autores sugieren el estudio de caso como un modo particular de estudio. Argumentan el uso del método con el objetivo de “captar y explicar el significado de la actividad social individual y colectiva como la realización de una intención, [...] esforzándose por investigar fenómenos singulares o únicos” (Bruyne, Herman, & Schoutheete, 1977, págs.139-140).

Machado y col. (2016) justifican el análisis del modelo argumentando que para que investiguemos los fenómenos sociales con rigor metodológico es imperativo evitar caer en la objetivación de lo subjetivo, reduciendo la actividad científica a una mera descripción de fenómenos, o la buscar leyes que les rijan, sino que, al resguardar la científicidad de su práctica investigadora, deben buscar interpretar la relación entre los elementos que componen la investigación, como el sujeto y el objeto.

Las leyes articulan conceptos generales que resaltan situaciones constantes a través de series de eventos comparables y se limitan a generalidades o regularidades empíricas. El tipo ideal, en cambio, en la investigación del hecho singular, constituye esta “constelación” de conexiones casuales significativas que explican un fenómeno social. El interés se dirige hacia el

evento individualizado aprehendido en su totalidad y "significativo en su singularidad". (Bruyne, Herman y Schoutheete, 1977, p. 181).

Los autores entienden la investigación cualitativa más como un enfoque que como un conjunto de técnicas. En él, las interacciones sociales, la actitud científica del investigador, el uso del trabajo de campo, están presentes y participan, y la realidad social está marcada por un producto compartido por la atribución de significados que son subjetivos y presentes en la cultura y, por tanto, dan relevancia a procesos sociales.

En definitiva, se entiende que la investigación en ciencias sociales no busca establecer leyes universales, la generalización, dado que al abordar los fenómenos sociales admite su carácter históricamente condicionado y culturalmente determinado, sin embargo, busca criticarlo, lanzarlo en la constante construcción y reconstrucción del ámbito teórico.

Frente al polo epistemológico, la teoría es un conjunto significativo perteneciente a una problemática de la cual presenta una solución válida; dado el polo morfológico, la teoría es un conjunto coherente de proposiciones que proporcionan un marco explicativo y comprensivo; vis-a-vis el polo técnico, la teoría es un conjunto de hipótesis falseables y comprobables. El polo teórico es un lugar donde confluyen los otros polos metodológicos: el epistemológico con su exigencia de relevancia, el morfológico con su exigencia de coherencia, el técnico con su exigencia de ser testado. (Bruyne, Herman y Schoutheete, 1977, p. 114).

En la concepción de estos autores, la investigación cualitativa se refiere a un campo interdisciplinario, transdisciplinario y en ciertos momentos contradisciplinario, es decir, cuando atraviesa las ciencias sociales y las ciencias físicas. Aseguran que tiene un enfoque multiparadigmático y se compone de múltiples métodos destinados a comprender la experiencia humana.

Imbuidos de este espíritu científico, se llevó a cabo el siguiente diseño de investigación, eligiendo el estudio de caso como estrategia de recolección y presentación de datos. “Los estudios de caso rigurosos no deben limitarse a una descripción, aunque esté documentada, sino basarse en conceptos e hipótesis; deben guiarse por un marco teórico que sirva de principio rector para la recopilación de datos”. (Bruyne, Herman y Schoutheete, 1977, p. 227).

8.3 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En línea con los conceptos descritos anteriormente, la investigación siguió la estrategia metodológica de integrar el análisis del material recolectado, sugerido por Caride (2009) con los siguientes subtipos: complementación, combinación y triangulación de métodos, ya que se utilizó de diferentes métodos e instrumentos, que contribuyeran a abordar los objetivos de integración que es el diseño multi-método en la investigación social, aplicado en tres etapas, divididas, según Thiollent (1980) en: preanálisis, descripción analítica e interpretación referencial.

La ventaja de este método es la posibilidad de hacer ciencia sin la dicotomía y fragmentación del método positivista, introduciendo los conceptos de vínculo e interdisciplinaria, representación simbólica y subjetividad en un análisis dialéctico del fenómeno.

8.4 PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Se considerando las teorías y herramientas que tienen los psicólogos en el desarrollo del psicodiagnóstico, para la construcción de la tesis, se decidió verificar inicialmente el CI (cociente intelectual) mediante la aplicación del test WISC IV del niño y sus condiciones neurológicas, datos sobre su madurez visomotora, además de la presencia o ausencia de indicadores de daño cerebral, para luego seleccionar la muestra de aquellos niños con síntomas en el aprendizaje.

Los criterios metodológicos asociados a la observación y los resultados de las pruebas permitieron elegir la muestra de casos que luego se estudiaron con mayor rigor. Con los casos clínicos seleccionados en la mano, se trabajó desde una perspectiva subjetiva, utilizando técnicas proyectivas, entrevistas familiares semidirigidas y las historias clínicas de los sujetos. De esta forma, fue posible aprehender mejor los factores que intervienen en la realidad de los sujetos investigados.

Aun así, para fines de mayor objetividad al estudio, no incluimos en el análisis el universo escolar y los vínculos que se establecen entre los sujetos y sus docentes, ya que no forman parte de los principales objetivos de la investigación, sin embargo, utilizamos la información recopilada con los docentes en reunión y sus opiniones escolares en la reconstrucción de la historia clínica.

8.4.1 Sujetos de Investigación

Participaran de la investigación doce niños de entre 7 y 10 años de ambos sexos que se quejan de problema de aprendizaje y sus padres o tutores que se encontraran en lista de espera o en tratamiento psicológico en el CAPSI (Centro de Atención Psicosocial Infantil) de una ciudad del interior del Estado del Rio Grande do Sul.

Los padres y / el tutor, firmaron el Término de consentimiento informado y los niños firmaron el Término de Asentimiento informado. Todos aceptaron ser filmados y sus sesiones grabadas, entre otros requisitos.

8.4.2 Selección de casos clínicos

Primero, 12 casos clínicos de niños con problemas de aprendizaje fueron sometidos a psicodiagnóstico por el equipo de psicólogos que aplicaron las siguientes técnicas: a) Entrevista inicial (con los padres); b) Anamnesis (con los padres) y las siguientes técnicas (con el niño): a)

Test de Bender; b) Test WISC; C) NEUPSILIN - Inf. (Child Brief Neuropsychological Assessment Instrument). Posteriormente, el análisis de los documentos del psicodiagnóstico previo (anamnesis, historia clínica y las pruebas mencionadas anteriormente), contribuyó a la selección de casos clínicos que se profundizaron en la investigación. Por último, se invitó a las familias a seguir colaborando en la investigación.

8.4.3 Criterios de exclusión de la muestra

Los criterios de exclusión para los casos fueron los siguientes: en primer lugar, estar fuera del grupo de edad de 07 a 10 años. Y, en posesión de los resultados del psicodiagnóstico: presentar un problema de aprendizaje-reactivo, problemas neurológicos (indicadores de daño cerebral o un perfil neuropsicológico perjudicado) o déficit intelectual de origen orgánico / biológico (nivel de inteligencia inferior).

8.4.4 Garantías éticas para los participantes de la investigación

Los padres y / o tutores de los participantes de la investigación firmaron el Término de Consentimiento Libre e Informado y los participantes entre 07 y 10 años firmaron el Término de Asentimiento Libre e Informado, estos documentos (adjuntos) brindan información sobre la naturaleza del estudio, sus objetivos y los procedimientos metodológicos a aplicar con cada participante.

Explica las garantías éticas de ser indemnizados si sufren algún daño de cualquier dimensión, ya sea física, psicológica, moral, intelectual, social, cultural o espiritual, y manifiesta que su participación es libre, pudiendo retirarse en cualquier momento, sin ningún tipo de daño.

Establece que sus nombres se mantendrán en el anonimato y sus discursos en entrevistas o producidos en pruebas serán información transcrita, organizada y publicada, en parte o en su totalidad, será utilizada exclusivamente para el estudio, y los resultados generales

obtenidos a través de la investigación serán divulgados, exclusivamente en producciones y eventos científicos, garantizando así la privacidad, secreto y confidencialidad de la información.

Se menciona que los gastos económicos derivados de la realización del proyecto corren a cargo del investigador, y no hay gastos para los participantes. Y que se informará a los participantes de los posibles perjuicios y beneficios derivados de la investigación, así como de la libre recepción de los resultados del psicodiagnóstico, entregados por escrito a todos los participantes en forma de informe psicológico.

Presenta la dirección y teléfono del investigador, sugiriendo que, durante el desarrollo de la investigación, los padres y / o tutores pueden contactar a claudia-corrall@uergs.edu.br para cualquier aclaración.

8.4.5 Instrumentos

8.4.5.1 Descripción de técnicas e instrumentos aplicados a los niños

a) Hora de juego diagnóstica: Se aplicó la entrevista clínica con el niño llamada entrevista de ludodiagnóstico, como un instrumento de investigación psicológica y se incluyó las técnicas proyectivas expresivas. Para ello, se utilizó una caja lúdica con materiales estructurados, además de la familia terapéutica (una familia de muñecos). En otra sesión, el niño tuvo la oportunidad de realizar las pruebas proyectivas:

b) Prueba de Dibujo de Familia Kinética: Se trata de una técnica proyectiva gráfica de Familia Kinética Actual (FKA) (Imach, 2011) y un modelo de análisis. Este instrumento se utiliza en la práctica de la Evaluación y Diagnóstico Psicológico con niños y adolescentes, y su objetivo principal es obtener material sobre las relaciones de vinculación reales y fantaseadas del sujeto con su grupo familiar, así como brindar datos sobre la dinámica y estructura de su personalidad.

c) Técnica “Situación Persona Aprendiendo” (Fernández, 1991, p. 219): Se trata de una herramienta de psicopedagogía clínica dirigida a detectar los contenidos simbólicos inconscientes del aprendizaje propuesto por Fernández y sus colaboradores, quienes investigaron en cinco países: Argentina, Brasil, Uruguay, Gran Bretaña y España. La “Situación Persona Aprendiendo” da título a la investigación (Fernández, 2001b, p.50).

Fernández, al crear esta técnica proyectiva en psicopedagogía, parte de la técnica “Par Educativo” propuesta por Jorge Visca (2009), que se refería a un sujeto que enseña y otro que aprende, para hacer más apropiada la consignación al analizando, por que no induce a que exista una relación dual, ya que el sujeto tendrá la posibilidad de manifestar un aprendizaje solitario.

Así como, en la aplicación de esta técnica, se pide al sujeto que represente en un primer dibujo una escena sobre "una persona aprendiendo, luego un relato y, en tercer lugar, una transformación del dibujo en otra cosa, para volver, finalmente, a una pregunta que lleva a objetivar el lema y adaptarse a él". (Fernández, 2001b, p. 96). Es decir, representará, en el segundo dibujo, esa escena del reservorio preconscious que se asocia inconscientemente y que, por asociación libre, llega a la conciencia. Después de realizar los dos dibujos, se pide al sujeto que los describa. Esta técnica, para presentar los dos momentos bien definidos, agrega, por asociación libre, los contenidos simbólicos del aprender, que surgen del depósito inconsciente más profundo.

8.4.5.2 Descripción de técnicas e instrumentos aplicados a los padres o tutores

a) Entrevista clínica con los padres o tutores sin la presencia del niño: En la entrevista clínica (anamnesis - adjunta) con los padres, se les abordó con un comunicado que buscaba reconstruir la historia del niño y la familia a través de ellos.

Se pidió a los padres que informaran sobre los primeros aprendizajes de sus hijos, describiendo una escena en la que apareció el problema; además de describir el significado de que el niño no aprende para ellos, entre otras cuestiones.

b) Test del Dibujo de la Familia Kinética (Imach, 2011) aplicada con los padres:

c) La técnica Proyectiva Gráfica "Situación Persona Aprendiendo" (Fernández, 1991, p. 219).

8.4.5.3 Procedimiento de recopilación de datos

Los procedimientos seleccionados para obtener la evidencia empírica de esta investigación fueron flexibles entre pruebas, indagación de pruebas, entrevistas semiestructuradas, con padres o tutores, profesores, psicólogo CAPS I, anamnesis, observaciones, historias de vida y análisis documental de los materiales proporcionados por las familias (opinión de la escuela, informe psicológico).

8.4.5.4 Procedimientos de análisis de datos

El análisis e interpretación de los resultados es una fase fundamental donde el investigador "confrontará, lo encontrado en la revisión de la literatura, sus experiencias, los hallazgos con los resultados de la investigación, y tomará una posición al respecto. Aceptar o rechazar la hipótesis". (Alvarenga, 2012, p.101).

La elección de utilizar técnicas proyectivas para trabajar con la interpretación de los resultados, asociadas a las historias de vida y los diferentes indicadores observados, se justifica por el hecho de que en general pueden asociarse al concepto de "hipótesis puente" porque las técnicas proyectivas nos permiten hacer un vínculo entre un macroanálisis, más global, con otro microanálisis, más detallado y complejo, que en combinación proporcionará una amplia y rica cantidad de información. En este caso, Didier Anzieu (1981) comenta en su publicación "Los

Métodos Proyectivos” que promueven una regresión del aparato psíquico a procesos primarios, y permiten la emergencia del pensamiento a través de imágenes ligadas a la percepción.

Estas producciones son comparadas por el autor con fantasías y sueños diurnos y, al referirse a la actividad infantil, dice que, a medida que el niño organiza el lenguaje (entre 2 y 5 años), se reestructura su actividad psíquica, así como su imaginario de vida, que puede ser capturado por escenas interiores, tan organizadas como las palabras en una oración. Dirá que a través de esta actividad el sujeto expone su drama personal y pone en imagen sus conflictos defensivos. Además, los personajes que interpretan los diferentes roles encarnan las identificaciones del sujeto, haciéndolos objetivos y observables.

En esta perspectiva, se coincide con Sneiderman (2011) cuando dice: “Consideramos los resultados obtenidos mediante la aplicación de técnicas proyectivas como productos del inconsciente y preconscious, permitiendo una forma muy directa de acceder al conocimiento de la subjetividad”. (Sneiderman, 2011, p. 14). Corroborando esta afirmación de la autora, consideramos las técnicas proyectivas como instrumentos capaces de ampliar nuestro foco de visión cuando el interés recae en los contenidos simbólicos inconscientes de los sujetos.

En posesión de estos constructos teórico-técnicos, los datos fueron analizados e interpretados por separado, del material recolectado, poco después de realizada la interpretación, llegando a la inferencia de los significados que se encontraron componiendo la discusión al final de la investigación. A partir de los resultados obtenidos, en primer lugar, se examinó cada uno de los resultados y se relacionó con cada una de las variables en estudio, enfrentándose entre sí para interpretarlas. A través de una exposición de apoyo clara, buscamos explicar el significado de los resultados y hacer inferencias.

El dibujo es considerado como un “discurso gráfico” a través del cual los niños expresan su subjetividad y las características de su mundo interno. En él, el niño crea, recrea y así

también expresa fantasías, deseos y conflictos y, a su vez, puede elaborarlos. Es una actividad natural de expresión y descarga y satisfacción de las necesidades del desarrollo psíquico.

(Sneiderman, 2011).

Por tanto, podemos considerarlo análogo a los sueños, como una escritura de deseo que lleva consigo la situación traumática, de la cual podemos inferir que surge, desde un punto de vista tópico, mostrando los procesos inconscientes: simbolización, condensación, sustitución, elaboración figurativa, entre otros, y compuesta por aspectos preconcientes y conscientes.

Desde el punto de vista del contenido, el dibujo expresa el momento del desarrollo del sujeto y es atravesado por las vicisitudes que cada uno vivió en la construcción de su psique. Por tanto, la técnica de interpretación de un diseño gráfico puede responder a diferentes objetivos: inferir el nivel intelectual, problemas cognitivos, atencionales o neurológicos, o también explorar y profundizar los aspectos vinculantes, emocionales o defensivos, los conflictos, la imagen inconsciente del cuerpo, y etc.

El psicoanálisis es la fuente de ciertas nociones conceptuales utilizadas como base teórica y técnica para las proyecciones gráficas y, al referirse a los conceptos freudianos de inconsciente, preconciente, consciente y de asociación libre, conforman el estudio de la gráfica como expresión de la inconsciente, que surge y permite revelar el lenguaje del preconciente.

Por ejemplo, en el dibujo de "Casa-Árbol y Persona", específicamente en el dibujo de la figura humana, recibiremos información sobre cómo el sujeto se ve a sí mismo. Y, se observa que los niños tienden a estar insatisfechos con sus producciones y tratan de mejorarlas. Porque lo que ven cuando completan sus proyecciones no suele coincidir con lo que piensan de sí mismos.

8.4.5.5 Indicadores de Interpretación de Técnicas Proyectivas Según Caride (2009):

a) Modalidad de trabajo: Se refiere a la actitud general del sujeto frente a la tarea, es decir, si cumple el encargo o se compromete, pero solo lo hace de forma superficial. Realiza la tarea de forma organizada, con un plan previo o, por el contrario, sin pautas. Debemos observar los comentarios que hace, sus verbalizaciones espontáneas, su actitud postural.

b) Características Generales de la Producción Gráfica (Nivel Gestalt): Este nivel sintetiza e integra los componentes gráficos, formales y de contenido: En él podemos capturar el concepto de uno mismo, como la función de percepción y el juicio de la realidad. Está relacionado con la impresión general del diseño, si es del agrado o rechazado; si es armónico o grotesco; integrado, equilibrado o desarticulado; rígido o con movimiento. Si la hoja está poblada de objetos diferenciados por la necesidad de llenar, lo que produce un efecto confuso, por ejemplo. Una buena gestalt corresponde a un diseño integrado, dando la impresión de que todo está en su lugar. Lo contrario demuestra la desorganización del mundo interno del sujeto. Caride (2009) define 5 criterios para analizar la producción gráfica:

- Gestalt ajustada:

Producciones que reflejan la realidad pactada;

Producciones que enfatizan la realidad

- Gestalt defectuoso

El diseño no se corresponde con una lógica según el proceso secundario:

Puede deberse a: integración inadecuada de las piezas; amputación de partes esenciales del diseño; difuminado de los diferentes elementos que componen la Gestalt; transparencias inadecuadas;

- Gestalt grotesca y extraña

Se caracteriza por su falta de armonía, diseño inadecuado y extravagante. Encontramos: figuras humanas con características zoomorfas; movimiento excesivo o rigidez excesiva; deformaciones anacrónicas del dibujo; marca grosera de atributos sexuales;

- Gestalt aislada

Espacio en blanco ocupado por dibujos no relacionados.

- Gestalt del desierto

Ambiente vacío y frío, en el que se ubica el dibujo. El desierto se refiere al desamparo egóico.

8.4.6 Cuadro de interpretación de técnicas gráficas (Sneiderman, 2017):

INDICADORES DE INTERPRETACIÓN EN TÉCNICAS GRÁFICAS		
Componente Gráfico	<p>Se refiere al nivel de energía del individuo que es invariante y permanece constante.</p>	<p>Tipo de trazo: Líneas firmes, débiles, destruidas, fragmentadas, remarcadas, estiradas. Es indicativo de la forma en que el sujeto maneja los impulsos; refleja el estilo de conducta o comportamiento; podemos ver en patologías orgánicas, intoxicaciones, niveles de ansiedad;</p> <p>Formas de Traço: curvo (adaptación), recto (racional), angular (carácter agresivo del ángulo); continuo, entrecortado, tembloroso;</p> <p>Presión de trazo: Tiene que ver con el nivel de energía y tensión del sujeto, su potencial psicofísico. Sugiere la fuerza y el dinamismo con que escribe y dibuja. La cantidad de energía psíquica que tiene el sujeto. Puede haber presión débil, normal o fuerte.</p>
	Componente Formal	<p>Se relaciona con el estilo de ejecución de la tarea. En otras palabras, la forma en que estructura los objetos y nos muestra su forma de organizar y organizar el mundo.</p>
<p>Movimiento y expresión: Se refiere a la calidad expresiva del gráfico y se relaciona con el control del aspecto afectivo. El movimiento viene dado por la tensión "kinésica" del dibujo, que va del movimiento excesivo, a la dinámica, a otro extremo, que es la rigidez. Tiene que ver con la plasticidad egoica, la espontaneidad, la capacidad de expresar afectos y, por tanto, con la diversidad defensiva, con la proyección del propio dinamismo interno.</p>		<p>a) Movimiento Humano: indicador de capacidad empática y expresión de afecto; b) Movimiento Animal: proyección de la pulsión, la más arcaica; c) Movimiento inanimado: puede significar amenaza, actitud defensiva; d) Movimiento antropomórfico: expresividad reemplazada por fantasía omnipotente; • Tensión: indicaría un signo de peligrosidad, una señal de advertencia • Sin movimiento / rigidez: represión o inhibición de los impulsos • Movimiento con ritmo desenfundado, sugiere estar sin control del ego, se considera patológico. • Ausencia de movimiento: se refiere a la falta de plasticidad, La "Kinesia Robótica", dibujos estáticos, duros, rígidos, mecanizados, dan cuenta de un ego carente identificaciones auténticas. La falta de movimiento sería un indicador de conflicto o síntoma, represión o inhibición de los impulsos.</p>
<p>Perspectiva: Se refiere a cómo se siente el sujeto en relación con el entorno.</p>		<p>• Desde arriba mirando hacia abajo: combinación de sentimientos de superioridad • Perspectiva lejana: sentimientos de inadecuación en el entorno familiar. • Desde abajo mirando hacia arriba: se refiere a sentimientos de abandono, devaluación, baja autoestima. • Perfil absoluto: se refiere a personas lejanas y características evasivas. • Vista desde atrás: corresponde a producciones psicóticas.</p>
Componente de Contenido	<p>Informa cómo se siente el sujeto sobre sí mismo y los demás, aparecen los conflictos, preocupaciones y ansiedades, así como sus defensas. Se observan sus dificultades o no en las relaciones interpersonales, en relación con la experiencia de las relaciones de objeto primitivas. La lectura de los significados de los símbolos forma parte del contexto de producción.</p>	<p>Tema elegido: Está relacionado con la temática que elige la asignatura, el "tratamiento" que hace la asignatura, el dibujo y cómo trata las distintas partes del dibujo. Sugerirá una tendencia hacia el realismo en el simbolismo; creatividad o estereotipia.</p>
		<p>Categoría de los objetos graficados:• Detalles de objetos gráficos: Detalles • Sencillez: la forma en que se organiza la riqueza de significados y la forma de una estructura total, que define el lugar y la función de cada uno de los detalles en su conjunto. El niño, en momentos de estabilidad emocional, logra dar a sus formas y colores tal armonía que todo parece estar donde debe estar. • Cromatismo y sombreado: se refiere a ansiedades.</p>
		<p>Tratamiento del dibujo: omisiones, desenfoques, sobre rayones, agregados, marcas, sombreados, transformaciones, detalles especiales, etc. Simbolismo: el simbolismo elegido para representar</p>
Componente Interrelacional		<p>Relación entre lo graficado y lo verbalizado: En cada uno de los dibujos y en la historia que los componen: nos interesa ver si hay concordancia y coherencia entre el gráfico y la historia. En este caso, nos ayudará a comprender la imagen que el sujeto tiene de sí mismo, teniendo en cuenta sus asociaciones verbales, esperando reconocerlo a través de sus gráficos.</p>

8.4.7 Indicadores de interpretación de la técnica: "Situación Persona Aprendiendo" (Fernández, 1991, 2004):

Quando el niño crea una historia, a partir de una figura proyectada en papel, se convierte en parte de sí mismo, ya que de alguna manera es su creación. El niño se apropia del cuento y la memoria de la figura puede cambiarlo, en este momento aprende de sí mismo y de su propia capacidad constructiva.

Desde esta perspectiva, toda gráfica debe entenderse como un discurso, por lo tanto, debemos ser conscientes de omisiones, sustituciones, modificaciones, aspectos como ubicación, presión en el dibujo, caracterización de la línea, simetría y detalles en el dibujo, movimientos, tamaño de las figuras, uso de goma, tachaduras sobre papel, es decir, la impresión general del dibujo.

Pero, sobre todo, nos interesará la temática asociada al dibujo, el relato que el niño construya sobre su dibujo, porque para Fernández (2004) nunca es neutral, y esta es la condición para la posibilidad de percibir la subjetividad de los sujetos. Según la autora, la gente piensa erróneamente que la objetividad sería neutralidad, por eso asegura que esa es la objetividad de los objetos, pero en el análisis del material proyectado nos interesará la objetividad de los sujetos, es decir, el trabajo será orientarse hacia poder hacer pensable la intervención de esta subjetividad.

Para la autora, el momento de relatar es muy rico porque está asociado al guardar, es decir, es el momento de hacer pensable lo sucedido, porque será la oportunidad para que el sujeto se incluya en la interrelación con el otro, en el momento presente, para convertirse en sujetos pensantes sobre lo vivido.

Paralelamente, el análisis recae sobre: el sujeto, la acción y el objeto que el niño representará en las escenas, porque la consigna le pide al niño que dibuje una persona aprendiendo. En este sentido, pensar en escenas, sugerido en la técnica, es también “una forma de escuchar, una postura, una actitud clínica, desde la que interviene psicopedagógicamente”. (Fernández, 2004, p. 50).

En esta línea de razonamiento, es como un pensamiento flotante, y para aclarar esta técnica, la autora cita a Eduardo Pavlovsky, quien propuso el trabajo del psicodrama, para recuperarlo la psicopedagogía clínica. Se refiere al pensamiento flotante y al recuerdo en el

tratamiento didáctico psicopedagógico (tratamiento grupal que la autora ofrecía a todos los profesionales que se estaban formando para intervenir psicopedagógicamente) que proporciona, en la red grupal, el recuerdo de uno, aumentando las posibilidades de recordar del otro.

Sostiene que, en la construcción del grupo, la trama de escenas se convierte en una “pantalla auditiva transicional”. Además, cita a Bollas quien dice que “los recuerdos liberados de una determinada organización inconsciente buscan otros posibles”. (Fernández, 2004, p. 52). Añadiendo a esta perspectiva el poder del tratamiento didáctico, diciendo: “estas nuevas y múltiples organizaciones posibles se vuelven más móviles, es decir, más sanas, más creativas, en la medida en que se deja más espacio para el no saber”. (Fernández, 2004, p. 52).

En el análisis de la proyección, en primer lugar, el objetivo inicial fue analizar qué contenidos simbólicos inconscientes aparecen en la segunda escena, donde el envío profundiza la posibilidad de que el sujeto haga la asociación libre y deje emerger la escena inconsciente. En posesión del contenido del segundo dibujo, prestemos atención al sujeto, acción y objeto de la escena. Finalmente, para comprender el significado simbólico del aprendizaje, habrá que responder si se refiere al placer, la satisfacción, la construcción, por lo tanto, representa el aprendizaje como un proceso saludable, o al revés, como peligroso, doloroso, referido al sufrimiento, dificultad, conflicto, entre otros. Por tanto, la atención y comprensión de estos aspectos se basó en la comprensión del “cómo” y la “acción”. En resumen, ¿cómo actúan los personajes de esta escena?

8.4.8 Indicadores de interpretación de la prueba de familia Kinética (Imach, 2011):

A partir de la consigna: “Dibuja una familia haciendo algo, puedes hacer lo que quieras, pero debes estar haciendo algo”. El análisis del diseño debe tener en cuenta los siguientes puntos:

Hermann Rorschach (1921) citado por Mercado (2020) advierte que desde esta técnica en psicodiagnóstico podemos ver la incorporación del movimiento. Dirá que es importante interpretar el tipo particular de sinestesia más allá del tipo de objeto, como en la interpretación de los sueños que lo esencial no es el contenido manifiesto, porque son las “quenestesis” las que presentan los contenidos inconscientes. La técnica se refiere a la “kinesia”, es decir, la capacidad de dibujar un movimiento, de acuerdo con la acción dicha verbalmente.

En esta línea de razonamiento, Mercado (2020) cita a Verthelyi (1985) quien asegura que el movimiento descrito en la figura, más allá de las distancias, permite relacionar pautas formales, ya sean expansivas o restrictivas, así como las indicadas con su disposición general en la hoja (movimientos verticales, horizontales, circulares) armónicos o confusos. Además, el autor analiza las aportaciones de Burns y Kaufman (1972) en la inclusión del movimiento en la consigna del “Test de la Familia” e introduce una serie de modificaciones en la consigna, en los criterios de interpretación y en los campos de aplicación, al igual que para niños, adolescentes y adultos, configurando la última versión que se administra actualmente.

Aun así, Burns y Kaufman citados por Imach (2011), presentan algunos criterios de análisis: estilos y acciones. Los estilos de relaciones familiares dibujados, por ejemplo, en compartimentos. Se refieren al grado de aislamiento del sujeto en relación a su familia, si el dibujo aparece con la inclusión de diferentes elementos como riesgos o marcos. La presencia o ausencia de la base para algunos o varios personajes, indica una inestabilidad familiar, debido a que las figuras están dibujadas en el aire o en una base exagerada que mostraría una sobrecompensación. De esta forma, la cultura y su parte domesticadora de la naturaleza se percibe en el análisis formal del dibujo, y los autores han mostrado y agregado elementos según cada época. El uso del espacio, el tamaño de la figura, la presión al dibujar, la dirección son ejemplos de elementos a considerar en el análisis de la gráfica, marcando la estructura subyacente de toda la historia clínica, su subjetividad.

CAPÍTULO 9. ANÁLISIS DE DATOS

9.1 INTRODUCCIÓN

Este capítulo describe el camino metodológico utilizado en las Fases I y II de la investigación, dividido en tres etapas, según Thiollent (1980): preanálisis, descripción analítica e interpretación referencial. Presenta los procedimientos de recolección y análisis de datos que involucraron la aplicación de pruebas en psicodiagnóstico previo a la realización del informe y entrevista de retroalimentación con el niño y sus padres o tutores, quienes formaron parte de la Fase I.

Posteriormente, en la Fase II, se llevó a cabo la elección de los temas a investigar con mayor rigor. Se optó por la reconstrucción de la historia de vida, realizada a través de entrevistas semiestructuradas poco después de la aplicación de técnicas proyectivas y para su análisis se buscó Interpretar los aspectos generales del diseño proyectivo y el análisis de los contenidos simbólicos inconscientes del aprendizaje de cada asignatura. Finaliza con una discusión de los resultados relacionados con la historia de vida de cada sujeto.

9.2 FASES DEL ANÁLISIS DE DATOS

Los siguientes datos fueron recolectados y analizados según el momento de la investigación:

9.2.1 FASE I - ANÁLISIS PREVIO

a) Entrevista inicial con el niño; anamnesis con los padres; entrevista ludodiagnóstica con el niño; análisis de documentos, en este momento del diagnóstico se realizó análisis individual y de vinculación.

b) Corrección de pruebas; preparación del informe.

c) Devolver los resultados del psicodiagnóstico a los padres o tutores y al menor.

d) Selección de casos clínicos de niños con problemas de aprendizaje de síntomas.

9.2.1.1 Cuadro de resultados de selección de casos clínicos

Iniciales	Indicador Emocional Bender	Indicador de lesión cerebral Bender	Perfil neuropsicológico Neupsilin - inf.	WISC IV QI Total	Hist. Clínica	Observaciones
1.A.G. JOÃO	4	1* 9	M-: 4 M--: 3	69		Seleccionado para análisis
2. C.P.	3	4* 7	M-:6 M--: 1	82		Refutado por indicadores de daño cerebral (+ 3 muy significativos)
3. R.P.V.	prueba invalidada	prueba invalidada	M-: 5 M--: 5	54		Invalidado
4. T.D.	2	4*	M-:8 M--:2	110		Refutado por indicadores de daño cerebral (+ 3 muy significativos)
5. I.G. GABRIELA	2	2* 5	M-:9 M--:2	107		Seleccionado para análisis

6.L.A	1	3	M-:6	81	Problema de aprendizaje reactivo	No cumple con los requisitos, un problema distinto
7. A.C. MARIA	6	3	M-:3 M-:1	126		Seleccionado para análisis
8.D.P.	3	3	M-:8 M-:4	86	Problema de aprendizaje reactivo	No cumple con los requisitos, un problema distinto
9.G.G	2	3* 5	M-:4 M-:5 M-:1	62		Refutado por indicadores de lesión cerebral (3 altamente significativos) y bajo perfil neuropsicológico
10. A.M.V.	3	4* 7	M-:4 M-:4	99		Refutado por indicadores de lesión cerebral (3 altamente significativos)

11. J.V.	2	2*	M-:3	55	Refutado por bajo coeficiente intelectual
	1		M--:8		
12. S.P.	4	7	M-:4	83	Seleccionado para análisis
			M--:6		
CAMILA			M---:3		

9.2.2 FASE II - DESCRIPCIÓN ANALÍTICA

- a) Reconstrucción del historial médico del niño por parte de los padres o tutores.
- b) Aplicación de técnicas proyectivas con padres o tutores.
- c) Datos recogidos de la técnica “Situación Persona Aprendiendo” y de su encuesta con el niño y sus padres.
- d) Entrevista semiestructurada con los padres y sesión lúdica con el niño.

9.2.3 FASE III - INTERPRETACIÓN REFERENCIAL

- a) Análisis e interpretación de los resultados encontrados.
- b) Establecimiento de tablas de referencia con indicadores de interpretación para cada técnica en cada caso clínico.
- c) Análisis dinámico e intersubjetivo de cada caso clínico.
- d) Organización de datos en forma de estudios de casos.

A continuación, en el siguiente capítulo, se presentan los resultados de las técnicas proyectivas realizadas con el niño y sus padres o tutores, en cada caso clínico seleccionado por

el diagnóstico previo: niños con problemas de aprendizaje de síntomas, que no presentaban déficit intelectual o biológico, o deterioro neurológico significativo, en el que el análisis de la historia clínica y el resultado del psicodiagnóstico sugirieron deterioro afectivo-emocional. Por tanto, se presentan análisis basados en la mirada diagnóstica propuesta por Fernández (1991), enfocados en tres niveles: individual, vinculante y dinámico que se cruzan con las imágenes, sensaciones e ideas de cada miembro del grupo familiar.

Es de destacar que, para garantizar el anonimato de los sujetos participantes en la investigación, se decidió cambiar sus nombres, pero en el informe (Anexos 1 al 12) y en la Tabla de Referencia para la Selección de Casos Clínicos, descrita anteriormente, se letró de sus nombres.

CAPÍTULO 10. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

10.1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentan los resultados de la Fase III de la investigación, es decir, con los casos clínicos seleccionados en base a los criterios investigativos, se escogieron cuatro casos para presentar en detalle los análisis realizados, dos de ellos presentados en el cuerpo del texto y dos otros se describen en el apéndices 17,18,19 para ello se comienza describiendo la historia clínica de cada niño, compuesta por el motivo de la consulta, el cual fue dividido por el factor desencadenante, que separa la historia pasada de la historia actual y la síntesis de la resultados del psicodiagnóstico.

Posteriormente, se muestran los resultados de la técnica “Situación Persona Aprendiendo” del niño y sus padres o tutores, con un análisis gráfico del primer y segundo dibujos como primera y segunda escena, en formato de tabla, además de los resultados de las interpretaciones de la Prueba Proyectiva Familia Kinética, con los sujetos y / o padres o tutores. Asimismo, hacemos consideraciones sobre las convergencias encontradas en las proyecciones de los sujetos que componen la familia. Por tanto, en la discusión de los resultados de cada caso, los datos son analizados e interpretados por separado, dando lugar a inferencias o significados aprehendidos en los resultados. Se examinaron a partir de las variables de estudio y sus interrelaciones, confrontadas con la interpretación de los resultados de las técnicas proyectivas entre sí, con el propósito de explicar el significado de los datos encontrados. Con ellos se presentan las inferencias relacionadas con la revisión de la literatura, llegando a una posición sobre ellas y respondiendo las hipótesis sustantivas de la tesis. Finaliza recuperando las principales cuestiones que delimitaron la investigación, para acercarnos a los objetivos propuestos, a saber: ¿cómo es la circulación de conocimiento y saber en el núcleo familiar del niño en estudio? ¿Cuál es la modalidad de aprendizaje y enseñanza del niño y sus familias? ¿Qué papel no juega el aprendizaje para el niño y su familia?

10.2 MARÍA: LA CHICA QUE NO PUEDE MOSTRAR

10.2.1 Historia clínica de María: motivo de consulta

María, una niña de nueve años y diez meses, es la primera hija de una pareja que tuvo una relación durante 11 años. La madre Miriam tiene 38 años y es periodista y el padre, Manuel, de 35 años, es dueño de una agencia inmobiliaria, era estudiante de derecho, pero no completó el curso.

Según el informe de la madre, nunca hubo notas en el preescolar sobre María, solo que estaba retraída. Según ella, la niña siempre ha tenido buenas notas, es muy inteligente. Además, en 2017, María estaba estudiando en una escuela privada y se estaba alfabetizando, aprendió a leer y escribir.

Se fueron de vacaciones y cuando llegó el año siguiente, principios de 2018, un año después de la separación de la pareja, Miriam se enteró de que Manuel no había pagado todo el año del colegio de la niña, por lo que tomó la decisión de trasladarla a un colegio público, incluso en desacuerdo con su expareja, quien insistió en que la niña estudiara en un colegio privado para mantener su estatus, porque su madre había sido maestra y para su familia este hecho de vivir de las apariencias era común (sic). En ese momento, los síntomas comienzan a aparecer en el aprendizaje de María.

María cambió de escuela, compañeros y turnos de la tarde a la mañana. Fue a un colegio público que no tenía las mismas condiciones de ocio que el anterior -en que había tres cuadritos- (sic). En palabras de su madre: *"Llegó y tuvo un choque cultural con la escuela, así que al mes me llamaron y me dijeron que tenía que investigar"*. Su discurso aclara: *"En este primer mes de escuela me dijeron que ella llegó y no socializaba, en el tercer año no sabía leer, escribir y calcular, no sabía nada, y venía de la escuela anterior. hasta el segundo año completo y lo sabía todo y era una gran alumna, así que eso era todo, tenía un bloqueo"*. Dice que en la escuela anterior no hubo quejas de la niña.

En el informe de 2018 de la escuela, la maestra afirma que María realizó las actividades con ayuda, de lo contrario no podría terminarlas a tiempo. Y su participación en clase sucedió cuando estaba atenta. Para ella, María tuvo un tiempo más lento para realizar todas las actividades, incluido el habla. Además, la niña necesitaba estimulación todo el tiempo, de lo contrario, se distraía e incluso tomaba una siesta (dormía).

En cuanto a las primeras experiencias de aprendizaje de María, la madre relata en la anamnesis que amamantó con normalidad hasta aproximadamente los cuatro meses de edad y, posteriormente, su desarrollo motor de la marcha tuvo lugar al año. Pronto, su habla se desarrolló de forma natural, clara y comprensible, alrededor de los dos años de edad, la madre afirmó que María hablaba todo. No existen registros de cómo el padre estuvo involucrado en estas actividades, ni si posteriormente monitoreó el desarrollo escolar de la niña.

Miriam dice que cuando María cambió de escuela, surgieron problemas de relación en la escuela. *"No le gusta el pequeño y no le gusta ella al pequeño". Entonces, los profesores pidieron una evaluación, ya que María en la escuela actual, además de no saber leer ni escribir, no sabía calcular y no socializaba, durante el recreo estaba sola, en el "mundo de la luna" (sic).*

La madre lleva a la niña a una clínica privada de psicodiagnóstico y la evaluación fue realizada por tres profesionales, un psicólogo, un psicomotricista y un psicopedagogo. El informe detalla las fortalezas y debilidades de la niña, entre abril y septiembre de 2018, recibe el resultado del psicodiagnóstico: dificultades de aprendizaje y TDAH.

La evaluación detectó a través del WISC IV que María tenía un coeficiente intelectual promedio más alto. Así como desde un punto de vista psicopedagógico, *"la niña era muy conversadora y distraída, durante las actividades las interrumpía varias veces para hablar de detalles de la habitación, al contar historias, enmendaba palabras y frases, dejaba de escribir, hacía inferencias sobre otros temas, sin centrarse en la propuesta ofrecida"*.

Más adelante en el informe, la psicopedagoga afirma: *"muy inteligente, observó absurdos colocados en la historia, intencionalmente, figuras geométricas diferenciadas,*

reconoció números pares e impares, percepción rápida de la diferencia en imágenes, identificó sonidos y rimas". En los cuentos infantiles, "presentó una entonación espectacular para contar, haciendo las voces de los personajes, con sentimientos expresados, de manera correcta y teatral". En los dibujos, "le preocupaba su centralización, hacía un uso excesivo del caucho, prestando atención a la simetría y al tamaño de la hoja".

En definitiva, identifica disortografía y rasgos discaligráficos, lectura con dificultad y mínima concentración, dispersión y constante cambio de enfoque. En términos matemáticos no había consolidado la manipulación numérica y el sistema decimal. Y, en el conteo, aún no había establecido la inclusión de clases.

En conclusión, la valoración clínica del equipo sugiere una valoración neuropsiquiátrica para la posible confirmación o refutación de la hipótesis diagnóstica, se utilicen o no fármacos, de forma que estimule su atención, así como intervenciones psicológicas para la familia.

Durante la entrevista de retroalimentación, la psicóloga le dice a la madre que no supo evitarle a su hija los problemas que la pareja había estado atravesando con la separación. Miriam dice que en la clínica privada reiteró que era culpable de no haber conservado la imagen del padre de María para la niña. *"Supuse que no tenía equipaje que conservar"*. Y, dice: *"Además de vivirlo, lo exterioricé"*.

Entonces la madre, sintiéndose decepcionada con el servicio, sin sentirse acogida, acudió al servicio público CAPSI (Centro de Atención Psicosocial Infantil del Municipio) para seguir el tratamiento de la niña, ya que el padre no le brindó apoyo económico y ella se negó a pagar el tratamiento en la clínica, allí María tuvo atención psicológica hasta que fue llevada a formar parte de la investigación en 2019. Sin embargo, según el análisis de la maestra de 2018, la niña al final del año mejoró, logrando ser aprobada para la próxima serie.

10.2.2 Historia previa de María

La madre tenía 27 años y el padre 24 años cuando comenzaron la relación, según la madre, Manuel era muy fiestero y tenía muchas mujeres interesadas en él, sin embargo, no quería comprometerse con nadie. El inicio fue un compromiso para la madre, pero no para el padre, hubo su traición durante este período. La madre dice que ella fue relevante y dio oportunidades, se pelearon, terminaron y volvieron. Tardó un año en que le presentaran a sus padres. En el tercer año, Manuel terminó su relación con Miriam y 14 días después, ella se enteró de que estaba embarazada de María.

Miriam no tenía intención de quedar embarazada, sin embargo, según ella, el embarazo fue bien aceptado, ya que el padre siempre quiso tener un hijo. Aun así, no estaba en los planes de su madre, porque quería terminar la universidad, comprar un automóvil y una casa antes de quedar embarazada. Dice que le tomó diez años completar su licenciatura en periodismo. Según ella, tuvo dificultades económicas para poder terminar, pero se fue hasta el final, y hoy trabaja como fotógrafa. La psicóloga que la atendió en CAPSI notó una dificultad para expresarse por escrito con su madre, considerando que por eso terminó por establecerse como fotógrafa.

La madre comenta que el embarazo de María fue muy problemático debido a conflictos emocionales, porque tuvo depresión durante y después del parto.

Incluso después del nacimiento de María estuvieron separados durante cinco meses. Sin embargo, se volvieron a conectar sin vivir juntos. Entonces, cuando María tenía un año y cuatro meses, su madre salió de la casa de sus padres y se fue a vivir sola con su hija en una casa que Manuel le había pedido prestada a un primo. Manuel empezó a dormir en la casa, sin embargo, no comía ni se bañaba, no vivía el día a día con ella y María. Mientras tanto, nació Victoria, cuando María tenía cuatro años, lo que también fue una sorpresa para la pareja, Manuel quería un niño.

Vivieron juntos en estas condiciones durante aproximadamente cinco años, y la separación de la pareja ocurre cuando María tenía siete años, cuando su madre le pidió que se fuera. Quería que él se hiciera cargo de la relación y se casara. Ella dice que ella siempre fue la que luchó por su relación. "*Todo el tiempo yo deseando, deseando, deseando. Y ello no lo hizo, se esquivando, esquivando, esquivando*". Ella no entendió el motivo de esta situación, comenta que sufrió mucho, porque él no trajo su ropa a su casa, y no asumió la vida conyugal (al reportar este hecho, lloró mucho). Y justifica que Manuel solo se interesó en ella después de que ella ya no lo quería.

Afirma que Manuel era un jugador compulsivo que tenía un establecimiento donde promocionaba juegos nocturnos para sus amigos. Al principio comenta que no sabía, y luego aceptó. Dice que Manuel no tenía responsabilidad y cariño y ella se sentía sola.

Entonces, harta de esta dinámica de su pareja que iba adquiriendo cada vez más deudas y poniendo en situación de vulnerabilidad a la familia, decide terminar la relación, pero Manuel no se aleja, lo que le lleva un año más. "*Estoy disgustado conmigo mismo, estoy disgustado con él, no sé si es rabia, pero la tengo dentro*". Miriam dice que debería haberlo dejado antes. Y eso a pesar de la petición de perdón, ella no aceptó. Incluso después del final de la relación, Miriam todavía le prestó dinero y lo llevó a un psiquiatra para que tratara su adicción al juego, pero él no continuó el tratamiento.

En marzo de 2017 dejó su casa para siempre. En febrero de 2018, ya separada por un año, Miriam se involucró con otra persona. Manuel empezó a seguirla cuando la vio salir del apartamento de su novio. La tercera vez que repitió este comportamiento, le pidió hablar con ella en el auto, le apretó el brazo, la lastimó, cuando ella trató de salir del auto no la dejó, y este episodio la asustó mucho.

Más adelante, cita que presentó una denuncia contra la Ley Maria da Penha (Ley de violencia intrafamiliar), porque Manuel la perseguía y pensaba que ella no solo podría haberlo rechazado, sino que estaría involucrada con otra persona. Al leer una conversación entre

Miriam y un amigo en la que ella relataba lo que había estado haciendo, Manuel “*Quedo loco*” (sic).

Cuando se le preguntó si las niñas habían presenciado los episodios de descontrol, respondió afirmativamente, ya que él entraba a la casa y se negaba a salir, con “cara de disgusto” (sic).

Hubo un episodio en el que la madre dejó a sus hijas con el padre que vivía con su madre, para ir al cine y cuando él fue a buscarlas se negó a entregarlas. Miriam regresó con la policía y él dijo que estaba “*loca*” y que lo habían arreglado.

Ese día, Miriam relata que llamó la atención sobre la actitud de su abuela paterna, pues cuando llega con la policía, la abuela llevó a las niñas a la habitación y trató de negar, disimular lo que estaba pasando, leyendo cuentos infantiles para las niñas.

Miriam dijo que le angustiaba pensar en cómo se sentían las niñas. La madre se da cuenta de que María tiene algunas cosas similares a ella, y se refiere a sus miedos “*Tiene ciertas fobias ... Es muy sensible y muy inteligente, todo es motivo para estar triste, se enfada por cualquier cosa*”.

En 2019, Miriam notó que Manuel estaba entrando al patio de su casa. “*Nunca le mostré miedo*”. Según la madre: cuando María vio a sus padres hablando, estaba nerviosa y ansiosa. Cuando se le preguntó cómo se sentía, la madre respondió: “*Manuel me da pánico*” (sic).

10.2.3 Historia actual de María

La madre se refiere al año 2019, diciendo: “*Este año, a María le gustan todos y a todos le gusta*”. La madre dice que superó la separación, pero está claro que esta relación fue muy traumática para ella, incluso asegura que el padre se casó con su actual pareja. Comenta que participa de la vida de las dos hijas con reuniones todos los fines de semana, en las que recoge a las niñas el viernes y las entrega el domingo. Y, continúa informando, en 2018 fue cuando

surgieron los problemas de aprendizaje y socialización de María, en ese año ella *“puede ser considerada la mejor de la clase”*.

En la entrevista con la maestra actual de la niña (noviembre de 2019), dice que María comenzó el año con muchas dificultades, lloró mucho, sin embargo, hizo grandes avances durante todo el año, terminó socializando, llevándose muy bien con todos los compañeros, e incluso se ha mostrado muy solidaria y preocupada por sus compañeros de clase. Ha ido superando todas sus dificultades, su desempeño en el primer trimestre fue bueno y en el segundo mejor.

Actualmente (diciembre de 2020), la madre informa que ella y el padre han dejado de pelear, e incluso ha ayudado económicamente a la familia. Lo que se observa es que María ha venido demostrando un comportamiento que gana en autonomía e independencia, comprometida con el propósito de controlar el cuerpo, así como, ha ido adquiriendo autonomía, en el ámbito escolar, con el aprendizaje, asumiendo el dominio de su propio cuerpo. Sin embargo, según la madre, el síntoma de enuresis nocturna aún persiste, haciéndose cada vez más esporádico, logrando controlarlo durante aproximadamente cinco días seguidos.

10.2.4 Síntesis del proceso de diagnóstico de María

María se presenta al proceso de diagnóstico (primera etapa de la investigación), con gran disposición y colaboración. Expresa interés en el trabajo, incluso pregunta qué es una tesis. Se la percibe como una chica muy activa, inteligente e inteligente. Existe cierta dificultad psicomotora amplia en la niña, en el equilibrio para caminar. Sin embargo, demuestra su satisfacción por participar en el estudio. Llega totalmente producida a las sesiones, como quien va a un lugar para descubrirse a sí misma. Muestra interés por los objetos, en las habitaciones, en la clínica en general.

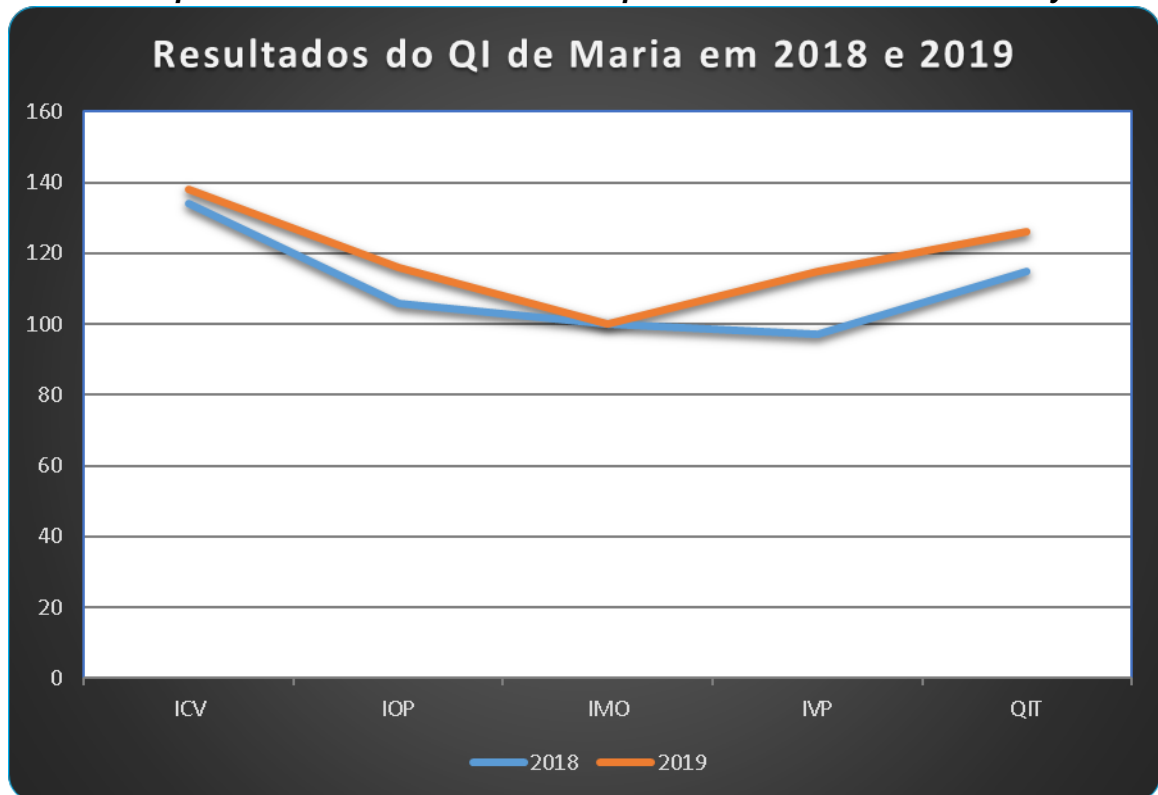
Su madre, a su vez, también aporta información al proceso de reconstrucción de la historia familiar, sin embargo, ya advierte que el padre se estaba resistiendo a participar en la investigación y que no sería posible hacer una entrevista juntos, porque estaban en conflicto.

Por lo tanto, el padre fue visto en otro momento. En el momento de su entrevista inicial, informa que no creía que participar en la investigación pudiera aportar algo a su hija. Pero al final, concluyó firmando el Formulario de Consentimiento Informado. De la entrevista con su padre se desprende, en definitiva, que se refiere a Miriam como una persona conflictiva, que crea cosas en su imaginación y sobredimensiona todo.

Los resultados de psicodiagnóstico (Ver Informe en Anexo 2) y (Ver Resultados de Psicodiagnóstico en Anexo 12) dan fe del desarrollo de su capacidad intelectual, en el Test de CI WISC IV aplicado 13 meses antes (21 de septiembre de 2018) en la clínica privada. , fue posible hacer una comparación evolutiva de su capacidad intelectual, e inferir que a medida que se estableció la interacción social de María, y se fue adaptando al ambiente escolar, junto con el tratamiento y las evaluaciones que participó, estos hechos fueron observados, permitió María para recuperar su poder, es decir, movilizó su modalidad de aprendizaje y la condición de poder trabajar en el nivel lógico.

Por eso reafirmamos que los humanos nos volvemos inteligentes porque aprendemos. “La estructura lógica, según Piaget, es una estructura genética. Se construye el conocimiento. El humano debe pasar por un proceso, hacer un trabajo lógico para llegar a él”. (Fernández, 1991, p. 70). En este aspecto, se da la estructura lógica, sin embargo, se necesitará la estructura simbólica para darle sentido.

10.2.5 Cuadro comparativo de los resultados de la prueba WISC IV de María 2018 y 2019



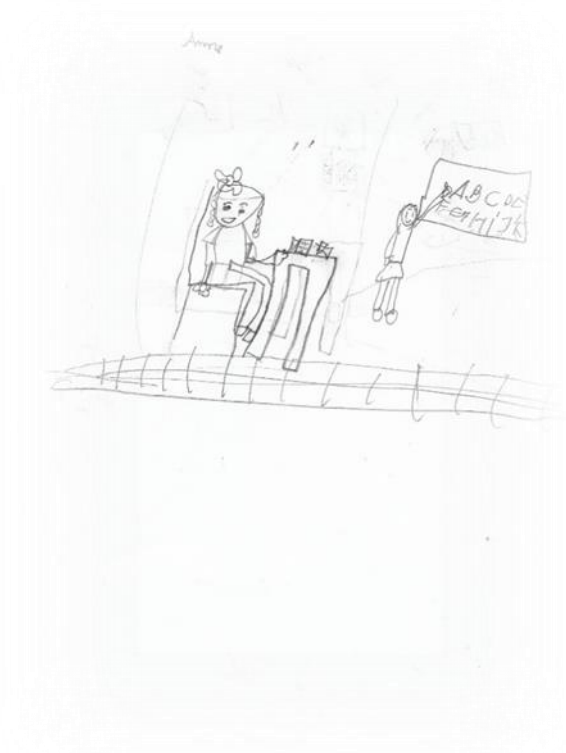
Inicialmente, en comprensión verbal, obtuvo (134) y, posteriormente, (138), ubicándose en una puntuación mucho más alta; organización perceptiva inicialmente (106) y luego (116) media alta; El promedio de memoria de trabajo (100) mantuvo el mismo puntaje, y en velocidad de procesamiento, inicialmente (97) y luego (115) promedio más alto, configurando un CI total inicialmente de (115) considerado promedio superior y luego de (126) considerado superior.

María sugirió seis indicadores de problemas emocionales en la prueba Bender que apuntan a la dificultad para planificar y organizar el material, lo que a veces causa confusión. En cuanto al perfil neuropsicológico, sugiere puntuaciones por debajo de la media en memoria de trabajo visuoespacial; funciones operativas y ejecutivas. Sugerir solo puntajes muy por debajo del promedio en habilidades visuoconstructivas. En las otras funciones como guía; atención: general, visual y auditiva; percepción, lenguaje general: comprensión verbal y escrita; aritmética y cálculo, la niña obtuvo puntajes por encima del promedio.

Tras recibir la devolución de su psicodiagnóstico (realizado durante la primera etapa de la investigación) y participar activamente preguntando y mostrando gran interés por los resultados, María finaliza la sesión comentando su enuresis, y cuántas molestias le provocó.

10.2.6 Resultados de la aplicación de la técnica: “Situación Persona Aprendiendo” de María

a) Primer dibujo:

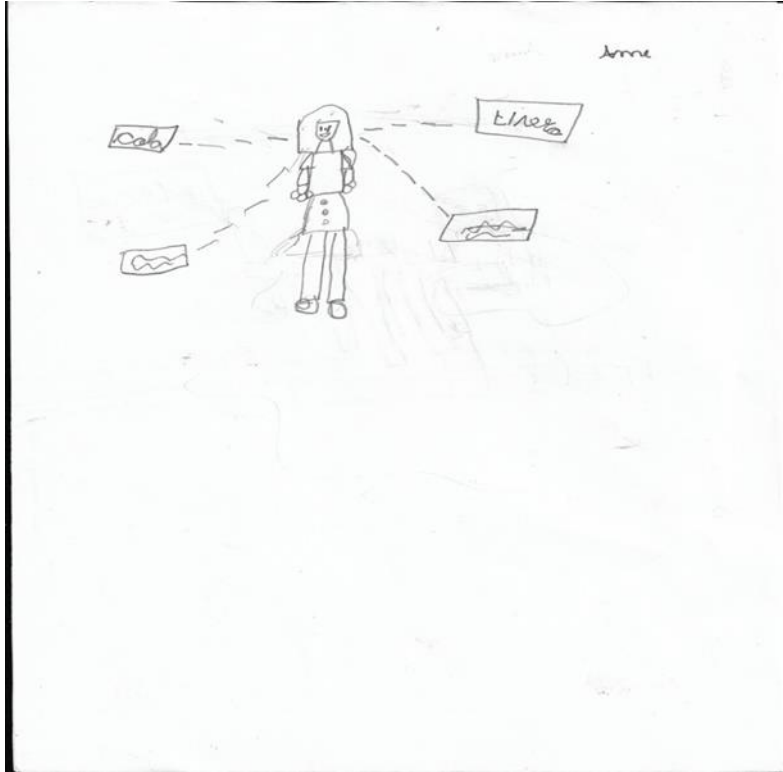


b) Respuestas de María al envío de la técnica (ver adjunto): Cuando se le pide a María que hable sobre su primer dibujo, ella dice: “Es una niña que está aprendiendo el abecedario. Pero parece ser más grande que la maestra, pero está muy lejos. Olvidé hacer su mano”.

Cuando se le pregunta a María si la niña está aprendiendo, ella responde afirmativamente. Y si fue fácil o difícil, di más o menos. Y cuando se le pregunta quién enseña a la niña, María responde: “la maestra”. Y, cuando se le pregunta cómo aprende la niña, responde: “mira a la maestra explicar”. Cuando se le pregunta si lo hizo, tendrá éxito o está

teniendo éxito en el aprendizaje, responde que lo está logrando. Y, cuando se le pregunta qué aprender, responde que será alguien en el futuro.

c) Segundo dibujo:



d) Respuestas de María a la declaración técnica

Cuando se le pide que describa el segundo dibujo, María dice: “*está tratando de aprender a leer juntando las letras para ver qué formas (libro y pegamento). Pensó en Coca-Cola. Porque hay muchos anuncios de Coca-Cola. Porque salió a la calle y vio los anuncios. Ni siquiera recuerdo cómo aprendió a leer en su primer año. En el preescolar estaba muy triste porque había gente que ya lo sabía. Cuando estuvo en el colegio 1, aprendió a leer. Y se fue de vacaciones de verano y se olvidó. Luego, cuando se fue a Colegio 1, en el segundo año, recordó. Y luego en el tercer año fui al Colegio 2*”. Cuando se le pregunta cómo ha ido, dice que estuvo bien. Y, cuando se le preguntó qué representaban los globos que colocó en el dibujo, responde; “*Es para fingir que lo está viendo*”, y en cuanto a los otros cuadrados dice “*es para fingir que está leyendo otras cosas*”.

10.2.6.1 Primera escena

En el primer dibujo, María hace a una niña sentada en una mesa de la escuela hecha con patas deformes, sus extremidades inferiores están hechas con muchas tachaduras, dibuja a la maestra señalando las letras en la pizarra y siendo representada en un tamaño mucho más pequeño, se ve como un niño. Dibuja detalles en el cabello de la niña y el cabello en trenzas. Hay una línea menos clara que rodea a la niña sentada en su clase, como si estuviera rodeada y alejada del entorno. Se muestra a la niña apartando la mirada de la maestra.

Poco después de la consulta, María se justificó diciendo que dibujó a la maestra más joven porque estaba lejos, además, dice que se “olvidó” de dibujar la mano de la niña.

10.2.6.2 Segunda escena

En el segundo dibujo, la niña está de pie, y ahora María muestra sus pensamientos, representados por cuatro globos que dibuja saliendo de su boca, vuelve al tema del olvido, diciendo: *“No recuerdo ni cómo aprendió a leer en el primer año”*. Aquí habla en tercera persona, pero en la siguiente expresión dice: *“En el pre-estaba muy triste porque había gente que ya sabía”*. Vuelve a hablar en primera persona, y luego continúa hablando en tercera persona, nuevamente: *“Cuando estaba en el colegio 1, aprendió a leer. Y se fue de vacaciones de verano y se olvidó. Luego, cuando se fue a el colegio 2, en el segundo año, se acordó”*. De nuevo la primera persona vuelve y dice: *“Y luego en el tercer año fui al colegio 2”*, en un intento de darle coherencia a la historia.

En este dibujo la figura de una niña dibujada está en el aire, al representar los globos, sugiere muchas partes disociadas, y escribe pegamento y un libro que sale de su cabeza, presentando una representación mental que le sale de la cabeza, “qué ella sabe”, aunque los globos representados a continuación sugieren su desorganización mental, es decir, “su no saber”.

Escriba "cola" en el lado izquierdo de la hoja, que representa una situación más regresiva, mientras que "libro" lo pone en el lado derecho, que se considera una situación más progresiva. Además, dibuja la cabeza de la niña con una especie de caja que la encierra, es decir, alude a un momento de desarrollo prepuberal en el que, con la llegada de la menstruación, traerá algo que ella no controla. Se refiere a algo que arrastra el cuerpo y hace imposible pensar.

La segunda escena, en la técnica, funciona como una provocación para que surja la represión, o de lo contrario será desmentida. En ese caso tenemos neuróticos o narcisistas. Cuando la niña responde que "finge", lo hace para no mostrar su verdadera identidad, es decir, lo que tampoco sabe. Se asume que, debido a esto, no muestra sus conocimientos en la escuela.

Para un análisis más detallado de los contenidos inconscientes del caso, presentaremos en el siguiente ítem la interpretación y análisis de las proyecciones gráficas de María.

10.2.7 Análisis e interpretación gráfica del primer dibujo de María

ANÁLISIS DE LOS DIBUJOS DE MARÍA - PRIMERA ESCENA	
Componente Gráfico	Tipo de trazo: líneas firmes y líneas estiradas. Sugiere un nivel medio de ansiedad, sin embargo, con poco control y manejo de los impulsos.
	Presión de trazo: presión fuerte y presión más ligera en otros espacios. Mayor presión sobre el cuerpo de la niña y sobre la mesa. Característica más o menos angular, que puede sugerir un carácter agresivo. Sugiere fuerza y dinamismo con el que escribe y dibuja, un potencial psicofísico adecuado, además de tener cierta cantidad de energía psíquica.
Componente Formal	Distribución espacial: ocupa la mitad de la hoja, lo que sugiere un equilibrio entre un ego omnipotente y uno restringido.
	Secuencia: secuencia lógica intertest. Se observa que deja un considerable espacio en blanco desde el medio hasta el final del dibujo, lo que permite inferir que, según el análisis de Corman, habría cosas "no dichas".
	Tamaño: normal en relación al espacio gráfico, que remite a una buena autoestima y capacidad de expansión del ego, no existía debilidad egoica.
	Movimiento y expresión: presencia de movimiento, peligro y alerta. Se observa que la niña representada sentada en la clase está casi cayendo, inestable. Si bien la presencia de movimiento humano indica capacidad empática y expresión de afecto, plasticidad y espontaneidad, en el caso de este dibujo sugiere que se trata de un peligro, alerta.
	Perspectiva: El dibujo sugiere estar en perspectiva, pero al mismo nivel de visión. Lo que puede estar sugiriendo un equilibrio entre sentimientos de superioridad y devaluación en relación a la figura del maestro. Sin embargo, en esta perspectiva lejana, manifiesta sentimientos de inadecuación en el entorno familiar.
Componente de Contenido	Tema elegido: una tendencia al realismo. El sujeto trató de darle coherencia y trató de acercarse lo más a la visión de una clase escolar.
	Categoría de los objetos graficados: adorno en la cabeza de la niña, cabello en trenzas, objetos encima de la clase; sugiere haber realizado un autorretrato, con rasgos fálico-genitales que durante la fase de latencia son positivos.
	Tratamiento del dibujo: omisiones, desenfoces, rellamadas, detalles especiales. Se insiste en dibujar a la niña sentada en clase, pero lo hace con muchas tachaduras. Lo que se refiere a una buena capacidad para tolerar la frustración. Sin embargo, los borrones se concentran en la parte inferior de su cuerpo, lo que sugiere una relación con el síntoma de enuresis, pues la niña y su clase sugieren que se encuentra en una inminente caída. ¿Qué podemos inferir que ella no está logrando controlar? Se observa que dibuja sus pies cortados, mostrando falta de cimientos sólidos, incertidumbre, inseguridad. Lo que nos lleva al mecanismo de defensa de nulidad. Además, muestra inestabilidad emocional, representada por el diseño del piso, lo que implica una necesidad de control y seguridad.
	Simbolismo: el tema alude a la distancia del vínculo entre ella y la maestra, y aunque dijo que se olvidó de dibujar la mano de la niña, además de dejar claro que miraba para otro lado mientras la maestra explicaba. El maestro está representado como un niño.
	Relación de lo graficado con la realidad: El sujeto, al dibujar al maestro, lo representa como un niño, sugiriendo discrepancias entre lo dibujado y la realidad.
	Cromatismo y sombreado: nada que considerar.
p.Int eirr	Relación entre lo graficado y lo verbalizado: mostró concordancia y coherencia entre el gráfico y lo reportado. Mencione que se olvidó de dibujar la mano de la niña. Intentando darle coherencia al gráfico.

a) Primer dibujo: A partir del análisis a nivel gestalt, la primera impresión provoca rechazo, pues la figura de la niña sentada en clase y dando la impresión de que se va a caer, lo hace con muchas tachaduras, lo que da la impresión de estar desequilibrado y desorganizado. Para este análisis, Caride (2009) contribuye diciendo que es posible captar el concepto que el sujeto tiene de sí mismo, el estado de funciones y el juicio de la realidad. Como María, cuando

el dibujo deja varias partes de la hoja sin revestir, sugiere que tiene poca energía vital. Sin embargo, tiene un rastro y una presión que hacen referencia a un buen nivel energético y libidinal, a veces es fuerte ya veces es débil.

Según Sneiderman, et al. (2015, p. 254) este marco de presentación de un dibujo, sugeriría una expresión de fallas en el balance energético, pasando de estados eufóricos a apatía. Esto se corrobora en la historia clínica de la niña, cuando la maestra dice que a veces ni siquiera tenía fuerzas para hablar, lo que contrasta con el psicopedagogo que comenta, en el primer proceso de evaluación, que María hablaba sin parar. Por tanto, estos rasgos se referirían a la falta de cobertura mediática del pensamiento, como actividad simbólica, donde prima la descarga, ya que no hay capacidad para tolerar la frustración.

10.2.8 Análisis gráfico e interpretación del segundo dibujo de María

ANÁLISIS DE LOS DIBUJOS DE MARÍA - SEGUNDA ESCENA	
Componente Gráfico	Tipo de trazo: líneas firmes y líneas estiradas. Sugiere un nivel medio de ansiedad, sin embargo, con poco control y manejo de los impulsos.
	Presión de trazo: presión fuerte y presión más ligera en otros espacios. Presión más fuerte en el cuerpo de la niña, en los globos y en la firma del nombre, más ligera en la falda de la niña. Característica más o menos angular, que puede sugerir un carácter agresivo. Sugiere fuerza y dinamismo con el que escribe y dibuja, un potencial psicofísico adecuado, además de tener cierta cantidad de energía psíquica.
Componente Formal	Distribución espacial: ocupa la mitad superior de la hoja, lo que sugiere un equilibrio entre un ego omnipotente y restringido.
	Secuencia: secuencia lógica intertest. Se observa que deja un considerable espacio en blanco desde el medio hasta el final del dibujo, lo que permite inferir que, según el análisis de Corman, habría cosas "no dichas".
	Tamaño: normal en relación al espacio gráfico, que remite a una buena autoestima y capacidad de expansión del ego, no existía debilidad egoica.
	Movimiento y expresión: presencia de movimiento, los globos sugieren vivacidad y movimiento de pensamiento, se observa que la niña se representa sin suelo, volando. Si bien la presencia de movimiento humano indica capacidad empática y expresión de afecto, plasticidad y espontaneidad, diversidad defensiva. En el caso de este dibujo, expresa una proyección de su propio dinamismo interno.
	Perspectiva: nada que considerar
Componente de Contenido	Tema elegido: una tendencia al realismo. El sujeto trató de darle coherencia y trató de acercarse lo más a la representación de su capacidad de pensamiento, mediante el uso de los globos superiores e incluso expresarse de manera abstracta en los globos inferiores, lo que pretende que hay otras cosas que lee la niña y ve.
	Categoría de los objetos graficados: una caja en la cabeza de la niña a este respecto sugiere que su mente está cerrada; en los globos escribe la palabra libro, demostrando dificultad para escribir (disgrafía), sugiere haber tomado un autorretrato, una niña con una falda con tres botones grandes y una parte transparente que sugiere rasgos fálico-genitales.
	Tratamiento del dibujo: Detalles especiales, simbolizados por globos, que representan cómo se siente el sujeto sobre sí mismo y los demás, muestra su relación con el entorno, y expresa que en determinados momentos finge leer y ver, cuando le gustaría otra cosa.
	Simbolismo: El sujeto buscó mostrar su capacidad de pensamiento mediante el uso de los globos superiores e incluso expresó de manera abstracta en los globos inferiores que pretende que hay otras cosas que la niña lee y ve y no muestra o que no puede leer y no quiere. ver son quizás dolorosos para ella, demostrando que utiliza mecanismos de defensa.
	Relación de lo graficado con la realidad: El sujeto muestra sencillez, a través de la forma en que organiza la riqueza de significados y la forma de la estructura del gráfico, representando de forma sencilla y, por tanto, todo debe ser como es.
	Cromatismo y sombreado: nada que considerar
C. Interr el	Relación entre lo graficado y lo verbalizado: mostró concordancia y coherencia entre lo graficado y lo reportado en cada uno de los dibujos y en la historia que los integra. Menciona lo que representan los globos, dando coherencia al gráfico.

10.2.9 Interpretación de escenas creadas por María

En la representación de la primera escena, María interpreta a la niña sentada en la clase y la figura que dice es que la maestra está lejos y dibujada en el cuerpo de un niño, a su vez, podemos inferir que esta perspectiva lejana denota la distancia en el vínculo. entre los dos, al mismo tiempo que parece sugerir una supuesta omnipotencia, desde los inicios del desarrollo infantil, ya que representan su figura mucho mayor que la del maestro.

Dibuja a la niña con muchas tachaduras, se sugiere que el conflicto se expresa en la propia formación de su identidad. Se sabe que los borrados en los dibujos se pueden interpretar

como conflictos internos del sujeto, que aparecen proyectivamente en el borrado, que se intensifica en los miembros inferiores de la niña en el dibujo, lo que puede representar su enuresis nocturna.

María está tratando de responder a la pregunta, ¿quién soy yo? Sin embargo, nos preguntamos: ¿María está en contacto con su capacidad productiva? ¿Eres consciente de que puedes hacer cosas y producir?

Dominando el cuerpo y el objeto, que se manifiesta claramente en la motricidad, y cuyo órgano privilegiado es la mano, el esfuerzo por romper se vislumbra más tarde, no en juguetes, sino en ideas, pensamientos, para estructurar nuevos conocimientos. (Janin, 2006, p. 25-26).

¿Qué no puede recordar María? ¿O mostrar? Al respecto Janin (2006), apoyado por el psicoanálisis, aclara que existen diferentes memorias, a saber: memoria corporal, memoria sensorial, memoria cinética (inscripción de secuencias de movimientos), memoria de imágenes, memoria de palabras: “Habría diferentes escrituras (en el cuerpo, en la sensorialidad, en las acciones, en las percepciones visuales y en las representaciones de palabras). Hasta podría hablar de una memoria inmunológica”. (Janin, 2006, pág.27). Y, continúa afirmando que, para ello, habrá inscripciones inconscientes y preconscientes, que se configuran como signos perceptivos, representaciones de cosas, representaciones de palabras en sus múltiples características.

Nesse diálogo teórico Maldavsky (2013), sustentado em Freud corrobora dizendo que o pré-consciente está constituído por representações-palavra (conformadas por componentes perceptuais da imagem acústica da palavra-ouvida e da imagem visual da palavra escrita) e de seus componentes motrizes ligados a ela.

En la estructuración del lenguaje, el niño utilizará estos elementos y, posteriormente, serán fundamentales para el proceso de alfabetización y se volverán imprescindibles, pues en la construcción del conocimiento y el aprendizaje, el niño necesitará contenidos simbólicos y contenidos lógicos, articulados entre sí, para dar sentido a lo aprendido.

Janin (2006) hace una conexión con lo que dice Milan Kundera en “La Ignorancia”: si pudiéramos preservar y evocar todo y cualquier situación del pasado, no seríamos humanos. Precisamente así, con la posibilidad de olvidar, podemos recordar lo que vivimos y este mecanismo marca la huella de la represión. En resumen, es la posibilidad de olvidar lo que nos permite recordar. “La palabra es una re-presentación / traducción que marca una posesión-distancia de la cosa, una forma de tenerla y perderla, en un vínculo libidinal entre sí”. (Janin, 2006, p. 27).

Siguiendo este diálogo, Fernández (2001b) afirma que recordar y aprender se entrelazan y funcionan de manera interdependiente, porque en el recordar estamos introduciendo la relectura de las escenas que vivimos que fueron reescritas por nosotros, y así ubicamos la historia singular y el inconsciente en dos movimientos que nos permitirán aprender.

El primer movimiento se encuentra con lo nuevo, configurando la adquisición de conocimientos, y el segundo, supone el proceso de mantenimiento de este conocimiento, que se revela en la conservación. Quien recuerde, pasó por ambos procesos simultáneamente. El autor hace referencia al psicoanalista Jorge Gonçalves da Cruz (Fernández, p. 46, 2004) quien trajo el entendimiento de que el inconsciente sería la memoria de los olvidados.

Cuando María menciona que se olvidó de dibujar la mano de la niña, se entiende que informar que se olvidó de alguna manera sería una transformación. Fernández cita a Christopher Bollas quien afirma: “al recordar se producen dos movimientos: uno conservador (mantener el pasado), otro transformador (resignificarlo-modificarlo)”. (Fernández, 2004, p. 54).

Piera Aulagnier diría “para construir un pasado”. Y continúa diciendo que cree que cuando el recordar se interrumpe o se bloquea es por el sentimiento de culpa, es decir, “culpa por la transformación que supone recordar”. (ídem). Y nos impulsa a hacernos la pregunta: ¿Tiene María la culpa del fracaso de la relación de sus padres?

Al analizar el segundo dibujo, la escena inconsciente asociada, el sujeto, la acción y el objeto, en este caso sugiere que el sujeto está representado por una niña de pie, pretendiendo ver (acción) el objeto (coca-cola), y pretender estar leyendo (acción) el objeto (el libro).

Al fingir, el sujeto engaña a quienquiera que esté dirigiendo el mensaje, lo que significa que en realidad oculta su conocimiento. Cuando se le pregunta sobre el significado de los globos en el segundo dibujo, la niña dice que "lo hizo para fingir que ve y fingir que lee otras cosas", lo que revela es que deja algo en exhibición que no muestra del todo, como en la negación, es decir, da signos de su conocimiento, pero al mismo tiempo lo esconde. En el vínculo de aprendizaje normal, el sujeto muestra y conserva conocimiento, sin embargo, cuando lo esconde, significa que no puede mostrarlo.

La escena inconsciente alude y elude el conflicto, y vuelven a surgir preguntas, ¿María ve la agresión instalada en el sistema familiar, sin querer verla? ¿Y leer, sin querer leer? ¿Es porque la lectura que haces de tu vida es dolorosa, porque involucra algo doloroso que no quieres ver? ¿Entonces dices que finges ver? ¿El mismo que dijo que no muestra la verdad, por vergüenza de mostrar lo prohibido? ¿Engañoso, porque no puede frustrar las expectativas que los demás tienen de ella? En este caso, María sugiere omitir su autoría, lo que se vuelve muy doloroso.

Sin embargo, la niña sugiere presentar muchos recursos internos porque le da color a la escena, usa sus conocimientos para asociar el tema de la escena con "cómo aprendes", e incluso coloca la escena en una secuencia temporal, sin embargo, expresa su confusión cuando se usa el pronombre de tratamiento que sugiere un escape del funcionamiento inconsciente como un acto defectuoso.

Se entiende que el proceso simbólico manifestado a partir de las proyecciones y el discurso de María sugiere que el conocimiento inconsciente de la niña emerge de manera rica y cargada de significados, pero no puede interpretarlos, debido a la represión que la llevó a la amnesia.

Según Bollas, citado por Fernández: la des-represión de un recuerdo surge de la tensión-conexión-desconexión entre lo que queremos conservar y lo que podemos transformar. (Fernández, 2001a, p. 53). Entre la memoria y el recuerdo, la punta de un fragmento del recuerdo emerge y vuelve al archivo, sin revelarse.

María expresa en su discurso, quién olvidó, entendemos que recordar es revivir la separación de los padres, por eso no se permite mostrar lo que sabe (las situaciones violentas de la pareja presenciaron) lo que no sabe (lo no dicho del padre).

Jean Starobinski citado por Fernández afirma: “El inconsciente no es solo lenguaje; es dramaturgia. Es decir, palabras en la producción teatral, acción hablada entre los extremos del clamor y el silencio”. (Fernández, 2004, p. 89).

Según Fernández (1991, p.219), “el simbolismo no puede manifestarse independientemente de la intelección, porque ésta le da la posibilidad de congruencia. En la fractura de la congruencia, aparece el síntoma”. Puede aparecer, por tanto, en el habla, en los gráficos, en el cuerpo y también en la interpretación dramática. Paín citado por Fernández (1991, p. 221) afirma que:

Los problemas de aprendizaje se caracterizan por el flaco favor que les hace pensar en la elaboración de la situación y, a la inversa, la perturbación que provoca la cantidad de ansiedad que la prueba desencadena en el pensamiento. Así, encontramos omisión y confusión de objetos o instancias relevantes en la situación presentada.

Al respecto, Paín (1999, p. 93) agrega: “Así como la memoria es siempre sintomática, también lo es el olvido del conocimiento”. Aludir al olvido como cubrir otro dato, o un vacío, que está ocupando el lugar de un conocimiento, que adquiere intensidad instintiva, insinúa al significativo. Su realización podría hacer efectivo el deseo presente en la imaginación, que mantiene el olvido.

El olvido de las circunstancias es la regla siempre que los eventos son redundantes. Estos luego se transforman en conocimiento, fuera del tiempo y espacio de la experiencia. Para

reconstruir una memoria en el tiempo, es necesario hacer una deducción de este conocimiento. (Paín, 1999, p. 93).

Más adelante, Paín cita a Freud (1901) quien afirma: el olvido se fundamenta en el “deseo de evitar un sentimiento desagradable o doloroso que puede provocar un recuerdo dado”. (Paín, 1999, p. 94). Además, considera que es necesario distinguir entre lo olvidado, “un insulto narcisista, y el olvido de sí mismo, que simboliza la aniquilación conjunta del yo (moi) y el evento, cuyo cumplimiento está ligado al cumplimiento imaginario de un deseo”. (ídem, pág. 94).

Cuando María dice, "es para fingir que está viendo" y "es para fingir que está leyendo otras cosas". Janin (2006) afirma que los niños con problemas de aprendizaje también pueden decir “no sé”, negando lo que saben o subestimando, diciendo que no ven o ven otra cosa.

Probablemente, "cada vez que miras los objetos y situaciones que te muestran, se omite parte de lo visto", el efecto de la violencia de la exclusión que implica el secreto, según Fernández, puede afectar su propia autonomía, dudando o escondiendo lo que viste. “Las escenas recordadas siempre se refieren a estructuras operativas de significado”. (Fernández, 2004, p. 53). En general, esta modalidad de aprendizaje patológico se puede encontrar en niños con problemas de aprendizaje o inhibiciones cognitivas.

Para aprender necesitaremos la curiosidad, es decir, la pulsión epistemofílica, para intentar descubrir algo que se guarda, de otra manera sería si lo que se tiene que saber está oculto, no se puede revelar.

Al respecto, "si el síntoma consiste en no aprender, si el lugar elegido es el aprendizaje y el preso, la inteligencia está indicando algo relacionado con saber, esconder, saber, mostrar o no - mostrar, apropiarse de si". (Fernández, 1991, p. 85).

El problema de aprendizaje de síntomas de María funciona como una cicatriz abierta, una forma constante de denuncia. “La omisión es el síntoma que denuncia y renuncia a mostrar

lo oculto; más aún, se niega a rebelarse, a salir del búnker, a revelar lo que se esconde”.

(Fernández, 2001, p. 164).

En definitiva, la articulación de la cognición con la simbolización hará visible la operación que tomó la inteligencia, es decir, el autor cita a Paín que dice "el pensamiento incoherente no es la negación del pensamiento, habla ahí mismo donde dice mal, o no dice nada", y esto ofrece la oportunidad de determinar la norma en el inconsciente y saber ignorar al sujeto”.

(Fernández, p. 220, 1991).

Por tanto, el interés radica en la forma en que la inteligencia trata al objeto, y menos en los contenidos expresados, si lo reconoce, y además discrimina, cómo trata su legalidad, cómo conecta con su experiencia y si utiliza. correctamente.

Por tanto, al diagnosticar la modalidad de aprendizaje, nuestra mirada se centrará en analizar si el sujeto dispone de recursos cognitivos, y cuáles, para elaborar su proyección. Mostrando y comunicando tu drama, tus ansiedades. Otra posibilidad es verificar qué tipo de lectura hace el sujeto de la realidad, a través de omisiones, modificaciones, distorsiones, entre otros elementos que utiliza para la proyección, en el caso de María, su modificación se hace evidente al referirse al sujeto, de la escena.

Como afirma la autora, el síntoma en el aprendizaje de María funciona como un mensaje encapsulado “el sujeto está hablando a través del síntoma con signos de un código con poco o nada comunicable. Alude y elude. Denuncia y renuncia”. (Fernández, 1991, p. 85). Y, también comenta que el síntoma “actúa como un ingenioso invitado en una fiesta de disfraces que elegirá un disfraz de sí mismo, como una forma de hacer más difícil la tarea de descubrirlo”. (Fernández, 1991, p. 85). Primero, María tendrá que darse cuenta de que lleva un disfraz, que está disfrazada, para que encuentre en sí misma la necesidad de quitarse la máscara y descubrirse, descubrirse a sí misma. Descubre tu capacidad para aprender y descubre que eres capaz de crear el mundo.

Una cosa son los instrumentos (cognitivos, orgánicos y corporales) que te permiten dibujar un árbol, y otra es el tipo de árbol que elige alguien y los argumentos que desarrollarás para mostrar el árbol que querías hacer (seco, florido, fuerte, débil, único, etc.). (Fernández 1991, p. 225).

En este sesgo, la asignatura docente que lleva a todo el aprendiz está constituida por una posición subjetiva, que convive con otra posición subjetiva de la asignatura que aprende. En esta línea de razonamiento, la asignatura docente es distinta de la función docente, por lo que necesitaremos conocer los significados inconscientes que operan dentro de la familia de María para entender por qué no está autorizada a mostrar, visibilizar lo que sabe, no poder para informarse a sí mismo de lo que sabe, mucho menos para estar seguro de la memoria que tiene.

Finalmente, en el marco conceptual de la psicopedagogía clínica, se da un momento paradigmático en la constitución del sujeto de aprendizaje alrededor de los 3, 4 años, cuando el niño puede discriminar su sueño de la realidad y entonces aparece la diferencia entre pensar y hablar. "Al descubrir que, si no dice lo que piensa el otro, no puede adivinarlo, infiere que sus profesores (padres, profesores, los poderosos en general) pueden ocultar lo que piensan, o pensar una cosa y decidir otro". (Fernández, 2001b, p. 57).

Tal descubrimiento-construcción introduce el permiso para ser diferente y abre un espacio para salir de la dependencia (del niño y la niña frente a su padre y madre y del aprendiz frente a sus maestros) (...). Sin embargo, esta construcción (produzco mis pensamientos) está relacionada con la necesidad de resignarse a perder los beneficios de que la otra persona piense por ella. (Fernández, 2001b, p. 57).

Psicopedagógicamente, tales eventos, el reconocimiento de la diferencia entre pensar y hablar, sumado al descubrimiento de la diferencia entre los sexos, constituyen procesos constructivos más que descubrimientos, un trabajo de constitución del sujeto de aprendizaje como sujeto pensante. (Fernández, 2001b).

Ahora bien, el primer descubrimiento representa un hecho notable para la existencia del sujeto deseante y el segundo, para la existencia del sujeto cognoscente. La autora cita Aulagnier que dice:

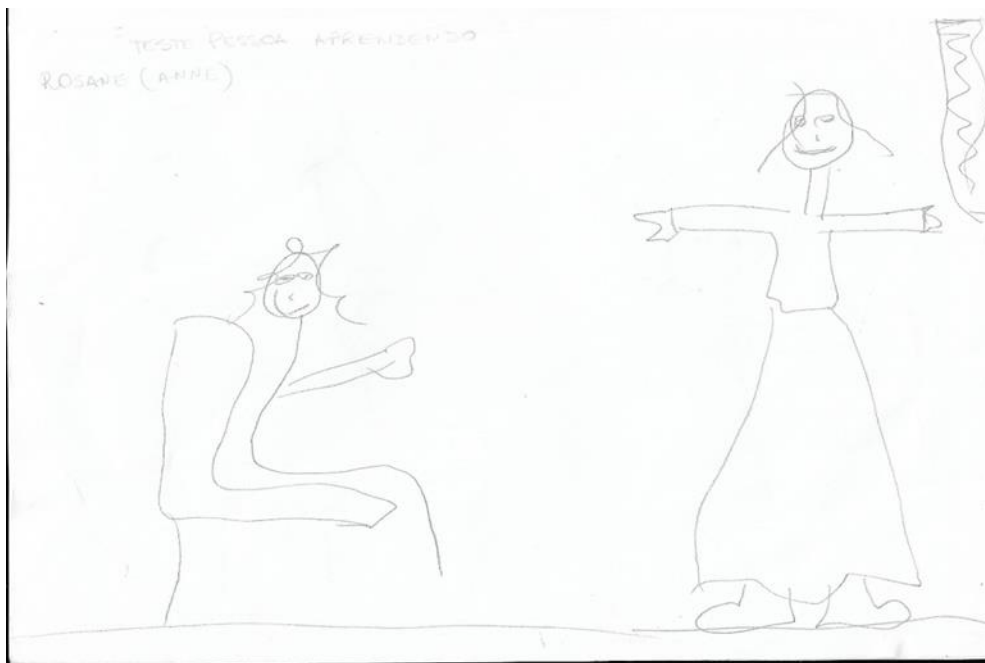
Reconocerse con el derecho a pensar implica renunciar a encontrar una voz en el escenario de la realidad que garantice lo verdadero y lo falso y presupone el duelo por la certeza perdida. Tener que pensar, dudar del pensamiento, verificarlo, son exigencias que el yo no puede evadir. (Fernández, 2001b, p. 59).

En definitiva, posicionar estas dos diferencias marcará la existencia del sujeto de aprendizaje. “La inteligencia y el deseo parten de una indiferencia hacia una mayor diferenciación, por una mejor articulación”. (Fernández, 1991, p. 75).

A continuación, presentamos los resultados, análisis e interpretación de las técnicas aplicadas a la madre de María.

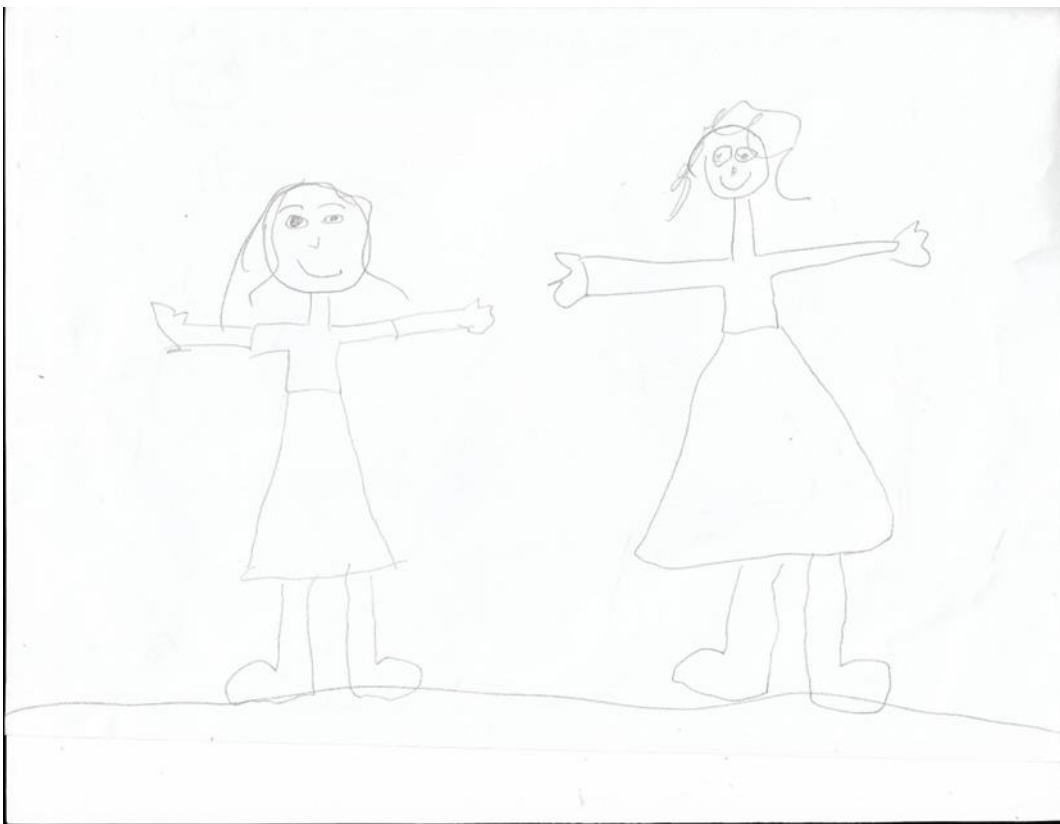
10.2.10 Resultados de la aplicación de la técnica “Situación Persona Aprendiendo” de Miriam

a) Primer dibujo



b) Respuestas de la Madre de María a la declaración técnica (ver adjunto): Cuando se le pide a Miriam que hable sobre su primer dibujo, ella dice: “Es una niña que sigue el ejemplo de lo que le dijeron”. Cuando se le pregunta cómo se las arregla para aprender, responde: “Aprende desde el momento en que le son transmitidos”. Cuando se le pregunta si fue fácil o difícil, dice: “Incluso si es fácil y difícil, está bien. No tiene relevancia”. Y cuando se le pregunta si alguien le enseña a la niña, Miriam responde: “sí, suele ser una persona con más experiencia”. Y, cuando se le pregunta para qué aprender, responde: “Para vivir de la mejor manera”. Cuando se le pregunta si lo hizo, tendrá éxito o está teniendo éxito en el aprendizaje, responde que sí.

c) Segundo dibujo de la Madre de María



Miriam describe el segundo dibujo de la siguiente manera: “Un alumno en el aula y el profesor aprendiendo (cambio de orden)”.

10.2.11 Análisis gráfico e interpretación del primer dibujo de Miriam

ANÁLISIS DE LOS DIBUJOS DE LA MADRE DE MARÍA - PRIMERA ESCENA	
Comp. Gráfico	Tipo de trazo: líneas ni fuertes ni débiles, demostrando un control razonable de los impulsos.
	Presión de trazo: presión ni fuerte ni débil. Y la forma del trazo sugiere ser curvo, demostrando adaptación. Sugiere que tienes una cantidad normal de energía psíquica.
Componente Formal	Distribución espacial: ocupa toda la hoja sugiriendo voracidad, ego omnipotente.
	Secuencia: secuencia lógica intertest. Sugiere que tienes una organización en tu mente interior.
	Tamaño: grande, en relación al espacio gráfico que ocupaba toda la hoja, que se refiere a la tendencia a "actuar" en el entorno, la omnipotencia, las defensas maniacas, los cuadros narcisistas, la necesidad de mostrarse, el indicador de los mecanismos compensatorios en un mundo vivido como hostil.
	Movimiento y expresión: La calidad expresiva de los gráficos se refiere a la ausencia de movimiento, lo que sugiere una falta de plasticidad. Impulso represión o inhibición. La "cinesia robótica" explica un ego que carece de identificaciones auténticas.
	Perspectiva: nada que considerar
Componente de Contenido	Tema elegido: una tendencia al realismo. El sujeto trató de dar coherencia y de acercarse lo más a representar a una niña que está aprendiendo.
	Categoría de los objetos graficados: sin detalles
	Tratamiento del dibujo: Detalles especiales, simbolizados por el dibujo de la niña sentada en una silla a la que le falta una pierna y en el dibujo de la niña está sin pies, con los brazos extendidos hacia una mujer, como un bebé pidiendo a su madre que la abrace. La figura de una mujer se representa con los brazos abiertos estáticamente. En este caso, se puede inferir cómo se siente el sujeto sobre sí mismo y los demás, mostrando sus relaciones con el entorno, sugiriendo que expresa dependencia del afecto. Dibuja a la niña sentada en una silla a la que le falta una pierna y en el dibujo de la niña no tiene pies. Sugiere que tiene sentimientos de inseguridad, dudando de su capacidad para enfrentar los problemas.
	Simbolismo: Tendencia al realismo y estereotipia.
	Relación de lo graficado con la realidad: El sujeto muestra sencillez, a través de la forma en que organiza la riqueza de significados y la forma de la estructura del gráfico, representando de manera sencilla y, por tanto, todo colocado en el lugar donde debe estar.
	Cromatismo y sombreado: nada que considerar
C' Inter.	Relación entre lo graficado y lo verbalizado: mostró concordancia y coherencia entre lo graficado y lo reportado en cada uno de los dibujos y en la historia que los integra.

10.2.12 Análisis gráfico e interpretación del segundo dibujo de Miriam

ANÁLISIS DE LOS DIBUJOS DE LA MADRE DE MARÍA - SEGUNDA ESCENA	
C Gráfico	Tipo de trazo: líneas ni fuertes ni débiles, demostrando un control razonable de los impulsos.
	Presión de trazo: presión ni fuerte ni débil. Y la forma del trazo sugiere ser curvo, demostrando adaptación. Sugiere que tienes una cantidad normal de energía psíquica.
Componente Formal	Distribución espacial: ocupa toda la hoja sugiriendo voracidad, ego omnipotente.
	Secuencia: secuencia lógica intertest. Sugiere que tienes una organización en tu mundo interior.
	Tamaño: grande en relación al espacio gráfico, que se refiere a una buena autoestima y capacidad de expansión del ego, no hubo debilidad del ego. Tendencia a "actuar" en el entorno, omnipotencia, defensas maniacas, cuadros narcisistas, necesidad de mostrarse, indicador de los mecanismos compensatorios en un mundo vivido como hostil.
	Movimiento y expresión: La calidad expresiva de los gráficos se refiere a la ausencia de movimiento, lo que sugiere una falta de plasticidad. Impulso represión o inhibición. La "cinesia robótica" explica un ego que carece de identificaciones auténticas.
	Perspectiva: nada que considerar
Componente de Contenido	Tema elegido: tendencia al realismo. El sujeto buscó darle coherencia y trató de acercarse lo más posible a la representación de una niña aprendiendo, sin embargo, en la encuesta afirma que es un alumno en el aula y el docente aprendiendo, dibuja una cosa y describe otra.
	Categoría de los objetos graficados: sin detalles
	Tratamiento del dibujo: Detalles especiales, las dos figuras con los brazos abiertos, la niña con uno de sus ojos perforados y la mujer dibujada con el cabello despeinado y con los ojos muy abiertos. En este caso, se puede inferir cómo se siente el sujeto sobre sí mismo y los demás, muestra sus relaciones con el entorno, quiere representar el orden, diciendo que ahora el docente aprende con el alumno.
	Simbolismo: Tendencia al realismo y estereotipia.
	Relación de lo graficado con la realidad: El sujeto muestra sencillez, a través de la forma en que organiza la riqueza de significados y la forma de la estructura del gráfico, representando de forma sencilla y, por tanto, todo debe ser como es.
	Cromatismo y sombreado: nada que considerar
C Interr	Relación entre lo graficado y lo verbalizado: hubo desacuerdo y falta de coherencia entre lo graficado y lo relatado en cada uno de los dibujos y en la historia que los integra.

10.2.13 Interpretación de escenas creadas por Miriam

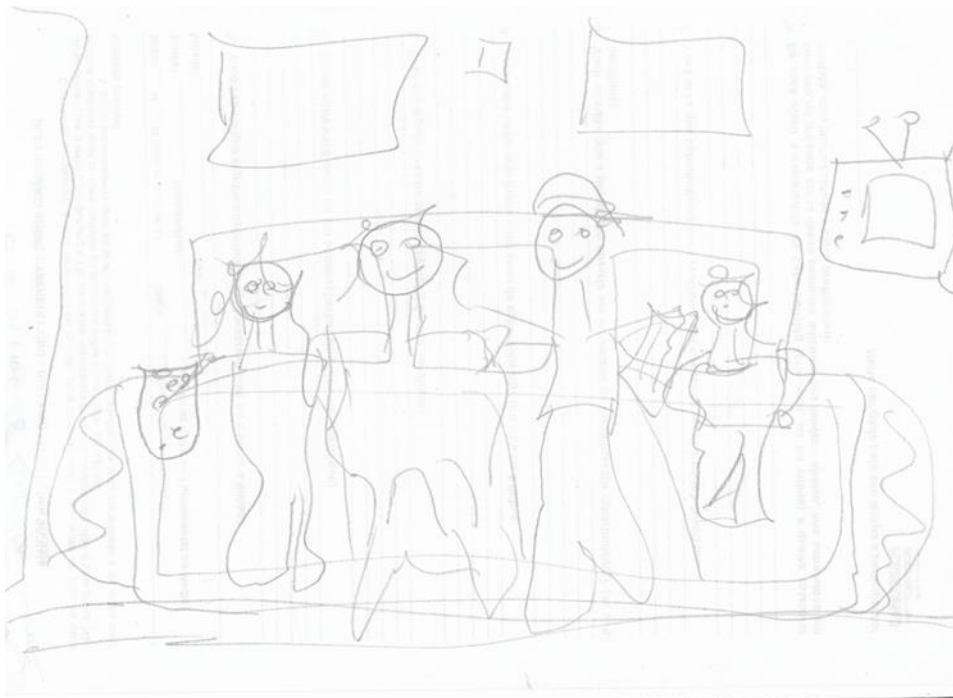
a) Primera y Segunda Escena: En posesión de los contenidos del segundo dibujo, prestemos atención a la escena que se asoció y que presenta los contenidos simbólicos inconscientes del aprendizaje del sujeto: en el primer dibujo el sujeto es una niña, cuando pedirle a Miriam que haga una transformación cambia el género del sujeto, para un niño, y lo hace también en relación a la acción, porque antes la niña estaba aprendiendo de la maestra y ahora, el niño enseña a la maestra, cambia el género de la maestra, y lo convierte en sujeto de aprendizaje, "cambia el orden" y presenta el objeto como aprendizaje mismo.

Miriam hace una transformación en las escenas, pero en el dibujo que hace no cambia de género, dibuja a una niña y a su maestra. Dice que cambia el orden, pero no cambia el género. Dibuja una escena y describe otra.

Miriam sugiere una modalidad de aprendizaje y enseñanza que se contradice. Al respecto, Fernández (2001, p. 155) asegura que “La negación es una forma de mostrar y ocultar. Lo oculto se muestra”.

El autor considera la negación la más patógena de las modalidades de enseñanza, porque ante la negación, estamos sometidos por no poder rebelarnos, ya que hay una incógnita. “Para poder rebelarnos, primero debemos permitirnos revelar. La verdad puede doler, pero no es así. La mentira, lo oculto y, más aún, la negación enferma el pensamiento”. (Fernández, 2001, p. 156). Para Fernández, (2001, p. 160), la negación, presente en una de las figuras de autoridad, “tiende a afectar cada vez más la modalidad de aprendizaje, tornándola rígida, pudiendo incluso, en determinadas ocasiones, obstaculizar el aprendizaje”.

10.2.14 Resultados de la prueba de la familia cinética de Miriam



a) Interpretación del dibujo de Miriam: Según la interpretación del dibujo de Miriam, se puede observar cómo juegan los espacios y cómo las acciones del dibujo son pasivas, las extremidades presionadas en un sofá, pero todas de cara al televisor, las caras no miradas mutuamente. Cuando la madre fue invitada a relatar lo que dibujó, ella dice que hizo la pareja actual entre ella y sus hijas, se observa que omite la figura del padre y reemplaza la figura del compañero.

Miriam alude al deseo de presentar una familia unida y pacífica, sugiriendo la expresión de fantasías sobre sus relaciones. Aun así, destaca la desconexión porque la acción de ver televisión, aunque parezca que están compartiendo una actividad, es una acción en la que todos están mirando directamente a la televisión.

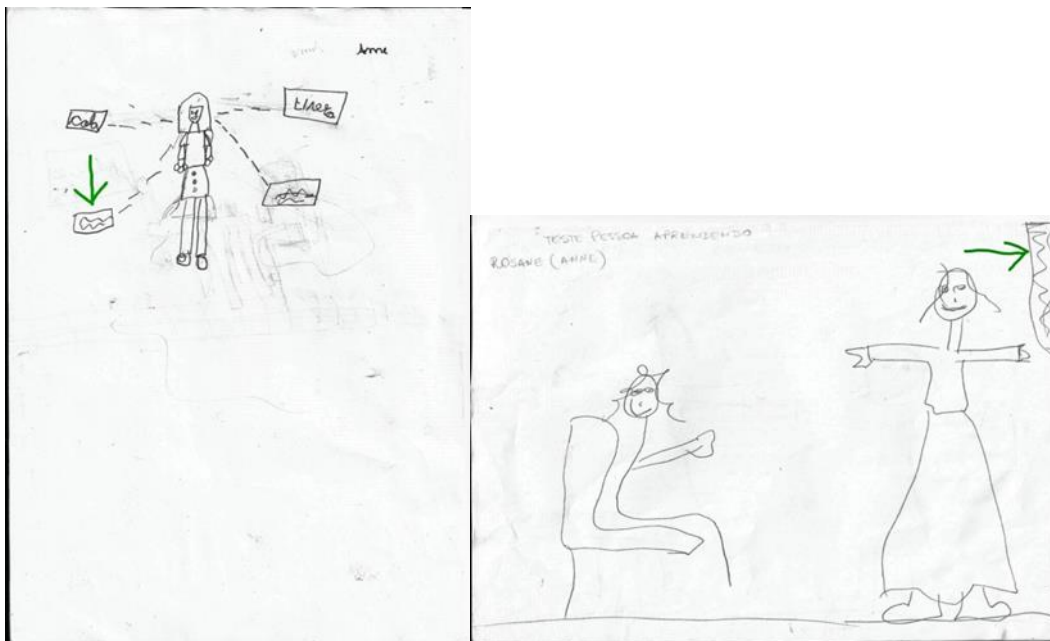
Con respecto a las omisiones, es importante enfatizar que no se debe ser literal para no empobrecer o reducir las interpretaciones. Y, añaden, de hecho, no rechazamos a los que no les importa. Puede aparecer como un reemplazo, porque la negación como mecanismo de la psique, supone entonces una transformación por parte de la conciencia para poder lidiar con la angustia. Por ejemplo, dibuja a otro miembro de la familia extendida en lugar del que quería representar. Puede haber una sustitución o condensación sujeta a las leyes del inconsciente, como en un sueño. Puede ser que estés representado, debido a un divorcio, casas divididas o casas diferentes. La adopción o muerte de un miembro de la familia se considerará inclusión u omisión como una forma de significar uno de los hechos.

10.2.15 Convergencias en las proyecciones de María y su Madre

Hubo similitud en las proyecciones de contenido simbólico en los dibujos de María y su madre Miriam, hubo una correlación en los gráficos en detalles que inconscientemente pueden estar refiriéndose a una transmisión psíquica entre madre e hija, de lo que representa la familia tácita. Aspectos que se refieren al no saber, que circulan en el ámbito familiar.

Cuando se le pregunta qué significan los globos, María dice que se usan para fingir que está viendo y leyendo otras cosas. Tu madre simplemente dibuja sin hacer referencia a nada. Sin embargo, a partir del análisis de la gráfica de los dos, podemos relacionarnos con lo que, en la teoría clínica psicopedagógica y en las consideraciones de los autores posfreudianos, es que la transmisión psíquica inconsciente está en la base de la aparición del síntoma en María. aprendiendo. A continuación, se muestra las correspondencias en los dos dibujos:

Segundo dibujo de María y Primer dibujo de Miriam



Así, en el dibujo de Miriam hay un gran tamaño que denota expansividad y así, también, en relación a la proporción, se observan buenas proporciones, que remiten al predominio del principio de realidad y el hiperrealismo.

Los sujetos adultos estudiados por Sneiderman, et al. (2015) desde su perspectiva psicoanalítica maldavskiana, presentaron algunos indicadores de la Libido Intrasmática que surgen en técnicas proyectivas representadas por grandes porciones en la hoja sin invertir. El parecido de María que presentó el mismo aspecto en el gráfico.

Sneiderman y col. (2015) y sus colaboradores investigaron los indicadores observables de técnicas gráficas realizadas por sujetos que presentaban rasgos de personalidad que

corresponden a la Libido Intrasomática, propuesto por David Maldavsky al referirse a las llamadas patologías de pérdida (patologías traumáticas, condiciones psicosomáticas, adicciones, traumatofilias, obesidad, anorexia, entre otras) el autor encontró, por tanto, algunos rasgos comunes.

La Libido Intrasomática se refiere a tiempos muy primitivos y arcaicos de desarrollo libidinal y estructuración psíquica, en los que la inversión erógena, que tiene lugar inmediatamente después del nacimiento, recaerá sobre los órganos internos del bebé, con especial participación de los pulmones y el corazón.

Sneiderman y col. (2015) utiliza técnicas proyectivas, en una perspectiva gráfica, para investigar la evidencia de estos rasgos de personalidad. María sugiere presentar en su ortografía algunos indicadores de Libido Intrasomática que surgen de un nivel macro, pasando por una observación del tipo y presión del trazo, continuando a un nivel de configuración formal, llegando a un microanálisis ligado al contenido.

10.3 HISTORIA CLÍNICA DE JOÃO: EL NIÑO QUE FINGE

10.3.1 Historia clínica de João: motivo de consulta

João es un chico de 07 años y medio que vive con su tía abuela (69 años) profesora jubilada, ella tiene custodia judicial. El niño cursa el primer grado de un colegio privado y como tenía problemas de aprendizaje, fue derivado por el colegio al CAPS I (Centro de Atención Psicosocial Infantil) para su evaluación, en el que recibió atención psicológica durante tres años.

Al describir el problema del niño, Regina dice: “Actualmente creo que está perdido” (sic). Comenta que cobra por el trabajo escolar, pero que su madre la deja: “Dios dará” (sic). Su madre biológica (44 años), es ama de casa, vive en Porto Alegre con su pareja y perdió la custodia ante Regina. El niño tiene una hermana mayor (Eloísa) de 22 años que también vive en Porto Alegre.

Cuando se le pide a Regina que relate una escena en la que aparece el problema, ella dice: "Yo vivo una vida tranquila, pero cuando aparece su mamá, todo cambia, incluso en la escuela él cambia y ellos lo han notado" (sic). "Su madre lo influye negativamente, se enoja conmigo y me rechaza, diciendo que se quiere ir con su madre" (sic). Y, cuando se le pide que describa lo que significa para ella no aprender de João, responde: "Representa el caos, creo que él tiene que aprender, solo sabe las vocales y las letras adhesivas, y sus colegas hacen letras pegadizas e incluso saber leer" (sic).

10.3.3 Historia previa de João

Regina comienza contando que, vivía con su madre, ama de casa, padre, zapatero y dos hermanas, ella era la primera hija de la pareja, Valeria la del medio y Amelia la menor. Dice que era la única de las hermanas que trabajaba, era maestra en los tres turnos. Valeria tuvo un hijo que se ahogó a los 18 años, y de ahí en adelante, según Regina, no vivió más feliz, guardó todo sobre el chico de la misma manera que él la dejó y se detuvo en el tiempo, desde el momento en que él estaba vivo.

Cuando Amelia, la hermana menor, quedó embarazada y tuvo una niña llamada Mónica, su padre no podía soportar tener una hija madre soltera y, según ella, era muy conservador y estricto, por lo que la despidió de casa, lo que desencadenó una crisis. rechazo de la gestación. Sin embargo, la señora María Luisa (madre de Amelia y Regina) dijo que podía trabajar y cuidar a su hija, pero Amelia prefirió irse y dejó a su hija Mónica a su cuidado. Entonces María Luisa tomó a Mónica como su hija y le ocultó esta verdad durante muchos años. Mónica creció bajo el cuidado de Regina y sus padres (María Luisa y su esposo) creyendo que Regina era su hermana, pero en realidad era su tía.

Cuando Mónica tenía doce años se enteró de la verdad de que había sido adoptada y engañada, reaccionó muy mal, "se asustó" (sic) y este episodio desencadenó "esquizofrenia" (sic), sin embargo, estaba siendo asistida en el servicio municipal de salud mental. Regina dice

que consiguió que el psiquiatra atestiguara su enfermedad mental y luego Mónica comenzó a recibir el beneficio de salud del INSS (Instituto de Previdencia). Según ella, Mónica fue diagnosticada con Trastorno Bipolar, sin embargo, no pudo adherirse a la medicación, razón por la cual, en los últimos tiempos, perdió el beneficio.

Más tarde, Mónica tuvo una hija llamada Eloísa y Regina cuenta que nuevamente fue ella quien crio a la niña. Años después, Mónica se quedó embarazada de João y Regina logró esterilizarla en el momento de la cesárea con el médico (solo se enteró más tarde y estaba muy enojada con ella) (sic). También comenta que Mónica intentó darle frijoles en la boca a João, un bebé recién nacido.

Entonces, Mónica conoció a Raúl (Regina dice que duda que Raúl sea el padre biológico de João) su actual pareja, quien también recibió beneficios del gobierno, debido a una enfermedad, ya que es un drogadicto, lo que le hizo perder un trabajo en el CEEE, en el municipio vecino.

Regina asume que João es hijo de otro niño que vive en el municipio vecino, con quien Mónica convivió de 5 a 6 meses y “como ya no le interesaba João” (sic), imagina que Mónica le ha mentado al niño un respeto por su padre biológico, por lo que João cree que Raúl es su padre. Nada más nacer João, Mónica se fue a vivir con esta pareja a una habitación en la parte trasera de la casa familiar, tiempo durante el cual los padres de Regina ya habían fallecido.

Comenta que trabajó como maestra estatal en tres turnos y ahora está jubilada. Y tenía una seguridad social (IPÊ-Plan de salud), por lo que, motivada por la posibilidad de poner a João como su dependiente, dice que presentó los documentos para solicitar la custodia del niño. Explica que el juez tomó en consideración su condición y le otorgó la custodia sin el conocimiento de su madre. Afirma que cuando Mónica se enteró, quiso "dispararle". (sic).

También relata que su hermana Amelia (madre biológica de Mónica), actualmente reside en Porto Alegre, en una obra de teatro en malas condiciones de organización, pero que lleva muchos años viviendo y cuidando a su madre María Luisa, luego se mudó. En una ocasión

cuenta que “Mónica la empujó y se cayó, dejándola con un defecto en una pierna y la retiraron por discapacidad”.

Comenta que su padre ya había fallecido y su madre pronto falleció y cuando esto sucedió, no notificó a la familia (se conmovió durante el reporte diciendo que no podía contarle a nadie porque era difícil acceder al teléfono en la hora) y las hermanas se lo exigen, ya que los únicos que asistieron al velorio fueron ella y los hombres de la funeraria que ayudaron a vestir a su madre.

Regina también dice que tuvo que criar a Eloísa (la hermana de João), que actualmente tiene 22 años, y que se fue a vivir a Porto Alegre allí, apoyada económicamente por ella, que paga la casa y envía algo más de dinero. Dice que nunca supo quién era el padre de Eloísa. Y que no saluda a su madre, tiene mucho dolor. Informó que percibe los intentos de Mónica de acercarse a ella sin éxito, y considera que su madre es humilde en este asunto, pero su hija no la acepta, e incluso Mónica culpa a Regina por esto.

Durante el relato, expresa que “sin querer” vivió su vida interpretando el papel de Amelia (la madre de Mónica y la abuela de Eloísa y João), dijo: “¿Cómo no hacerlo?”. Además, añade que Eloísa (la hija de Mónica) se fue a vivir a Portugal, con unos amigos y que nadie de la familia conoce este hecho. Se fue a trabajar unos meses, aprovechando la posibilidad de estar en el país como turista y así ahorrar algo de dinero y regresar a Brasil en septiembre. Eloísa, a su regreso, continuará su curso de nutrición en la universidad pública.

Regina siguió viviendo en la casa con João, y en la parte de atrás vivían Mónica y Raúl. Dice que su relación era muy mala, compartían el uso del baño dentro de la casa y, en cualquier momento, entraban a la casa para tomar una ducha. Regina dice que le molestó. Luego, hubo peleas y fue agredida físicamente en dos ocasiones y confiesa que tiene miedo de sufrir más agresiones. En uno de los ataques, rompieron la tapa de una sartén al golpearla (tenía un corte en la cabeza). Además, cuando Mónica todavía vivía en la casa un día, “Raúl

corrió con un machete” y cuando se le preguntó si João estaba viendo las escenas de violencia, lo confirmó.

Regina entonces, temerosa de la situación que había surgido, decidió irse a vivir a Porto Alegre y se llevó a João, pero no funcionó porque Mónica siempre vivía detrás de ella por el niño y le pedía que regresara, entonces por esa razón. y además por no poder conseguirle colegio público, no le fue posible adaptarse y regresó a la ciudad.

Sin embargo, al regresar encontró la casa en mal estado, muchos muebles desaparecieron y tuvo que volver a limpiarla, sin embargo, en la ocasión desmanteló la trastienda y la pareja tuvo que irse. Dice que Mónica llevaba víveres que recibía de la asistencia social del municipio para vendérselos y cuando no tenía dinero para comprar, se los devolvía. Según Regina, Mónica seguía molestándose por el dinero, así que consiguió mil reales del banco y se los ofreció a cambio de su parte de la casa, ella aceptó, fueron a la oficina de registro y registraron la casa a su nombre. Agrega que Mónica sabía perfectamente cómo proceder para llevar a cabo este proceso.

João, desde los tres meses, fue al jardín de infantes, porque Regina, en ese momento todavía trabajaba como maestra, por lo que los primeros aprendizajes fueron en la escuela de artes, en ese momento "su madre todavía participaba, le llevaba cosas en el jardín de infancia", luego de enterarse de que Regina había obtenido la custodia, nunca más le dio nada al niño, según ella, Mónica dijo que: "la obligación es de quien tiene la custodia".

Posteriormente comenta que hace aproximadamente un año tuvo un ictus (accidente cerebrovascular), relata que desde ese hecho su vida ha cambiado y el médico que la atendió le advirtió que debía evitar ser molestado, le preguntó: ¿si tuviera otra apoplejía y quedara inválida, quien la cuidara? ¿Quién cuidará de João? (sic). Así que evita empeorar las cosas cuando Mónica se acerca.

10.3.3 Historia actual de João

Actualmente, Regina está tratando a través de la corte de determinar los horarios y días de visita de la madre biológica de João, porque, según ella, el niño cambia mucho cuando la ve. Sin embargo, cuando aparece Mónica, ella lo influencia para que la llameloca, como dice Mónica frente al chico.

Dice que en la escuela a la que asiste João, a su madre le prohibieron ir porque obstaculizaba su desempeño, "cuando la ve se pone en el aire" (sic), y comienza a no querer ir más a la escuela. Ella dice que se siente "*sin piso*", y se da cuenta de que el chico no está con ella porque quiera, sino por "obligación", y que se da cuenta de que el chico extraña a su madre "está loco por ella" (sic).

Además, agregó que luego de que la madre visita al niño y sale de su casa, Regina dice que observa que João hace mucho desorden en el baño cuando defeca, se mancha, se gasta todo el papel higiénico y el olor es muy fuerte. fuerte. Cuando se le preguntó si João se masturbaba, respondió que a veces lo notaba, porque dormían en la misma cama, y que era bastante divertido.

Actualmente Mónica se mudó a Porto Alegre con Raúl, ya que perdió su beneficio, y según Regina, no dieron más noticias, ni se despidieron de João. Son indigentes, ya que viven en malas condiciones económicas no tienen trabajo y fueron apoyados por un beneficio gubernamental perdido.

También comenta que su hermana Valeria estaba en Bagé-RS para registrar la donación de su parte de la casa a Regina en la oficina de registro y en ese momento no quería ver a su sobrina Mónica (que aún vivía en la ciudad, en un pueblo, en pésimas condiciones).

Al reportar un día común, Regina dice que se levanta entre las 4 o 5 de la mañana y, según ella, asiste a misa por televisión y por radio. A las 10 de la mañana despierta a João, lo hace darse una ducha y lo ayuda a vestirse, luego ve dibujos animados en la televisión. Ellos

almuerzan, y cuando ella va a llevarlo a la escuela, toman el bus, en la parada del bus hay una plaza y un columpio (según ella le encantan los columpios), entonces ella deja al niño en el colegio. Mientras tanto, comenta que por la tarde siempre tiene una actividad que hacer, misa, gimnasia y, luego de recogerlo del colegio y regresar a casa (regresan en bus), porque, según ella, está aprendiendo a usar el bus.

Cuando llegan a casa, hacen sus tareas escolares, cenan y João, una vez más ve dibujos animados (Tom y Jerry y La Pantera Rosa) hasta la hora de acostarse. Dice que duermen juntos, pero que ella duerme después de tomar el medicamento, a las 9:30 pm. Él mira la televisión en la sala de estar y luego se va a dormir en la cama, que ella ni siquiera ve.

10.3.4 Entrevista con la escuela de João

A partir de la entrevista realizada en agosto de 2019 en la escuela, con Regina, la maestra de aula y la maestra de aula de ESE (Asistencia Educativa Especializada), la historia de João se reconstruyó a través de sus ojos: *“Ya está leyendo varias palabras de una sílaba (...) y de una manera muy segura”*, comenta el docente de la AEE: *“Fue una alegría, una alegría tan grande para nosotros, cuando leyó así (...) fue un descubrimiento que hizo”*.

Según el profesor de la clase: *“El tema de la memoria, no recordaba mucho de las cosas. Todo comenzó con él grabando las letras del alfabeto en su mente y luego los sonidos de las “boquitas”. Conocía todos los sonidos mejor que otros estudiantes. Entonces empezó a llamar mi atención que él sabía más que los demás. Buena memoria fonológica y de esa conexión”*.

La maestra de la AEE dice que trabajó con las percepciones, los cinco sentidos, porque esta parte es básica para llegar al aprendizaje, en la alfabetización. “En un encuentro trabajo la parte de psicomotricidad, saltar, gatear, ancho y delgado, mano derecha, mano izquierda, arriba, abajo, etc., son juegos, pero para él serán la base de la alfabetización”.

En esta entrevista, Regina dice: *“Borré todo y le hice volver a hacerlo”*, luego el profesor de la AEE comenta: *“Se empieza a desanimar ..., voy a hablar y ella no me deja ... ahora cambiando el pasa a tener coraje”*. La maestra comenta que trabaja con él con un simple rompecabezas de palabras, y si João se equivoca en la posición de las piezas, ella le pide que cambie la posición, pero no dice que se equivoque. Le pide que lo lea y llega a la interpretación experimentando con las piezas.

El profesor de la clase también dice: *“Luego va allá en mi pancarta y muestra cómo es la boquita”* y sigue comentando: *“Yo digo mira a la tía, no le digo, está mal, digo: “Vamos tratar de leer, ¿tenía sentido esa palabra? Luego mira, intenta leerlo y responde: no se veía bien. Entonces digo: ¿y si cambiamos su lugar? Si se equivocó, no se dice nada, porque equivocarse es necesario para aprender”*. El maestro explica que comienza a relacionar letras, sonidos, sílabas y dice que está trabajando en su conciencia fonológica.

Regina pregunta por el cuaderno y la cursiva, y la maestra de la clase le asegura que será una ocurrencia tardía, que lo importante es el progreso que está haciendo. Y continúa la profesora de la AEE: *“Estamos al otro lado del río, ahora lo peor ya pasó, así que sigamos adelante”*. Dice que el hecho de que se reúnan para discutir cómo le está yendo a João crea un “equipo” para apoyar su desarrollo. Aun así, Regina le pregunta si va a llegar al punto de escribir en la pizarra y en el cuaderno, y ella responde que sí, en su momento, cuando esté listo para ello.

Regina comenta que el día anterior la hizo sonreír, al hacer los temas, dijo que de vez en cuando se acuesta temprano y las sábanas temáticas se acumulan, pero ese día ella pensó que era muy lindo, él estaba muy concentrado en las actividades, en las palabritas y en los mondadientes y comentarios que él dijo que le gustaba mucho y luego ella dice que ella sonrió y él: *“Se echó a reír, reír, reír”*.

En ese momento, la profesora de la AEE dice: *“la ansiedad de la tía se le pasa y, entonces, se pierde, porque quiere hacer cosas para agradecerle al mismo tiempo, pero no*

puede. Entonces esto lo angustia, lo bloquea. Quiere hacerte reír, porque en los dibujos, en el Día del Padre, decía, quiero hacerme a mí y a la tía, ¿puedes ayudarme a hacer prof? ” (...) “Yo le hablo y le digo: tú, cuida a la tía y ella te cuida”. (...) “Observo que él está tomando la iniciativa, porque antes no la tenía. Me pasa por el pasillo, me llama y me pregunta si vendrá conmigo”.

La profesora de AEE comenta que le preguntó si le gustaba ir a la sala de recursos y trabajar con ella, y João respondió: "pero te quiero" y dice que se sorprendió porque estaba "tranquilo, quieto, de pocas palabras, a veces cosas estaban pasando y él estaba lejos, y no ahora". También comenta que no tenía noción del tiempo, y ahora cuando le pregunta qué día tras día responde correctamente.

La profesora de la clase manifiesta que hace lo mismo en clase, trabaja las nociones temporales con los alumnos y que tiene un tablero donde pueden visualizar un dibujo de casa o escuela correspondiente a los días de la semana. Y continúa afirmando lo desorganizado que estaba y muy enojado, tirando cosas al suelo y golpeando a sus compañeros. Dice que no fue fácil, fue paso a paso. Y, afirma que perdió el sueño pensando en qué actividades llevar a sus estudiantes, buscaría en Internet. Dice: *“Necesito hacer algo por este niño, puedo, si está en mi mano, no es de extrañar” (...)* *“También hice las sábanas adaptadas para él de b, c, d, luego me senté en mi escritorio a mi lado y estaba vacío” (...)* *“Siéntate aquí, trabajemos”.*

Dice que fue a fines de mayo cuando los padres de João intentaron sacarlo del aula y de la escuela. Dice que ese día se “desmoronó”, no pudo hacer nada, pasó toda la tarde en silencio. Los padres de João intentaban golpear a Regina dentro de la escuela y ella corría por los pasillos.

La maestra de la AEE (Sala de Servicio Educativo Especializado) dice que encontró a Regina atónita en el pasillo diciendo: *“Están ahí, están ahí, quieren pegarme”* y le dijo que se quedara en su salón de clases. Comenta que un día Regina lloró contando la historia. *“Querían dinero de ella, y amenazaron con que querían dinero, otra madre se los llevaba a casa todos los*

días", y ella pregunta: ¿cómo le dará seguridad la tía a João? Dice que Regina estaba llorando en la capilla de la escuela.

El profesor de la clase continúa diciendo que sus padres querían verlo. Un día entraron, subieron al aula, *"Estoy metiendo a los niños en la habitación y veo a un hombre raro y a una mujer también y me dijo que iba a llevarse a João en ese momento, y yo dije que no, eso es todo lo que le daría a su tía, porque ella era responsable de él. Solo con tu permiso. (...) Me empujó y puse el pie en la puerta y logré cerrar la puerta"*. Lo puse en mi regazo, calmé a los demás, porque se pusieron nerviosos. João preguntó: *"¿Van a entrar aquí, tía? ¿Me atraparán? Le respondí, no te atraparán, no te sacarán de aquí, me abrazó tanto, me apretó como nunca antes lo había hecho. (...) Tenía miedo, mucho miedo del padre y de la madre. Le pregunté: tía, ¿está cerrada la puerta? ¡No me deja!" No quería ir al recreo y, dije, ¿nos vamos a llevar los "legos" a jugar ahí? Un colega me invitó a ir al descanso"*. Y sigue afirmando que ha pasado últimamente. Dice que lamentablemente es una madre que no aporta seguridad ni amor al niño, al contrario, solo lo menosprecia, desconecta al niño, se vuelve agresivo e irreconocible, es otro niño. (sic).

La profesora de clase continúa comentando de clase que a principios de año era difícil crear un vínculo con él. *Le pedí un beso y un abrazo y se negó*. Entonces, dice que dejó de preguntar, sin embargo, ahora cuando sale de la escuela le dice: *"Ve con Dios"*, y ella le corresponde. Continúa afirmando que se vinculó con ella desde ese día. Cuando ella lo protegió, él llegó a confiar, se sintió más seguro. *"Vio en mí que yo podía hacer más que su padre y su madre"*.

Según una entrevista con el Psicólogo de CAPSI que había estado siguiendo a João antes de estos episodios de violencia, el niño se interesó, quiso saber cosas, buscó saber y luego retrocedió, hasta que pasó a formar parte de la investigación.

10.3.5 Informe de la primera sesión de diagnóstico de João

Se presenta un extracto de la primera sesión de atención clínica de João, con el fin de dilucidar el caso y aportar elementos para interpretar el proceso diagnóstico del niño. João contó con la presencia del investigador y un miembro del equipo de investigación. Al ingresar a la sala de servicio (esta sala tenía una particularidad, no contenía juguetes a propósito), se preparaba con una caja cerrada con tapa, encima de una mesa y un gabinete cerrado. En él había varios materiales escolares, tales como: láminas de colores, lápices de colores, plastilina, bolígrafos, cartulinas, pinturas y pinceles, algunos juegos, entre otros objetos que, al estar disponibles, nos permitían verificar qué conducta tomaría el sujeto al entrar en contacto con este material.

Cuando comenzó la sesión, João no estaba interesado en la caja en un principio, e inmediatamente realizó un juego dramático muy activo con los investigadores, asignando roles a desarrollar en base al tema de la caricatura llamada "Scooby-Doo".

Scooby-Doo es una caricatura en la que es el perro mascota y compañero de "Salchicha". Tienen varios rasgos de personalidad, en su mayoría cobardes y siempre hambrientos. El "Salchicha" es un personaje que tiene una característica importante, calma a Skooby, pero se presenta como alguien que tiene un gran corazón y es muy come. Además, están sus amigos (Velma, Daphne y Fred) que les animan a ir tras los villanos disfrazados, a través de las "Galletas Scooby", (normalmente en forma de hueso, o, en versiones más recientes de los dibujos animados, en la forma del perro Scooby).

Cuando João trae personajes de la caricatura como Velma (ella tiene la característica de ser quien descubre los enigmas de la trama que se desarrolla en cada episodio) le pide al investigador que haga este papel y asigna el otro de Daphne al otro miembro del equipo. Inicialmente, repitió a los investigadores: "Finge" ... "Finge" ... "Finge", con una voz infantil y seductora y, cuando los investigadores entraron en el juego dramático y respondieron

asumiendo el rol que él proponía, manifestó gran placer en ese juego. Luego se metió debajo de la mesa, y de ahí se fue, pidiéndoles que actuaran con él, y se comportó como un director de escena. Además, trajo el personaje esqueleto, para darle sentido al misterio y más colorido al tema del miedo, resaltando la necesidad de encontrar la forma de averiguar qué sucedió.

Se observa que João estaba comunicando que había un misterio por desentrañar y poner al terapeuta en ese rol, porque el personaje Velma en la caricatura tiene la característica de ser el intelectual, el investigador, que estilísticamente usa lentes y es el personaje que en el final del episodio desentraña el acertijo. En la trama, esta caricatura se realiza en episodios, y en cada uno de ellos los personajes principales deben descubrir el enigma y desentrañar el misterio, que siempre se concluye con el descubrimiento al final.

10.3.6 Análisis e interpretación de la primera sesión de diagnóstico de João

El primer momento de contacto entre João y el proceso de diagnóstico es instigador y revelador, es decir, el niño representa el drama familiar vivido en la transgeneracionalidad. Sin conocer los hechos que marcaron la historia de su vida, nos presentó el enigma.

Según información de los maestros de João, el episodio de un intento de sacarlo de la escuela sin consentimiento ocurrió poco antes de la primera sesión de diagnóstico, lo que muestra que João todavía estaba afectado por la situación.

Lieberman (1984) cita a Rosenfeld (1965), quien advierte que la necesidad de un “dramatismo” excesivo estaría ligada a un distanciamiento muy agresivo del objeto primario. Lo que se observa a través de la historia clínica de João, habiéndose alejado abruptamente del vínculo con su madre biológica.

El autor también afirma que, si el niño es capaz de lidiar con esta frustración a nivel depresivo, se infiere que podrá distanciarse de ese vínculo y pasar a un objeto secundario sin odiarlo demasiado, por no considerarlo totalmente malo.

João le da al terapeuta la impresión de que es un actor que “sobreactúa”, es decir, Liberman (1984) observó que ciertos pacientes tienen una postura elegante y tratan de no producir una impresión en el terapeuta de rechazo o disgusto, son amables y amable, frente a la agresión producen formación reactiva. En cuanto al desarrollo de la simbolización, sugieren tener matrices conceptuales “Hay un proceso de pensar, una simbolización, y usarla para implementar un tipo de comunicación a partir de la cual el mensaje que se emite es que algo que está actuando es cierto”. (Liberman, 1984, p. 88).

Son pacientes que no usan mucho los juguetes, ya que lo que más importa es el uso del rol que juegan y que hacen jugar al analista, “Juego y jugar se transforma en una alerta con beneficio secundario de controlar la angustia”. (Liberman, 1984, pág. 89).

El terapeuta experimenta la experiencia contratransferencial de fascinación, debido a un elemento erótico predominante. Además, el elemento depresivo instiga en el terapeuta el afecto de la piedad y la tendencia al contacto corporal. A su vez, también provocan una curiosidad teñida de miedo, en la que no puede evitar la tarea de descifrar lo que le produce ese terror, es decir, fantasías ligadas a la seducción, el incesto y la castración.

Liberman (1984) se refiere a las dificultades técnicas del terapeuta en el manejo de estas situaciones, para interrumpir con significantes verbales que interfieren con la alianza terapéutica que busca el paciente. Por ello, en estos casos recomienda entender la acción dramática como la representación de una escena real, que debe ser discriminada y donde se describe al paciente.

Para el autor, esta dramatización se diferencia de la elaboración, ya que constituye un intento fallido de elaborar la situación traumática real. El sujeto, al fijarse en el trauma, hace que los demás repitan el personaje y la escena que los traumatizó. En el caso de la situación traumática repetitiva, el sujeto busca al personaje traumatizante y logra ponerlo en el lugar del personaje original, con la intención de repetir la situación.

Por otro lado, en la elaboración, cambiaría de posición, volviéndose activo, en un proceso vivido pasivamente. El autor cita a Fenichel quien los define como “actores en la vida real” y, de hecho, cree que están tomando activamente las cosas que les suceden. En este caso, João le pide insistentemente al terapeuta que finja, demostrando que él juega un papel en la vida real.

10.3.7 Síntesis del psicodiagnóstico de João

João participó del psicodiagnóstico en una postura impaciente, siempre con ganas de jugar y mostró un gran aprecio por la sala de juegos de la clínica, sin embargo, respondió preguntas y tomó las pruebas. Durante el psicodiagnóstico se aplicó el test de Bender, el test de inteligencia WISC IV y el test de Neupsilin para verificar el perfil neuropsicológico del niño. Los resultados fueron los siguientes:

En cuanto al desarrollo perceptomotor y considerando las edades evaluadas por el instrumento, João alcanzó un percentil del 97%, y solo el 3% de la muestra estudiada tuvo una puntuación peor que la propia, es decir, más errores.

El análisis de discrepancia de errores identifica que el niño obtuvo un resultado discrepante, sugiriendo una madurez visomotora de 5 años y medio por debajo de su edad cronológica de 7 años y 5 meses. También presentó 04 indicadores de problemas emocionales.

En cuanto al desempeño de la inteligencia en WISC IV, en un intervalo de confianza del 95%, las puntuaciones alcanzadas por João en comprensión verbal (88) se encuentran en promedio más bajo, organización perceptiva límite (71), memoria de trabajo extremadamente baja (59), promedio más bajo velocidad de procesamiento (80), estableciendo un IQ total de 69 considerado extremadamente bajo.

Es necesario considerar que João desarrolló un trastorno afectivo-cognitivo donde: “el factor emocional es preponderante, también puede haber baja estimulación ambiental, pero se trata más de disfunción egóica, y puede haber o no compromisos neurológicos o

metabólicos (...) Los resultados de sus pruebas son más dispersos, formando gráficos tipo “sierra”, con grandes altibajos, e incluso pueden estar por debajo de la media”.

(Weiss, 1992, p.108).

Se considera que el niño sugiere haber desarrollado una inhibición cognitiva (oligotimia), término creado por Pichón-Rivière para establecer la distinción de la discapacidad intelectual (oligofrenia) (Parente, 2005, p.30). En este caso, la función cognitiva se desarrolla, pero bajo la égida de la dimensión subjetivante, cuya ley es el deseo. Es posible comprender que existen diferentes grados de inhibición intelectual, y que ésta se produce como consecuencia de un fallo ambiental, es decir, por la ausencia de la presencia psíquica del otro a lo largo de su proceso de maduración.

En el caso del niño, se sugiere un embotamiento intelectual.

Cuanto antes el entorno no satisfaga las primeras necesidades del bebé, antes puede haber una situación de no desarrollo del potencial intelectual, que puede ir desde una situación cercana a la parálisis hasta una en la que existe la amenaza de un colapso de la inteligencia. (Parente, 2005, p. 86).

En cuanto al perfil neuropsicológico del niño, sugiere retrasos en la atención visual, sin embargo, en la atención auditiva la puntuación está por encima del promedio en comparación con el grupo normativo. Su percepción está ligeramente por debajo del grupo normativo, así como su memoria se encuentra deteriorada, estando por debajo de lo esperado para su edad.

Barbosa (2016, p. 30) cita Luria (1981) que dice: Considerando la atención como un mecanismo en el que nos preparamos para “enfocarnos en lo que vamos a procesar, determinar cuánto se procesará y decidir si requieren una acción” podemos ver su importancia para el aprendizaje, ya que se relaciona con varios procesos que definen la receptividad del organismo a los estímulos externos e internos, se convierte en el resultado de la actividad interconectada de los sistemas de redes neuronales que pueden afectar el aprendizaje y la

memoria, ya que participan en la percepción, factores motores y cognitivos en la selectividad del procesamiento de la información.

En el caso de João, podemos sugerir que está disperso en su atención, lo que dificulta mucho el procesamiento de la información para la construcción del conocimiento.

De los aspectos de memoria evaluados, el niño presentó solo la memoria visuoverbal episódica-semántica con una puntuación por encima de la media esperada en comparación con el grupo normativo. La memoria episódica comprende tres etapas en su procesamiento, es decir, la codificación, el almacenamiento y la recuperación, y la memoria semántica se refiere al "componente de la memoria a largo plazo en el que el significado de las palabras y el conocimiento general se organizan de acuerdo con la relación entre los conceptos y es independiente del contexto en el que fueron adquiridos". (Barbosa, 2016, p. 35).

En resumen, estos resultados alertan sobre un déficit importante en la memoria general y este hecho demuestra el daño que viene sufriendo el niño con el embotamiento intelectual. Según Parente (2005), la no constitución o falla de la defensa intelectual sugiere que el niño no puede disfrutar de experiencias constitutivas que posibiliten la emergencia de la memoria, ya que de lo contrario permitirían acceder a experiencias de reciprocidad asociadas al desarrollo de la capacidad imaginativa.

A partir del análisis de lenguaje, João presentó un puntaje menor en lenguaje escrito que en lenguaje oral, su conciencia fonológica es menor a la esperada para su edad, también presentó un puntaje en procesamiento inferencial dentro del promedio para el grupo normativo. Sin embargo, en lenguaje escrito, las puntuaciones que evaluaron la escritura de palabras y las copiadas estuvieron por debajo del rango esperado. En cuanto a las destrezas matemáticas, se observó que el niño obtuvo una buena puntuación en el conteo con material concreto, sin embargo, sugiriendo dificultades en los cálculos matemáticos.

El propósito presentó funciones ejecutivas preservadas, obteniendo una puntuación dentro del rango para el grupo normativo en fluidez verbal ortográfica y semántica. Barbosa (2016, p.40) cita Weyandt (2005) que dice que las funciones ejecutivas:

Consisten en aquellas capacidades mentales que permiten a una persona participar con éxito en un comportamiento intencionado, independiente, autónomo, efectivo y socialmente adaptado (...) una construcción compleja que abarca las habilidades cognitivas de anticipación, planificación de estrategias, flexibilidad cognitiva, comportamiento selección, autorregulación y comportamiento dirigido a objetivos”.

En el informe hacemos algunas recomendaciones a la escuela, ya que el niño tiene un ambiente familiar restringido a su tía abuela, quien sugiere que no tiene mucha disponibilidad interna o recursos creativos para incentivar al niño a construir conocimientos, relegándolo a TV durante un largo día, lo que hace que el niño dependa de la interacción social que establece en la escuela.

Por ello, nos volvemos a la escuela por su importancia en la vida del niño, diciendo: Se sabe que, para abordar la cognición y el aprendizaje desde la perspectiva de la educación cognitiva, que integra una mirada multifacética, buscamos tener en cuenta los aspectos filogenéticos y neuropsicológicos. bases, las cuales forman parte de un diagnóstico del potencial de aprendizaje insertado en la intervención psicopedagógica del niño.

Por tanto, aprender a reflexionar, a razonar, a utilizar estrategias de resolución de problemas, le da al niño la oportunidad de construir conocimientos en medio de flexibilidad y complejidad, de aprender más y mejor, de una manera diferente, para desarrollar su potencial cognitivo.

A través del informe del maestro y supervisor, se observó un gran vínculo establecido con el niño, condición indispensable para una buena estimulación intelectual, el trabajo pedagógico ha puesto en marcha su deseo de aprender y se puede constatar una mejoría en los síntomas del niño.

Partimos de este principio para sugerir a la escuela la continuidad de este enfoque bioecológico del aprendizaje, donde João se siente seguro y desafiado a desarrollar sus habilidades cognitivas.

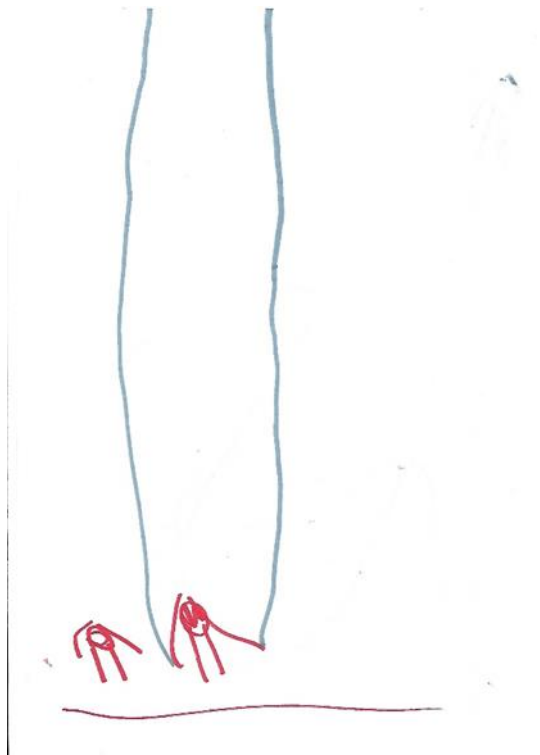
El enfoque constructivista inspirado por Piaget apunta a la “construcción centrípeta, significativa y estructurada del conocimiento, y no a la acumulación pura y acrítica de datos de información” y articula el enfoque co-constructivista, inspirado por Vygotsky “refuerza la construcción centrífuga del conocimiento con basado en interacciones sociales internalizadas y mediadas que involucran un diálogo intencional entre individuos experimentados e inexpertos”. (Fonseca, 2009, p.8).

En esta concepción, el diagnóstico psicológico y psicopedagógico se dirige al conocimiento del estilo cognitivo de cada niño, describiendo el perfil de las aptitudes fuertes y débiles del niño, es decir, funciones de atención y captación de información (input), integración y elaboración (procesamiento) y planificación. y expresión (salida) que intervienen en la construcción del conocimiento, que al ser estimulados serán de gran utilidad para su proceso de desarrollo cognitivo.

10.3.8 Resultados de la técnica “Situación Persona Aprendiendo” de João

Se le pidió a João que dibujara a una persona que estaba aprendiendo, y al final se le pidió que modificara la escena, dibujando una diferente, la que tenía en mente. Por tanto, como asociación libre, podemos capturar la segunda escena que, al ser creada, expresa los contenidos simbólicos inconscientes del aprendizaje del niño.

a) **Primer dibujo:**



Cuando se le pide a João que hable sobre su primer dibujo, dice: “*Velma está descubriendo el misterio. La otra Velma es un esqueleto*”. Cuando se le preguntó si la persona estaba aprendiendo, respondió: Que ella estaba “*resolviendo los misterios*”. Cuando se le pregunta si fue fácil o difícil, dice “*fácil*”. Y cuando se le pregunta quién lo enseña, João responde: “*Fred*”. Cuando se le pregunta nuevamente sobre cómo aprende la persona, responde: “*No sé*”. Y, cuando se le pregunta para qué aprender, responde: “*Aprender a resolver los misterios, a escapar y a defenderse*”.

b) Segundo dibujo



Cuando se le pide a John que describa su segundo dibujo, dice; *“Es Velma en una cuerda a sus pies. Ella fue al cielo y tiró del monstruo. El monstruo estaba atrapado”*. Y continúa diciendo: *“Los esqueletos de Velma” son peligrosos, quieren destruir a Dafni y Velma. Hay muchos, son calaveras. Black Velma es la reina, todo está encendido. Los amigos no pudieron atrapar a Velma. Están cambiando”*. Y cuando se le pregunta por qué quieren llevarse a Dafni y Velma, no responde. ¿Y cuando se preguntó cuál es su poder? Responde: *“Convertir en un monstruo, monstruo, momia”*. Y continúa diciendo: *“Se convertirá en una novia monstruosa. Fred va a quitarle la máscara al cráneo. Finge que somos invisibles”*.

10.3.9 Análisis e interpretación gráfica del primer dibujo de João

ANÁLISIS DE LOS DIBUJOS DE JUAN - PRIMERA ESCENA	
Componente Gráfico	Tipo de trazo: líneas firmes y líneas estiradas. Sugiere un nivel medio de ansiedad, sin embargo, con poco control y manejo de los impulsos.
	Presión de trazo: fuerte presión. Sugiere la fuerza y dinamismo con que escribe y dibuja, un potencial psicofísico adecuado, además de tener una cantidad considerable de energía psíquica.
Componente Formal	Distribución espacial: ocupa toda la hoja, sugiriendo un ego omnipotente, la voracidad.
	Secuencia: secuencia lógica intertest.
	Tamaño: en relación al espacio gráfico en el que se utiliza para dibujar, ocupa toda la hoja, lo que hace referencia a la fuerza del ego. Tendencia a "actuar" en el entorno, omnipotencia, defensas maníacas, cuadros narcisistas, necesidad de mostrarse, puede ser un indicador de mecanismos compensatorios, frente a un mundo vivido como hostil. En relación a las distintas partes que componen el dibujo, sugiere un tamaño pequeño que denota sentimientos de inferioridad, inadecuación al entorno y falta de autoestima.
	Movimiento y expresión: el dibujo presenta un movimiento dinámico que sugiere una plasticidad egoica y, por tanto, una actividad defensiva y una proyección de su propio dinamismo interno. Demuestra capacidad para expresar afecto, espontaneidad.
Componente de Contenido	Perspectiva: El dibujo sugiere estar en perspectiva, pero al mismo nivel de visión. Lo que puede estar sugiriendo un equilibrio entre sentimientos de superioridad y devaluación. Sin embargo, como aparece desde una perspectiva lejana, manifiesta sentimientos de inadecuación al entorno familiar.
	Tema elegido: tendencia al simbolismo. El sujeto buscó darle coherencia y trató de darle al tema un tono de persecución y huida.
	Categoría de los objetos graficados: figuras humanas que se dibujan como garabatos hechos con las extremidades inferiores y superiores partiendo de la cabeza.
	Tratamiento del dibujo: nada que considerar
	Simbolismo: el tema alude al descubrimiento del misterio, sugiere que un personaje lo descubre. Se menciona que el aprendizaje es un componente que te permite resolver misterios, para poder escapar y defenderte.
	Relación de lo graficado con la realidad: Al dibujar, el sujeto representa una escena de persecución, que coincide con la historia de su vida y, al mismo tiempo, sugiere una identificación con la caricatura Scooby Doo, cuyo tema es un delirio de terror..
Com. Interr	Cromatismo y sombreado: utiliza dos colores rojo y gris.
	Relación entre lo graficado y lo verbalizado: mostró concordancia y coherencia entre el gráfico y lo reportado.

10.3.10 Análisis gráfico e interpretación del segundo dibujo de João

ANÁLISIS DE LOS DIBUJOS DE JUAN - SEGUNDA ESCENA	
Componente Gráfico	Tipo de trazo: líneas firmes y líneas estiradas. Sugiere un nivel medio de ansiedad, sin embargo, con poco control y manejo de los impulsos.
	Presión de trazo: fuerte presión. Sugiere la fuerza y dinamismo con que escribe y dibuja, un potencial psicofísico adecuado, además de tener una cantidad considerable de energía psíquica.
Componente Formal	Distribución espacial: ocupa toda la hoja, sugiriendo un ego omnipotente, la voracidad.
	Secuencia: secuencia lógica intertest.
	Tamaño: em relação ao espaço gráfico em que se utiliza para desenhar, ocupa toda a folha, o que se refere a força do ego. Tendência a "atuar " no meio ambiente, onipotência, defesas maníacas, quadros narcisistas, necessidade de mostrar-se, pode ser indicador de mecanismos compensatórios, frente a um mundo vivido como hostil. Em relação às distintas partes que compõem o desenho, sugere tamanho pequeno que denota sentimentos de inferioridade,
	Movimiento y expresión: El dibujo presenta un movimiento dinámico que sugiere una plasticidad egoica y, por tanto, una actividad defensiva y una proyección de su propio dinamismo interno. Demuestra capacidad para expresar afecto, espontaneidad.
	Perspectiva: El dibujo sugiere estar en perspectiva, pero al mismo nivel de visión. Lo que puede estar sugiriendo un equilibrio entre sentimientos de superioridad y devaluación. Sin embargo, como aparece desde una perspectiva lejana, manifiesta sentimientos de inadecuación al entorno familiar.
Componente de Contenido	Tema elegido: tendencia al simbolismo. El sujeto buscó darle coherencia y trató de darle al tema un tono de persecución y huida.
	Categoría de los objetos graficados: una figura humana que se presenta dibujada como un garabato realizado con las extremidades inferiores y superiores partiendo de la cabeza.
	Tratamiento del dibujo: nada que considerar
	Simbolismo: el tema alude al descubrimiento del misterio, también se refiere a un personaje que está atrapado y habla de otros personajes peligrosos. Considera la transformación, la máscara que se le quita a un personaje que provoca miedo e invisibilidad como defensa.
	Relación de lo graficado con la realidad: Al dibujar, el sujeto representa una búsqueda que coincide con la historia de su vida, pero al mismo tiempo sugiere una identificación con la caricatura de Skoby Doo, cuyo tema es un delirio de terror.
	Cromatismo y sombreado: utiliza dos colores rojo y gris.
Com. Intér	Relación entre lo graficado y lo verbalizado: mostró concordancia y coherencia entre el gráfico y lo reportado.

10.3.11 Síntesis del análisis gráfico de João

Al mirar los indicadores de interpretación, en principio lo que llama la atención en la modalidad de trabajo de João es su forma de cumplir el mandato, dibujando al mismo tiempo que hace verbalizaciones espontáneas.

La impresión general del diseño manifiesta armonía, pero sugiere una extraña gestalt que insinúa un movimiento excesivo.

Las figuras gráficas humanas se presentan como garabatos, hechos con los miembros superiores e inferiores partiendo de la cabeza, lo que da lugar a una gestalt, también defectuosa con las partes que faltan del cuerpo humano en el dibujo.

El componente formal alude a un mundo confuso y desorganizado, y sugiere la presencia de una voracidad y omnipotencia desde los inicios del desarrollo psíquico.

El gráfico se presenta con una sencillez en su forma y estructura total, lo que hace referencia a la existencia de una capacidad empática en el niño y una expresión de cariño. Sin embargo, un movimiento excesivo puede indicar un signo de peligro, que corresponde a los episodios que marcan su historia de vida. Sugiere una diversidad defensiva que sugiere la proyección del propio dinamismo interno sin control, que puede considerarse patológico.

10.3.12 Interpretación de la técnica “Situación Persona Aprendiendo” de João

a) Primera escena: Cuando Juan refiere conscientemente que “La niña está descubriendo el misterio” expresa claramente la confusión presente en la historia de su familia. Y, todavía afirma que ella está “huyendo para defenderse”, de una manera que el chico compone a través de los personajes que interpreta en la saga que vive. Expresa el deseo de escapar de esta confusión mental en la que se vio envuelto a través de una dinámica familiar de negación, pacto de silencio y violencia concreta y simbólica.

b) Segunda escena: Cuando João se refiere a Velma atrapada por los pies, luchando contra el monstruo, asumimos que atribuye a Velma el personaje que lo defenderá y lo ayudará a descubrir el misterio. Defendiéndose de los “esqueletos de Velma”, que atribuye a las calaveras, es decir, de los peligrosos personajes que relacionamos con la traumática escena donde sus padres entran al colegio y persiguen a su tía abuela. Además, comenta que las calaveras persiguen a Dafni y Velma, entendemos que estos personajes corresponden al maestro de clase y al maestro de AEE (Asistencia Educativa Especializada).

El niño arma la escena, llamando la atención sobre la “Velma negra”, se observa que Regina, aunque es blanca, tiene la piel oscura. Y ella dice, “*está todo encendido*”, lo cual entendemos que ella está al tanto de los ataques.

Más tarde, dice: “*los amigos no pudieron atrapar a la Velma*”, lo que podemos relacionar con los maestros que no pudieron atrapar a su madre biológica. Cuando se le pregunta qué poder tiene, responde: “*Conviérteme en un monstruo momia*”, es decir, alguien que, disfrazado, asusta, ahuyenta el peligro. “*Fred va a quitarle la máscara al cráneo. Finge que somos invisibles*”.

Con esta respuesta de João, nos preguntamos: ¿sabe él que tiene el poder de usar su sana agresión para defenderse? ¿Para poder salir de esta situación de violencia? “Quitarse la máscara de la calavera”, ¿significaría afrontar el peligro, la violencia y el misterio para llegar al conocimiento?

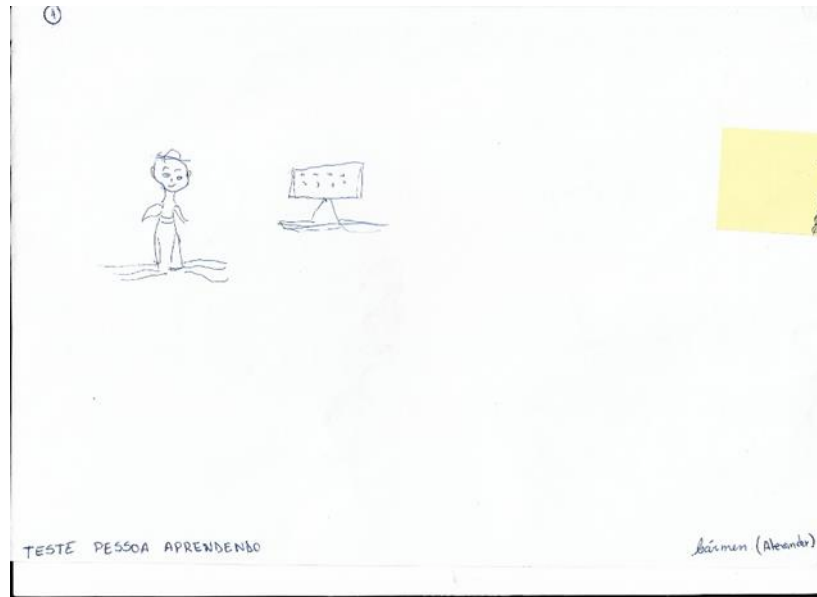
Cuando João dice que se convertirá en una “novia monstruo”, sugiere que tendrá que cambiar su género, muestra una actuación escandalosa para enfrentar el miedo quitando la máscara que cubre la verdad familiar del interdicto, pero necesitará fingir que es invisible. Es decir, tendrá que tener un poder especial para lidiar con la realidad, que se vuelve muy dolorosa, por lo que permanece en el principio del placer, en el pensamiento mágico, fingiendo.

Para enfrentar las calaveras, descifrar los enigmas y construir el verdadero conocimiento de su origen, más allá de la transmisión psíquica transgeneracional que recibió, deberá aceptar la castración, enfrentar el enigma de la sexualidad y escapar del conflicto latente.

A continuación, presentamos los resultados, análisis e interpretación de la técnica aplicada en Regina.

10.3.13 Resultados de la técnica Situación Persona Aprendiendo de Regina

a) Primer dibujo



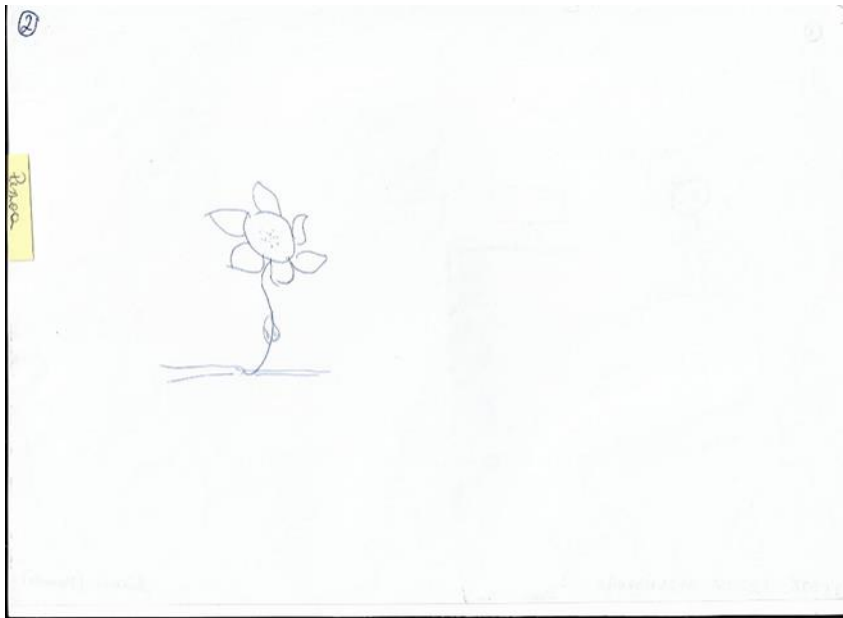
b) Respuestas de Regina a la Consigna de la Técnica (ver adjunto):

Quando se le pide a Regina que hable sobre su primer dibujo, ella dice:

“Chico tranquilo, feliz de estar descubriendo un mundo nuevo a través del aprendizaje que se muestra en la pizarra. Siente la necesidad de llevar este conocimiento adquirido a otras personas”. Cuando se le pregunta si está aprendiendo, responde: *“sí, hay necesidad de saber cómo hacer más feliz al otro”*, cuando se le pregunta cómo aprende, responde: *“poniendo atención”*. Cuando se le pregunta si fue fácil o difícil, dice que *“fácil, porque tiene mucha curiosidad por saber”*.

Y cuando se le pregunta si alguien lo enseña, Regina responde: *“sí, una maestra, que yo no hice en este caso”*. Y, cuando se le pregunta para qué aprender, responde: *“Por su propia realización personal, y por sentirse bien consigo mismo, por el nuevo mundo que se le está mostrando”*. Cuando se le pregunta si lo hizo, tendrá éxito o está teniendo éxito en el aprendizaje, responde que lo está logrando.

c) Segundo dibujo



d) Respuestas de Regina a la Consigna de la Técnica (ver adjunto):

Quando se le pide a Regina que describa lo que dibujó, ella dice: *“Una flor de colores estúpidos ha florecido y está completando su etapa de vida”*.

10.3.14 Análisis e interpretación de la técnica Situación Persona Aprendiendo de Regina

En la primera escena, donde aparecen naturalmente los contenidos conscientes del aprendizaje, Regina dibuja a un niño aprendiendo, demostrando una identificación con João, se observa que describe en el comunicado que el niño tiene mucha curiosidad por aprender, lo que llama la atención es que por Al ser preguntado si el niño estaba aprendiendo, respondió: *“sí, es necesario saber cómo hacer más feliz al otro”*.

Por tanto, sugiere que significa aprender con la posibilidad de hacer feliz al otro, es decir, como si João hubiera venido al mundo con la tarea de traerle la felicidad, porque, en la historia reconstruida de João, Regina cuenta que él la hizo hacer. para sonreír, ese día ella pensó que él era muy guapo, él estaba muy concentrado, en las actividades, en las palabras y

en los palos y comentarios que decía que le gustaba mucho y luego ella sonrió y luego, según ella: "*Desató la risa, la risa, la risa*".

El significado de aprender para ella se refiere a la condición de que, a través del aprendizaje, uno aprenda a hacer más feliz al otro. Este conocimiento fue lo que la familia no pudo aprender y, por lo tanto, desencadenó sufrimiento durante varias generaciones.

En la segunda escena, la que permite que emerjan los contenidos inconscientes del aprendizaje, ella hace una transformación y ahora afirma que aprender significa: "*Una flor de colores estúpidos ha florecido y está completando su etapa de vida*", la proyección que Regina puede ser. Aquí observó que hace de sí misma, como alguien que se encuentra al final de su vida, porque en las entrevistas mostró mucha preocupación por el futuro, ya que luego del ictus que tuvo, el médico advirtió que debía tener más cuidado con ella. salud y preguntó cómo sería la situación de João, lo que aumentó su miedo, antes de Mónica y ahora después de la muerte. Cuando se refiere a una flor de "colores estúpidos", sugiere una autoimagen narcisista.

10.3.15 Análisis e interpretación gráfica del primer dibujo de Regina

ANÁLISIS DE LOS DIBUJOS DE REGINA - PRIMERA ESCENA	
Componente Gráfico	Tipo de trazo: líneas temblorosas y tenues. Sugiere patología orgánica y nivel de ansiedad.
	Presión de trazo: presión débil. Sugiere un potencial psicofísico débil, además de tener poca fuerza y dinamismo con el que dibuja y escribe. Además, disminución de la energía psíquica disponible.
Componente Formal	Distribución espacial: ocupa menos de una cuarta parte de la hoja, lo que sugiere una restricción del ego.
	Secuencia: secuencia lógica intertest. Sugiere orden y organización del mundo interior.
	Tamaño: pequeño, sugiere sentimientos de inferioridad, inadecuación al entorno, fallas en la autoestima.
	Movimiento y expresión: el dibujo presenta un movimiento dinámico que sugiere una plasticidad egoica y, por tanto, una actividad defensiva y una proyección de su propio dinamismo interno. Demuestra capacidad para expresar afecto, espontaneidad.
	Perspectiva: El dibujo se realiza desde una perspectiva de abajo hacia arriba y lejana, haciendo referencia a sentimientos de abandono, devaluación, baja autoestima e insuficiencia familiar.
Componente de Contenido	Tema elegido: tendencia al realismo y la estereotipia.
	Categoría de los objetos graficados: Figura humana que se presenta dibujada con indefinición en las extremidades inferiores, no dibujó las manos del niño, falta de detalles en el dibujo.
	Tratamiento del dibujo: rebaja de suelo
	Simbolismo: rebaja de suelo
	Relación de lo graficado con la realidad: Al dibujar, el sujeto presentó coherencia entre lo gráfico y la realidad.
	Cromatismo y sombreado: nada que considerar
Com. Interr.	Relación entre lo graficado y lo verbalizado: mostró concordancia y coherencia entre el gráfico y lo reportado.

10.3.16 Análisis e interpretación gráfica del segundo dibujo de Regina

ANÁLISIS DE LOS DIBUJOS DE REGINA - SEGUNDA ESCENA	
Componente Gráfico	Tipo de trazo: líneas débiles y cortas. Sugiere un nivel medio de ansiedad, sin embargo, con poco control y manejo de los impulsos.
	Presión de trazo: presión débil. Sugiere poca fuerza y dinamismo con el que escribe y dibuja, un potencial psicofísico débil, además de tener una pequeña cantidad de energía psíquica.
Componente Formal	Distribución espacial: ocupa menos de un tercio de la hoja, lo que sugiere una restricción del yo.
	Secuencia: secuencia lógica intertest.
	Tamaño: pequeños en relación al espacio gráfico disponible y en relación a las distintas partes que componen el dibujo, sugiriendo sentimientos de inferioridad, inadecuación al entorno, fallas en su autoestima.
	Movimiento y expresión: el dibujo presenta un movimiento dinámico que sugiere una plasticidad egoica y, por tanto, una actividad defensiva y una proyección de su propio dinamismo interno. Demuestra capacidad para expresar afecto, espontaneidad.
	Perspectiva: nada que considerar
Componente de Contenido	Tema elegido: tendencia al simbolismo. La imagen que el sujeto hace de sí mismo se refiere a una flor de colores estúpidos que ha florecido y está completando su etapa de vida. Se observa que el término "estúpidamente coloreado" demuestra una autoimagen narcisista, pudiendo reconocerla a través de su dibujo.
	Categoría de los objetos graficados: el gráfico aparece sin detalles hecho con sencillez.
	Tratamiento del dibujo: nada que considerar
	Simbolismo: el tema alude a la flor, sugiriendo creatividad.
	Relación de lo graficado con la realidad: presentó coherencia entre lo gráfico y su realidad.
	Cromatismo y sombreado: nada que considerar
Com. Interr.	Relación entre lo graficado y lo verbalizado: mostró concordancia y consistencia entre el gráfico y el reportado.

CAPÍTULO 11. DISCUSIÓN DE CASOS CLÍNICOS

11.1 DISCUSIÓN DEL CASO MARÍA: LA CHICA QUE NO PUEDE MOSTRAR

El ser humano está marcado por los contactos reales que tuvo con el consciente e inconsciente de las personas que vivían a su alrededor, la madre en primer lugar, el padre y las primeras personas que interpretaron el papel del otro de su madre. (Dolto, 2002, p. 30).

Volvamos a las cuestiones iniciales de la investigación, ¿cómo es la circulación del conocimiento y saber en el núcleo familiar, del niño con un síntoma problema de aprendizaje? ¿Qué papel juega el no aprendizaje para María y su familia? ¿Cuál es la modalidad de aprendizaje de María?

El primer análisis que hacemos del caso de María comienza con la constitución de su nombre, ya que las últimas tres letras de los nombres del padre y de la madre son iguales, y añadidas por una “n” extra forman su nombre. Lo que sí puede sugerir es que la niña vino al mundo con la “misión” determinada por sus padres de mantenerlos juntos (en este caso, no sabemos si la iniciativa de su nombre fue pensada por la madre o por el padre, o por ambos).

Además, el nacimiento de su hermana T. ocurre cuando María tenía 4 años exactamente en el momento en que está dando pasos hacia la separación de su madre, cuando la niña comienza a percibirla de manera más objetiva, los celos aparecen como un sentimiento de tensión y estrés que pertenece al tipo de experimentación con respecto a la deslealtad.

La relación entre hermanos se considera una prueba de vida, es con ella que experimentamos nuestros sentimientos más hostiles de celos, envidia. Al respecto, Kaës (2001) habla del complejo fraterno.

Haciendo un análisis histórico de los hechos que desencadenaron los problemas de inhibición cognitiva en la niña, identificamos que los padres se separaron en marzo de 2017, en ese año María estaba en el segundo grado, su aprendizaje se estaba dando de forma natural,

en ese momento tenía 7 años y medio. Al año siguiente, cuando la niña cambia de escuela, aparece el síntoma. Se observa, según informó la madre que, en 2018, ya un año después de la separación de sus padres, Miriam se involucra con otra persona y se desata una serie de persecuciones y violencia contra ella y su familia, que culmina con la denuncia de violencia doméstica.

En resumen, al inicio de su proceso de alfabetización, María aprendió a leer y escribir, con buenos resultados en primero y segundo grados, pero con la traumática separación de sus padres, con episodios de violencia vividos por la familia, cuando amenazas a la policía por parte de la madre e invasión de la intimidad de la familia, por parte del padre, sumado al cambio de escuela de la niña, con cambios en su rutina, cambio de turno escolar y pérdida de compañeros, demuestra en la escuela el problema que tiene que afrontar, negándose a socializar, alejándose de las relaciones interpersonales con colegas. En definitiva, estos episodios provocaron un exceso de pérdidas, que se volvieron difíciles de metabolizar, sumando a este contexto el descontento del padre con el cambio de colegio.

Considerando que este cambio fue una decisión de la madre, y que el padre estaba en desacuerdo, observamos que se generó un conflicto de lealtad entre la niña y el padre. Pronto, María regresa a una etapa anterior de desarrollo, cuando todavía no podía leer ni escribir y mojar la cama, pero al menos no experimentó el drama que había en la vida de la pareja. Por tanto, en el tercer año, vuelve a ser analfabeta y a tener incontinencia nocturna, lo que se manifiesta en su habla infantil, mostrando su frágil autoimagen.

La madre relata que en la escuela María manifestó dificultad para adaptarse y tuvo problemas de relación, lo que sugiere que fue víctima del estigma como alguien que no podía aprender, siendo referida para evaluación por la escuela en menos de dos meses de escuela.

"No le gusta el pequeño y no le gusta ella al pequeño". El extranjero percibido por el grupo del aula como un acompañante, no es alguien a evitar, sino el parecido que provoca la caída de la supuesta integridad narcisista de los inicios de la vida psíquica del sujeto, y puede conducir a nuevos descubrimientos. En el caso de María, desarrolló resistencia al entorno que la estigmatizaba.

“La distancia óptima entre extrañeza y receptividad con el otro caracteriza algunas de las situaciones del aula, actúa como activador para la promoción de lo nuevo y permite enriquecer la psique”. (Schlemenson, 2016, p.23), siempre que haya espacio para esto.

Green (2014) sugiere que para acceder a la alteridad del otro como diferente, será necesario seguir un camino que lleve al reconocimiento de la existencia previa de un otro similar, que primero produjo la identificación.

La diferencia, el otro como diferente (ya sea intrapsíquicamente, el otro en cuanto es inconsciente; ya sea intersubjetivamente, el otro en cuanto es un yo fuera de mí), es a la vez desarrollo del otro semejante y apertura hacia una destinación nueva: lo que fue semejante ya no lo es, es otro”. (Green, 2014, p. 54).

El autor afirma que los sujetos que padecen la imposibilidad de pensar, como síntoma que ataca la capacidad pensante como en el caso de María, tienen una imposibilidad de expresarse verbalmente para traducir sus eventos psíquicos en palabras, según él, esta imposibilidad parece surgir de mecanismos que ponen en juego el pensamiento, es decir, se corta la red que representa el mundo de las cosas y las palabras.

Bajo otro análisis, la extranjería “resalta lo incompleto y representa lo nuevo sin producir angustia, pero un deseo de conquista y cambio en una especie de “retorno de lo íntimo a lo público”. (Schlemenson, 2016, p. 24).

Julia Kristeva (1999) citada por Schlemenson (2016) considera la revuelta como un trabajo psíquico exclusivamente humano, que opera produciendo “vuelta-retorno-despliegue-cambio”. Es una obra que se basa en el pasado, sin embargo, abre oportunidades para el futuro, por la posibilidad de subvertirlo. Según Kristeva (1991) citado por la autora, este trabajo se considera parte del rostro oculto de nuestra identidad, el extranjero impone la carencia como elemento constitutivo y motor de las transformaciones psíquicas. **¿Cómo es la circulación do conocimiento y saber en el núcleo familiar de María?** En la historia personal de María es posible observar la constitución de un terreno propicio para el desencadenamiento de una patología en el aprendizaje. El sufrimiento manifestado por la madre, quien comenta que no estaba segura de lo que hacía su padre en la madrugada, al dejar de sostener una relación donde lo "no dicto" estaba presente, sugiere funcionar como un pacto de silencio, bloqueando la capacidad de la niña para aceptar el nuevo.

En esta perspectiva, estos aspectos inconscientes que forman la base del desarrollo del síntoma se relacionaron con la circulación do conocimiento y saber en el núcleo familiar. Es de destacar que enfrentar lo imposible y lo desconocido del otro, es decir, una parte inaccesible del conocimiento del otro, y de sí mismo en el vínculo, es un factor mayor en el problema de la circulación de este conocimiento y saber familiar.

Como no pudo simbolizar todo el conflicto familiar que se estaba desarrollando a su alrededor, probablemente causado por el exceso (trauma) en la mente infantil, lo que dificultaba comprender lo que estaba sucediendo en el entorno familiar, perdió el interés en aprender y se desvaneció, desencadenando inconscientemente un síntoma en el proceso de aprendizaje de María que termina por olvidar lo aprendido. Regresando a una época en la que vivía sin conflictos.

Al respecto, Paín (1999, p. 92) asegura que lo que se puede considerar patológico es la incapacidad del niño para resignarse a abandonar sus vivencias tempranas, reorganizándolas en experiencias más maduras.

En la concepción de la autora (Paín, 1992) debemos considerar que el duelo deteriora el aprendizaje, dificultando o imposibilitando que el niño se esfuerce por dominar la situación anterior, por ejemplo, mudarse de casa. El conocimiento que tenía de esa realidad cambió y luego, requiere aceptar lo que es ahora, para eso, requiere renunciar a lo que era antes. María tuvo que afrontar el duelo. Para la autora, dos variables son importantes para que una situación dolorosa no produzca un problema de aprendizaje, a saber:

Que el niño tenga la oportunidad de elaborar la pérdida, logrando integrar el pasado al presente, participando activamente en el cambio, teniendo espacio para compartir el dolor que causa la muerte; o incluso, tener la oportunidad de recordar las vivencias y experiencias de aquellas personas que han perdido, con otras que él conoce, para que pueda conservar la memoria, y no transformarla en olvido, que impedirá el aprendizaje de lo nuevo.

Que esta pérdida no venga a representar un castigo referente al deseo de saber, ni se relacionar con ningún otro cambio, como la llegada de otro hermanito, quien, al despertar la curiosidad del niño, al no quedar satisfecho, interrumpe el impulso del conocimiento.

La madre se refiere a los miedos de María, quien se puso ansiosa y nerviosa cuando ella y su padre hablaban, y cuando le preguntaron si Miriam le tenía miedo a su ex pareja, respondió: "*La persona Manuel me da pánico*".

Se observa que la separación tuvo un efecto dramático en la vida de Miriam y María, en la forma en que los padres enfrentaron los conflictos al exteriorizar sus sentimientos de rabia y cuando la madre "*decía todo*" que le estaba pasando a la niña, ella la puso como cómplice y así

le impidió distanciarse del conflicto de sus padres. Dolto (1996, p. 197) afirma que en una situación de divorcio:

El niño se siente culpable por asumir el derecho a dejar de interesarse por sus padres. Su deseo genital se ve exacerbado por la obligación que siente de consolar a uno de sus padres que ha sido abandonado o rechazado por el otro.

Así, siente que sigue, como en el pasado, complaciendo a uno y no al otro: para ella, esta es una situación conflictiva, que le impide resolver por completo a Edipo.

Se entiende que la valentía que tuvo la madre para enfrentarse al padre y trasladar a la niña a un colegio público, así como, para encontrar un tratamiento para María fue muy importante para su crecimiento, manifestando un movimiento saludable hacia hacerse cargo de la hija y tratar de reparar el daño causado por los episodios de violencia.

En este sentido, la madre relata que la psicóloga de la clínica que realizó el primer psicodiagnóstico reiteró que era culpable por no haber conservado la imagen del padre de María para la niña. “*Supuse que no tenía condiciones de preservar*” (sic). “Así, en circunstancias de duelo, pérdida o incluso exceso de información, necesitamos realizar movimientos inhibitorios del pensamiento como protección”. (Fernández, 2001b, p. 163).

Además, y bajo otro sesgo, Winnicott afirma que el niño “requiere un entorno indestructible en ciertos aspectos esenciales”. (Winnicott, 1989, pág. 74).

Y, más adelante, afirma que cuando hay una privación o un cese de la unión, especialmente con un desacuerdo entre la pareja, “ocurre algo muy grave en la organización mental del niño. De repente, sus ideas y sus impulsos agresivos se vuelven inseguros”. (Winnicott, 1989, pág. 74).

En este sentido, comenta el caso de un niño al que le fue muy bien en la escuela entre los seis y los siete años y que gradualmente se fue convirtiendo en una discapacidad intelectual. Y finalmente, la paciente solo pudo liberarse, a través del análisis, a los cincuenta años.

María, que estaba en la fase de latencia (tiene 9 años), a nuestro juicio, sugiere refugiarse en la fase anterior y retroceder al Complejo de Edipo, retornando al conflicto edípico influenciado por la dinámica de los padres, impidiéndose realizando una buena elaboración y, por tanto, se intensifican los conflictos inherentes a esta fase, sin condiciones para ser elaborados.

¿Qué sucede cuando el proceso intelectual se ha inhibido? ¿Cuándo se manifiesta la inseguridad en sí misma en su capacidad intelectual?

Volviendo al pensamiento de Freud (2006), vale la pena analizar que una tendencia general en nuestro aparato mental es ahorrar energía en el consumo, ya que responde al principio económico. Se puede inferir que, con el cambio de escuela y los posteriores desacuerdos entre el padre y la madre, María, ante el principio de realidad, se retira y regresa a un lugar seguro, por un lado, se separó una especie de actividad de pensamiento; fue liberada en la prueba de realidad y quedó subordinada al principio del placer. Sin embargo, regresa con todas las consecuencias psíquicas involucradas, como en el impulso de satisfacción autoerótica.

Se supone que debido a la frustración provocada por el principio de realidad que se le presentó a María, su desarrollo sexual se retrasó y la niña regresó al escenario antes del período de latencia. Según Freud (2006), hay dos factores que precipitan la pulsión sexual sea interrumpida en su desarrollo, el autoerotismo y el período de latencia, permaneciendo mucho

más tiempo en el dominio del principio del placer, del que, en muchas personas, será difícil apartarse.

Afirma además que, como resultado de estas condiciones, surge un vínculo más estrecho entre la pulsión sexual y la fantasía, por un lado, y, por el otro, se verifica entre la pulsión del yo y las actividades de la conciencia. Además, se refiere a la represión, diciendo que permanece en el campo de la fantasía y que inhibe las ideas antes de que puedan ser notadas por la conciencia, siempre que es probable que su catexia libere el desplacer.

En esta forma de pensar, Paín contribuye al afirmar que “la represión es la posibilidad, para un esquema de acción, de retenerse en su desenvolvimiento”. (Paín, 1985, p. 44). Precisamente lo que observamos en la dinámica familiar de María, provocando ansiedad, miedo e inseguridad en la niña.

En 1957, Winnicott (1989), con motivo de una conferencia en la radio BBC de Londres, publicada con el título “El niño y la familia”, asegura que es necesario descubrir y valorar la buena madre común, como él la llama. Su simple devoción a su hijo, y el aporte que este comportamiento hace a la sociedad, siempre y cuando cuente con el apoyo de su esposo.

Al verificar la historia de María, observamos que la madre, se bien, quería mucho la participación del padre de María, quien estaba comprometido con la familia, nunca logró que asumiera plenamente el grupo familiar, incluso jamás llevó su ropa a casa. Más adelante, Winnicott hace referencia a la importancia de la función paterna, diciendo: “La forma de ser del padre determina naturalmente la forma en que el niño usa o no usa a este padre, en la formación de la familia de este niño en particular”. (Winnicott, 1989, p. 104).

Para el autor, la confianza de la madre en su marido, o en el apoyo que recibirá, animará al niño a explorar las actividades destructivas relacionadas con la fantasía construida en torno

al odio. De esta forma, esta seguridad ambiental, recibida con el apoyo del padre, le brinda al niño la capacidad de integrar sus impulsos destructivos con los amorosos.

En conclusión, la buena resolución de esta situación es que el niño reconozca la realidad de las ideas destructivas sobre el vivir y el amor, y sea capaz de encontrar formas de protegerse de sí mismo, de su mente, sus fantasías destructivas. Vale la pena analizar que María pudo haber tomado el camino contrario, volviendo a sí misma su destructividad, bloqueando lo aprendido hasta ahora en la escuela, generando un síntoma en el que no pudo mostrar sus conocimientos.

Así, el autor agrega que el niño necesita tiempo para explorar los idas y venidas, de la figura paterna a la madre, además, al dirigirse al padre, desarrolla una actitud hacia la madre. A su vez, podrá ver a la madre objetivamente desde donde está, desde el lugar donde está el padre, y en esta relación amorosa con el padre surge el amor y el odio hacia la madre. Según el autor, es peligroso regresar a la madre en esta condición, sin embargo, algo se fue construyendo poco a poco, y luego el niño regresa a la madre, en cambio, en esta nueva reorientación familiar, ella ve el padre objetivamente e identifica sus sentimientos de odio y miedo hacia él también.

Finalmente, en línea con el autor, se piensa que este proceso se impidió en el desarrollo psíquico de la niña, surgiendo como síntoma el miedo e inseguridad. Se sugiere que este miedo, que fue provocado por los episodios agresivos y hostiles, marcó a la niña con una gran inseguridad y desencadenó una inhibición reactiva en su capacidad intelectual.

b) ¿Qué papel juega el no aprender para María y su familia?

En la teoría clínica psicopedagógica, verificar el papel que juega el no aprender de María, a través del síntoma en el aprendizaje, es el primer aspecto a tener en cuenta, siempre que estemos de acuerdo en que el síntoma es producto del sistema familiar y, por tanto, se

relaciona con este sistema, es decir, ¿cuál es el síntoma en María para el grupo familiar, ¿cuál es la funcionalidad del síntoma?

Al mismo tiempo, como María no puede mostrar su saber, manifiesta su necesidad de ser atendida y a través del síntoma pide ayuda para el sistema en su conjunto. A primera vista, la niña alude a portar el “déficit de atención familiar”, expresado por su angustia, que fue interpretada por el primer psicodiagnóstico como síntoma de TDAH. En palabras del psicopedagogo:

La niña era muy conversadora y distraída, durante las actividades las interrumpía varias veces para hablar de detalles de la habitación, al contar historias, enmendaba palabras y frases, dejaba de escribir, hacía inferencias sobre otros temas, sin foco en la propuesta ofrecida.

Así, se sugiere que el síntoma podría estar denunciando la necesidad de atención y protección que reclamaba la familia, y su madre en particular. En otras palabras, se puede inferir que María, con su inteligencia “atrapada”, estaba expresando la necesidad de atención y cuidado como defensa ante el malentendido y la violencia silenciosa que vivía la familia. ¿Cómo escuchar las preguntas de María antes de medicarlas?

En palabras de la madre: "*Además de ella lo experimentar, yo exterioricé*", indica que la niña recibió el miedo de la madre, y luego, la producción del síntoma podría estar funcionando como un grito de denuncia, un pedido de ayuda para la familia, porque en su caso, incluso después de estar alfabetizada, se olvida: "si el maestro quiere que todo sea visible, ¿cómo surgirá la curiosidad del alumno?" (Fernández, 2001b, p. 162).

Como resultado, no pudo mostrar su conocimiento, porque si para aprender, necesitamos mostrar y almacenar información y conocimiento, en este caso, algunos conocimientos deben mantenerse, no esconderse, para ser exhibidos en un momento dado.

c) ¿Cuál es la modalidad de aprendizaje y enseñanza de María?

Se sugiere que María inhibió su capacidad de aprendizaje y se cerró a lo nuevo, no pudiendo adaptarse satisfactoriamente al entorno escolar. Su modalidad de aprendizaje y enseñanza sufrió una inhibición en su movimiento, volviéndose rígida.

En informe de la escuela, a partir de 2018, la maestra afirma en un mes de clases, que María realizó las actividades con ayuda, de lo contrario no podría terminarlas a tiempo. Y, en clase, su participación ocurrió cuando estuvo atenta. Para ella, María tuvo un tiempo más lento para realizar todas las actividades, incluido el habla. Además, la niña necesitaba estimulación todo el tiempo, de lo contrario, se distraía e incluso tomaba siestas (durmiendo) Durante el recreo se excluía de sus compañeros, tenía buen comportamiento y relaciones con todos sus compañeros, pero se retiraba con frecuencia.

Además, María fue expuesta a un “bombardeo exhibicionista de información” de situaciones y hechos de violencia por parte de la pareja, lo que sugiere que ella provocó el aburrimiento reactivo. Cuando esta situación de acoso moral y violencia familiar estalla y la niña es informada por la madre de todo lo que sucede, es posible que estemos ante la alienación parental, fenómeno que se da en familias disfuncionales por una separación traumática.

Todo el camino de la simbolización está impulsado por su ausencia (si el objeto está eternamente presente, no hay desplazamiento posible sin la necesidad de representarlo simbólicamente, pero también por la presencia del objeto (mientras tanto, la ausencia absoluta en la posibilidad) simboliza la campana única agujero en ella) trama representacional (Janin, 2006, p.30).

Al respecto, añade Fernández (2001b, p.129), el joven acaba por no poder sostener su deseo de saber. En este sentido, si dicho exhibicionismo también se utiliza para ocultar alguna

información, el resultado es la inhibición de la actividad del pensamiento, respondiendo con una modalidad de aprendizaje hipoasimilativo-hipoacomodativo.

De hecho, los movimientos de acomodación se verán menos favorecidos si las figuras de autoridad no ofrecen espacios confiables, sino persecutorios. Así como permitir que se conozca la presencia de secretos o negaciones que desinvierten libidinalmente todo el objeto. El comportamiento de la “maestra-abuela” de María ocultando el conflicto generado entre la pareja de sus nietas, desconociendo los límites de custodia pactados en el tribunal.

Además, con la convivencia con profesores que tratan con exceso la información y el conocimiento, provocando una ofuscación. Y, a su vez, los movimientos de asimilación se verán menos favorecidos si las mismas figuras no le han dado permiso para cuestionar sin sentir que el interrogado sufre o lo hace sufrir y que puede diferenciarse sin perder el amor. (Fernández, 2001b).

Desde esta perspectiva, el deseo de saber mantiene un contacto con la angustia, y se nutre de la ignorancia, para expandir naturalmente el espacio de carencia, sin embargo, en una modalidad didáctica de padres exhibicionistas, al mostrar conocimiento o información, el sujeto se muestra, muestra. sí mismo, entonces se suprime la distancia entre él y el conocimiento, apareciendo como un exceso de información.

Por tanto, Fernández (2001b, p.126) agrega otras características a la **modalidad de enseñanza exhibicionista**, como “la actitud del docente hacia sí mismo como conocedor; la actitud hacia el otro como aprendiz; el significado (inconsciente y preconscious) que transmite; y el lugar (transferencial) que el profesor otorga a su interlocutor.”

El último ítem se refiere a la posición en la que los padres colocaron a María, desde su nacimiento, se sugiere que la niña representaba un "objeto" que garantiza la unión de la pareja, sin embargo, este intento fallido genera una **evitación** en la niña, reaccionando de una manera

forma en que quiere protegerse de esta exhibición, como si, en un ejemplo, estuviera mirando al sol, incluso cuando se desvía rápidamente, seguirá viéndolo, por ejemplo, en una pared.

Al principio, al cerrar los ojos, estarás evitando este exceso, en un deseo de protegerte, sin embargo, el exceso de protección puede caer en su extremo, en defensa, para luego convertirse en algo perturbador, como una defensa rígida, que acaba fracasando en proteger y ataca al sujeto. “La modalidad de aprendizaje que se logra con las modalidades de enseñanza exhibicionista evita pensar”. (Fernández, 2001b, p.129). En esta línea de razonamiento, evitar el pensamiento opera como un movimiento simultáneo de hipoacomodación-hipoasimilación, en el que:

El sujeto va perdiendo el deseo de conocer a medida que pierde el “impulso” de aprender y, cuando esto ocurre, pierde la posibilidad de metáfora, es decir, archiva información casi sin significarla. La falta de metáforas o, mejor aún, el empobrecimiento en términos de metáforas deja al sujeto preso del aburrimiento, con su preconscious inactivo. (Fernández, 2001b, p. 130).

Para la autora, en ocasiones, cierto aburrimiento en los jóvenes puede interpretarse como una **inhibición-evitación reactiva** a un sistema exhibicionista.

No hay cambio en el pensar, sino un movimiento defensivo exitoso, en el que se evita el contacto con el pensamiento mismo. Esto no es así con el objeto del pensamiento, sino con la actividad del pensar. La molestia es la figura típica de la inhibición cognitiva. (Fernández, 2001b, p. 126).

Al respecto, Fernández (2001b) asegura que la inhibición cognitiva puede ser reactiva o estructural, en algunos sujetos puede ocurrir de manera estructural, lo que demuestra que la modalidad de aprendizaje es rígida para cualquier situación que requiera pensar, sin embargo, según ella, todos podemos pasar por momentos de inhibición cognitiva, como una forma de

evitar comprometernos con la ansiedad, y en el caso de María, sugiere que esta evitación tiene la función de protegerla.

La autora agrega que la modalidad de enseñanza exhibicionista por sí sola no es la causa de la inhibición cognitiva estructural, pero al provocar respuestas reactivas como manifestaciones inhibitorias del pensamiento, Fernández no descarta que pueda convertirse en inhibición cognitiva estructural.

La analista Sonia Parente (2005) considera posible comprender que existen diferentes grados de inhibición intelectual y que ésta se produce como consecuencia de un fallo ambiental, es decir, por la ausencia de la presencia psíquica del otro a lo largo del proceso de maduración del niño.

Cuanto antes el entorno no satisfaga las primeras necesidades del bebé, más pronto se puede producir una situación de falta de desarrollo potencial intelectual, que puede ir desde una situación cercana a la parálisis hasta una en la que se cierne la amenaza de un colapso de la inteligencia. (Parente, 2005, p. 86).

Si el querer saber fue encarcelado, por represión o porque el deseo en sí mismo no se puede constituir, el sujeto tendrá una “desinversión” en el mundo, no podrá prestar atención, ni podrá registrar lo que ha sido aprendido en su memoria, y mucho menos apropiarse creativamente de los conocimientos y relacionarlos con otros saberes. (Janin, 2006).

La autora, apoyado por el psicoanálisis, enumera cinco posibilidades en las que la memoria y el pensamiento pueden deslizarse en problemas para aprender:

- a) Rupturas en la trama representacional inconsciente; en representaciones de cosas;
- b) Desmentida de una parte de la realidad;
- c) Cuando lo inscrito se borra del preconsciente por la represión;

d) Cuando el niño esta dependiente de la mirada del maestro;

e) Cuando el terror se apodera del escenario y se prohíbe el recuerdo (mediante la transmisión inconsciente de una prohibición), lo que anula la materia prima del pensamiento.

En esta línea de pensamiento, aunque es probable que todas estas posibilidades compongan el problema de María, escindiendo la memoria del pensamiento, parece que la última situación responde adecuadamente al caso, dado que la niña tenía dificultades para recordar los hechos destacables y en las pruebas de psicodiagnóstico, se evidenció un deterioro de la memoria estable entre 2018 y 2019, siendo un elemento fundamental para la construcción y reconstrucción del aprendizaje. “Para aprender a leer y escribir, el niño debe poner la atención en juego, controlar la motricidad fina, conectar y organizar representaciones de palabras”. (Janin, 2006, p.27).

En este caso, los niños cuyo problema original fue “atravesado por hechos traumáticos, falta de estabilidad y desamparo, se alejan de la posibilidad de buscar cosas nuevas” se refugian en problemas de conducta y reacciones hostiles que se manifiestan en la escuela. (Schlemenson, 2016, p.21).

Además, algunos niños son incapaces de trasladar sus potenciales primarios a situaciones escolares, permanecen protegidos en su intimidad para no establecer contacto con la diferencia entre sus pares, y por tanto no utilizan la escuela como un espacio de potencial enriquecimiento de su actividad psíquica. La escuela funciona como el “nuevo temido”.

En definitiva, la anorexia en los jóvenes y la conducta imprudente en los adolescentes y el aburrimiento en ambos, fue ampliamente discutida por Fernández (2001b) cuando afirma que estas dolencias, observadas hoy, muestran en el cuerpo lo que la inhibición cognitiva y el aburrimiento muestran en el plano del pensamiento.

Además, la autora analiza la reciprocidad entre el enfado y la denuncia. “La queja ocupa el lugar de un pensamiento y el aburrimiento ocupa el lugar del deseo de saber. El aburrimiento no se nombra; se calma y acalla los pensamientos”. (Fernández, 2001b, p. 173). Y, va más allá, afirmando que las quejas y el aburrimiento actúan como lubricantes para la máquina paralizante, generando inhibición cognitiva reactiva, que se entiende pudo haber sido lo que le pasó a María, ya que al año siguiente había logrado desarrollarse nuevamente, y rescatando el movimiento de la modalidad de aprendizaje, por tanto, la inhibición cognitiva de María se manifestó de forma reactiva y no estructural.

En este sentido, analizando el término: molestar, en infinitivo, en el Diccionario Aurélio, la autora sostiene que aburrir, significa sentir horror e indica un sinónimo: aborrir. Aún que *aborrido* es el estado lleno del aburrimiento, el estado se llena de molestia. Por lo tanto, enfurruñarse se definiría como: enfurruñarse, enojarse enfadado, incluso volverse estúpido, como ser tonto. “El verbo en infinitivo (aborrir) tiene un sentido: hay otro que ataca (horroriza, enfada, fastidia) o que me fastidia (me abandona, me odia)”. (Fernández, 2001b, p. 174).

Desde la perspectiva de la teoría clínica psicopedagógica, es común encontrarse con un niño o joven que presenta esta modalidad de aprendizaje. Y la autora trae los aportes de Winnicott y Masud Khan (Fernández, 2001b, p.175) quienes se refieren a un estado de ánimo defensivo en la estructura psíquica, como una defensa maníaca, es decir, “un intento de negar la realidad interior, un escape a la realidad externa y un intento de mantener suspendida la negación ”.

Janin (2006) hace una digresión a los procesos sociales diciendo que muchos alemanes dijeron que no sabían lo que pasaba en los campos de concentración, fundamentalmente porque no querían saber, porque este “como si” les permitía permanecer protegidos del terror. La autora cita a Mannoni: “Lo que no se puede vivir constituye una herencia que se transmite de

generación en generación, herencia de la memoria cuyo efecto es suprimir al sujeto a una cierta alegría de vivir". (Janin, 2006, p. 27).

Un niño con una modalidad de aprendizaje patológica no puede apropiarse de la figura de tal manera que se permita transformarse, jugar con la figura, por lo que puede o estará vinculado al objeto (hiperacomodación) o no podrá manejar el objeto, significándolo con su saber personal.

Si la fractura radica en no colocar argumentos con jerarquía de valores en el objeto, en ocasiones esta imposibilidad de colocar las cosas en secuencia puede representar algo a evitar en la proyección. Entonces, el niño solo describe lo que ve, no puede salir de ese momento descriptivo y crear una historia con un principio, un medio y un final, este no es el caso de María, ella puede darle temporalidad a su proyección, darle acción, y cuando se refiere al sujeto hace una modificación, alegando olvido.

En palabras de la maestra de 2018, podemos ver cómo le estaba yendo a María, ella dice que la niña tuvo un tiempo más lento para realizar todas las actividades, incluido el hablar. Además, la niña necesitaba estimulación todo el tiempo, de lo contrario se distraería e incluso dormía.

Destacamos que la opinión de esta maestra, descrita en el primer mes de adaptación de la niña a un nuevo colegio, sugiere que funcionó como un estigma que colaboró para desencadenar sus dificultades de adaptación.

Este recuerdo herido vivido por María la dejó desvitalizada por un tiempo y le hizo difícil disfrutar de los placeres de la nueva escuela. Porque la alegría de vivir es el motor de la creatividad y la capacidad de procesar el conocimiento.

Más adelante en el informe de la clínica privada, encontramos algunas consideraciones significativas, que demuestran cómo la niña comienza a poner en movimiento su modalidad de

aprendizaje, ahora hablando mucho y atropellada, es decir, a medida que recibe atención y pone el familia a ser escuchada, ella es diferente: *"la niña era muy conversadora y distraída, durante las actividades, las interrumpía varias veces para hablar de detalles de la sala, al contar historias, enmendaba palabras y frases, dejaba de escribir, hacía inferencias sobre otros temas, sin centrarse en la propuesta ofrecida"*.

En el informe a psicopedagoga afirma: *"muy inteligente, observó absurdos colocados en la historia, intencionalmente, figuras geométricas diferenciadas, reconoció números pares e impares, percepción rápida de la diferencia en imágenes, identificó sonidos y rimas"*. En los cuentos infantiles, *"presentó una entonación espectacular para contar, haciendo las voces de los personajes, con sentimientos expresados, de manera correcta y teatral"*. En los dibujos, *"le preocupaba su centralización, hacía un uso excesivo de la goma, prestando atención a la simetría y al tamaño de la hoja"*. En este relato, podemos identificar el uso de su subjetividad en la construcción de historias, lo que sugiere que María comienza a salir del *búnker*, a mostrarse y a mostrar su rico y profundo saber.

Esto difiere del informe de la maestra de 2018 sobre su "desvalimiento", incluso su dificultad para hablar. Aun así, el psicopedagogo identifica disortografía y trazados discaligráficos, leyendo con dificultad y mínima concentración, dispersando y cambiando constantemente el foco.

Entendemos que María podría estar teniendo dificultades para escribir y prestar atención, porque para desarrollar sus pensamientos necesitaba tener en cuenta tanto lo placer como lo desplacer, es decir, ponerse en contacto con los afectos que se generaban en su aparato psíquico.

Si nos encontramos con algo que nos disgusta y dejamos de pensar, para estar en contacto solo con lo que nos agrada, dejaremos marcas en el pensamiento preconscious como agujeros, que se convertirán en pérdidas, porque no queremos saber. (Janin, 2006).

La autora va más allá, afirmando que en nosotros conviven diferentes lógicas inconscientes y numerosos pensamientos inconscientes simultáneos, porque el inconsciente en su concepción no es unívoco, sino multifacético. Luego, explica que cada pensamiento surge en los intersticios lógicos de un pensamiento previo, y comenta que puede enredarse en sus imposibilidades internas. Podemos ver que, en el caso de María, entrar en contacto con la violencia familiar llevada a cabo por sus padres la inundó de vergüenza, por lo que no pudo demostrar lo que sabía.

Se considera que para producir una inhibición cognitiva se requiere un aparato psíquico más evolucionado, pues en él hay una evitación del contacto con el objeto del pensamiento y no una transformación de la función. “Se evitará pensar en conjunto y aprender. Freud explica que la inhibición, en general, tiene que ver con una sexualización de la función inhibida. Freud no habla de inhibición cognitiva”. (Fernández, 1991, p. 87).

La autora afirma que utiliza terminología psicoanalítica para aplicarla al problema del aprendizaje. Luego, más adelante, se relaciona con la sexualización de la elaboración objetivante, evitando utilizarla. “Creemos que cuando se sexualiza el pensar, conocer, aprender, es posible producir un tipo de inhibición que llamamos inhibición cognitiva”. (Fernández, 1991, p. 87).

En el pensamiento de Winnicott, la inhibición no siempre resulta en una patología, ya que cree que solo un niño sano es capaz de organizar defensas, incluida la inhibición misma puede considerarse una defensa contra sus miedos de estar y estar en el mundo, es decir, no siempre resulta en una patología. (Yamamoto; Fulgencio Junior, 2017).

Por su parte, Ferrari y Sordi (2009) apoyadas por Paín (1973) afirman que la diferenciación entre síntoma e inhibición en el aprendizaje concierne a una “nueva operación psíquica”, pues, si la inhibición representa un conflicto, puede considerarse sintomática. Sin embargo, el síntoma representaría, en este caso, una transformación de una determinada función egóica, y los autores añaden que durante mucho tiempo se pensó que no sería posible someter al niño a tratamiento psicoanalítico, ya que aún no lo había pasado por el complejo de Edipo. Sin embargo, desde una nueva concepción, los autores citan a Melman quien entiende que “el niño hace un síntoma donde falla el ideal paterno de no castración”. (Ferrari y Sordi, 2009, p.209). En este caso, la inhibición intelectual puede entenderse como una somatización del deseo que no fue reprimido.

Se puede decir que el saber, aunque sea el más sublimado, es lo que le permite al sujeto aceptar lo inaceptable de la castración, colocando la apuesta de su saber en el punto preciso en el que transgresión y asunción comprometen una partida jamás acabada. (Janin, 2006, p.26).

Se entiende que, en este mecanismo complejo y progresivo, se manifiestan varias cadenas representacionales, operando en diferentes lógicas simultáneas. Sin embargo, el autor afirma que "el nuevo pensamiento está impulsado por la necesidad psíquica de expresar los procesos pulsionales con un mayor grado de refinamiento". (Janin, 2006, p. 29).

A este hecho relacionamos el interés de María por las artes, mencionado por la psicóloga que la atendió en CAPSI, cuando la niña quiso saber más sobre la obra de Picasso, y mostró sus conocimientos al terapeuta, aprovechando el espacio terapéutico para dar rienda suelta a su interés a través del conocimiento de las artes, en un proceso de sublimación de refinados procesos instintivos.

Al respecto, Freud en “Id y Ego” aclara que el pensamiento se realiza a través de las marcas de la memoria y es movido por pulsiones eróticas sublimadas. Sin embargo, los impulsos eróticos pueden hacer un movimiento opuesto y, en lugar de activar las marcas de memoria, pueden desactivarlas.

Se supone que María, al experimentar el fracaso de la tarea de mantener juntos a sus padres, ya no es capaz de unir letras y palabras para mostrar su conocimiento. En su circuito representacional, no ha sabido unir, contar o unir las letras, “si los adultos pueden metabolizar sus pasiones, tolerar su propia angustia y contener al niño, le darán un modelo que les permitirá pensar”. (Janin, 2006, p. 30).

Por tanto, cuando las palabras no logran expresar el sufrimiento vinculante, y psíquicamente los superan, la violencia simbólica se impone en la dinámica familiar y ante el no entender lo que sucede, el cuerpo aparece como receptáculo y mediador de lo vivido en silencio, por lo que se puede entender por qué María, además de tener un síntoma en el aprendizaje, no puede controlar el esfínter vesical durante la noche. Así, a través del síntoma, expresó su desilusión con su padre, al igual que su madre con el “llanto compulsivo” en el momento de la primera entrevista.

Podemos inferir que María aún no ha logrado generar una descarga de excitación que le permita deshacerse del síntoma de enuresis. Sin embargo, se entiende que, como afirma Fernández, la modalidad de aprendizaje puede recuperar su movimiento y adquirir una mayor movilidad. Por lo tanto, se sugiere que la inhibición cognitiva fue reactiva y no estructural.

Cuando la niña comienza a ser atendida, con el tratamiento psicológico que recibió y a sentirse segura en un ambiente donde fue escuchada y que pudiera mostrar y guardar la información, por ejemplo, en el momento de la entrevista para devolver los resultados de la

psicodiagnóstico para ella, el hecho de darse cuenta de que los datos recogidos de su vida iban a ser procesados y devueltos, muestra un gran interés, demostrando coraje y autonomía.

Reafirmase que el daño causado en su proceso de adaptación a lo nuevo, a la escuela, a los amigos y a la separación de sus padres, comienza a ganar otra dimensión, ya que comienza a reposicionarse, rescatando el poder de liberar su pensamiento y asumir una postura frente a sí mismo.

Sin embargo, como la niña se piensa a sí misma como alguien, sostenida por lazos saludables de enseñanza, en la familia, en la escuela y en la clínica, donde el conocimiento y la información se entregan de manera espontánea, pudo configurar una representación de sí misma, con el yo-imagen recibida por otros, esta organización representacional puede comenzar a inhibir parcialmente la descarga directa, en este caso manifestada por enuresis nocturna.

Por otro lado, si “en un niño determinado la enuresis puede significar una falta de control como una rebelión al control excesivo; en otro, podría estar representando el deseo de no crecer”. (Fernández, 1991, p. 84).

Es de destacar que cuando se le sugirió a la niña que "prestara atención" a lo que su cuerpo quería expresar, para ganar confianza, porque incluso con un sueño profundo se podía despertar, María asumió la responsabilidad de poner el reloj para despertar al amanecer. para ir al baño. Según la madre, se animó a controlar el esfínter nocturno, desde esa noche, por unos días seguidos, pero hasta el día de hoy sigue luchando con este problema, el síntoma ha sido más esporádico, pero persiste.

Winnicott (1930) en el texto “Breve comunicación sobre la enuresis” hace consideraciones sobre el punto de vista de que la enuresis se presenta como un síntoma de origen psicológico, ya que en su momento los estudios se centraban en los aspectos físicos del

niño. Para él, este síntoma de angustia expresa el sentimiento de culpa acompañado de fantasías masturbatorias inconscientes. Como concomitante físico de la fantasía de micción inconsciente, la enuresis expresa la regresión del niño a una etapa pre genital, inicialmente placentera derivada de la experiencia de orinar del niño, frente a la madre. Sin embargo, el efecto secundario de este síntoma es agresivo, como un chorro de orina que tiene consecuencias reales.

Janin (2006) agrega que el sufrimiento excesivo puede conducir a situaciones extremas de “desinvestidura”, expulsando la capacidad de pensar. En el caso de María, expulsa la capacidad de pensar y expulsa la orina del cuerpo en un chorro.

Se entiende que la forma en que los sujetos afrontan su duelo, la aceptación e incorporación de lo nuevo y la conformación de espacios transicionales que posibilitaron la espontaneidad y creatividad imprescindible para lazos saludables, fueron tomando forma en la vida de María, desde el momento en que comenzó a ser cuidada, cuando se inició el psicodiagnóstico en la clínica y con tratamiento psicológico en CAPSI y con participación en la investigación. Se sabe que el proceso de psicodiagnóstico es en sí mismo una intervención que pone en movimiento al niño y su familia, ya que al estar en condiciones de ser escuchado para reconstruir su historia, se abre un espacio de transformación.

Finalmente, estos hechos le permitieron a la niña poner en marcha su capacidad de adaptación a la escuela y alcanzar una mayor integración del ego, en un tiempo que duró todo un año.

El movimiento provocado en la dinámica familiar permitió restablecer esta conexión, abriendo un espacio para desarrollar la capacidad simbólica, permitiendo que todos los miembros de la familia tuvieran espacio para pensar. La madre afirma que buscó tratamiento psicológico para ella después de la entrevista que devolvió los resultados del psicodiagnóstico

realizado en la investigación, siguiendo la indicación terapéutica. Y concluye diciendo que su padre ha dejado de pelear e incluso ha ayudado económicamente a la familia.

Finalmente, si la actitud de los adultos enseñantes presentes en la vida de María, logran flexibilizar su modalidad de enseñanza y aprendizaje, aceptando los límites que impone el principio de realidad, y respetando las distintas posiciones de los demás, sin que esto se considere una desvalorización y en caso de ser atacada, reconstruir lentamente la capacidad de la niña para el discernimiento, el bien y el mal, la fantasía y la realidad puede incluso permitirle encontrar formas alternativas de liberar la emoción, evitando convertir la agresión en sí misma, pero derivar su impulso agresivo por la capacidad de construir y sublimar. En resumen, encontramos en las palabras de Winnicott la traducción del proceso que llevó a cabo María: “Crecer no depende solo de tendencias heredadas; también se trata de una compleja interacción con el ambiente facilitador”. (Winnicott, 1989, p. 122).

11.2 DISCUSIÓN DEL CASO JOÃO: EL NIÑO QUE FINGE

João, en la primera entrevista, arma un juego dramático e introduce al investigador y al miembro del equipo en el conocimiento de su historia. Según el psicoanálisis, si miramos a través de un caleidoscopio podemos ver a través de él la forma en que juega el niño, los medios utilizados por sus comentarios verbales, tendremos una visión del significado, sin embargo, la interpretación ocurre de la misma manera que lo hacemos con la interpretación del sueño en el adulto. Porque el niño tiene tantas asociaciones con los elementos del juego como el adulto con los elementos del sueño.

En esta actuación, el paciente, aunque no es un aspecto del Ego y el objeto reconocido y diferenciado, sugiere un estilo comunicacional. Desde una escena no digerida, el paciente se impone al analista, sin explicaciones, y actúa en uno de los roles. (Lieberman, 1984). Aunque la escena tuvo lugar únicamente en el mundo interno del paciente, como en los sueños, para él es

como si fuera externo. Luego, pone en juego la situación traumática de manera dramática, para escapar del conflicto latente.

João se ve envuelto en un conflicto familiar y actúa en la sesión pidiendo ayuda, pidiendo al personaje Velma que desentrañe el misterio en el que está enredado. Además, el juego es un medio de representación indirecta de fantasías, deseos y vivencias, en definitiva, el juego es un lenguaje. Liberman et al. (1984), viene a corroborar esta afirmación al escribir la obra "Semiótica y psicoanálisis de niños" con los significados del juego en los niños.

En la historia clínica de João, la tía comenta que se da cuenta de que el chico se masturba, lo que la sorprende. A través del pensamiento de Klein, acuñado en 1924, el autor cree que detrás de cualquier forma de actividad lúdica hay un proceso de descarga de fantasías masturbatorias, actuando como un impulso continuo de juego, casi como una compulsión a la repetición, y afirma ser el mecanismo fundamental del juego infantil y todas sus sublimaciones posteriores. "Las experiencias sexuales están relacionadas con sus fantasías de masturbación y el juego ofrece tanto un medio de expresión como de ab reacción". (Klein, 1981, p. 33).

Liberman (1984) se refiere a Freud que explica estas características de los pacientes que simulan como un jinete que cree que está conduciendo el caballo cuando en realidad se ve obligado a ir a donde lo lleve. Entonces, en esta acción dramática, los pacientes hacen creer y también creen que lo están haciendo activamente, lo que en realidad sufren de manera pasiva.

El autor comenta que este mecanismo es llamado por Fenichel como "escape de la pasividad activa". "Son pacientes que niegan la angustia a través de la representación de un papel en la realidad" (Liberman, 1984, p.91). Considera que estos pacientes son sujetos que sufren crisis pasivas de angustia, como los sueños diurnos, que tratan de controlar mediante la "sobre activación". A diferencia de los psicóticos, necesitan un público, o que los demás tengan miedo, que no los abandonen o que sigan dependiendo de ellos. "Son fobias que inundan de

ansiedad al yo del niño, quien en lugar de hacer contrafobias o de reprimirlas, las dramatiza”. (Lieberman, 1984, p.92).

Durante la sesión de aplicación de la técnica proyectiva, João vuelve a construir dos escenas que expresan su drama, la angustia de la lucha y la huida. El autor denomina a este juego acción dramática y aclara que en estas condiciones un niño no puede jugar, porque para eso, necesitaría dominar la angustia de la fobia como condición indispensable, y luego introducirla en el juego. “Los niños que padecen fobia al abandono, y deciden, por miedo a la indefensión total, pueden, ante esta amenaza, representar el hecho que temen”. (Lieberman, 1984, p. 92). El analista comienza a representar la forma que necesita el niño para reducir su ansiedad. El autor continúa diciendo que carecen de un espacio imaginario interno para que surja el juego.

A diferencia de la psicosis histérica, hay una invasión de toda percepción, es decir, el juicio de la realidad es asumido por los sueños diurnos, que se convierten en delirio, en alucinaciones. En la acción dramática, en cambio, no hay ruptura en la estructura del aparato psíquico. Sin embargo, la acción dramática, corresponde, desde el punto de vista psicopatológico, al rasgo de carácter histérico, no hay conversión.

En esta línea de razonamiento, el paciente incorpora fantasías histéricas relativas al tercero excluido, surgen los celos edípicos y las fantasías pre genitales, es decir, en la acción dramática podemos encontrar ingredientes edípicos, y el yo absorbe las pulsiones y defensas.

Lieberman (1984) diferencia a este paciente del actor diciendo que el primero no es un actor que promueve en el otro lo que no hace, como sería el psicópata fóbico, de hecho es director de un psicodrama, en el que también interviene. Sin embargo, no se pretende perjudicar al analista, tienen fantasías perversas, pero no se trata de satisfacer las pulsiones

pre genitales, incluyendo al analista en la dramatización, en la situación específica de João se observa precisamente lo que dice el autor, el niño actuó como director de escena.

El autor también afirma que “si la acción dramática no está debidamente decodificada, y se confunde con psicópatas o pacientes esquizofrénicos, puede haber un mal final del tratamiento, que acaba repitiendo la suerte del niño rebotado”. (Lieberman, 1984, pág. 95). Por tanto, el análisis debe realizarse, a pesar de la dificultad técnica, con la instrumentación de contención con interpretación simultánea, con el objetivo de no colocar al niño en la posición de abandono, así como evitar la erotización del vínculo, mediante el establecimiento de límites. Poco a poco, la salida de esta acción dramática puede dar lugar al relato, la denuncia o la construcción de una escena para mostrar lo sufrido pasivamente, es decir, un abandono, una herida narcisista.

Lieberman (1981-1984) afirma que investigamos la sesión desde el punto de vista del intercambio comunicativo que se produce entre el analizando y el analista y en los sistemas intrapersonales de cada uno de ellos. Incluimos los elementos verbales, paraverbales y no verbales de este intercambio, así como las ansiedades, fantasías y defensas propias de los sistemas intrapersonales.

Los desarrollos teóricos del autor se basan en Melanie Klein y se derivan de su aplicación de la técnica del juego de análisis infantil. Y, provienen de la teoría de la comunicación y la semiótica, que Lieberman demostró en 1962, 1970 y 1976. El juego sirve para descargar fantasías masturbatorias, brindando alivio y placer, suprimiendo el gasto energético de la represión al liberar la fantasía. "Ab reacción" de la escena primaria.

Lieberman (1984) agrega dos hipótesis más: el juego proporciona criterios de diagnóstico para la salud y la enfermedad de los niños. Cita a Klein quien llama la atención sobre la personificación, es decir, para ella, cuanto más equilibrio entre fantasía y realidad, mayor es la

capacidad de modificar la realidad y mayor es la capacidad de tolerar la frustración. El autor finaliza estas consideraciones diciendo que los niños pueden mostrarnos sus vivencias y fijaciones con mayor facilidad, porque lo hacen de forma más directa que los adultos, mientras que solo les llegarán a través de reconstrucciones.

Un año antes de participar en la investigación, João inició su tratamiento psicológico en CAPSi, hecho sumamente importante para la elaboración de las situaciones traumáticas vividas hasta el momento, cuando comenzó a ser parte de la investigación, tenía una red de apoyo que le daba seguridad para expresar su angustia cuando vivió la traumática situación en la escuela.

Respecto a este aspecto, parece que el acercamiento de su madre, durante las visitas y conflictos previos vividos, provocó en el niño una fijación en la fase anal primaria, lo que contribuyó a la premisa de que los vínculos establecidos con la madre lo afectan enormemente, ya que después de su visita “queda sucio con caca en el baño cuando defeca” (sic). El niño regresa a la fase anal primaria y se instala, aunque ya ha vivido la fase anal secundaria, el trauma que vivió, debido a los episodios de agresión de sus padres e invasión de la escuela, contribuyó a la regresión del niño.

El síntoma de João debe entenderse como una forma de expresar lo que le está pasando y se entiende que el niño inconscientemente se siente extraño, sucio, culpable, responsable de lo que pasa. João muestra lo que está sintiendo a través del síntoma que fue creado por el afecto que de otra manera no podría liberarse. Entonces nos preguntamos: ¿João se siente feo, mal, sucio? “El lenguaje del erotismo sádico anal primario es expresión de patologías que incluyen caracteriopatías transgresoras y las paranoias”. (Maldavsky, 2004, p. 43).

Más adelante, Maldavsky (2004) describe, con base en Freud (1931), que en la etapa sádico-anal la intensa estimulación de la zona intestinal pasiva, tiene el efecto de una explosión

de placer al atacar, que se manifiesta como furia o angustia. Según el autor, Freud advirtió que entran en juego la mucosa anal y la musculatura aloplástica, en estos casos el estallido de rabia parece corresponder a un momento resolutivo, que culmina en una excreción expulsión, los efectos de tales ataques de rabia orgásmica suelen acarrear sensaciones de humillación y vergüenza “mientras que la angustia es un efecto, como sostiene Freud, de la asfixia de estos movimientos violentos”. (Maldavsky, 2004, p. 46). En el caso del niño, no hay explosión de furia, sino la expulsión de heces de forma intensa.

Los estudios del autor destacan la interrelación de la erogeneidad cuando se convierte en lenguaje. Es decir, el paso de la sensualidad de la mucosa a la actividad aloplástica, según él, impone un trabajo egóico, partiendo del eje percepción-motricidad hacia una erogeneidad que puede desarrollar algunas sublimaciones primordiales, y que el autor denomina procesos de desexualización, en que modifica la meta pulsional.

En él participan los impulsos egóicos de autoconservación, que imponen la erogeneidad sobre un principio diferente al del placer, como bien afirma Freud, citado por Maldavsky (2004, p.47), y que: “Este desarrollo activo tiene el objetivo de aniquilar o extraer, es decir, respectivamente, hacer desaparecer al otro de su propia vista y / o perder la coherencia muscular y perder el control”.

Maldavsky (1986) postuló a partir de sus estudios clínicos que el objetivo activo de aniquilar, poner fuera de la vista o extraer, hacer que el otro sufriera una furia impotente y perder su contenido fecal, se basó en el caso del carretel descrito por Freud en 1920, y forma parte de la transformación de la pasividad inicial (centrada en el objetivo de perder) en una actividad tendiente a la conexión anímica de esta erogeneidad (Maldavsky, 2004, p. 47).

En resumen, sugerimos que el niño desarrolló una caracteriopatía histérica de la primera infancia con rasgos de comportamiento paranoico. En este caso, hay una falta de contacto

emocional con uno de los responsables y un elemento sustitutivo con el otro, a través de la respuesta de contacto con el otro. “Podemos tipificar la mamá de los pacientes que nos han tratado como una mamá que rebota en el bebé, que va rebotando de mamá en mamá”. (Lieberman, 1984, p. 90).

Fernández (1991) advierte que los problemas de aprendizaje, anclados en una estructura psicótica en general, se manifiestan a través de esta modalidad de aprendizaje. Según ella, el problema del aprendizaje provoca una mala articulación entre la inteligencia-deseo, por lo que se alteran los recursos comunicativos de la gramática simbólica están alterados, disfrazando de aburridos, banales o inexistentes, contenidos que no lo san.

Por tanto, la transmisión inconsciente abordada en el capítulo 5 de esta tesis corrobora el contexto de los procesos intersubjetivos presentes en la historia de vida de João, que forman parte de sus relaciones imaginarias, simbólicas y reales, que conforman su grupo familiar. En este caso, los significados simbólicos inconscientes del aprendizaje y la enseñanza para João y su familia se verifican en los contenidos inconscientes expresados por la “simulación, el encubrir y fingir”.

Se sabe que el mito de Edipo ha sido entendido como un paradigma de la existencia humana, y Freud, con su lectura desde la sexualidad, nos brindó una comprensión de la psicopatología humana, sin embargo, la psicopedagogía clínica, al examinarla, presenta otra versión que nos proporciona elementos para comprender la génesis del problema de aprendizaje. Fernández (1991, p. 39) afirma:

Edipo no “sabe” quiénes son sus verdaderos padres; sin saber que aquellos que se muestran a sí mismos como sus verdaderos padres no lo son. El desconocimiento está ocupado por el conocimiento falso. Esto significa que la falta, la función positiva de la

ignorancia, no está actuando aquí como dinamizadora de la búsqueda del conocimiento, ya que un conocimiento falso está obstruyendo el conocimiento.

En la historia del niño, el recibió información falsa sobre quién es su verdadero padre. Finalmente, es fundamental considerar que a medida que João recibió apoyo a través de la red de asistencia que se formó con el docente de la clase, el docente de la AEE, el psicólogo de CAPSI y los investigadores, ganó seguridad en los vínculos que le permitieron, a pesar de todo, desbloquear su inteligencia y alfabetizarse, avanzando hacia el desarrollo, logrando aprender a leer y escribir, a pesar del trauma vivido, según lo informado por los docentes.

Se observa que esta acogida, impulsada por la red de vínculos destinados a la escucha de João, abrió un espacio que colocó al niño en la posición de sujeto activo en su proceso de constitución, posibilitándole, a través de su testimonio, su importancia en esta cadena transgeneracional, podría seguir aprovechando relaciones interpersonales saludables, para su resubjetivación y resignificación, brindando oportunidades de elaboración y metabolización, a través de la elaboración simbólica.

Esta apertura le permitió construir su entrada en el principio de realidad, trabajando en el campo de la objetividad y la organización perceptiva como explica el profesor de la clase: *“Todo empezó con él grabando las letras del alfabeto en su mente y luego los sonidos del “bocas pequeñas”.* Conocía todos los sonidos mejor que otros estudiantes. Entonces empezó a llamar mi atención que él sabía más que los demás. Buena memoria fonológica y, en base a esta conexión” (...): *“Luego se va a mi banner y muestra cómo es la “boquita” de la “s” y sigue comentando: “Yo digo mira a la tía, yo No le digo que está mal, le digo: “Intentemos leer, ¿tendrá sentido esa palabra? Luego mira, intenta leerlo y responde: no se veía bien. Entonces digo: ¿y si cambiamos su lugar? Si se equivocó, no se dice nada, porque equivocarse es necesario para aprender”.*

Destacamos el papel del aprendizaje y los vínculos escolares, ya que el maestro de clase protege al niño de la situación de acercamiento paterno violento en la escuela, poniendo límites y estableciendo una clara distinción entre el mundo interno y externo del niño, lo que hizo posible dar nuevo significado a aquellas experiencias traumáticas que vivió João, y que provocaron, en cierto modo, una ruptura de continuidad en su desarrollo².

En este sentido, se puede apreciar que el vínculo con el docente de clase y la AEE, sumado al trabajo pedagógico realizado con el niño, actuó como hechos organizadores de su objetividad, dando permiso a su inteligencia para rescatar el movimiento, dando mayor equilibrio a la modalidad de aprendizaje, en la medida en que pueda articularse mejor con la subjetividad, en la posibilidad de desvelar el conocimiento, llevándolo a alfabetizarse.

En este sentido, escribimos sobre el proceso de convertirse en docente³, y las implicaciones que surgen en la ética y estética de la denominada cátedra. Para ello, la escritura se basó en la investigación (auto) biográfica y narrativa⁴ como tecnologías del yo⁵, que actúan sobre el desarrollo profesional y los conocimientos que constituyen las prácticas pedagógicas.

Además del trabajo pedagógico desarrollado con João, sumado al tratamiento psicológico ofrecido por CAPS I, más la participación del niño y Regina, durante el proceso investigativo, siendo acogidos y apoyados en sus ansiedades, les permitió escuchar y elaborar esas situaciones traumáticas, para que en el transcurso de su vida João pueda resignarse, y simbolizar, liberándose de la imaginación de la familia y, en consecuencia, de la producción de síntomas en el aprendizaje. Y, quién sabe, este trabajo podría impedir el traspaso de esta

² Corral, C.; Rosa, M. *Educação emocional: sensibilizando o olhar do educa (dor)*. XV Congreso Internacional Gallego-Português de Psicopedagogía. Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP). Universidade da Coruña, Universidade do Minho, p. 0-12, 4 a 6 set/2019.

³ A ética e a estética da professoralidade. In: Gilmar Azevedo. (Org.). *Práticas e Vivências na Formação Docente no PEFPD-PARFOR na UERGS em Cruz Alta*. 1ed. Porto Alegre: Evangraf, 2014, v. 1, p. 309-321.

⁴ Método de investigación en línea con la línea tres de la investigación PPGedu-IFSul (2020).

⁵ En el sentido foucaultiano (que incluye inquietud y autocuidado).

herencia psíquica. Rosa (1987, p. 48) cita a Millot quien dice: “Si el poder de la palabra es el principio de la cura analítica, es también en él que debe apoyarse la educación para ayudar al niño a superar sus conflictos psíquicos”.

a) ¿Cómo es la Circulación de Conocimientos y saber en el Núcleo Familiar de João? En el capítulo 5, dedicado a los conceptos sustantivos de la tesis, trabajamos sobre las condiciones que llevan a un sujeto a desarrollar un problema de aprendizaje de síntomas. Por esta lógica, si al sujeto que aprende se le impide conocer su origen, el deseo puede obligarlo a negar su conocimiento inconsciente, aceptando información falsa. John, no sabe quién es su verdadero padre, le han dicho que es otro hombre. Su conocimiento personal sabe que lo que se le dio fue información falsa, lo que este no dicho hace es seguir actuando y perturbando su capacidad de pensar, la existencia del secreto. “Las familias que no permiten revelar el secreto, pero que reconocen su existencia, generan otro tipo de síntomas, pero no necesariamente en el aprendizaje. Hay una diferencia entre lo que no puedo decirte y lo que no quiero decirte”. (Fernández, 1991, p. 115).

Fernández (1991, p.101) cita a Bernstein, quien dice que “el secreto es un elemento estructural en algunas familias”. Es información vinculada a la historia del grupo familiar o aspectos particulares de uno de sus miembros, que generalmente quedan parcialmente ocultos a los miembros, el paciente y su familia.

b) ¿Qué función no cumple el aprendizaje para João y su familia? “Buscaremos ideas inconscientes sobre el aprendizaje, relacionándolas con la operación particular que constituye el síntoma”. (Fernández, 1991, p. 133). Cuando João insistentemente dice “falso” en el drama, durante la primera entrevista, le pide al “otro” que haga lo que está obligado a hacer, fingir. Las representaciones “arcaico-simbólicas” que usa el niño están relacionadas con el juego, como en ella actúa más que hablando, y la acción es más primitiva que el pensamiento o las palabras, y constituye la parte principal de su conducta.

“Fingir” que la realidad es más bella que la fantasía, lo que te dificulta entrar en el principio de realidad. Quieres ceñirte a un pensamiento mágico, donde esta fantasía le permite seguir fingiendo que no ve lo que ve. Pero al mismo tiempo, hace un juego de palabras, poniendo a los investigadores en un papel que le ayuda a descubrir el "misterio". Se asume que su conocimiento personal e inconsciente es uno y la realidad es otra, lo que le permite percibir la existencia de este enigma que deberá desentrañar. Sin embargo, da pistas de que está inmerso en una familia que miente y niega todo el tiempo.

Liberman (1984) afirma que, en cuanto al entorno familiar, los beneficios secundarios del control y manejo del entorno sugieren la forma en que el sujeto debe recibir atención, para llegar a los padres inaccesibles.

Se sabe que, en la historia clínica del niño, la madre biológica, al haber presentado características psicóticas, con comportamiento agresivo y escandaloso, sugiere, como refiere la autora, tener rasgos de personalidad escandalosos en sus intervenciones y, según su observación, en general los demás. de la pareja (padres) muestra un comportamiento retraído, haciendo que el niño se identifique con el personaje más vivo, pero actúa frente al menos vital, lo que refuerza la tendencia escandalosa de este tipo de niños.

Fernández (1991) afirma que la “familia” no es solo un conjunto de objetos internalizados, sino que más que eso, contiene ciertos patrones de relaciones, que a través de operaciones internas continúan transformándose, lo que producirá una peculiar modalidad de aprendizaje. Y continúa diciendo que la técnica psicoanalítica, además de la psicopedagogía de alcance individual, no puede por sí sola comprender lo que está sucediendo con el sujeto, sin analizar la familia articulada a la familia entre comillas, lo que el autor sugiere incluir la familia del paciente en el diagnóstico psicopedagógico. “La 'familia' como fantasía puede ser inconsciente. Los elementos de este modelo dramático que es la “familia” aparecen en la conciencia en forma de diferentes imágenes”. (Fernández, 1991, p. 98) Porque para la autora

esta “familia interna” se presenta como una película, en la que las escenas dramáticas se organizan temporal-espacialmente en una secuencia que permite enlazar los elementos simultáneamente.

Al respecto, Fernández (1991, p.99) cita a Mannoni quien dice:

Los padres dejan inconscientemente a su hijo con la carga de rehacer su historia, pero rehaciéndola de tal manera que nada debería cambiar después de todo. La paradoja en la que está atrapado el niño pronto produce efectos violentos; de hecho, el niño rara vez tiene la oportunidad de realizarse en su propio nombre.

En su concepción, Mannoni citada por la autora (Fernández, 1991), advierte que, si bien el Complejo de Edipo está constituido por una forma cultural, entre otras, ejerce su función mediante la represión en la formación del superyó y la sublimación en la construcción del ideal del yo, por tanto, es importante poner en la agenda la servidumbre con la que el niño se encuentra atrapado en determinadas circunstancias de exageración. Por eso, el lugar destinado por la familia del que “no sabe” se hace en una organización particular que involucra al organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo.

La autora comenta que esta asignación de roles que la familia induce a desempeñar es ignorada por el grupo en su conjunto, sin embargo, ella no dice lo que no deben hacer, pero se les hace creer que es como en un contexto de hipnosis. En esta línea de razonamiento, los padres hipnotizadores, a su vez, fueron hipnotizados por sus padres para seguir el orden de transmisión.

Se observa que João hace una relación con el proceso de diagnóstico, evidenciando que proyecta el personaje Velma en el investigador, como quien descubrirá el misterio de su familia. Sin embargo, su actuación dramática era a veces confusa, sin sentido, como si material viniera directamente del inconsciente, sorprendiendo y dejando fluir escapes “sin sentido”,

difíciles de entender, que el investigador dejaba fluir, para afrontar con él ese desconocimiento, sin interferir con esta descarga, permitiendo que el niño presente su núcleo de no saber. En la concepción de Klein (1923), el juego posibilita el control de situaciones traumáticas, transformando las experiencias dolorosas vividas de forma pasiva en activas, además de asegurar que el juego genere placer, ya que logra superar la ansiedad.

Liberman (1984) enfatiza lo que Klein (1923) publica en “La Análisis Infantil” diciendo que la formación de símbolos es el proceso que conduce a la sublimación. Y la capacidad de amar puede expresar su odio y agresión”.

Como se indica en el capítulo 5, cuando hay un secreto en la familia, como es la información vinculada a la historia del grupo familiar, “actúa tanto en la mente de quien la comunica como de quien la recibe” (Fernández, 1991, p.101), actúa como un disparador que puede adquirir un carácter estructural en esta familia. Sin embargo, “el secreto que adquiere valor patógeno es aquel que una persona no decide guardar, o que se ve obligada a esconder”. (Fernández, 1991, p.101). Este secreto contribuye al miedo a conocer tu verdad.

Liberman (1984) se refiere a Klein (1929, p.145) diciendo que el autor observa en los niños paranoicos que su relación con la realidad está subordinada a las vívidas elaboraciones de la fantasía y agrega que el equilibrio entre los dos se inclina hacia la irrealidad. El autor también sugiere que, además de que los personajes son crueles, la satisfacción del deseo es negativa (una búsqueda de la gratificación sádica frente a los objetos primarios), y en la estructura del superyó se observan las identificaciones que configuran los personajes negativos, a pesar de tener un carácter negativo. riqueza, sus fantasías giran rígidamente entre el acosador y el perseguido. Cattaneo (2020, p.207) identifica en los dibujos de los niños los mecanismos de defensa descritos por Klein y afirma:

La organización de las defensas maníacas incluye mecanismos que se manifestaron durante la etapa esquizoparanoide (mecanismo de disociación e idealización, negación y control omnipotente) pero durante la etapa depresiva adquieren características especiales. En el primer caso tenían como objetivo evitar un ataque aniquilador al yo; En la posición depresiva, el objetivo es defender el objeto de ataques ambivalentes.

En este sentido, es fundamental identificar “los secretos y pactos del silencio, o el presente o no tácito en las familias”. (Fernández, 1991, p.101).

Al respecto, Kaës (1985) contribuye diciendo que la formación intersubjetiva primaria garantiza los espacios y vínculos intersubjetivos, de los que provienen los apoyos y las inversiones. Afirma que son espacios y vínculos que forman la realidad psíquica del conjunto intersubjetivo: los enunciados que se relacionan con las interdicciones fundamentales. Llama la atención sobre las importantes predisposiciones de las actividades de representación de cada sujeto para comunicarse entre sí. Además de los objetos, los lazos de identificación y las estructuras básicas del yo y el superyó. Aun así, engloba la transmisión inconsciente por identificación con el objeto o con la fantasía del deseo del otro, es decir, al servicio del análisis de la dimensión intragrupal de esta transmisión.

João es parte de un núcleo familiar que ha sido protagonista durante tres generaciones en la violencia simbólica, la violencia de lo no dicho, del secreto. Observamos que el drama familiar comienza con su abuela, quien, al ser expulsada de su entorno familiar por su padre, por estar embarazada y soltera (en ese momento se consideraba una deshonra familiar), deja a la familia para siempre.

Mónica (la madre biológica de João) se crio pensando que su madre biológica era su abuela y que Regina sería su hermana, cuando en realidad Regina era su tía. En este caso, su

desarrollo se dio con información falsa, porque su conocimiento personal (ese inconsciente) no coincidía con la información que recibió de la familia.

Cuando creció, a los 12 años, descubre la verdad y, al no haber sido apoyada por el entorno, la psique fue incapaz de metabolizar el exceso de energía de la ira y la violencia, desencadenando así un trauma, luego una desorganización psíquica, cognitiva y comportamiento que afectó la forma en que había construido sus vínculos afectivos. Como resultado, surgió una crisis psicótica, como un trauma de tipo desestructurante, que luego condujo al diagnóstico de un trastorno del estado de ánimo.

El trauma vivido por la abuela del niño y luego por la madre del niño, al haber sido asfixiado, convertido en lesión, supuso una ruptura, fragmentó la psique de Mónica, dado este conjunto de posibilidades y variables a las que estaba expuesta, una "cripta".

Al dar a luz al niño, todavía en el hospital, intenta darle frijoles en la boca al recién nacido João. La familia ya había logrado esterilizarla con el médico, sin su consentimiento, otra violencia secundaria, descrita por Aulagnier y citada por Fernández (1992). Custodiando al niño en el juzgado, otro episodio de violencia secundaria vivido por Mónica.

Se observa que, al no poder adherirse al tratamiento por drogas, pierden el apoyo psicosocial y la custodia del niño, pero incluso en ese momento todos vivían en el mismo domicilio familiar. Entonces, ella reacciona con agresión física dirigida a Regina, por no mostrar una condición de resiliencia y la posibilidad de reparar el trauma, termina indefensa, y finalmente sin un lugar donde vivir.

Hay un drama familiar de indefensión recurrente, en el que la violencia simbólica da paso a la violencia física y se instala en la dinámica familiar, que hasta el niño presencia. Un desamparo que comienza con los tabúes sociales, que se desencadenan por el sufrimiento y el dolor que conlleva el mal manejo de situaciones de conflicto familiar.

Esta traumática transmisión intergeneracional, descrita por De Paula (2021) puede incluso extenderse a la tercera generación, dependiendo de su intensidad, lo cual se verifica en el caso de João, el autor comenta que este evento repercutirá en los procesos de vinculación. y teorías del apego que abordan los efectos de estos vínculos de sentido, y estudian el lugar de la memoria y el testimonio de estos sujetos que, presentan una historia en la que construyeron su identidad.

Se sabe que, si el sujeto tiene una condición de posibilidad de que su dolor sea escuchado, y acogido, que el duelo, provocado por las pérdidas y violencias que esta cadena de generación fue aprisionada, tiene posibilidad de ser elaborado. Y, si se abre un espacio para darle voz, para que pueda hablar de su dolor, el proceso de resubjetivación puede permitir la resignificación del trauma y evitar que se perpetúe para las siguientes generaciones.

El apoyo brindado por los maestros que acogieron a João y Regina, en el momento de la crisis de ira de su madre y el intento de huir con el niño, sacándolo de la escuela, es sumamente importante. De Paula (2021) explica que es como si esta parte de esa experiencia quedó encerrada, intacta, ni siquiera posible de mirar, debido a esta escisión psíquica. Creemos que esta fractura psíquica, vivida por la madre biológica de João, y que provocó una disociación en su psiquis, difícilmente se volverá a significar, lo que inevitablemente repercute en el niño, provocando que tenga que recurrir a arcaicos mecanismos de defensa para poder enfrentarse. con la realidad, huyendo de la fantasía, en su discurso: “huyendo para defenderse”.

Fernández (1991) corrobora con Maldavsky (1991) cuando afirma:

Lo que no es confesado por los padres, en los hijos aparece como un conocimiento inconsciente, que puede ser reprimido, del que derivan los síntomas, o puede ser transmutado en actos que en última instancia constituyen una denuncia inconsciente de ese secreto que fue capturado y cuyo ego ignora. (Maldavsky, 1991, pág. 17).

Según el autor, además de ser importante conocer el conjunto de deseos reprimidos del sujeto, es fundamental conocer el procesamiento psíquico a través de defensas, de lo que él denomina “entrelazados intrapsíquicos e interindividuales”. (Maldavsky, 1991, p. 17).

Fernández (1991) en sus estudios no encontró un tipo de familia que se corresponda con el problema-síntoma de aprendizaje del paciente, pero considera que algunos aspectos diferenciales de la familia promueven un terreno fértil para la formación de un síntoma en el aprendizaje, lo cual relata a un tipo de circulación de conocimientos y sobre todo con el desencadenamiento del secreto en el núcleo familiar.

Desde esta perspectiva, la “familia” como fantasía puede ser inconsciente y los elementos de este modelo dramático aparecen en la conciencia en forma de diferentes imágenes. Tal imagen, la matriz de dramas que transporta a la “familia” presenta pautas de secuencias espacio-temporales a representar, actúa como una película, que contiene todos los elementos dispuestos simultáneamente, para que entren en escena, mostrando la familia interna. “La familia del paciente con problemas de aprendizaje a menudo se presenta como un bloque indiferenciado, en el que cada uno puede vivir si tiene a alguien más que ser o a quien convertir en parásito”. (Fernández, 1991, p. 97).

Más adelante, el autor agrega que la internalización de un conjunto de pautas de relación por parte de cada miembro de la familia real modifica la naturaleza de estos elementos y sus relaciones, y este conjunto que conforma la “familia” interna puede dirigirse al cuerpo, o a los sentimientos, ya que pueden ser parte de pensamientos, fantasías y sueños y, finalmente, percepciones, convirtiéndose en argumentos que marcan la diferencia, a medida que mueven las acciones de sus miembros.

En la historia de João podemos reconstruir un juego de hechos que significaron el grupo familiar y el niño, dando paso a la simbolización. Por tanto, es fundamental exponer los

procesos subjetivos que acompañaron al “no saber”. Identificar los procesos patológicos capaces de prevenir o disminuir la capacidad del niño para transformar la información en conocimiento y ésta en conocimiento.

b) ¿Qué es el modo de aprendizaje y enseñanza de John? De acuerdo con la clasificación de la modalidad de aprendizaje, y teniendo en cuenta que se construye en conjunto con la modalidad de enseñanza de sus maestros, observamos que el niño se convierte en un objeto en esta cadena de sentido, en la que lo no dicho está presente, donde la ocultista se manifiesta, ya sea por la no apropiación de su historia por parte de su madre, o por la esterilización sin su consentimiento, o por la pérdida de su custodia. identidad en principio y, posteriormente, tuvo efectos desastrosos en las relaciones familiares interpersonales, donde la violencia adquirió un comportamiento de actuación.

João, al ser expuesto a la violencia primaria y secundaria, descrito por Aulagnier citado por Fernández (1992) desarrolla un problema síntoma-aprendizaje, manifestando una modalidad de aprendizaje que sugiere ser del tipo hiperasimilación-hipoacomodación, es decir, hiperasimilación: “predominio de subjetivación, des realización del pensamiento, dificultad para renunciar. Y, falta de acomodación: mal contacto con el objeto, dificultad para interiorizar las imágenes, el niño sufría por falta de estimulación o abandono”. (Fernández, 1991, 109). El predominio de la subjetivación y des realización del pensamiento, observado por el autor, puede ser apoyado por Liberman (1984) cuando dice que estos niños han perdido la confianza en la vigencia que pueden tener el pensamiento y el pensamiento verbal, como instrumento para resolver los conflictos que, por otro lado, la pobreza de contacto con el objeto se puede inferir de su dificultad para memorizar lo aprendido en la escuela, descrito por el profesor de la clase. Se observa que el niño de la historia de su vida estaba poco estimulado y también abandonado.

11.3 DISCUSIÓN DEL CASO GABRIELA: LA CHICA QUE NO PUEDE SABER

La historia clínica del caso, así como el análisis e interpretación de los dibujos gráficos de la niña, su madre y su padre, se encuentran en el anexo 18.

a) ¿Cómo es la Circulación del Conocimiento y el Saber en el Núcleo Familiar de Gabriela?

Lo que se observa en el caso de Gabriela es una imposibilidad de acceder a su conocimiento inconsciente, provocando un mandato inconsciente que circula en el ámbito familiar de la imposibilidad de darle la información que necesita para su construcción como sujeto de aprendiz.

Decimos que el objetivo de la práctica psicopedagógica será ayudar a aquellos aprendices como Gabriela a descubrir que han construido los lazos que los mantienen dentro de la prisión, pero que la clave para salir de este lugar está con ellos en la prisión, solo trata de quiero desentrañar este misterio. Desde el exterior, podemos animarles a que se desenreden de estos amarres. Para que descubran el placer de aprender y la autonomía de ejercitar su inteligencia, que no es más que recuperar el placer de jugar.

Un aspecto que diferencia la Psicopedagogía Clínica del Psicoanálisis Kleiniano radica en el juego, para Klein, es parte de un proceso defensivo, o es un dispositivo para la elaboración de situaciones traumáticas, sin embargo, aprendimos de Winnicott (1975) y Fernández (1991, 2001b) que, al jugar, el niño expresa agresión, adquiere experiencia, controla la ansiedad y también establece contactos sociales como la integración de la personalidad y, sobre todo, por placer.

Gabriela no puede jugar con su imaginación, inventar, correr riesgos. La niña dice en el Test de la Familia Kinética: *“No me gusta inventar, me gustan las historias así ... ¿Cómo qué? ¿En el libro? ¿Historia lista? Sí.*

En esta línea de razonamiento, las expresiones plásticas de Gabriela nos conducen al “aburrimiento”, al aburrimiento, a la falta de ganas de entrar en contacto con lo nuevo, por miedo a conocer la verdad. Se le impide, incluso utilizar el juego como proceso defensivo, desde la perspectiva kleiniana.

La familia, al no otorgarle el derecho a conocer su verdad (porque la niña fue adoptada y sus padres le dieron otra información), involucra a la niña en la dinámica del secreto, cuando su madre no le da la información adecuada para construir su identidad, pero en su lugar da información falsa, en este caso, según Fernández (1991, p. 102) se construye un terreno propicio para la emergencia del problema: “El problema de aprendizaje suele presentarse como un muro de defensa, ante la desorganización psicótica”. En esta circunstancia, la obligan a negar su conocimiento inconsciente, haciéndola aceptar información falsa.

b) ¿Qué papel cumple el no aprendizaje para Gabriela y su familia? El papel que juega el no aprender de Gabriela en la unidad familiar se refiere a poder liberar a la familia de tener que enfrentar el miedo, el miedo a lo desconocido, a lo que Gabriela puede hacer y sentir con esta información. El rechazo que la niña pueda desencadenar por parte de sus padres. Miedo a lo nuevo, a lo que no se conoce. Se observa, sin embargo, que cuando se escuchaba a la niña, al participar en la investigación, se armó de valor para cuestionar a su madre, dando a la familia espacio y oportunidad para elaborar sus miedos y enfrentarlos.

Álvarez (2010) en sus estudios apunta a la relación entre la elaboración de significados a partir de los recursos del lenguaje con la heterogeneidad del trabajo psíquico involucrado en la simbolización. Porque, según sus observaciones, proveniente de la experiencia clínica e investigativa, el acceso al funcionamiento secundario, lejos de ser una garantía del trabajo simbólico, en algunos casos encubría modalidades restrictivas del trabajo psíquico como las modalidades primarias. Rickes (1989, p.55) cita Mannoni que dice: “El síntoma del niño cubre, en el discurso familiar, el vacío creado por una verdad tácita. De esta forma, el síntoma es

necesario para quienes tienen que protegerse contra el conocimiento de la verdad en cuestión. Al querer tratar el síntoma, es el niño quien se rechaza a sí mismo”.

Se entiende que Gabriela no puede avanzar libremente en la construcción del conocimiento porque su conocimiento inconsciente es diferente, presenta incongruencia en el discurso de lo que le dicen, con su conocimiento, lo que bloquea su capacidad para afrontar lo nuevo. Sin embargo, según los padres, la niña se ha estado preguntando sobre si su cabello y su piel son diferentes a los de su madre, abriendo espacio para la elaboración de significados y siendo capaz de poner en movimiento su capacidad simbolizante.

c) ¿Qué es el modo de aprendizaje y enseñanza de Gabriela? La niña estructuró una modalidad de aprendizaje hiperaccommodativa (predominio de la copia) / hipoasimilativa (no retiene nada), ya que lo que se evidencia es la descripción de la experiencia, de lo que ve sin, sin embargo, agregar nada de su subjetividad al relato. Es decir, el niño está ligado a la legalidad del objeto, no permitiéndose crear, y agregar, desde su experiencia subjetiva, elementos al relato. Además, hay escaso contacto con el objeto de conocimiento, formando una modalidad hipoasimilativa.

Este tipo de modalidad de aprendizaje se encuentra mayoritariamente en el sistema educativo actual, ya que los profesores animan a los niños a copiar y memorizar determinados conocimientos, sin permitirles ejercitar la actuación sobre los conocimientos. Cabe en este análisis decir que enseñan a través de cuestionarios donde el niño encuentra las respuestas con evidencia en el texto, no estimulan la interpretación del niño, lo que influye mucho en su modalidad de aprendizaje. De esta forma se devalúa y se desprecia su capacidad de pensamiento, su originalidad y creatividad.

11.4 DISCUSIÓN DEL CASO CAMILA: LA NIÑA QUE NO PUEDE DEJAR DE AGREDIR

La historia clínica del caso, así como el análisis e interpretación de los dibujos gráficos de la niña y su madre se encuentran en el apéndice 18.

a) ¿Cómo es la Circulación del Conocimiento y el Saber en el Núcleo Familiar de Camila? La circulación de conocimiento y saber en el núcleo familiar de Camila se produce de forma violenta, a través de maldiciones entre madre y padre, entre madre y familia del padre, como se relata en la historia de vida de la niña. Estos "nombres feos" muestran la dificultad de simbolizar a la familia, de ingresar a un nivel que permita distanciar y pensar, se sugiere que la dinámica subyacente que involucró los hechos con silencios tácitos y performances, traiciones de ambas partes, amenazas y violencia, Los gritos y las peleas llevan a inferir la imposibilidad de simbolizar, sumado al desmentido de Camila como ser pensante capaz de aprender, provocó este estancamiento en su proceso de construcción de conocimiento.

Al respecto, Paín (1999, p. 92) asegura que, " lo que se puede considerar patológico es la incapacidad del niño para resignarse a abandonar sus vivencias tempranas, reorganizándolas en experiencias más maduras". Lo que se observa en el caso de la niña es que bloqueó su capacidad de pensamiento por la intersubjetividad presente entre ella y sus padres, con el deseo inconsciente de llamar la atención de los padres sobre sí misma, negándose a despojar a los padres de objetos de amor no logrando cambiar a otros objetos secundarios, incluido el conocimiento.

El psicoanálisis freudiano considera que en la fase de latencia son el superyó y el yo los que controlan la vida pulsional del niño y, por tanto, su funcionamiento dinámico permite la simbolización requerida en el momento de la alfabetización, pues para incorporar otros conocimientos es necesario para reprimir el ello que protagoniza el principio del placer, para que surja la posibilidad de lidiar con el principio de realidad y aceptar las limitaciones impuestas por sus deseos. De esta manera, la represión dará paso al psiquismo neurótico, comienza el

cambio de meta y la capacidad de sublimación permite separar la ternura de la sexualidad. Con la sublimación ya podemos percibir una capacidad adaptativa del ego.

En el caso de Camila, observamos que la niña no puede sublimar, por lo que se bloquea el aprendizaje. Según Parente (2000), la falta de constitución o falla de la defensa intelectual sugiere que el niño no puede disfrutar de experiencias constitutivas que posibiliten el surgimiento de la memoria, ya que de lo contrario permitirían el acceso a experiencias de reciprocidad combinados con el desarrollo de la capacidad imaginativa.

En el capítulo 3, al abordar las aportaciones del psicoanálisis freudiano al proceso de constitución psíquica del niño, destacamos las consideraciones que hace Freud sobre la pulsión agresiva como descarga motora, en la que se regía por el principio del placer y que pretendía aliviar. el aparato mental adiciones de estímulos, al enviar inervaciones al interior del cuerpo, en el caso de Camila, embota su pensamiento.

Por tanto, considera que es probable que el pensamiento sea originalmente inconsciente, en la medida en que va más allá de la simple representación ideacional y se dirige hacia las relaciones entre impresiones de objetos, y que no adquirió otras cualidades perceptibles a la conciencia hasta que no se vinculó a residuos. Los pensamientos verbales, es decir, surgen del inconsciente y van en busca de cualificación y conciencia, y finalmente logran llegar a la conciencia gracias a su articulación con las palabras. (Freud, 1915).

Sin embargo, esta descarga motora, en realidad cuando se transforma en acción, permite dar mayor flexibilidad a la modalidad de aprendizaje, permitiéndole adquirir la condición de procesar la experiencia vivida. Para Freud, la represión de la descarga motora se proporcionó a través del proceso de pensamiento, que surge debido a que el aparato mental es capaz de tolerar el aumento de tensión de los estímulos, pudiendo posponer esta descarga.

Al respecto, Fernández (2001b) agrega que la resignificación de los procesos de aprendizaje se producirá a partir de un trabajo que también lleva a los padres a conectar con la angustia de saber y no saber, resignificando sus propias historias como aprendices. El trabajo subjetivo supone ofrecerse como objeto transicional: la capacidad de los padres para jugar y jugar con las ideas que suponen al humor. Es decir, que los padres pueden estar a nivel simbólico, pudiendo, tanto como el niño, distanciarse de situaciones para poder pensar en ellas, configurando una capacidad de simbolización a través de objetos primarios y, posteriormente, a objetos secundarios.

Un ambiente familiar agresivo y hostil requiere que el niño sea capaz de desarrollar estas imágenes, recuerdos y fantasías primero para poder aprender después, y también encontrarse en el ambiente del aula, con un maestro que tenga una mirada sensible y escuche. esto, y que puede favorecer la resignificación y transformación de estas experiencias.

Los padres, como agentes subjetivos, necesitan un espacio para trabajar y dar un nuevo significado a su propio aprendizaje: un espacio donde puedan conectarse con sus propios síntomas e inhibiciones para aprender, posicionándose mejor frente a sus vidas. Porque, solo podemos estar en relación con el otro y lograr que nuestra tarea sea efectiva, si podemos simbolizar nuestras propias dificultades. Los niños que reciben poco lenguaje simbólico a menudo pueden ser restrictivos para incluir diferencias y no se abren al extranjero de una manera receptiva, si no hostil. En el caso de Camila, la otra está representada por nuevos conocimientos, por aprender en la escuela, la exigencia escolar la desestabiliza.

b) ¿Qué papel cumple el no aprendizaje para Camila y su familia? La agresividad de Camila es reflejo de la agresividad vivida en el ámbito familiar, con este síntoma la niña logra llamar la atención sobre la necesidad de “atención familiar”. Cuando Fernández (1991) utiliza la metáfora de que es el sujeto quien construye su celda, se observa que la niña pide ayuda para

salir de su celda, ella sabe que la clave para salir de allí es acabar con las “peleas”. Situaciones de los padres y eso por sí solo no puede desprenderse de estos significados.

Camila se siente aliviada cuando se da cuenta de que en el proceso de investigación el padre será escuchado y se siente apoyado y confiado en que la familia será asistida, cuidada, haciendo posible rescatar la circulación de conocimientos y saberes de una manera más saludable, en la dinámica familiar.

Camila se siente aliviada cuando se da cuenta de que en el proceso de investigación el padre será escuchado y se siente apoyado y confiado en que la familia será asistida, cuidada, haciendo posible rescatar la circulación de conocimientos y saberes de una manera más saludable, en la familia. dinámica.

La madre comenta que su hermana mayor, que la ayuda a cuidar a Camila, la llama de estúpida. También afirma que cuando la niña tenía 7 años, no tuvo tiempo para cuidarla, no tuvo la más mínima paciencia con Camila. Borges (2000) comenta la formación de la identidad del sujeto y destaca el efecto interiorizado que hacemos de los predicados que otros nos atribuyen. Para ella, el individuo no es solo algo que le atribuyen, sino también lo que hace en el mundo. El autor cita a Scoz que entiende la identidad como “la posibilidad de pensar y ser, es decir, de hacer”. (Borges, 2000, p. 44). Como resultado, la niña desarrolla un problema de aprendizaje de síntomas y se hace pasar por víctima, asumiendo el papel adjudicado de “niña agresiva”. En palabras de la madre: *“De mis hijos es la más rebelde de todos”*.

Sin embargo, la niña no debe ser vista aislada, sino como un ser en una relación, a quien se le impide pensar y, en consecuencia, hacer algo. La génesis del sujeto se refiere a la forma en que fue tejido, a través del lenguaje y la familia, por las relaciones familiares. Así, cuando el niño llega a la escuela, no tiene establecido su pensamiento como puede creer el

maestro. Aporta solo el pensamiento -el conocimiento- a través del cual fue mirado en su entorno.

Es necesario que el niño pase de una acción y una emoción no pensadas a otra en la que pueda estructurar mejor su pensamiento. Es decir, es necesario que empiece a desprenderse del molde, tal como lo concibió originalmente su familia. Con esto, su pensamiento y su afectividad pueden tejerse en otro orden.

Tomar conciencia de la operación mental significa trasladarla del plano de acción al plano del lenguaje, es decir, recrearla en la imaginación para que pueda expresarse en palabras. Lo que estás haciendo, es decir, desarrollar conocimientos sobre este proceso. Está haciendo algo en un contexto más amplio y elaborado. Es hacer algo para desarrollar el conocimiento sobre los efectos de las acciones de los demás en ti.

En palabras de la niña: "Siento pena por mi hermano porque su padre murió de cáncer, simplemente no sé dónde", cuando la niña comienza a expresar sus quejas y ansiedades, podemos inferir que este avance implica que su ego comienza ser independiente del ego auxiliar de la madre y podemos sugerir, con base en el pensamiento de Winnicott (1975), que las definiciones de adentro y afuera, al estar mejor delimitadas, permiten al niño reconocer su riqueza personal dentro de sí mismo, que partía de una experiencia de amor-odio, implícita en la conquista de la ambivalencia, como diría el autor, "cuyo enriquecimiento y refinamiento conducen al surgimiento de la preocupación por el otro". (Winnicott, 1965-2015, pág. 99).

En sus palabras: *"Entonces estaba muy feliz, pero todo es mentira. Quería que volvieran, pero a mi padre no le gusta ella y a mi madre le gusta él, entonces no le agrada a mi abuela ni a mi abuelo. Intento que no me importe, pero lo hago (...) Soy muy testaruda en casa"*. Cuando dice que no puede dejar de pensar en esta situación, asume, por tanto, la responsabilidad de sus propios impulsos instintivos que, para el autor, es lo que dará lugar a la

emergencia de uno de los elementos constructivos fundamentales del juego y el trabajo. Pero para que esto ocurra de manera saludable, el niño debe tener la oportunidad de contribuir.

Se observa que la niña expresa esta preocupación por su madre, sin embargo, encuentra que no hay posibilidad de reparación, debido a la magnitud del conflicto generado por padre y madre, según Winnicott (1965-2015), el niño Necesitan que la madre se mantenga viva y accesible en términos físicos y, sobre todo, en el sentido de no estar preocupado por otra cosa, para que el niño pueda descubrir que el objeto-madre sobrevive a los episodios instintivos, con la fantasía del sadismo oral.

Vale decir que se identifica un contenido violento, desencadenado por la experiencia de violencia sexual vivida por su madre (provocada por el padre de la madre), que marca el daño causado a nivel transgeneracional, en la historia de Camila, y confirma nuestra hipótesis inicial, es decir, la violencia de cualquier tipo está en la base del problema de aprendizaje de los síntomas.

Para que Camila pueda soltar los lazos que le impiden afrontar lo nuevo, será necesario que la familia replantee sus vivencias de dolor y sufrimiento. La madre de Camila, al ser escuchada, dice: “... *creo que me estoy deshaciendo de esto*”.

Por otro lado, en la concepción de Winnicott (1965-2015), el entorno madre tiene una función especial, que es seguir siendo ella misma, siendo empática con su hijo y estando presente, recibiendo su gesto espontáneo, con actitud acogedora. Camila necesita un entorno que pueda acogerla y permitirle la libertad de expresión de su “terquedad”, no cualquier expresión, sino en un entorno estético: uno que piense en escenas, o un entorno pictórico, o con escenas dramáticas, que adquiera sentido, para no perder la capacidad de preocupación por el otro que se viene desarrollando incluso en este ambiente hostil.

Pese a todo, Camila rompe con el patrón de comunicación y colabora en el proceso investigativo, asumiendo su capacidad de pensamiento y juicio crítico, precisamente porque se le dio una escucha atenta. La madre comenta que cuando llegó el momento de participar en la investigación, Camila fue feliz, y prontamente preparado, cambiado de ropa, sin crear obstáculos.

Rodulfo (2008, p.205) considera que para el análisis de problemas de aprendizaje “no se trata solo de expandir un campo, el del psicoanálisis, ya que esta expansión no podría practicarse sin una profunda remodelación teórica que recién comienza”. En el pensamiento del autor, además de conceptos, ideas y ángulos de análisis, el psicoanálisis de Freud a Lacan no se preocupó del concepto de alegría, sino de la angustia, haciendo de la angustia el camino para acceder a la verdad humana. Afirma que en Klein la alegría sería considerada una defensa maníaca, sin embargo, el autor, al señalar la falta de conceptualización de este campo de investigación, se refiere a la alegría en la psicopedagogía clínica propuesta por Fernández. Rodulfo (2008, p.214-216) cita la publicación de Fernández (1995) sobre el título: “El juego del humor”, en la Revista EPSIBA, número 02, Buenos Aires, cuya genealogía, según él, lleva a “el humor” de Freud. Lo que observamos en el caso de Camila es su incapacidad para simbolizar sumergiéndose en el “fastidio”, en el aburrimiento, a la niña no le interesa nada, según la autora “la denuncia toma el lugar de un pensamiento y la molestia toma el lugar del deseo -reunirse”. (Fernández, 2001b, p. 173).

c) ¿Cuál es el modo de aprendizaje y enseñanza de Camila?

Según Paín (1985), en el problema síntoma-aprendizaje, la función cognitiva se desarrolla bajo la égida de la dimensión subjetivante, cuya ley es el deseo. Es posible comprender que existen diferentes grados de inhibición intelectual (inhibición cognitiva) y que esta se produce como consecuencia de un fallo ambiental, es decir, por la ausencia de la presencia psíquica del otro a lo largo de su proceso de maduración.

La participación de las pulsiones, especialmente las agresivas, en la constitución psíquica del niño revela la relación entre la construcción del conocimiento y el buen desarrollo de las etapas psicosexuales. Un cuanto de carga libidinal agresiva a disposición del deseo de conocer, que compromete su proceso de desarrollo.

Por tanto, se encuentra aprisionado por la angustia y con un tipo de modalidad de aprendizaje hipoasimilativo-hipoacomodativo, es decir, el tipo inhibición cognitiva, que se presenta como pobreza de contacto con el objeto que se traduce en esquemas de objetos empobrecidos, déficit lúdico y creativo, así como dificultad para internalizar imágenes. En este caso, según Fernández (1991), el niño padecía falta de estimulación o abandono. La niña se vio afectada a la hora de estructurar su autoimagen, su autoconcepto, con la formación de identificaciones y, la formación misma de su personalidad, con todos estos elementos que se entrelazan en la constitución de la modalidad de aprendizaje y enseñanza.

Estructuró un molde relacional agresivo y hostil, por lo tanto, necesitará, para que su tratamiento sea entendido y favorecido por las intervenciones de quienes son parte de su vida, a fin de contribuir al rescate de su capacidad de aprendizaje, porque necesita desprenderse de la responsabilidad de "unir" padre y madre, ya que ella es la primera hija de esta pareja, y se encuentra en un lugar que divide a los otros hijos de la madre. Inconscientemente por identificación proyectiva con la madre, quiere al padre para hacerse cargo de la relación y casarse con ella.

Por tanto, la modalidad de aprendizaje y enseñanza está directamente relacionada con la forma en que nos relacionamos en la vida, cómo nos enfrentamos al conocimiento, cómo usamos nuestra sexualidad, agresividad y cómo usamos nuestro dinero, inclusive. (Fernández, 1991).

Camila sugiere una modalidad de relación perturbada que duele, sin embargo, porque su modalidad de relación fue herida, por lo tanto, la niña necesita intervención clínica, con esto, denuncia que es parte de una cadena de violencia que circula en el ámbito familiar, la familia más amplia.

En cuanto a la agresividad, Fernández (1992) se pregunta cuál es su papel en el aprendizaje, y parte de la raíz de la palabra para hacer sus consideraciones. “A-gredire” significa en latín “seguir adelante”. Considera que el término agresividad debe ser considerado positivo, lo entiende como agresividad saludable, que nos permitirá actuar, trabajar, tener energía para la acción.

En cambio, se refiere al acto agresivo, éste, que duele. Para ella, el acto agresivo estaría relacionado con conductas que destruyen. Sería el “actuar” y en este caso no estaría mediatizado por el pensamiento, convirtiéndose en un acto sin pensar. Los sujetos que ponen en acción la agresividad tienen un bloqueo en su capacidad de pensamiento. Tienen dificultad para diferenciarse del otro y tomar distancia para poder reconocerse.

Fernández (1992) aborda la violencia patógena descrita por Piera Aulagnier en relación a la estructuración del proceso de autonomía del sujeto, diciendo que inicialmente, como un bebé, el sujeto necesita que alguien interprete sus sonidos y movimientos, para dar sentido a sus necesidades, relacionándolos con palabras y pensamientos. Luego, la madre, o su sustituto, introduce al niño en un sistema de lenguaje, a través de su otorgamiento de significado (por ejemplo, al interpretar la necesidad del bebé). Al hacer esto, queda claro que la madre está pensando por el niño, por lo tanto, para Aulagnier, está cometiendo una violencia que es primaria, pero necesaria para su desarrollo. La iniciativa de esta madre, según ella, es saludable, como lo es cuando se hace posible que el niño establezca las bases de una construcción, que inicialmente es orgánica, y luego, a través de demandas, en una dialéctica con "el deseo de la madre de tener" ella viva, dan paso a las palabras.

El autor dice que estas palabras tendrán una doble función, estarán vinculadas a procesos instintivos y también a procesos sociales y comenta que el niño que constantemente comete actos crueles agresivos está revelando un déficit en la experiencia lúdica, en la experiencia del juego y jugando. “Está mostrando un déficit en el espacio que se le ha dado para demostrar que puede. Y un niño al que no se le permite demostrar que puede, tendrá dificultades para hacer cosas y producir”. (Fernández, 1992, p. 03). Observamos que a la niña no se le permitió un espacio para mostrar que podía aprender en la etapa inicial de alfabetización.

Para Fernández (1992), la agresividad es vista como un impulso que sirve al proceso de conocimiento, brinda oportunidades para el pensamiento y el acto agresivo se entendería al servicio de la destrucción del pensamiento. “La pulsión epistemofílica y el deseo de conocer, conocer y aprender, incluyen también un cuanto de agresividad y que no hay pulsión ni deseo epistemofílico de aprender, de conocer sin agresividad” (Fernández, 1992, p. 56).

En resumen, el niño tendrá dos formas de hacer uso de su agresividad, poniéndolo en un acto agresivo (demostrando que está trabajando a nivel imaginario), que duele o en una agresividad saludable (demostrado que está trabajando a un nivel simbólico), que le permitirá aprender, para cambiar su libido al deseo de objetos sustitutos presentes en la cultura. Con el desarrollo de su capacidad simbólica, por tanto, este mecanismo se desprende y forma un sujeto cada vez más empático, que consigue diferenciarse del otro y de los objetos, y, por tanto, podrá situarse en el lugar de un sujeto pensante.

Agrega que cuando la agresividad está mediada por el pensamiento, puede expresarse en símbolos, y el acto agresivo, relacionado con la actuación, se incluye en el nivel imaginario, es decir, la acción sin pensamiento. La agresión permite la construcción de conocimientos que conducirán a la autoría del pensamiento; la agresión, a su vez, está al servicio de la destrucción y aniquilación del objeto por conocer. En el caso de Camila, el objeto por conocer no estaba

investido de carga libidinal, ya que la niña está fijada en el complejo de Edipo, entre el padre y la madre.

Laplanche citado por Fernández (1992) dice: “la agresión es un facilitador del aprendizaje y tiene un aspecto saludable. Un indicador de riesgo sería lo que llamamos agresión”. Entendemos que el acto agresivo hiere y destruye la capacidad de pensar, mientras que la agresividad saludable, al estar mediada por el pensamiento, brinda la capacidad de expresarlo con palabras, es decir, de utilizar del nivel simbólico para colocarse en un lugar capaz de lidiar con la agresión.

Janin (2006) afirma que para aprender algo, el niño toma el objeto y lo manipula. “Fundamentalmente, es un instrumento para dominar el mundo y para sí mismo (...) Guillaumin cree que se debe desarrollar un movimiento de violencia”. La autora afirma que “si un niño no puede ejercer este poder, si cae atrapado en una posición pasiva uno frente al otro, no puede adaptarse a sus movimientos para escribir y desarmar palabras y sonidos y romper conocimientos previos para adquirir nuevos”. (Janin, 2006, págs. 25-26).

En esta línea de razonamiento, la autora describe el escenario en el que ciertos niños no aprenden a leer y escribir, debido a su imposibilidad de poner en juego su agresión. “¿Se puede vivir la escritura como una marca que se rasgó, violencia en el papel, una marca en otro cuerpo, como apropiación violenta, desmenuzante, del otro, de las marcas del otro”? (Janin, 2006, p. 26).

Respirar profundamente y contar hasta diez sería la forma de formar un espacio de pensamiento, que permitirá pensar en la situación, para actuar sobre ella y no actuar con ella. Cabe mencionar que, el proceso de investigación le permitió a la niña enfrentar su silencio y expresar con palabras lo que estaba sintiendo, reconociendo la frustración, dándose cuenta de la agresión e, incluso pudiendo expresar su angustia a la investigadora, logrando actuar para

frenar este mecanismo, sin necesidad de actuar de forma agresiva. En palabras de Camila: *“Le pregunto a mi papá si se va a casar con mi mamá y no dice nada, quédate tranquila”*. La niña dice que su mamá dijo: *“Creo que volveré con tu papá, él lo hará, regresará mí”*.

La madre de Camila admite que estaba enferma (depresión, síndrome de pánico y ansiedad), dice que tenía los nervios de punta, por eso se olvidó de sus hijas, de ayudarlas, de abrazarlas y de darles cariño, nunca tuvo paciencia con ellas. En ese momento estaba amamantando a Camila y terminó quedando embarazada de la hermana menor de la niña, por lo que tuvo que dejar de recibir tratamiento psiquiátrico.

Se observa que, a partir del relato de la madre, este momento de la vida de Camila estuvo marcado por un objeto-madre que se convirtió en el blanco de una experiencia de cruda tensión instintiva. Según Winnicott (1965-2015, p. 99), *“La preocupación por el otro aparece en la vida del bebé como una experiencia muy refinada del encuentro en la mente del niño entre el objeto madre y el entorno madre”*.

La madre comenta la tortura psicológica que solía hacerle su padre, y dice que le tenía mucho miedo, me decía cosas horribles na presencia de las niñas.

En esta línea de pensamiento, entendemos que la pulsión agresiva, de dominar el objeto a conocer, se relaciona con una modalidad de aprendizaje y enseñanza que fue construida por las figuras primarias que establecieron vínculos de deseo y bajo cuyas condiciones desinvertieron libidinalmente el aprendizaje, haciendo el movimiento de identificación y los procesos simbólicos de Camila.

Concluimos poniendo énfasis en la fuerza del sujeto en formación, en la posibilidad de que el yo se produzca a sí mismo, un yo considerado como *“un producto y no una acción sería un objeto del inconsciente”*. (Parente 2000, p.73). Por tanto, la provisión ambiental es un factor

fundamental a medida que Camila comienza a adquirir una mayor estabilidad interior, característica del desarrollo de la independencia.

Se entiende que la preparación de este terreno parte de la condición familiar de aceptación de las diferencias, que excepcionalmente depende de la capacidad de amar de la familia, y de simbolizar vivencias dolorosas, resignificando y aceptando al niño, de la misma manera que se aceptan a sí mismos con sus propios fallos y errores.

11.5 CONVERGENCIAS CONCEPTUALES ENTRE EL MODO DE APRENDIZAJE Y EL MODO DE PRODUCCIÓN DE DISCURSOS

Encontramos similitudes que operan entre los conceptos de Modalidad de Aprendizaje y Enseñanza de Fernández (1991) y la Modalidad de Producción Discursiva propuesta por Álvarez (2010), que presentaremos a continuación:

Modalidades de Aprendizaje (Fernández, 1991)	Narrativa de la historia en la hoja I de CAT	Interpretación de modalidades discursivas (Álvarez, 2010)
hiperacomodativa (predominio da cópia)/ hipoassimilativa (não fica nada)	“Tres polluelos. Están comiendo. Hay un cuenco. Una cuchara. Un pollo grande. Allí están comiendo. En el cuenco hay comida”.	Las restricciones se deben a las representaciones-cosa, que limita el trabajo figurativo en la producción imaginaria, reduciendo la fantasía y empobreciendo las concepciones representativas.
Hiperasimilativo (pasa rápidamente a través de mucha información) / hipoacomodativo (y no queda nada)	“Los polluelos estaban comiendo, vino un gato grande y quiso asustarlos, los polluelos se quedaron juntos. Uno de ellos sabía volar, así que salieron volando, llegaron al país de las polillas, recogieron todas las polillas y se	Los obstáculos que surgen temprano en la constitución psíquica, asumen una modalidad de proceso primario con las fantasías, el discurso se excluye de su función de apertura a referentes externos, se presenta cerrado en sí

fueron con los polluelos al mar”. mismo, similar al funcionamiento de las representaciones de cosas”. que sustituye a la descarga directa, sin embargo, impide que la simbolización alcance la complejidad de la sustitución secundaria”.

Hipoasimilativo (contacto deficiente) / hipoacomodativo (no mucho)

“Pollitos” (silencio), “hay polluelos” (silencio), “Ya no sé”.

Graves restricciones a las funciones inaugurales del trabajo psíquico que expresan un límite de fracaso del trabajo de representación, donde la pulsión no encuentra caminos alternativos de objeto.

Comparamos la modalidad hipoasimilativa / hipoacomodativa descrita por Fernández (1991), que indica la pobreza de contacto con el objeto que da como resultado esquemas de objeto empobrecidos, déficit lúdico y creativo, sumado a dificultades en la internalización de imágenes, el niño padecía falta de estimulación o el abandono.

Con el eje investigativo de Álvarez (2010), quien observa en estos casos “severas restricciones a las funciones inaugurales del trabajo psíquico que expresan una falla límite del trabajo de representación, donde la pulsión no encuentra caminos alternativos de objeto”. (Álvarez, 2010, p. 294). En este caso, no encuentra vías de descarga sustitutivas con las que jerarquiza el cuerpo, así como aparece en la descarga motora, como la modalidad de aprendizaje de María, que acaba utilizando la descarga por enuresis, y Camila, que actúa su agresión destruyendo su capacidad de pensamiento. Además, en esta línea de razonamiento, hablar también cumpliría la misma función, sería solo una descarga.

Entonces, cuando el hablar no puede ser investido como un objeto para la construcción de sentido, porque no acompaña al placer de la representación, ya que solo

acompaña secundariamente a la acción, el autor observa que este movimiento restringe mucho el trabajo de simbolización. A su vez, en la modalidad hiperasimilativa / hipoacomodativa, que se presenta como: predominio de la subjetivación, desrealización del pensamiento, dificultad para resignarse, sumado al mal contacto con el objeto, dificultades para internalizar imágenes, el niño padecía falta de estimulación o abandono, como ejemplo tenemos el modo de aprendizaje de João.

Identificamos un paralelismo en la argumentación que Álvarez (2010) plantea sobre este tipo de modalidad, a saber: observa que los obstáculos que surgen temprano en la constitución psíquica, asumiendo una modalidad de proceso primario con fantasías, excluida de su función de apertura a referentes externos, el discurso se cierra en sí mismo, similar al funcionamiento de las representaciones de cosa “reemplaza la descarga directa, pero impide que la simbolización alcance la complejidad de la sustitución secundaria”. (Álvarez, 2010, p. 295).

A su vez, los fracasos se centran en el acceso al desarrollo del proceso secundario por el fracaso de la represión, limitando así la apropiación de la organización lógica que emprende el lenguaje. Es decir, el sujeto construye un discurso con una organización que no le permite reconocer lo que dice como propio, a pesar de la carga afectiva que está presente. Entonces, este drama actual nos permite percibir el compromiso patológico que conlleva tales restricciones.

En la modalidad hipercomodativa / hipoasimilativa - caracterizada por pobreza de contacto con la subjetividad, sobreestimulación de la imitación, falta de iniciativa, obediencia acrítica a las normas, sumisión sumada a la pobreza de contacto con el objeto que resulta en esquemas de objeto empobrecidos, déficit lúdico y creativo, por ejemplo, lo encontramos en el modo de aprendizaje de Gabriela, frente a la descripción de Álvarez (2010), podemos observar

que en esta modalidad discursiva existe una fragilidad psíquica que impide una apertura a nuevos significados simbólicos.

En resumen, no tienen fallas en su organización interpretable, pero muestran esta debilidad. Construyen un muro que impide la elaboración de significados. Así, se traduce en un empobrecimiento simbólico derivado de la rigidez defensiva, el discurso se presenta lógicamente organizado, pero está severamente limitado en su función de construcción de sentido subjetivo.

Según la autora, es un discurso que sugiere una organización más o menos correcta, desde un punto de vista formal, pero que no expresa su propio drama, ni su carga afectiva. Sin embargo, esta actitud (sobre) adaptada no se manifiesta fácilmente en el ámbito escolar, hay poca evidencia de que el sujeto necesite ayuda y esté sufriendo un problema de aprendizaje, pues en la escuela los alumnos prefieren decorar e imitar, lo cual es obediente y no creando, que se adapta al sistema sin criticarlo.

Álvarez (2010) también observó otra modalidad que adquiere mayor visibilidad en el ámbito escolar, son las dificultades selectivas de simbolización las que generan algunas formas más o menos rígidas de construcción de significados, aquellas que se limitan al reconocimiento de las diferencias y la incorporación de las nuevo y desconocido. Hay un rechazo de lo que rompe la coherencia de los enunciados, lo que cumple la función de identificación del niño. En esta situación, expresan un conflicto que no encuentra recursos simbólicos específicos para su elaboración, resultando en el empobrecimiento de la inversión en objetos.

CONSIDERACIONES FINALES

Teniendo en cuenta que el propósito de la investigación fue desplegar la relación intersubjetiva presente entre el niño en la fase de latencia que tiene un problema de aprendizaje-síntoma y sus familiares; identificar la modalidad de aprendizaje y enseñanza personal para verificar si se relaciona con una modalidad peculiar de enseñanza familiar y, sendo así; analizar el rol asignado al niño por su familia en vista del conocimiento, con estos objetivos, se desarrolló esta investigación y, al final, se puede sugerir la existencia de una coherencia significativa en la interrelación de estos. preceptos, que contribuirán al proceso de diagnóstico de niños con problemas similares.

En principio, se esperaba obtener resultados que probaran o refutaran la hipótesis de que los vínculos familiares patológicos intersubjetivos, en la fase de latencia, participan del síntoma en el aprendizaje, siempre que el niño no tenga un problema de aprendizaje-reactivo, o déficit intelectual, deterioro orgánico / biológico, pero que presenta indicadores de problemas emocionales, en ese momento, cuando se llega al final, se confirma la hipótesis sustancial de la investigación, es decir, el niño que se encuentra en estas condiciones puede incluso paralizar su aprender a través de estos vínculos, desarrollar una inhibición cognitiva estructural o circunstancial, o un problema de aprendizaje-síntoma.

En la trayectoria que seguimos, movidos por estos objetivos, la muestra fue cuidadosamente seleccionada, de los doce casos clínicos tomados inicialmente, encontramos dos casos que sugirieron un problema de aprendizaje-reactivo, otro caso fue invalidado, ya que el niño se negó a completar la aplicación de las pruebas. De los nueve casos restantes, cinco fueron excluidos debido a criterios definidos (Cuadro de referencia de selección de casos clínicos en el capítulo 08), lo que resultó en cuatro casos clínicos que cumplieron con los criterios de investigación.

Además, se considera que la presentación de los resultados bajo el modelo de caso clínico, buscando el detalle de la información, actuó compensando los resultados encontrados, acercándose a la tesis de investigación en el modelo de caso único, debido a que el trabajo realizado con las cuatro familias, encontró una gran cantidad de datos que permitieron un análisis más profundo y, en este camino, se percató que la calidad prevalecía sobre la cantidad de datos.

Por tanto, optamos por presentar los resultados generales de los cuatro casos y, posteriormente, describir dos casos en el cuerpo de la tesis con sus detalles y los otros dos los presentan en el anexo 18 y 19. Luego, no teníamos objetivo de generalizar, por último, se sabe que futuras investigaciones pueden funcionar, si así lo desean, con una muestra mayor, sin embargo, pueden seguir el mismo camino y verificar las hipótesis que guiaron nuestra investigación.

Aún en esta perspectiva, el proyecto de tesis tuvo como principio resaltar la importancia de analizar la circulación de información, conocimientos y saberes en el núcleo familiar en la detección de síntomas en el aprendizaje. Y, por tanto, demostrar que el análisis de la modalidad de aprendizaje brinda oportunidades para que los contenidos simbólicos inconscientes del aprendizaje sean observables, independientemente del lugar o el tiempo, lo que, mismo así, hace que este problema sea generalizable. Por ello, pretendemos contribuir al diagnóstico diferencial, psicodiagnóstico y tratamiento de sujetos con problemas de síntomas de aprendizaje.

Finalmente, en posesión del entendimiento de que podrían presentarse limitaciones en el desarrollo de la investigación, la hipótesis de la violencia familiar (negligencia, malos tratos, violencia sexual, violencia primaria o secundaria) o de cualquier naturaleza, como variable determinante, había tenido previamente construido en la constitución del síntoma de no aprender. Además, se conoció que podíamos encontrarnos con ciertas limitaciones en la

trayectoria investigativa, como: reteniendo información por parte de los padres, o reteniendo datos (por miedo) por parte del niño, derivados de pactos de silencio en sus relaciones de vínculo familiar. Si ocurrieran estas situaciones, estaríamos abriendo perspectivas para futuras investigaciones.

Al final de la investigación, en este singular camino, se encontró un hilo conductor que conecta a todos los niños estudiados, de hecho, en todos ellos, el saber y la construcción del conocimiento están marcados por el dolor, sufrimiento, miedo⁶, angustia. Así, la investigación confirmó la hipótesis de que una experiencia de violencia concreta o simbólica, primaria o secundaria, se presenta como un fuerte indicio de un factor de bloqueo en el aprendiz, que impide al sujeto afrontar el conocimiento y el saber de manera constructiva y placentera, construyendo un muro que evita la elaboración de significados, conduciendo a un empobrecimiento simbólico derivado de la rigidez defensiva.

Tales conclusiones enfatizan la advertencia que ciertos niños hacen a sus padres, maestros, psicólogos, psicopedagogos y médicos cuando tienen dificultad para prestar atención y concentrarse, memorizar e interpretar los hechos. Además, cuando presentan características en su expresión narrativa, que se refieren a la dificultad para simbolizar o establecer contacto con lo nuevo, estos casos pueden ser fácilmente identificados por padres y profesores a través de una narrativa pobre. En definitiva, estos niños muestran signos de que sus vivencias son difíciles de metabolizar, lo que indica el abordaje preventivo de la escuela y la familia.

Porque, al considerar que la violencia concreta o simbólica que sufren los sujetos (des) considera y los desposee de la verdad, sacándolos de la condición de seres legítimos como

⁶ Winnicott aborda el sentido de totalidad de la integración personal, la noción de sí mismo, diciendo que algunos niños que aún no han alcanzado este grado de unidad pueden vivir la posibilidad y certeza de la muerte, como una experiencia aterradora. Winnicott, D. (1989). *Tudo começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes.

sujetos en convivencia, en definitiva, expropia la condición de humanización, porque toda violencia es la negación del otro, por tanto, tiene efectos desastrosos, sin embargo, la verdad, por dura que sea, permite la estructuración del yo, posibilitando que el sujeto se enfrente y se enfrente a ella. Se considera en la investigación que la intersubjetividad presente entre el educando y el docente, busca y necesita afectos, y los principios generales de los afectos son apreciar al otro como legítimo en la convivencia y permitirle poder afrontar incluso las frustraciones.

Por tanto, la extrañeza, la exclusión, los silencios, la violencia no dicha, concreta y simbólica, la mentira son conductas que podrían observarse en los casos clínicos estudiados y reafirman el importante papel de los vínculos comunicativos en la formación del ser humano. Porque, desde que llegamos al mundo, estamos rodeados de lazos de comunicación, nos bañan en palabras cargadas de cariño, nos construimos por ellas y en esos lazos de afecto, nos afecta y afectamos.

Luego, investigar la constitución psíquica del niño para los afectos, sustentada en el concepto de afectividad⁷, y sus consecuencias, esto es lo que nos urgió: a construir una ética y estética del ser, transitando por lo desconocido, pero sentido, acogiendo las aflicciones en relación, al conocimiento de uno mismo, es decir, una preocupación por lo que hay que saber y ponerlo entre paréntesis, para generar un movimiento fluido, y una entrada en el espacio "entre" desde la aceptación misma de un no saber, como una posibilidad de albergar la función positiva de la ignorancia y la inconclusión del ser.

Se coincide con Fernández (1991) cuando dice que no existe una sola causa ni situaciones que determinen el problema de aprendizaje, sin embargo, se encontró una

⁷Conjunto de fenómenos psíquicos que se experimentan y vivencian en forma de emociones y sentimientos. Latín *afficere*, *impactum* para producir impresión. Compuesto de partículas *ad* = *em*, párr; y *facere* = hacer, operar, actuar, producir. (cfr. etimología del afecto). <https://pt.wikipedia.org/wiki/Afetividade>

correlación entre el desarrollo de la libido y las etapas del desarrollo cognitivo propuestas por Piaget. Además, la preponderancia de la fijación en una etapa específica de la evolución psicosexual en los sujetos investigados, permitió inferir que cuando existe inhibición cognitiva, nos encontramos ante una fijación libidinal que de alguna manera impide el desarrollo psíquico del niño, obstaculizando el desarrollo de su proceso cognitivo.

Así, en la dinámica de los impulsos sexuales infantiles, parece que en los casos clínicos estudiados hubo una participación constante en el proceso de desarrollo psicosexual en cada sujeto y lo que se observó fue precisamente que ésta, la inhibición cognitiva, puede presentarse de forma estructural o circunstancial. Una inhibición intelectual provocada por el trauma, que conduce a la fijación libidinal, o regresión libidinal a etapas de desarrollo ya superadas, pero también se observó que, si las condiciones ambientales permiten la elaboración traumática, la modalidad de aprendizaje se puede poner en marcha y el sujeto ser capaz de volver a desarrollarse. En este caso, se confirmó el carácter dinámico y fluido de la modalidad de aprendizaje.

Al respecto, al verificar la intersubjetividad familiar, concepto que encontramos en los estudios de Fernández (1991) corroborados por Maldavsky (1991), uno de los casos investigados identificó evidencias de fijación a la Libido Intrasomática, concepto creado por el autor que identifica una erogenidad presente al nacer o poco después, cuando los pulmones y el corazón ganan inversión en el bebé.

Por tanto, se observa que la erogenidad, o más específicamente, los estilos de comunicación y las defensas psíquicas que entran en juego, en la dinámica familiar, involucran a todos los miembros del núcleo y los colocan en una interrelación. En el caso de María, a través de sus proyecciones gráficas se identificaron signos de fijación a la libido intrasomática en ella y en su madre.

La investigación de los deseos y defensas propuesta por Maldavsky (1991) y colaboradores, a través del discurso, se presenta como una posibilidad de seguir aportando a la ciencia el uso del Método ADL, creado por el autor, lo que lleva a la sugerencia de nuevas investigaciones que abran caminos para seguir aportando con referentes teórico-prácticos que profundicen el tema, con estas mediaciones conceptuales para ampliar los recursos de abordaje del trabajo terapéutico.

Es de destacar que, a priori, la premisa de que el propio proceso de diagnóstico debe contener en si mismo una intervención en la dinámica familiar, desde el inicio hasta el final del proceso, fue uno de los hallazgos a los que llegó la investigación. A través del análisis de los casos en la tesis, se destaca el modelo de investigación que da primacía a la familia. Escuchar a estos niños fortaleció el concepto de que será necesario priorizar el sujeto, sus padres y sus hermanos, dado que son parte de un contexto singular que presenta una demanda. En definitiva, son sujetos, efectos del lenguaje, por lo que sus producciones pueden ser consideradas como un “texto familiar” escrito por todos.

Luego, esta premisa aporta nuevas perspectivas para el diagnóstico y tratamiento del problema, teniendo en cuenta la inclusión de la familia desde el inicio del proceso. Al respecto, Fernández propone el DIFAJ (Diagnóstico familiar del aprendizaje en una jornada), ya que el sujeto se piensa desde un lugar enunciativo en el que el análisis psicopedagógico involucra a todos los miembros del núcleo familiar, cada uno ejerciendo su propio cargo.

Finalmente, los niños que formaron parte de esta investigación, al ser abordados por esta escucha diferenciada, lograron soltar los lazos que impedían el movimiento de su modalidad de aprendizaje, inteligencia y cuerpo, siendo movidos por el deseo en la constitución de un organismo sano. Cuando fueron escuchados, recibieron un espacio para reestructurar su vínculo de comunicación y, con ello, fue posible desalojar las dinámicas que depositan las angustias del grupo familiar en un chivo expiatorio. Porque todos en el grupo llegaron a

comprender su participación activa en la formación del síntoma, cambiando la culpa del niño por saber-no-saber y redimensionando la responsabilidad de cada uno en este proceso. Sin embargo, para alcanzar estos resultados, se hizo imprescindible incluir desde el inicio del diagnóstico a todo el grupo familiar, información que circula en el ámbito familiar, permitiendo el enfrentamiento de la verdad, evitando mentiras, disimulaciones o manipulaciones de información.

Porque la familia que alberga a un aprendiz que sufre por no aprender, embota su desarrollo, dado que es él quien se ofrece como víctima, manifestando el síntoma familiar, sin embargo, de esta forma, también manifiesta una solicitud de ayuda a través del síntoma. En sentido figurado, el aprendiz puede ser concebido como una chimenea, se coloca como tal, para dejar escapar el síntoma familiar, entendido como humo.

Por tanto, lo que muestra la investigación es que las palabras que componen la historia del sujeto, dichas por todos, expresan la estructura del lenguaje del síntoma y, en efecto, se mezclan en el significado del síntoma mismo, en este sentido se refieren a no poder crecer, desarrollarse, aprender, lo que sugiere la interpretación de un bloque grupal, donde uno aprisiona al otro en el proceso de no cambiar.

Por tanto, lo que muestra la investigación es que las palabras que componen la historia del sujeto, dichas por todos, expresan la estructura del lenguaje del síntoma y, en efecto, se enredan en el significado del síntoma mismo, no en el aprendizaje, en este sentido. se refieren a no poder crecer, desarrollarse, aprender, lo que sugiere la interpretación de un bloque grupal, donde uno aprisiona al otro en el proceso de no cambiar.

En este estudio, luego de rastrear "el significado", dirigimos a la intersubjetividad que late en todo el núcleo familiar y al capturar la constitución psíquica de cada niño, encontramos el significado de sus representaciones. De acuerdo con este resultado encontrado, sus juegos,

producciones gráficas y plásticas, y sus enunciados fueron tomados como un idioma propio. Por tanto, se sugiere que la relación particular del sujeto con el conocimiento y el significado del aprendizaje para él coparticiparon en su composición.

A su vez, al buscar comprender la complejidad de las relaciones familiares, se reafirma su papel en la creación o transformación de cada ser, a partir de la interacción de unos sujetos con otros involucrados en estas relaciones, por lo que encontramos que se comprende la modalidad de aprendizaje como modalidad de relación y, puede ser un instrumento para dilucidar esta articulación, y en ciertos casos se puede sugerir una "modalidad de aprendizaje familiar".

Luego de realizar la trayectoria propuesta por la investigación para indagar en la modalidad de aprendizaje, su efectividad y eficiencia para dilucidar el problema del saber-no-saber, se pudo entender que su funcionamiento es parte del proceso de equilibración, se da de manera espontánea, y está configurado por un movimiento de la estructura psíquica que, a través de la liberación de energía, proveniente de la pulsión de saber, pone en juego la fuerza para simbolizar la construcción del conocimiento.

Además, en este contexto, fue posible verla como un poderoso dispositivo de análisis para ayudar en el diagnóstico psicopedagógico, que trae a su paso una organización del conjunto de aspectos (consciente, preconscious e inconsciente) y nos acerca, a la comprensión de cómo el sujeto lo fue construyendo, desde que lo pensaron sus padres, o incluso antes de su nacimiento, lo que permitió incluso identificar la transgeneracionalidad familiar entre los casos estudiados.

Se coincide con Fernández (1991) cuando afirma que se trata de una estructura organizativa de herramientas y significados, y está formada por un "diseño de persona" que presenta su expresión única, cuando se concentra en la elección de ciertos objetos

considerados "refugios", que le dan una ilusión de seguridad y, al ser seleccionados, materializan los elementos latentes de una personalidad, y se configuran para ser esos objetos que conforman ciertos conocimientos que forman un lenguaje personal, presentándose como el verdadero discurso de la personalidad.

Así, el conocimiento sobre su idioma se vuelve muy importante para el desarrollo del sujeto como ser pensante y transformador y por la flexibilidad que puede adquirir su modalidad, desencadenada por una mayor fluidez, creatividad (capacidad de crear el mundo)⁸ y capacidad simbólica⁹.

También se considera que este conocimiento será de gran utilidad para reconocer nuestra forma de interpretar el mundo y a nosotros mismos, así como distinguirnos unos de otros por pensar de manera original, lo que de ninguna manera nos obliga a hablar, decir o pensar sobre las mismas cosas, pero nos permite usar nuestra creatividad para transformar el mundo y a nosotros mismos. "Todo acto de inteligencia, por simple y rudimentario que sea, supone una interpretación de la realidad externa, es decir, una asimilación del objeto para conocer de alguna manera del sistema de significados existente en el sujeto". (Fernández, 2001, p. 84). Para llevar a cabo este movimiento, lo vamos a procesar a través de la modalidad de aprendizaje y enseñanza.

Además, se encontraron similitudes entre los conceptos de aprendizaje y modalidad de enseñanza de Fernández (1991) y las modalidades de producción discursiva propuestas por Álvarez (2010), reafirmando la importancia de incluir en el análisis las funciones del discurso en

⁸ El concepto de creatividad en el psicoanálisis winnicottiano se refiere al mantenimiento de la vida y se origina en la experiencia de la niñez. Winnicott, D. (1989). *Tudo Começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes.

⁹ Corral, C. M. (2019). *Investigación Clínica del Niño con Síntoma Problema de Aprendizaje: violencia silenciosa familiar en la encrucijada de mente y cuerpo*. Rev. Subjetividad y Procesos Cognitivos. Vol. 23 Núm. 2, UCES, Buenos Aires.

la articulación de las problemáticas de tramitación pulsional y, se entiende que el análisis de la modalidad de aprendizaje se realiza mediante el trabajo representativo, al que se refiere Álvarez, y esta verificación de la modalidad de trabajo psíquico se realiza a través del discurso y la narrativa del sujeto, que puede expresar un déficit simbólico manifiesto. En este punto de articulación, se sugiere la triangulación de métodos con el análisis del discurso realizado por el Método ADL de Maldavsky (1991).

Al final de esta investigación, a la definición de la funcionalidad de la modalidad de aprendizaje se suma el concepto de que actúa como **sistema digestivo de experiencias psíquicas**, como órgano del metabolismo. Fernández afirmó que el bebé es una "boca psíquica" que recibirá las diferentes vivencias corporales y afectivas que vive con la madre, y compondrán las marcas representativas, a través de las cuales se registrarán los afectos y cogniciones del mundo. El niño usa la boca como órgano de contacto. "La succión es el primer acto de inteligencia". (Fernández, 2001b, p. 94).

En virtud de ello, se confirma la importancia de tener en cuenta el desarrollo de las fases psicosexuales por las que atraviesa el niño. Porque la oralidad dará paso al pensamiento abstracto, es decir, el desarrollo de una mente abstracta surge en ese momento, a través de las percepciones, los sentidos, la mirada, con el establecimiento del apego a los objetos reales, específicamente a los objetos fantaseados, siendo éstos el yo. Es decir, el pulgar que el niño usa para chupar es en realidad un objeto que el niño usa para acariciarse, en su fantasía, a sí misma (narcisismo). En la fase oral tardía, que comienza alrededor del sexto mes de vida con la aparición de los dientes, el placer sexual de morder completará el placer de mamar, todas estas consideraciones construyen una forma peculiar de procesar las vivencias y conocimientos del mundo del niño.

Así, por ejemplo, es en la analidad que se desarrolla alrededor del segundo o tercer año de vida que tendremos el esfínter anal como zona erógena, sin embargo, las heces pueden

ser consideradas como objetos reales, que dan materialidad al objeto disfrazado. Así como en la fase oral el placer sexual era la succión, ahora el placer será la retención y expulsión de las heces, aliviando la necesidad corporal. En ese momento aparece el “no”, el tercer organizador psíquico, porque el niño ya ha incorporado la palabra. En los niños de 2 y 3 años se aprecia el inicio de su capacidad de juego simbólico, presentando un aparato psíquico más sofisticado.

Además, en la analidad secundaria, el sujeto organizará los rasgos obsesivos, que están más ligados al control de los esfínteres, es decir, al control de la impulsividad. En las fases uretral y genital, el niño irá experimentando, de forma autoerótica, la evolución de la libido a otras zonas corporales como la uretra, pene y vagina, pudiendo saborear el placer de dominar el control del esfínter vesical y anal, lo que le permitirá formar los trazos de exposición en el medio.

Todo este conocimiento acuñado por Freud, de las fases psicosexuales infantiles e investigado por Maldavsky (1991) y colaboradores, permitió dilucidar la importancia de las figuras de padre y madre o cuidadores, posibilitando el transcurso de estas fases de manera suficientemente buena o no, en el proceso de desarrollo psíquico infantil. En esta línea de razonamiento, a través de los casos estudiados, se puede constatar que el momento de estructurar la **modalidad de eseñanza** se completa con el dominio de las fases uretral y genital.

En este camino libidinal, y con la peculiar experiencia adquirida con sus objetos de amor, se le da la estructura psíquica necesaria para que el niño comprenda el mundo y a sí mismo, culminando en la posibilidad de comenzar a responder al entorno de una manera más organizada y original, ya que estará, al mismo tiempo, adquiriendo la organización de la palabra.

Por tanto, la curiosidad, el deseo de saber, estará encaminado a construir las teorías sexuales de los niños y la creciente investigación que el niño haga sobre sí mismo, su cuerpo y

su entorno, todos estos elementos, participarán en la evolución inscrita en la dirección del desarrollo de pensamiento, conocimiento y aprendizaje. Poco después, todos estos procesos encontrarán en la latencia.

Por tanto, se puede observar que todos los ritos de paso, presentes en el desarrollo humano, a través de los cuales el niño va superando y viviendo, por ejemplo, desde el destete, para la adquisición del habla, y de éste a la participación activa en el mundo social, puede ser la entrada al jardín de infancia, son oportunidades que tendrá para ganar autonomía e independencia. Porque el niño construye su Yo desde una indiferenciación hacia una mayor diferenciación y una mejor articulación. Es decir, de una menor comprensión del mundo a una mayor discriminación de uno mismo y de los demás, en una reorganización, en un proceso paulatino y constante, hacia la cada vez mayor integración del yo, donde el aprendizaje es uno de los elementos más significativos de este proceso.

Dicho esto, en esta línea de pensamiento se concibe al niño como una **boca, piel y esfínteres psíquicos**, se enfatiza el control de los esfínteres porque se entiende como un momento paradigmático en el proceso de desarrollo del niño, tan importante como el momento de la amamentación, la forma, el clima y el permiso que tenía el niño para comprender su poder de dominar el entorno. Sin embargo, de acuerdo con esta lógica, se concluye que aprender a controlar los esfínteres se convertirá en un aprendizaje decisivo para la constitución de la **modalidad de enseñanza** del niño y, por tanto, en el psicodiagnóstico será fundamental verificar las oportunidades que tuvo el niño del entorno para mostrar su conocimiento y su experiencia, las condiciones que existían para que pudiera acomodar información y construir conocimiento.

Desde esta perspectiva, esta herramienta, que es la modalidad de aprendizaje, se denomina "**aparato digestivo psíquico**" y actuará procesando el aprender y orientando la mayor o menor capacidad de contacto con nuevos aprendizajes, dirigidos hacia el exterior en

actitudes y comportamientos que tendrán su madurez alcanzada cuando el niño logra así alcanzar el control de los propios esfínteres, demostrando mayor dominio y organización psíquica / corporal, este logro dará lugar a una mejor organización del pensamiento y autonomía de vida, impulsado por el lenguaje que viene creciendo y mejorando.

Cuando el niño entra en *contacto* con las experiencias de placer-displacer, estas experiencias producen marcas de memoria (memoria corporal, memoria sensorial, memoria cinética, memoria de imagen, memoria de palabra escuchada), es decir, representación-cosa y representación-palabra, impregnarán este dolor-placer como registro en la piel y, más adelante, a través de su mayor o menor control de esfínteres, expresarán el producto del registro metabolizado por la modalidad de aprendizaje, construyendo y configurando su peculiar modalidad de enseñanza, como matriz, un molde que en cualquier caso queda sujeto a transformación.

En este punto del desarrollo, la investigación reafirmó la importancia de la participación de figuras de afecto que cuidan al niño, ya que irán construyendo este molde relacional de manera sana o perturbada. Porque, en nuestra concepción, el sujeto, a través de la modalidad de aprendizaje, al recibir y metabolizar las experiencias vividas, utilizará su modalidad de enseñanza para poner lo aprendido en el medio, para mostrar sus conocimientos, por eso Fernández afirma que hay una relación entre ambas, pero no explica en detalles sus diferencias e interrelaciones.

Por tanto, la dinámica de la modalidad de aprendizaje seguirá orientando el procesamiento y la “**digestión**” que hará el sujeto con los aprendizajes y experiencias a lo largo de su vida. Dándole mayor o menor agilidad y flexibilidad para afrontar lo nuevo, a través del contacto relacional con los sujetos o con los objetos constitutivos de su experiencia personal. En resumen, la expresión *contacto relacional* apunta a la relevancia de los afectos vividos, sentidos y registrados en la piel psíquica, en el punto de articulación entre el cuerpo y la psique.

Precisamente las experiencias psicosexuales infantiles marcarán la entrada en la latencia y la mayor o menor facilidad del niño para entrar en contacto con el objeto de conocimiento.

Con el desarrollo de la investigación, se descubrió que esta diferenciación entre la modalidad de aprendizaje y la modalidad de enseñanza del sujeto podría ser el foco de nuevas investigaciones que entrelacen estos conceptos y descubran puntos de intersección entre las dos, pues la modalidad de aprendizaje se constituye en reciprocidad con la modalidad de enseñanza, pero no presentan una relación causa-efecto, ni siquiera complementaria.

Se considera que, como afirma Fernández (2001b), encontramos una relación de complementariedad, y una correspondencia entre las modalidades de los hijos y los padres. Porque sus características, modelo operativo y especificidad, al delimitarse para estudios posteriores, pueden contribuir a aquellos sujetos que específicamente tienen problemas para afirmar y mostrar su saber y conocimientos.

Finalmente, es de destacar que el estudio de la modalidad de aprendizaje y enseñanza se encuentra aún incipiente y la investigación en foco buscó resaltar su importancia, para de alguna manera ampliar la mirada sobre este punto de intersección entre lo somático y lo psíquico, es decir, para destacarla pulsión epistemofílica, intentar verla en movimiento, en definitiva, se sabe que serán necesarias más investigaciones sobre el tema.

En resumen, al final de esta investigación se alcanza el propósito de ubicar el tema del aprendizaje posicionado en un espacio destacado del escenario analítico, y con ello inferir que tanto el aprendizaje ejercido por el analista por el paciente, como el trabajo realizado por el analista, el paciente hará que las interpretaciones del análisis estén directamente vinculadas a las condiciones de cada uno para afrontar lo nuevo y afrontar ansiedades claustrofóbicas o agorafobias.

Es decir, el sujeto con síntomas en el aprendizaje enfrentará estas dos ansiedades, respectivamente, la pérdida del objeto amoroso o la muerte, y la destrucción del yo, relacionadas con la agresión¹⁰, debiendo ser capaz de procesarlas para poder desarrollarse. Se y aprende, por lo tanto, sugerimos de la misma manera que la modalidad de aprendizaje y enseñanza del analista debe ser un objeto importante de investigación en el escenario analítico. Porque el hacer analítico, en esta perspectiva, trabaja con espontaneidad, en la construcción de hipótesis movidas por las fantasías del analista sobre el analizando, en este caso, el primero admitirá en sí mismo la presencia de estas ansiedades y, por tanto, tendrá lo necesario material para construir su interpretación.

Para concluir, la actitud del analista será actuar sobre su proceso de aprendizaje, reconociendo cuál de las ansiedades está sufriendo el paciente y devolviéndole esta información que, en el caso de sujetos con problemas de aprendizaje-síntoma, la información fue negada, desmentida o escondida. Pero, sobre todo, interpretar su imposibilidad de evolucionar a través del conocimiento, ya que en algunos casos se encuentra atrapado en un estado de aburrimiento que no le permite saber, siendo incapaz de transformar la información disponible en conocimiento, y este en saber.

Estas intervenciones actúan en el procesamiento o reconstrucción del conocimiento que ha sido negado o desmentido, posibilitando enfrentar el miedo al saber-no-saber de la familia, en el rescate y desarrollo de las capacidades simbólicas de todos, lo que brinda oportunidades para el alivio de los síntomas hasta su eliminación, o atenuar los efectos nocivos desencadenados en sus procesos de pensamiento, resignificando la perturbación provocada

¹⁰ Corral, C. M. (2020). *Bullying: da agressividade ao ato agressivo*. Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais, Luziânia, v. 1, n.2, p. 52-66, 2020. <https://doi.org/>

por el sufrimiento generado por la exposición a una circulación de conocimientos y saberes patológicos, que impide que el aprendizaje se produzca de forma creativa y original.

Coincidimos con el psicoanalista Ricardo Rodulfo quien entiende, más allá de conceptos, o perspectivas de análisis, la importancia de construir nuevas configuraciones que tomen en cuenta conceptos como la alegría, convirtiéndola en una forma de acceder a la verdad humana, como manifestación del cuerpo articulado a lo psíquico, considerándola más que una defensa, el poder transformador, que en psicopedagogía clínica fue definida por Fernández como un signo de salud.

Por tanto, la apertura de espacios subjetivos y objetivos donde sea posible la autoría del pensamiento, como objetivo de la psicopedagogía clínica, dirigida a la familia en sufrimiento, pone en marcha la modalidad de aprendizaje y enseñanza para todos, que favorece la metabolización de las experiencias dolorosas articuladas a las informaciones en la redefinición del aprender. Finalmente, se concluye que los significados inconscientes del aprender del sujeto y su familia participan del problema del aprendizaje instalado en la subjetividad humana, y para su tratamiento y prevención necesitaremos interrelacionar los procesos psíquicos y vinculantes que constituyen la intersubjetividad humana.

Por tanto, al final de la investigación, se concluye que para el análisis de los problemas del aprendizaje no se trata solo de extender el psicoanálisis, la psicología y la psicopedagogía clínica o otros campos del conocimiento, sino más bien desarrollar nuevos y profundos reordenamientos teóricos, desde el interior de estas disciplinas, destacando el aprendizaje en el contexto del proceso analítico, dado que, en él, se produce el aprendizaje de uno mismo, lo que influye mucho en cómo el sujeto conducirá la toma de decisiones en su vida, pues en la concepción de Pichón-Rivière (1988, p. 96) “la neurosis puede entenderse como un trastorno del aprendizaje”, lo que sitúa la situación analítica en un plan de aprendizaje permanente.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2006). *A potência do pensamento*. Rev. do Departamento de Psicologia –UFF, v.18-n.1, p.11-28, Jan-Jun2006.
- Alavi, S.; Toozandehjani, H. (2017). *The Relationship between Learning Styles and Students Identity Styles*. Department of Psychological Sciences. Faculty of Humanities, Neyshabur Branch, Islamic Azad University, Neishabur, Iran. Open Journal of Psychiatry, 2017, 7, 90-102. Tese Doutoral.
- Alvarez, P. (2002). *Constitución psíquica, dificultades de simbolización y problemas de aprendizaje*. Cuestiones de Infancia. Rev. de Psicoanálisis con Niños. UCES, 2002(6), 98-106.
- Alvarez, P. (2010). *Los trabajos psíquicos del discurso: análisis de la producción discursiva en la clínica de niños con problemas de simbolización*. 1 ed. Buenos Aires: Teseo.
- Alvarenga, E. M. (2012). *Metodologia da Investigação quantitativa e qualitativa*. 2 Ed. Universidad Nacional de Asunción- UMA- Facultad de Filosofía. Facultad de Ciencias Médicas- Carrera de Kinesiología. Centro de Educación, Direcció, Orientación y Cultura – CEDOC. Universidad Tecnológica Intercontinental – UTIC. Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo- UTCD. Assunção, Paraguai.
- Almeida, A. P. (2011). *Quando vínculo é doença: a influência da dinâmica familiar na modalidade de aprendizagem do sujeito*. Trabalho de Conclusão do Curso para a obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Faculdade Estácio de Sá de Juiz de Fora, MG, Brasil. Rev. Psicopedagogia; 28 (86): 201-13.
- American Psychological Association (APA). (2001). *Publication Manual of the American Psychological Association* (5th ed.). Washington.
- Anacleto, Julia Maria Borges. (2018). *Conhecimento e desejo nas formulações infantis*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Andrade, M. M. (2001). *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos de graduação*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Anzieu, D. (1981). *Los Métodos Proyectivos*. Editorial Ábaco de Rodolfo Depalma: Buenos Aires.
- Anzieu, D. (2000). *O Eu-pele*. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.
- Anzieu (2002), Didier. *O Pensar. Do Eu-Pele ao Eu-Pensante*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- Barbosa, T. et al. (2016). Pressupostos Teóricos que embasaram o desenvolvimento do Neupsilin-Inf. In: *Neupsilin-Inf. Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve para Crianças*. Vol 1: Vetor editora.
- Birman, J. (2014). Um outro lugar para o analista. In: Herzog, R.; Pacheco-Ferreira, F. (org.). *De Édipo a Narciso – clínica e seus dispositivos*. RJ: Cia de Freud: UFRJ; Brasília, DF: CAPES PRODOC.
- Bleger, J. (1999). *Psicohigiene y psicología institucional*. 9ª Reimpressão. Editorial Paidós: Buenos Aires, Argentina.

- Bollas, C. (2013). *La pregunta infinita*. 1. ed. Buenos Aires: Paidós
- Brasil. Ministério da Educação. Governo Federal. *Base Nacional Curricular Comum: BNCC - Apresentação*. Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> . Acesso em: 01 dez. 2018.
- Brasil. Lei 13.935 de 2019 [Lei 13935/19 | Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, Presidência da República \(jusbrasil.com.br\)](#) acesso em 04-01-2021
- Brasil. Ministério da Saúde. *Governo Federal Lei do Sistema Único de Saúde*. Lei [8080 \(planalto.gov.br\)](#) acesso em 04-01-2021.
- Brasil. Ministério da Educação. *Governo Federal Lei 9394 Das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. [lei de diretrizes e bases 1ed.pdf \(senado.leg.br\)](#) acesso em 04-02-2021.
- Bruyne, P., Herman, J., & Schoutheete, M. (1977). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica* .Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Calzetta, J. J. (2002) *Reflexiones sobre el aprendizaje y algunas de sus perturbaciones*. Cuestiones de Infancia. Rev. de Psicoanálisis con niños. UCES, 2002(6), 13-23.
- Caride, M.R. (2009). *Aportes a las técnicas gráficas*. Ficha de Cátedra “Teoría y Técnica de la Exploración y Diagnóstico II”, UCES. http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/2009/Modulo_4_Caride.pdf?sequence=1
- Cattaneo, B.H. (2020). *El dibujo en el contexto del psicodiagnóstico*. Buenos Aires: Paidós.
- Paula, G.G.M. (2021). *Trauma, transmissão traumática e vinculação*. Texto apresentado no Ciclo de Conferência Trauma, Transmissão Traumática, Vinculação e Testemunho realizado em 23-02-2021 no Instituto de Psicologia e Psicanálise Sophie Scientia (ISS) e transmitido pelo Youtube do ISS no seguinte link: https://www.youtube.com/watch?v=XMB88VhX_Yw&t=137s.
- Corral, C. M. (2005). *Modalidade de aprendizagem: o sintoma para além da significação*. Dissertação de Mestrado. Universidad Nacional de Rosario. UNR. Argentina.
- Corral, C. M. (Col.) (2012). *Bullying: um fenômeno sem rosto*. Evangraf: Porto Alegre.
- Corral, C. M. (2014) *A Ética e a estética da professoralidade*. In: Gilmar Azevedo. (Org.). *Práticas e Vivências na Formação Docente no PEFPD-PARFOR na UERGS em Cruz Alta*. 1ed. Porto Alegre: Evangraf, 2014, v. 1, p. 309-321.
- Corral, C. M. (2018). *Bullying: un fenomeno sin rostro*. Evangraf. Porto Alegre.
- Corral, C. M.; Rosa, M. (2019). *Educación emocional: sensibilizando o olhar do educa (dor)* .XV Congreso Internacional Gallego-Português de Psicopedagogía. Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP). U. Coruña, U. Minho, p. 864-875, 4 a 6 set/2019. [Actas del XV Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía / II Congreso de la Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía: \(A Coruña, 4-6 de septiembre de 2019\) \(udc.es\)](#)
- Corral, C. M. (2019). *Investigación clínica del niño con síntoma problema de aprendizaje: violencia silenciosa familiar en la encrucijada de mente y cuerpo*. Rev. UCES- Subjetividad y

procesos cognitivos. v. 23(2)1-19. [Visor Redalyc - Investigación clínica del niño con síntoma problema de aprendizaje: violencia silenciosa familiar en la encrucijada de mente y cuerpo](#)

Corral (2020). *Violencia Escolar: una mirada latinoamericana múltiple*. POA: Evangraf, 2020.

Corral, C. M. (2020). *Bullying: da agressividade ao ato agressivo*. <http://dx.doi.org/10.4322/2675-4177.2020.020> RCNCD-Plurais, vol.1, n2, p.52-66. [Bullying: da agressividade ao ato agressivo \(periodikos.com.br\)](#)

Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2003-2021. [acesso: 2021-01-04 18:28:40]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/aprendizagem>

Dicionário Online de Português. Disponível na internet: <https://www.Aprendizagem - Dicio, Dicionário Online de Português> [acesso: 2021-01-04 18:28:40].

Del Rey, B. (2012). *Perfiles neuropsicológicos en niños de educación infantil determinados por el grado de las dificultades de aprendizaje*. Tese Doutoral. 358 p. Universidad de León. Espanha.

Devine, A.; Soltész, F.; Nobes, A.; Goswami, U.; Szucs, D. (2013). *Gender differences in developmental dyscalculia depend on diagnostic criteria*. [Learning and Instruction Volume 27](#), October 2013, Pages 31-39. Department of Psychology, University of Cambridge, UK <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.02.004>

DSM 5. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. American Psychiatric Association. 5 ed. Porto Alegre: Artmed.

Dolto, F. (1996). *No jogo do desejo. Ensaio clínico*. São Paulo: Editora Ática.

Dolto, F. (2002). *Tudo é linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

DuPaul, G. J.; Gormley, M. J.; Laracy, D. (2013). *Comorbidity of LD and ADHD Implications of DSM-5 for Assessment and Treatment*. vol.46. University Bethnehem, USA.

Fernández, A. (1991). *A inteligência aprisionada*. 2. ed., Porto Alegre: Artes Medicas.

Fernández, A. (1992). *Agressividade: qual o teu papel na aprendizagem*. In Grossi E., Bordin J. *Paixão de aprender*. Petrópolis: Vozes.

Fernández, A. (1994). *A Mulher Escondida na Professora. Uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fernández, A. (2001 a). *O Saber em Jogo. A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Fernández, A. (2001b). *Os Idiomas do Aprendiz: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Fernández, A. (2004). *Psicopedagogia em Psicodrama*. Morando no Brincar. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes.

Ferrari, A.; Sordi R. (2009) *A Dimensão do corpo na aprendizagem*. Estilos da Clínica, 2009, Vol. XIV, nº 27, 208-229.

- Fonseca, V. da. (1984). *Uma introdução às Dificuldades de Aprendizagens*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. Da. (1995). *Educação Especial. Programa de estimulação Precoce. Uma Introdução às Idéias de Feuerstein*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Fonseca, V. da. (2009). *Cognição Neuropsicologia e Aprendizagem. Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Freller, C. C. (1999). *Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem*. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. Rev. Psicologia da USP, Vol. 10, n.02. São Paulo: Instituto de Psicologia.
- Freud, S. (1917 [1916-1917/1996] Conferências introdutórias sobre psicanálise, parte III, Teoria geral das neuroses: conferência XVI – Psicanálise e Psiquiatria. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. XVI. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1895/1996) Projeto de uma psicologia para neurólogos. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. III. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1900/1996) A interpretação dos sonhos. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. IV-V. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- Freud, S. (1909/1996) Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- Freud, S. (1926 [1925]/1996) Inibições, sintomas e ansiedade. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. XX. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1920/1996) Além do princípio de prazer. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1915/1996) Pulsões e seus destinos. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1895/1990). Projeto para uma Psicologia Científica. In *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, Vol.1. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1939/2018). Compêndio de psicanálise. In: *Obras completas*, vol. 19. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S. (1911/1996) Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1895/1996) Estudos sobre a histeria. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. II. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1923/1996). O ego e o id, 1923. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago.

- Freud, S. (1952). *Obras Completas de Sigmund Freud II. Una teoría sexual y otros ensayos.* [Obras Completas de Sigmund Freud II. Uma teoria sexual e outros ensaios]. Buenos Aires: Santiago Rueda – Editor (Trabajo original publicado em 1901-1905).
- Freud, S. (1953). *Obras Completas XI: Inhibición, síntoma y angustia. Las Neuropsicosis de defensa y otros ensayos.* [Obras Completas XI Inibição, sintoma e angústia. As Neuropsicoses de defesa e outros ensaios]. (vol. 21, pp. 10-194), Buenos Aires: Santiago Rueda - Editor (Trabajo original publicado en 1925-1926).
- Freud, S. (1955). *Obras Completas de Sigmund Freud XIX. El Malestar en La Cultura.* [Obras Completas de Sigmund Freud XIX. O Mal Estar na Cultura]. Buenos Aires: Santiago Rueda – Editor (Trabajo original publicado em 1930).
- Gabriel, R.; Morais, J.; Kolinsky, R. (2016). *A aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição.* Universidade de Santa Cruz do Sul (RS-Brasil). Universidade Livre de Bruxelas (ULB). Center for Research in Cognition & Neurosciences (CRCN). Ilha do Desterro v. 69, nº1, p. 061-078, Florianópolis, jan/abr 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n1p61>
- Ghisi, V.; Scotti, S. (2011). *Psicanálise, Filosofia e Ciência no Discurso Freudiano.* Revista Digital AdVerbum 6 (2): Ago a Dez de 2011: pp. 148-15.
- Green, A. (2014) *O pensamento clínico.* 1 ed. Amorrortu: Buenos Aires, Argentina.
- Grossi E. P.; Bordin, J. (1992). *Paixão de aprender.* 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- Grunin, J. (2014). *La escritura en el tratamiento psicopedagógico: producción simbólica y proceso identificadorio.* [A escrita no tratamento psicopedagógico: produção simbólica e processo de identificação]. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, Brasil. v. 20, n. 1, p. 177-197. Tesis Doctoral, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Argentina.
- Guirado, M. (1986). *Psicología institucional de Bleger. Temas Básicos de Psicología.* Vol. 15, São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1987.
- Hartmann, I. B.; Schestatsky, S. (2011). *Transmissão do psiquismo entre as gerações.* Rev. Brasileira de Psicoterapia. 13 (2): 92-114.
- Imach, S. (2011) *La técnica de la Familia Kinética Actual en la infancia. Consideraciones clínicas a través de un caso de maltrato infantil.* Rev. *Psicología Científica.* com, Universidad Nacional de Tucumán. San Miguel de Tucumán, Argentina. <http://www.psicologiacientifica.com/familia-kinetica-actual-maltrato-infantil/> . Acesso em 01 de setembro de 2021.
- Janin, B. (2002). *As Vicisitudes del proceso de aprender* [As Vicissitudes do processo de aprender]. *Cuestiones de Infancia. Rev. de Psicoanálisis con Niños.* UCES, 2002(6), 24-43.
- Janin, B. (2006). *Algunas observaciones sobre el juego, el dibujo y las intervenciones del analista con los niños.* *Cuestiones de infancia*, 10, 103-121.
- Janin, B. y Kahansky, E. (Comps.) (2009). *Marcas en el cuerpo de niños y adolescentes.* Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

- Janin, B. (2011). Las Marcas de la Violencia. En B. Janin (Ed.) *El sufrimiento psíquico en los niños* (pp-221-237) Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Kaës, R.; Faimberg, H.; Enriquez, M.; & Baranes, J. (2001). *Transmissão da vida psíquica entre gerações*. 1 ed. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo.
- Klein, M. (1981). *Psicanálise da Criança*. 3 ed. São Paulo: Mestre Jou. (1882-1960).
- Klimovsky, G. (1995). *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*. Buenos Aires. A-Z Editora.
- Koppitz, E. M. (1999). *El Test Gestaltico Visomotor para Niños*. 15 ed. Buenos Aires: Editora Guadalupe.
- Kunh, T. (1970). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Editora Perspectiva: SP.
- Laplanche, J.; Pontalis, J. B. (2013) *Diccionario de psicoanálisis*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Lieberman, D.; Podetti, R. F. B.de; Miravent, I. & Waserman, M. (1984). *Semiótica y psicoanálisis de niños*. Editores Amorrortu. Buenos Aires.
- Machado, D. Q.; Matos, F. R.; Sena, A. M.; Batista, M. M. (2016). *O modelo metodológico quadripolar de Bruyne, Herman e Schoutheete e as pesquisas qualitativas de fenômenos sociais*. Rev. Investigação Qualitativa em Ciências Sociais. V congresso Iberoamericano. Vol.3 Atas CIAIQ2016. 276-285.
- Maggi, N. R. (2018). *O lugar do sintoma no sofrimento psíquico: o que esconde e o que revela*. Rev. Estudos de Psicanálise. Belo Horizonte-Mg. N.49, p.157-162. Julho 2018.
- Maldavsky, D. (1991). *Procesos y estructuras vinculares. Mecanismos, erogeneidad y lógicas* [Processos e estruturas vinculares. Mecanismos, erogeneidade e lógicas]. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Maldavsky, D. (1997). *Sobre las ciencias de la subjetividad. Exploraciones y conjeturas* [Sobre as ciências da subjetividade]. Buenos aires: Ediciones Nueva Visión.
- Maldavsky, D. (2000). *Lenguaje, pulsiones, defensas*. Buenos Aires. Ediciones: Nueva Visión.
- Maldavsky, D. (2001). *El Complejo de Edipo positivo: constitución y transformaciones*. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Maldavsky, D. (2004). *La investigación psicoanalítica del lenguaje: algoritmo David Lieberman*. 1 ed. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Maldavsky, D. (2007). *La intersubjetividad en la clínica psicoanalítica: investigación sistemática con el algoritmo David Lieberman – ADL* 1ª ed. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Maldavsky, D. (2013). *ADL algoritmo David Lieberman. Un instrumento para la evaluación de los deseos y las defensas en el discurso*. 1. ed., Buenos Aires: Paidós.
- Maldavsky, D. (2014). *Método de estudio de los deseos y las defensas en el componente icónico del signo visual (ADL-SV)*. Linguagem & Ensino, v.17, n.2, p. 471-505. Pelotas.

- Marin, A.; Martins, G.; Freitas, A. Silva, I.; Lopes, R. & Piccinini, C. (2013). *Transmissão Intergeracional de Práticas Educativas Parentais*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Rev. Psicologia: teoria e pesquisa. Vol.29, n.2, p. 123 – 132, Brasil.
- Maturana, H.; Varela, F. (1995). *A árvore do conhecimento. As bases biológicas do entendimento humano*. Campinas. São Paulo: Editorial Psyll.
- Mercado, S. N. (2020) *El Test de la Familia Kinética: recorrido y análisis de sus aportes clínicos*[El Test de la Familia Kinética: recorrido y análisis... - Google Académico](#)Acesso em 30 dezembro de 2020.
- Minayo, M. C. (2000). *O Desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde*.7ª edição. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- Molina, S. (1998). *Educação e Inscrição no Laço Familiar*. Pronunciamento na Jornada sobre Educação das Crianças e Relações Familiares. São Gabriel: Associação Psicanalítica de Porto Alegre, URCAMP, Prefeitura Municipal de São Gabriel, abril de 1998.
- Millot, C. (1987). *Freud anti-pedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moll, K.; Kunze, S.; Neuhoff, N.; Bruder, J. & Schulte-Körne, G. (2014) *Specific Learning Disorder: Prevalence and Gender Differences*. Department of Child and Adolescent Psychiatry, Psychosomatics, and Psychotherapy, Ludwig-Maximilians University, Munich, Germany.
- Morin, E. (2015). *Introdução ao pensamento complexo*.5 ed. Porto Alegre: Sulina.
- Munari, Alberto. (2010). (Org.). *Jean Piaget*. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.156p. (Coleção Educadores). Recife. Brasil
- Oliveira, M. K. (1992). Vygotsky e a formação de conceitos (p. 23-34) In: La Taille, Yves de, et all. *Piaget, Vygotsky e Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus,1992.
- Paín, S. (1985). *Estructuras inconscientes del pensamiento*. B. A: Ediciones Nueva Visión.
- Paín, S. (1992). *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem*. 4ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Paín, S. (1999) *A Função da Ignorância*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Palácios, A. (2016). *Intersubjetividad, Simbolización y Problemas de Aprendizaje: Psicodiagnóstico, Abordaje Terapéutico y Cambio Clínico*. UCES. Argentina.
- Panicker, S. A., Chelliah, A. (2016). *Resilience and Stress in Children and Adolescents with Specific Learning Disability*. Journal of The Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry. Department of Psychiatry, PSG. Institute of Medical Sciences and Research, Coimbatore, Tamil, Nadu, India. 25:1 (17-23).
- Parente, S. M. (2000). *Encontros com Sara Paín*. 2ª ed. Casa do Psicólogo.
- Parente, S. M. (2005). *Em busca da comunicação significativa: transformações no olhar de uma analista na clínica da inibição intelectual*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC.

- Pereira, L. T. K., Godoy, D. M. A.; Terçariol, D. (2009). Estudo de Caso como Procedimento de Pesquisa Científica: Reflexão a partir da Clínica Fonoaudiológica. disponível em www.scielo.br/prc acesso: 1 de setembro de 2021.
- Péres, Lúcia. (1996). *Significando o não-aprender*. Pelotas: EDUCAT. 1996.
- Rivière-Pichón, E. (1988). *Teoria do vínculo*. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Rodulfo, R. (2008). *Futuro porvenir. Ensayos sobre la actitud psicoanalítica en la clínica de la niñez y adolescencia*. Ediciones Novedades Educativas: Buenos Aires, Argentina.
- Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P.; Elbert, R. (2005). Recomendaciones para la redacción del marco teórico, los objetivos y la propuesta metodológica de proyectos de investigación en ciencias sociales. In: *Marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO, Colección. Campus virtual, Buenos Aires, Argentina. 192 p.
- Schlemenson, S. (2010). *Procesos de Simbolización y Transformaciones Psíquicas Durante el Tratamiento Psicopedagógico: presentación de un modelo de análisis teórico-clínico*. Facultad de Psicología - UBA / Secretaría de Investigaciones / Anuario de Investigaciones / volumen XVII.
- Schlemenson, S. (2016). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. [A clínica no tratamento psicopedagógico] 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Silva, S. (2005). *Psicologia escolar e arte: uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas São Paulo: Editora Alínea e Editora da Universidade de Uberlândia.
- Steibel, D.; Hallberg, A. E.; Sanchotene, B.; Campezzato, P.M ; Silva, M.R & Nunes, M.L.T.(2012). *A latência na atualidade: considerações sobre crianças encaminhadas para psicoterapia*. Revista Aletheia 35-36, p. 51-68, maio/dez. Universidade Luterana do Brasil. Canoas-RS, Brasil.
- Stolzman, M. M. (2001). Dificuldades de Aprendizagem: Alguns conceitos Psicanalíticos. In: Escott, C. M. et al. (2001) *A formação em Psicopedagogia nas abordagens clínica e institucional: Uma construção teórico-prática*. 1. ed. Novo Hamburgo: Feevale. cap. 3, p. 63-83. v. 1.
- Sneiderman, S. (2011). *El Cuestionario Desiderativo de Jaime Bernstein: aportes y actualización para una interpretación psicoanalítica*. Tesis Doctoral. UCES, Buenos Aires.
- Sneiderman, S. et. al. (2013). *Técnicas proyectivas gráficas en niños: indicadores movimiento, expresión y color*. Jornadas de Investigación. UCES, Buenos Aires, Argentina.
- Sneiderman, S., Dolzer, J.G.; Marinelli, C. & Marquez, M.P. (2015). *Expresión de Patologías de Desvalimiento a través de Técnicas Gráficas*. Rev. Subjetividad y Procesos Cognitivos. Vol.19, n.1, 246-265, Buenos Aires.
- Sneiderman, S. (2017). *El contexto conceptual de las técnicas proyectivas*. Ficha de Cátedra: UCES, Buenos Aires, Argentina.
- Tonozi-Reis, M.F. (2009). *Metodologia da Pesquisa*. 2ª ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A.
- Thiollent, M. (1980). *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1980.

- Torres, S., Bonorino, A. G., Vavilova, I. (2015). *La Cita y Referencia Bibliográfica. Guía basada en las normas APA*. 3ª edición, rev. Ampl., Ciudad de Buenos Aires: UCES.
- Urribarri, R. (2002). *Considerações teórico-clínicas sobre as patologias severas na adolescência*. Revista FEPAL - setembro de 2002 - Mudanças e permanências. PP: 217-230.
- Verthelyi, R. (1985). *Interacción y proyecto familiar*. Gedisa. Argentina.
- Visca, J. (1989). *Seis modelos fundados en el psicoanálisis y la epistemología genética*. Rev. Psicología – USP, São Paulo. 1 (1): 35-46 (1990).
- Visca, J. (2009). *Técnicas projetivas psicopedagógicas e pautas gráficas para sua interpretação*. 2. Ed. Visca & Visca: Buenos Aires.
- Vygotsky, L.S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- Weschler, D. (2013). *Escala Weschler de Inteligência para crianças: (WISC-IV): manual de instruções para aplicação e avaliação*. 4 ed. São Paulo; Casa do Psicólogo.
- Willcutt, E.G., Boada, R., Riddle, M.W., Chhabildas, N., DeFries, J.C. & Pennington, B. F. (2011). *Colorado Learning Difficulties Questionnaire: Validation of a parent-report screening measure*. Department of Psychology and Neuroscience, University of Colorado. Rev. NIH-PA Author Manuscript, 23(3): 778–791.
- Winnicott, D. (1930). *Breve comunicação sobre a enurese*. In: Biblioteca D. Winnicott. Obras Completas. ([Donald Winnicott - Obras Completas.pdf](#) acesso: 01 de setembro de 2021. [PsiKolibro: Donald Winnicott - Obras Completas](#))
- Winnicott, D. (2015). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1975). *O Brincar & a Realidade*. Rio de Janeiro: IMAGO EDITORA.
- Winnicott, D. (1985). *A criança e o seu mundo*. 6.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Winnicott, D. (1989). *Tudo começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yamamoto, B. P.; Fulgencio Junior, L. P. (2017). *Aspectos Gerais da Inibição na obra de D. W. Winnicott*. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v.23, n.1, p.182-200, jan-2017.
- Zimerman GL. (2000). *Velhice: aspectos biopsicossociais*. Porto Alegre: Artmed.
- Zanelatto, E.; Courel, S. (orgs.) (2019). *Contextualização da Psicologia da Educação In: Psicologia Educacional: Caminhos percorridos. Parte I. Psicologia Escolar e Educacional: cartografias de um fazer*. 1ª edição. Comissão de Políticas Públicas. Núcleos de Educação. Porto Alegre.

ANEXOS

ANEXO A - MODELO DE ENTREVISTA CLÍNICA CON PADRES O TUTORES

Nombre del padre:_____

Nombre de la madre:_____

Nombre del niño:_____

1. ¿Informa la razón por la que buscó tratamiento para su hijo?
2. Si pudieras poner en una frase el problema de tu hijo, ¿cómo sería?
3. ¿Cómo ocurrieron los primeros aprendizajes de su hijo?
4. Reporta una escena donde aparece el problema.
5. ¿Qué significa el no aprendizaje del niño para cada uno de ustedes?
6. Reporta un día común de la familia.

Fecha:_____

ANEXO B - ANAMNESE EN PSIQUIATRÍA INFANTIL (Haim Grunspun, 1978)**I - QUEJA O MOTIVO DE CONSULTA**Queja principal: _____

Ha cuánto tiempo? _____

Otras quejas: _____

II - ANTECEDENTES PERSONALES**1 - CONCEPCIÓN**

¿Nacidos cuánto tiempo después del matrimonio? _____

¿El niño fue planeado? _____

¿Abortos naturales? ¿Cuántos?

¿Abortos inducidos? ¿Cuántos?

¿Nacido muerto? _____

Niños muertos: _____ Causa de muerte: _____ edad: _____

Comentarios: _____

2 - EMBARAZO¿Cuánto tiempo después de la boda?
_____¿Náuseas? ¿Cuánto tiempo?
_____¿Vomitó? ¿Cuánto tiempo?

¿Cuáles fueron las sensaciones psicológicas sentidas durante el embarazo?

¿Cuánto sintió que el niño se movía?

¿Cómo reaccionó ante esta situación? _____

¿Recibió tratamiento prenatal? ____ ¿Cuánto tiempo?

¿Te hiciste análisis de sangre? ¿Orina?

¿Resultados?

¿Se preparó para el trabajo de parto sin dolor?

¿Te hicieron radiografías? _____ ¿En qué mes? _____ ¿Por qué?

¿Tuvo alguna transfusión de sangre durante el embarazo? _____ ¿Por qué?

¿Dónde? _____

¿Has sufrido algún trauma? ¿Dónde?

Enfermedades durante el embarazo: _____

Medicamentos tomados durante el embarazo: _____

Comentarios: _____

3 - CONDICIONES DE NACIMIENTO

Lugar: _____

Desarrollo del parto: () ¿Natural? () ¿Fórceps? () ¿Cesárea?

Descripción del parto: Duración: _____ () ¿Nacimiento húmedo? ()

Posición de nacimiento: Cabeza () Hombro () Pies ()

Primeras reacciones: ¿Lloró pronto? _____ ¿demasiado morado? _____ ¿Cuánto tiempo?

¿Quedo negro? _____ ¿Cuánto tiempo? _____ ¿Necesitaba oxígeno?

_____quedo icterico?

Reacciones después del primer día de vida: _____

Comentarios: _____

4 - DESARROLLO DE LA CONDUCTA

A) DORMIR

¿Duerme bien?

¿Saltas cuando duerme? _____ Desde cuándo?

¿Baba por la noche? _____

¿Sienta? _____

¿Habla mientras duerme? _____

¿Grita mientras duerme? _____

¿Rechinas los dientes? _____

¿"Bugalla" los ojos sin despertar? _____

¿Es sonámbulo? _____

¿Despertarse varias veces por la noche y volver a dormir fácilmente?

¿Despertarse cuando tuvo un sueño por la noche y volva a dormir fácilmente?

¿Despertarse cuando has tenido algunos malos sueños y se muestra angustiado?

¿Levanta las piernas? _____ agita sus brazos?

¿Haces otros movimientos sin despertarse y no recuerda al día siguiente?

¿Duerme en el costado de la cabecera y te despierta a los pies de la cama?

¿Duerme en una habitación separada de sus padres? _____ ¿Cuánto tiempo durmió en la habitación de sus padres?

¿Cuál es la actitud tomada para separarlo?

B) POTENCIA

¿Cuánto tiempo después del parto recibió la primera alimentación?

¿Mamou pronto? _____

¿Comida natural? _____ cuando? _____ ¿Cuánto tiempo?

¿A qué edad empezó a recibir alimentos salados? Consistencia:

Actitud de destete:

Botella: _____

¿Alguna vez rechazaste la alimentación? _____ Actitud tomada:

¿Fue sobrealimentado? _____

Observaciones:

Cuándo: ¿Sonreíste? _____ ¿Gateó? _____ ¿Te has sentado? _____

¿Te levantaste? _____ ¿Caminado? _____ ¿Hablaste las primeras palabras? _____

¿Hablaste correctamente? _____ ¿Letras cambiadas? _____

¿Dijiste muy mal? _____

¿Tartamudeado? _____

Control de esfínteres:

Anal de día: _____ Anal de noche: _____

Vejiga diurna: _____ Vejiga nocturna: _____

¿Cómo se enseñó el control de esfínteres?

¿Diestro o siniestro?

Dentición:

Comentarios:

C) MANIPULACIONES Y HÁBITOS

¿Usaste un chupete? _____ ¿Cuándo? _____ ¿Hasta cuándo?

¿Te chupaste el dedo? _____ ¿Cuándo? _____ ¿Hasta cuándo?

¿Te roías las uñas? _____ ¿Cuándo?

¿Te arrancas el pelo? _____ ¿Morder tus labios? _____

¿Qué actitud se toma hacia estos hábitos?

¿Tuviste tics? _____ ¿Acciones tomadas?

Comentarios:

E) SOCIABILIDAD

¿Tienes socios?

¿Prefieres jugar solo o con compañeros?

¿Hacer amigos fácilmente? _____ ¿Te llevas bien con ellos?

¿Está inmediatamente desinteresado por los juguetes?

¿Qué tipo de juguetes prefieres?

¿Eres demasiado cuidadoso con tus juguetes?

Juega con niños: () tu edad () mayores () menores

¿Plomos en juguetes? _____ ¿Encaja bien en el medio ambiente?

¿Quiénes son los acompañantes del niño?

¿Quién los elige?

Comentarios:

F) SEXUALIDAD

Curiosidad sexual? () Sí () No ¿Actitudes de los padres?

¿Masturbación? _____ ¿A que edad? _____

¿Frecuencias?

Actitud familiar:

¿Se hizo educación sexual? _____ ¿Por quién? _____ ¿Cuándo?

Comentarios:

G) EDUCACIÓN

¿Cómo fue la adaptación de la escuela?

¿Qué tan bien va la escuela? _____ ¿Te gusta estudiar?

¿Estudian los padres con el niño?

¿Quieres ser un buen estudiante? _____ ¿Te gusta el maestro?

¿Cuál es el comportamiento de los padres cuando no obtienen buenas calificaciones?

¿Dificultades en aritmética? () Sí () No ¿Problemas de lectura? () Sí No

¿Dificultades para escribir? () Sí () No ¿Alguna otra dificultad? ¿Estás inquieto en clase? () Sí () No ¿Ha fallado alguna vez? () Sí () No ¿En qué año? _____

¿Por qué?

¿Estuviste en Playground? _____ ¿Asistió al jardín de infantes?

¿Cambiaste mucho de escuela? _____

Comentarios:

G) EDUCACIÓN

¿Cómo fue la adaptación de la escuela?

¿Qué tan bien va la escuela? _____ ¿Te gusta estudiar?

¿Estudian los padres con el niño?

¿Quieres ser un buen estudiante? _____ ¿Te gusta el maestro?

¿Cuál es el comportamiento de los padres cuando no obtienen buenas calificaciones?

¿Dificultades en aritmética? () Sí () No ¿Problemas de lectura? () Sí No

¿Dificultades para escribir? () Sí () No ¿Alguna otra dificultad? ¿Estás inquieto en clase? () Sí () No ¿Ha fallado alguna vez? () Sí () No ¿En qué año? _____

¿Por qué?

¿Estuviste en Playground? _____ ¿Asistió al jardín de infantes?

¿Cambiaste mucho de escuela? _____

Comentarios:

5 - ENFERMEDADES

¿Cómo le fue?

¿Convulsiones? () Sí () No ¿Epilepsia? () Sí () No ¿Desmayo? () Sí No

¿Alguna vez te has puesto morado? () Sí () No ¿Fue suave? () Sí () No ¿Fue difícil? () Sí No

¿Fue operado? ¿Cuál? _____ ¿La edad?

¿Anestesiado? _____ ¿Vacunas?

¿Seguimiento de la fiebre? _____ ¿Cuántos grados?

¿Sufrió algún trauma? _____ ¿Está tomando medicación continua?

Comentarios:

III - HISTORIA FAMILIAR

¿Alguien nervioso en la familia? () Sí () No ¿Quién? _____ ¿Igual que?

¿Déficit mental? () Sí () No ¿Quién? _____

¿Enfermedad mental? () Sí () No ¿Quién? _____

¿Internado? () Sí () No ¿Cuántas veces? _____ Síntomas o diagnósticos:

¿Alcoholismo? () Sí () No ¿Quién? _____

¿Fósforo? () Sí () No ¿Quién? _____

¿Escapar de casa? () Sí () No ¿Quién? _____

¿Asma? () Sí () No ¿Quién? _____

¿Alergia? () Sí () No ¿Quién? _____

¿Suicidio? () Sí () No ¿Quién? _____

¿Asesinato? () Sí () No ¿Quién? _____

Comentarios:

IV - DESCRIPCIÓN DEL DÍA DEL NIÑO

¿Cómo es el día de su hijo?

¿Cómo es el día libre del niño?

V - ANÁLISIS FAMILIAR

1 - IDENTIFICACIÓN GENERAL

A) COMPOSICIÓN FAMILIAR (Árbol genealógico)

Número de niños: _____ Sexos y edades:

Adopciones: _____ Sexos y Edades:

Miembros de la familia de otras personas que definitivamente viven con la familia:

Relación: _____ Sexos, edades e importancia:

Comentarios:

B) OCUPACIÓN

¿Cuál es el trabajo del padre? _____ ¿Madre?

¿El salario es suficiente para los gastos familiares?

¿Cuál es el nivel de satisfacción laboral? ¿Padre? _____

¿Mamá? _____

¿Alguien más trabaja y contribuye a los gastos?

¿Existen conflictos entre la pareja / familia por motivos económicos?

¿Hay preocupaciones sobre el ahorro? _____ ¿OMS?

¿Tiene otra fuente de ingresos? _____ ¿Asistencia del gobierno?

Comentarios:

C) RELIGIÓN

¿Tiene la pareja algún tipo de religión?

¿Asisten a obligaciones religiosas?

¿Se requiere que los niños asistan a estas obligaciones religiosas?

¿Hay problemas familiares a causa de la religión?

Comentarios:

D) NIVEL CULTURAL DE LOS FAMILIARES

¿Cuál es el nivel educativo del padre? _____ ¿Madre?

¿La madre y / o el padre están estudiando actualmente? () Sí () No ¿Por qué?

¿Causa el problema?

¿Lees mucho en casa? () Sí () No ¿Quién? _____ ¿Te aísla al leer?

() Sí () No

¿Ves televisión? () Sí () No ¿Frecuencia?

¿Cuál es la expectativa de escolarización de los niños?

Comentarios:

E) CAMBIOS FRECUENTES

¿Cuántas veces se ha mudado la familia de casa? _____ ¿De la ciudad?

¿Por qué?

¿Cómo cambió la escuela como resultado?

¿Cómo fue el cambio de amigos para la pareja?

Para los niños:

¿Cómo vives actualmente?

Descripción del tipo de casa:

Comentarios:

2 - MATRIMONIOS, SEPARACIONES Y ADOPCIONES

¿Cómo funcionó la relación?

¿Hubo y hay intervenciones contradictorias de la familia?

¿Cómo es la vida de la pareja juntos?

¿Cómo fue y es el ajuste sexual de la pareja?

¿Se separó la pareja? () Sí () No ¿Por qué?

¿Ha habido nuevos matrimonios? () Sí () No ¿Por qué?

¿Hay casos de separación en la familia? () Sí () No ¿Por qué?

¿De quién?

¿Hay hijos adoptivos? _____ ¿Por qué?

¿Hubo una aceptación inmediata del niño adoptado? ¿Mamá? () Sí () No Padre? () Sí () No
¿Abuelos? () Sí No

Otros: () Sí () No

Comentarios:

3 - AJUSTE DE LA FAMILIA EN LA SOCIEDAD

¿La familia va con amigos? () Sí () No ¿Cuál es la participación de los niños?

¿Los amigos asisten a la casa? () Sí () No ¿Cuál es la participación de los niños?

¿Das o vas a fiestas de cumpleaños? () Sí No

¿Vas o invitas a los amigos de tus hijos a la casa? () Sí No

¿Qué tipo de relación tienen los padres con las figuras de autoridad? ¿De la escuela?

¿Del ambiente religioso? _____ ¿Grupo de trabajo?

¿Participan los niños? _____ ¿Asiste a clubes deportivos? ¿Los padres? () Sí No

¿Los hijos? () Sí No

Comentarios:

4 - INTERACCIÓN DE LA FAMILIA CON EL NIÑO

A) SITUACIÓN ANTES DEL NACIMIENTO

¿Cómo estuvo la salud de la madre?

¿Del Padre?

¿Cómo fueron las condiciones emocionales de la madre y el padre?

¿Tranquilo? ¿Enfadado? ¿Nervioso? ¿Apático?

Relación entre la pareja durante el embarazo: ¿Unidos? ¿Distante? ¿Por qué?

¿Relaciones familiares que intervinieron durante el embarazo?

¿Abuelos maternos? () Sí () No ¿Hermanos maternos? () Sí No

¿Abuelos paternos? () Sí () No ¿Hermanos paternos? () Sí No

¿Qué ambiciones cambiaron?

¿El embarazo afectó algún plan previamente hecho en la familia?

¿Cuáles son las expectativas con respecto al sexo y otras características del niño esperado?

¿Quedaste satisfecho? () Sí () No ¿Frustrado? () Sí No

Comentarios:

B) SITUACIÓN DESPUÉS DEL NACIMIENTO

(Verifique las actitudes hacia el niño y sus respuestas en todos los ítems)

a) Cuidado e interacciones con el recién nacido y el bebé

¿Cómo reaccionó la madre ante el nacimiento de su hijo?

¿País?

¿Abuelos?

¿Fue atendido por alguien que no fuera el padre y la madre?

¿Cómo fue la reacción de la madre al recibir al niño por primera vez?

¿Cómo fueron las primeras reacciones del padre?

¿De los abuelos?

¿Hubo dificultades en el primer cuidado del niño?

¿Le ayudó?

¿Hubo diferencias entre la pareja? () Sí () No ¿La pareja con los abuelos? () Sí () No

¿Dormiste en la habitación de tus padres? () Sí () No ¿Cuánto tiempo?

¿Por qué?

¿Perturbó las relaciones de la pareja? () Sí () No

¿Te recogieron? () Sí () No ¿Frecuencia?

¿Por qué?

¿Estaba guardado en la cuna? () Sí () No ¿Por qué?

¿Quién bañó y cambió al bebé?

¿Por obligación? () Sí () No ¿Con satisfacción? () Sí No

¿Cómo se produjo la transición alimentaria?

¿Hecho por mamá u otros?

¿Cómo fue la reacción de la madre, el padre, los abuelos, ante la sonrisa del bebé?

¿A los primeros movimientos de sentarse, gatear, caminar?

¿Cómo fue la respuesta del niño al acercamiento de la madre, el padre, los abuelos, en estas situaciones antes mencionadas? _____

¿Respuestas de llanto o agitación o indiferencia por la separación de la madre?

¿O aproximación?

¿Las reacciones de la madre? _____

¿Del Padre? _____

¿Otros?

Madre, padre, ¿le hablaron en voz alta al bebé? () Sí () No ¿Esperaba algún tipo de respuesta?
() Sí No

¿Cómo respondieron la madre, el padre y otras personas al balbuceo del bebé?

¿Cómo respondiste a las primeras palabras del bebé?

¿Lo llevaron a caminar? () Sí () No ¿Por quién? _____ ¿Frecuencia?

¿Tranquilo (apático)? () Sí () No ¿Activo (agitado)? () Sí () No

¿Cómo reaccionaron los padres y otras personas ante el tipo peculiar del bebé?

¿Qué cambios y perturbaciones ocurrieron con la llegada del niño, en las demás actividades de la madre? _____

¿Del Padre?

¿El bebé cambió las relaciones entre los padres? ¿Por qué?

¿Igual que?

¿Hubo dedicaciones y sacrificios impuestos a la madre o al padre por la llegada del niño?

Comentarios:

b) Cuidado e interacciones con el niño después de un año

¿Cómo reaccionaron los padres y otras personas a las primeras oraciones de sus hijos?

¿La madre, el padre y otros hablaron con sus hijos? () Sí () No ¿Esperaba respuestas?

() Sí () No

¿Respondieron ellos? () Sí () No ¿Con satisfacción? () Sí () No ¿Indiferente? () Sí No

¿Cómo fue la reacción y adaptación del niño, los padres y otras personas a la introducción de nuevos alimentos? _____

¿Se sentó el hijo a la mesa a comer con la familia? () Si () No Edad?

¿Cuáles fueron las reacciones de los padres y otras personas?

¿Te han llevado a visitas a domicilio de familiares? () Sí () No ¿De amigos? () Sí No

¿Reacción?

¿Quién ayudó con los primeros pasos?

¿El hijo perturbó otras actividades de la madre? ¿Del Padre? De la pareja?() Sí No

¿Cuáles fueron sus reacciones?

¿Era necesario dejar al niño al cuidado de otros? () Sí () No ¿Por qué?

¿Cuál fue la reacción del niño?

¿Madre? _____

Comentarios:

c) Después de dos años

Actitudes hacia el baño, la alimentación, la vestimenta, la salud, las salidas al patio de recreo o al jardín de infancia, los amigos, las fiestas, las salidas, las relaciones con los hermanos y el entrenamiento de esfínteres.

¿Te han ayudado? () Sí () No ¿Hasta qué edad?

¿Igual que?

¿Fue de forma independiente? () Sí () No ¿A qué edad?

¿Igual que? _____

¿Cuál es la reacción de la madre, el padre y los demás?

¿De placer? () Sí No

¿Afecto? () Sí No

¿Por cansancio? () Sí No

¿Por irritación? () Sí No

¿De ansiedad? () Sí No

¿Sobreprotector? () Sí No

En todas las precauciones anteriores, ¿cómo fue el contacto verbal? ¿Fácil? ¿Difícil? ¿Fatiga?

 ¿Cuerpo?

Comentarios:

d) Edad escolar

¿Cómo se preparó y se llevó a la escuela?

¿Respuesta del niño?

¿Madre? _____

¿Cómo era la expectativa de la madre y el padre con respecto a la educación del niño?

¿Alguien ayudó al niño con las lecciones? () Sí () No ¿Por qué?

¿Igual que?

¿Tenía el niño un lugar especial en casa para tomar lecciones? () Sí No

¿Cómo fue la escuela y la escolaridad en relación con otros hermanos?

¿Le gustó el niño la escuela? () Sí () No ¿Del profesor? () Sí () No Colegas? () Sí No

¿Cómo es la posición de los padres frente a la escuela y las autoridades escolares?

¿Se animó a recibir en casa o ir a sus amigos? () Sí No

¿Cómo se animó a adquirir libertad de acción?

¿Respuestas de la madre, del padre, a la curiosidad general y sobre el sexo?

¿Cuál es la participación de la madre, el padre, en la vida de los niños?

¿Cuál es la participación del niño en la vida de los padres?

¿Cómo fue y es el manejo del dinero en relación con los padres y en relación con el niño?

¿Cómo se actúa la autoridad de la madre y el padre en los diferentes momentos de la vida del niño?

Notas: _____

Fecha: _____

ANEXO C - SITUACIÓN PERSONA APRENDIENDO

1. Háblame de tu primer dibujo.
2. ¿Esta persona está aprendiendo?
3. ¿Cómo aprende?
4. ¿Es fácil o difícil de aprender?
5. ¿Alguien lo enseña?
6. ¿Ha tenido éxito, logrará o está logrando aprender?
7. ¿Quiere aprender?
8. ¿Por qué?
9. Hábleme de su segundo dibujo.

ANEXO D - PLAZO DE EVALUACIÓN LIBRE E INFORMADA**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES - UCES- ARGENTINA****DOCTORADO EN PSICOLOGÍA****DECLARACIÓN DE ASENTIMIENTO LIBRE Y CLARIFICADA**

Se le invita a participar, como voluntario, en la investigación titulada "Problema de aprendizaje: análisis de la intersubjetividad familiar del latente", bajo la dirección de la profesora Dra. Susana Sneiderman - Coordinadora del Doctorado en Psicología de la UCES - Argentina. Mi nombre es Cláudia Moscarelli Corral, soy la investigadora responsable y mi área de especialización es la psicología (CRP - 07-05702).

Luego de recibir las siguientes aclaraciones e información, si acepta ser parte del estudio, firme al final de este documento, el cual está impreso en dos copias, una de las cuales es suya y la otra del investigador responsable. Aclaro que si te niegas a participar, no serás penalizado de ninguna manera. Pero si acepta participar, las dudas sobre la investigación podrán ser respondidas por el investigador responsable (s), vía e-mail (claudia-corrall@uergs.edu.br) e incluso en forma de enlace para cobrar, a través del siguiente contacto telefónico: (53) 999991977 / (53) 32421336. Si persisten las dudas sobre sus derechos como participante de esta investigación, también puede comunicarse con el Comité de Ética en Investigación - CEP de UERGS, llamando al (51) 3318-5148.

Este proyecto de investigación tiene como objetivo investigar los vínculos intersubjetivos de niños latentes con problemas de aprendizaje de síntomas con sus padres. En él se utilizará el método de investigación cualitativa con el uso de entrevistas y la aplicación de pruebas psicométricas en el participante de la investigación que tenga entre 7 y 10 años (para medir el nivel intelectual) y pruebas proyectivas (realizadas a través de dibujos) por los padres y / o responsable del niño. Las entrevistas con los participantes se llevarán a cabo en el mismo lugar y horario, que mejor se adapte a todos, y en diferentes salas.

El participante de la investigación y su (s) acompañante (s) tienen derecho al reembolso de los gastos derivados de la investigación, es decir, en este caso no habrá gastos personales ni gratificaciones económicas derivadas de la participación.

Se obtendrán copias grabadas de la conversación en las entrevistas y las imágenes captadas, por lo tanto, lo que diga en las entrevistas o produzca en las pruebas será información transcrita, organizada y publicada, en parte o en su totalidad, sin identificación de autoría nominal.

Esta autorización se otorga de forma gratuita. Esta autorización se realizará en dos copias de este formulario de consentimiento, una será con el coordinador responsable de la investigación, la otra con el participante.

Así,

() Acepto participar y autorizo el uso y difusión de las respuestas e informes que brindaré en las entrevistas y los resultados de las pruebas que se me apliquen.

() Acepto participar y autorizo el uso de grabación de audio y video de las entrevistas.

() No acepto.

Para ello, esta investigación observa todas las precauciones éticas para estudiar con seres humanos, de acuerdo a las prerrogativas de la Resolución CNS No. 466 de 2012 (Consejo Nacional de Salud). Los riesgos de la investigación están asociados a la posible incomodidad del (los) participante (s) con el tema propuesto y en caso de daño, el (los) participante (s) contará con la asistencia completa de forma gratuita e inmediata, durante el mayor tiempo posible habrá asegurado el respeto de sus singularidades; Los beneficios están vinculados al desarrollo de los lazos familiares en la ayuda al proceso de construcción del conocimiento y los participantes tendrán acceso al informe de psicodiagnóstico, entregado por escrito de forma gratuita.

En caso de daños resultantes del estudio, los participantes tienen derecho a indemnización mediante la presentación de recursos ante el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Estadual de Rio Grande do Sul, Rúa 7 de Septiembre, 1156 - Centro Histórico, Porto Alegre, RS, teléfono (51) 3318-5148, CEP:

90010-191.

Declaro que se me ha asegurado que puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento, sin que ello suponga sanción alguna. Por tanto, declaro que estoy de acuerdo con mi participación en el proyecto de investigación descrito anteriormente.

..... en en

Firma del participante

Firma del investigador responsable

ANEXO E - FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO LIBRE E INFORMADO – TCLE

Usted / Sr. / Sra. está siendo invitado a participar, como voluntario, en la investigación de doctorado en psicología titulada “Problema de aprendizaje: análisis de la intersubjetividad familiar de los latentes”. La investigadora responsable de esta investigación es la psicóloga Cláudia Moscarelli Corral (CRP - 07-05702), con quien se puede contactar al 53999991977, dirección: Rua Adail Mércio Bitencourt, 2437, CEP: 96407030, Bagé - RS y correo electrónico claudia-corral@uergs.edu.br.

Se realizará evaluación, entrevista, cuestionario y aplicación de pruebas, con el objetivo de investigar los vínculos intersubjetivos del niño latente con problema de aprendizaje de síntomas, con sus padres, con objetivos específicos: analizar expresiones verbales y plásticas de niños con síntoma y de sus padres con el objetivo de describir sus lazos familiares; comprender lo que significa el aprendizaje para los niños con problemas de aprendizaje de síntomas y para sus padres. La justificación de esta investigación es la profundización del conocimiento sobre el síntoma en el aprendizaje, colaborando con aportes teóricos, de intervención clínica y psicodiagnóstica, basados en los constructos del psicoanálisis freudiano. La fecha y hora de exámenes, preguntas, evaluaciones, mediante entrevista, equipo (grabadora / cámara), cuestionario puede ser programado con anticipación. Estos procedimientos se llevarán a cabo en la clínica de psicoterapia. No es obligatorio responder a todas las preguntas, someterse a todas las mediciones.

Los riesgos de estos procedimientos serán mínimos ya que están asociados a la posible incomodidad del (los) participante (s) con la temática propuesta y en caso de daño, el (los) participante (s) contarán con la asistencia completa de forma gratuita e inmediata, por el tiempo que sea necesario.

Los beneficios están vinculados al desarrollo de los lazos familiares en la ayuda al proceso de construcción del conocimiento y la ventaja de participar en la investigación es el acceso al informe de psicodiagnóstico, entregado por escrito de forma gratuita.

La (s) persona (s) que estarán siguiendo los procedimientos serán la investigadora (s) de pregrado Luiza Corral dos Santos, la profesora responsable Cláudia Moscarelli Corral.

Todos los gastos derivados de su participación en esta investigación, si los hubiere, serán reembolsados. Se indemnizarán los daños derivados de la investigación.

Usted / Sr. / Sra. puede retirarse del estudio en cualquier momento, sin ningún gasto ni vergüenza.

Solicitamos su autorización para utilizar su información en la producción de artículos técnicos y científicos, a los que puede tener acceso. Su privacidad se mantendrá mediante la no identificación de su nombre y de su hijo, sin embargo, para la divulgación de una imagen del desempeño de su hijo en las pruebas, y para su mejor evaluación, también puede ser necesario analizar las imágenes ya que, con el fin de producir artículos técnicos y científicos, debe poner sus iniciales entre paréntesis:

() Permito el uso de la imagen de mi hijo en los resultados de investigación publicados;

() No permito el uso de una imagen en los resultados publicados de la investigación, ya que el participante es completamente libre de no aceptarla.

Todos los registros de la investigación estarán bajo la custodia del investigador, en un lugar seguro de infracción, por un período mínimo de 05 (cinco) años, luego de este período serán destruidos.

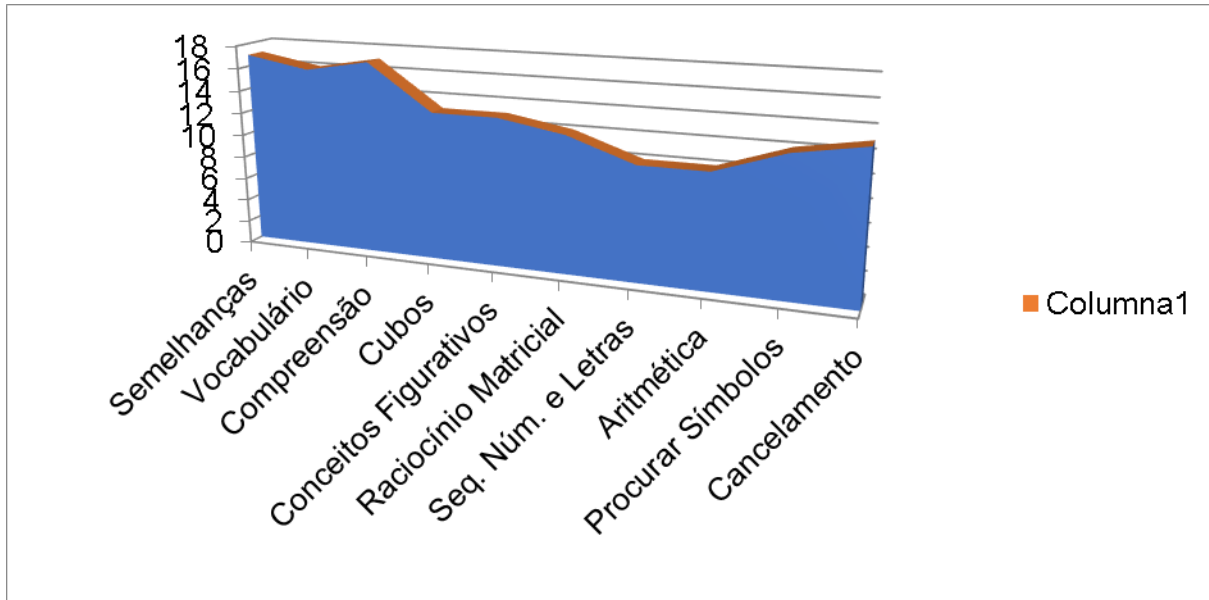
Este término de consentimiento libre e informado tiene una página y se realiza en 02 (dos) copias, una de las cuales estará en manos del investigador y la otra con el participante de la investigación.

En caso de duda sobre la realización ética del estudio, comuníquese con el Comité de Ética en Investigación de Uergs (CEP-Uergs). Conformado por un grupo de expertos, su objetivo es defender los intereses de los participantes de la investigación en su integridad y dignidad, contribuyendo al cumplimiento de los estándares éticos en la realización de la investigación: Comité de Ética en Investigación de Uergs - CEP-Uergs - Av. Bento Gonçalves, 8855, Bairro Agronomia, Porto Alegre / RS - CEP: 91540-000; Teléfono / Fax: (51) 33185148 - Correo electrónico: cep@uergs.edu.br.

Nombre del participante: _____

Firma del participante en la investigación / tutor legal Firma del investigador

ANEXO F - Gráfico 1 - Perfil de pontos ponderados para las subpruebas WISC IV de María



ANEXO G - CLASIFICACIÓN DE DEFICIÊNCIAS

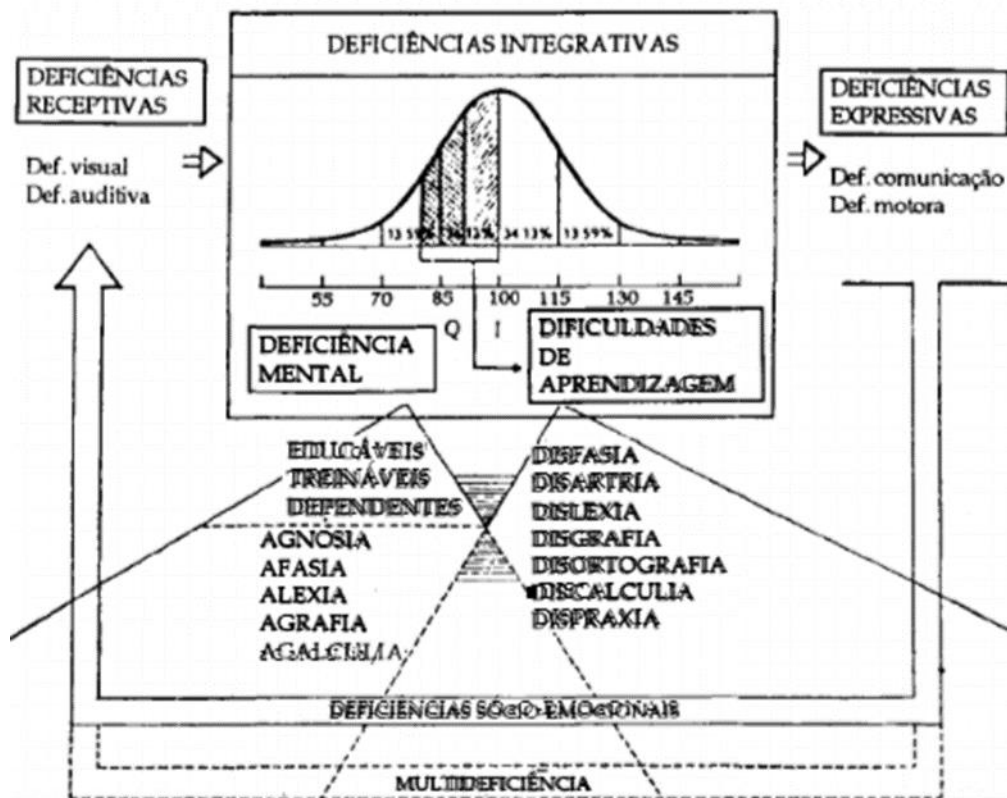


Figura 2.1 - Classificação de deficiências

APENDICES

APÉNDICE 1 - Informe de psicodiagnóstico 1

Según Resolución CFP No. 06/2019 El informe psicológico es el resultado de un proceso de evaluación psicológica, con el propósito de sustentar decisiones relacionadas con el contexto en el que surgió la demanda. Presenta información técnica y científica sobre fenómenos psicológicos, considerando las condiciones históricas y sociales de la persona, grupo o institución atendida, de acuerdo con los preceptos del Código de Ética Profesional del Psicólogo. Por tanto, presenta interpretación y análisis de datos obtenidos a través de métodos, técnicas y procedimientos científicamente reconocidos para su uso en la práctica profesional, de acuerdo con la Resolución CFP No. 09/2018.

I. Datos de identificación:

Nombre: AG

Edad al momento de la evaluación: 7 años y 5 meses

Fecha de nacimiento: 14/01/2014

Educación: 1 año

Escuela: Escuela Privada São Benedito

Nombre de la madre adoptiva: C. Edad: 69 años

Profesión: Maestra jubilada

Descripción de la demanda: Psicodiagnóstico para la selección de casos clínicos para participación en un proyecto de investigación de doctorado en Psicología.

II. Periodo de evaluación: del 21/05 al 18/06 de 2019.

III. Instrumentos utilizados: sesión juego-diagnóstico, entrevista sobre la denuncia con el responsable, anamnesis, tiempo de juego diagnóstico, observación, aplicación del test WISC IV, Bender, Neupsilin Inf. Y tests proyectivos.

IV. Descripción de la demanda:

La escuela solicitó el Informe Psicológico a CAPS I y la institución proporcionó el estudio de caso.

v. Procedimientos:

El paciente AGG se presentó en las sesiones de psicodiagnóstico, mostrando gran disposición en la realización de las actividades sugeridas, colaborando con los profesionales en actitud de límite y respeto, por lo que participó activamente en todo el proceso, que duró un mes y se administró en dos sesiones a la semana. con un total de 9 sesiones (21/5, 23/5, 28/5, 30/5, 04/6, 06/6 y 11/6, 13/6, 18/6).

Asimismo, su tía abuela, responsable de él, estuvo presente en el proceso, colaborando con las actividades y tareas propuestas, siendo acompañada en entrevistas que se realizaron el mismo

día y hora que el paciente en otra habitación. Se le acercó con entrevistas aplicadas por el psicólogo y el psicopedagogo y participó en la reconstrucción de la historia de A.

VI. Análisis y síntesis de resultados:

En cuanto al desarrollo perceptomotor y considerando las edades evaluadas por el instrumento A. G. G, alcanzó un percentil del 97%, y solo el 3% de la muestra estudiada tuvo una puntuación peor que la propia, es decir, más errores.

El análisis de discrepancia de errores identifica que el niño obtuvo un resultado discrepante, sugiriendo una madurez visomotora de 5 años y medio por debajo de su edad cronológica de 7 años y cinco meses.

En cuanto al desempeño de la inteligencia en un intervalo de confianza del 95%, los puntajes alcanzados por A. G. G. en comprensión verbal (88) se encuentran en promedio más bajo, organización perceptiva límite (71), memoria de trabajo extremadamente baja (59), velocidad de procesamiento (80) promedio más bajo, estableciendo un coeficiente intelectual total de 69 considerado extremadamente bajo.

Es necesario considerar que AG G desarrolló un trastorno afectivo-cognitivo donde “el factor emocional es preponderante, también puede haber baja estimulación ambiental, pero se trata más de disfunción egóica, con o sin compromiso neurológico o metabólico (...) Los resultados de sus pruebas son más dispersos, formando gráficos tipo “sierra”, con grandes altibajos, pudiendo incluso estar por debajo de la media”. (WEISS, 1992, p.108).

Se considera que el niño ha desarrollado inhibición cognitiva (oligotimia), término creado por Pichón-Rivière para distinguir el marco de la discapacidad intelectual (oligofrenia) (PARENTE, 2005, p.30). Desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, presentó una modalidad de aprendizaje del tipo hiperasimilativo-hipoacomodativo que, según Paín (1992) y Fernández (1991), asume el problema de aprendizaje sintomático. La función cognitiva se desarrolla, pero bajo la égida de la dimensión subjetivante, cuya ley es el deseo. Es posible comprender que existen diferentes grados de inhibición intelectual, y que esta se produce como consecuencia de un fallo ambiental, es decir, por la ausencia de la presencia psíquica del otro a lo largo de su proceso de maduración. En el caso de A. G. G. se sugiere una torpeza intelectual. “Cuanto antes el entorno no satisfaga las primeras necesidades del bebé, más pronto puede ocurrir una situación de potencial intelectual sin desarrollo, que puede ir desde una situación cercana a la parálisis hasta una en la que la amenaza de colapso se cierne sobre la inteligencia”. (PADRE, 2005, p. 86).

Según Parente (2005), la falta de constitución o falla de la defensa intelectual sugiere que el niño no puede disfrutar de experiencias constitutivas que posibiliten el surgimiento de la memoria, ya que de lo contrario permitirían acceder a experiencias de reciprocidad asociadas al desarrollo de la capacidad imaginativa.

En cuanto al perfil neuropsicológico A. G. G. sugiere rezagos en la atención visual, sin embargo, en atención auditiva la puntuación está por encima de la media en comparación con el grupo normativo. Su percepción está ligeramente por debajo del grupo normativo, así como su memoria se encuentra deteriorada, estando por debajo de lo esperado para su edad.

Considerando la atención como un mecanismo en el que nos preparamos para “enfocarnos en lo que vamos a procesar, determinar cuánto se procesará y decidir si demandan una acción”

(LURIA, 1981, apud BARBOSA, 2016, p.30), se relaciona con varios procesos que definen la receptividad del organismo a estímulos externos e internos, se convierte en el resultado de la actividad interconectada de sistemas de redes neuronales que pueden afectar el aprendizaje y la memoria, ya que participan en tareas perceptivas, motoras y cognitivas en la selectividad de procesamiento de información (BARBOSA, 2016).

De los aspectos de memoria evaluados, el niño presentó solo la memoria visuoverbal episódica-semántica con una puntuación por encima de la media esperada en comparación con el grupo normativo. La memoria episódica comprende tres etapas en su procesamiento, es decir, la codificación, el almacenamiento y la recuperación, y la memoria semántica se refiere al "componente de la memoria a largo plazo en el que el significado de las palabras y el conocimiento general se organizan de acuerdo con la relación entre los conceptos y es independiente del contexto en el que se adquirieron". (BARBOSA, 2016, p. 35). Sin embargo, el propósito presentó un déficit importante en la memoria general.

Del análisis del lenguaje A. G. G. presentó un puntaje menor en lenguaje escrito que en lenguaje oral, su conciencia fonológica es menor de lo esperado para su edad, también presentó un puntaje en procesamiento inferencial dentro del promedio del grupo normativo. Sin embargo, en lenguaje escrito, las puntuaciones que evaluaron la escritura de palabras y las copiadas estuvieron por debajo del rango esperado.

En cuanto a las destrezas matemáticas, se observó que el niño obtuvo una buena puntuación en el conteo con material concreto, sin embargo, sugiriendo dificultades en los cálculos matemáticos.

El propósito presentó funciones ejecutivas preservadas, obteniendo una puntuación dentro del rango para el grupo normativo en fluidez verbal ortográfica y semántica. Las funciones ejecutivas "consisten en aquellas capacidades mentales que permiten a una persona participar con éxito en un comportamiento intencionado, independiente, autónomo, efectivo y socialmente adaptado (...) una construcción compleja que abarca las habilidades cognitivas de anticipación, planificación de estrategias, flexibilidad cognitiva, comportamiento selección, autorregulación y comportamiento dirigido a objetivos". (WEYANDT, 2005 apud BARBOSA, 2016, p. 40).

VII. Pronóstico

Con reservas, dado que los lazos familiares de madre y tía abuela (que tiene la custodia) están en conflicto, lo que provoca miedo en el niño a cada intento de acercarse a la madre. En cuanto al desarrollo escolar, el niño cuenta con el apoyo del maestro con un vínculo de confianza establecido, así como con el supervisor, lo que favorece el restablecimiento de la confianza en sí mismo, necesaria para el aprendizaje.

VIII. Recomendación a la escuela:

Se sabe que para abordar la cognición y el aprendizaje desde la perspectiva de la educación cognitiva, que integra una mirada multifacética, se busca tener en cuenta las bases filogenéticas y neuropsicológicas, que son parte de un diagnóstico del potencial de aprendizaje insertado en la intervención psicopedagógica del niño.

Por tanto, aprender a reflexionar, a razonar, a utilizar estrategias de resolución de problemas, le da al niño la oportunidad de construir conocimientos en medio de flexibilidad y complejidad, de aprender más y mejor, de una manera diferente, para desarrollar su potencial cognitivo.

A través del informe del maestro y supervisor, se observó un gran vínculo establecido con el niño, condición indispensable para una buena estimulación intelectual, el trabajo pedagógico ha puesto en marcha su deseo de aprender y se puede constatar una mejoría en los síntomas del niño.

Partimos de este principio para sugerir a la escuela la continuidad de este enfoque bioecológico del aprendizaje donde A. G. G. se siente seguro y desafiado a desarrollar sus habilidades cognitivas.

El enfoque constructivista inspirado por Piaget apunta a la “construcción centrípeta, significativa y estructurada del conocimiento, y no a la acumulación pura y acrítica de datos de información” y articula el enfoque co-constructivista, inspirado por Vygotsky “refuerza la construcción centrífuga del conocimiento con basado en interacciones sociales internalizadas y mediadas que implican un diálogo intencional entre personas con experiencia y sin experiencia”. (FONSECA, 2009, p.8).

En esta concepción, el diagnóstico psicológico y psicopedagógico se dirige al conocimiento del estilo cognitivo de cada niño, describiendo el perfil de aptitudes AGG fuertes y débiles, es decir, funciones de atención y captación de información (input), integración y elaboración (procesamiento) y planificación y expresión (salida) que intervienen en la construcción de conocimientos, los cuales, cuando se estimulan, serán de gran utilidad para el proceso de desarrollo cognitivo del niño.

I X. Recomendación e indicaciones:

Se recomienda que las pruebas se vuelvan a aplicar cada seis meses para verificar un posible progreso o regresión en el caso. Sin embargo, cabe señalar que el proceso de psicodiagnóstico debe profundizarse con exámenes neurológicos complementarios y que las funciones en las que el caso presentó dificultades se evalúan con instrumentos específicos, de manera que sea posible interpretar y correlacionar todos los resultados obtenidos de una manera más expandida. manera, resultando en una comprensión más profunda y completa del perfil neuropsicológico del paciente.

Teniendo en cuenta lo anterior, el seguimiento psicológico, la intervención psicopedagógica y la estimulación psicomotora están indicados para el niño. Así como psicoterapia para la tía abuela.

Referencias

FONSECA, V. da. Educación especial. Programa de estimulación temprana. Introducción a las ideas de Feuerstein. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FONSECA, V. da. Cognición y aprendizaje en neuropsicología. Abordaje neuropsicológico. Abordaje neuropsicológico y psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

KOPPITZ, E.M. El Test Gestaltico Visomotor para Niños. 15a ed. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1999.

PARENTE, S. M. En busca de una comunicación significativa: transformaciones a los ojos de un analista en la clínica de la inhibición intelectual. Tesis de doctorado. São Paulo: PUC, 2005.

BARBOSA, T. et al. Supuestos teóricos que apoyaron el desarrollo de Neupsilin-Inf. En: Neupsilin-Inf. Instrumento breve de evaluación neuropsicológica para niños. Vol 1: Vector editorial, 2016.

FERNÁNDEZ, Alicia. La inteligencia aprisionada. 2. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

PAÍN, Sara. Diagnóstico y tratamiento de problemas de aprendizaje. 4ª edición. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.

APÉNDICE 2 - Informe de psicodiagnóstico 2

Según Resolución CFP No. 06/2019 El informe psicológico es el resultado de un proceso de evaluación psicológica, con el propósito de sustentar decisiones relacionadas con el contexto en el que surgió la demanda. Presenta información técnica y científica sobre fenómenos psicológicos, considerando las condiciones históricas y sociales de la persona, grupo o institución atendida, de acuerdo con los preceptos del Código de Ética Profesional del Psicólogo. Por tanto, presenta interpretación y análisis de datos obtenidos a través de métodos, técnicas y procedimientos científicamente reconocidos para su uso en la práctica profesional, de acuerdo con la Resolución CFP No. 09/2018.

I. Datos de identificación:

Nombre: A.C.C.G ..

Edad al momento de la evaluación: 10 años y 2 meses

Fecha de nacimiento: 26/08/2009

Educación: 4 años

Escuela: E. E. Justino Costa Quintana

Nombre de la madre: R. A. C. Edad: 38 años

Profesión: periodista y fotógrafo

Nombre del padre: E. G. Edad: 41 años

Profesión: agente inmobiliario

II. Descripción de la demanda: Evaluación psicológica para la selección de casos clínicos para la participación en un proyecto de investigación de doctorado en Psicología.

III. Periodo de evaluación: del 18 de septiembre al 24 de octubre de 2019.

IV. Instrumentos utilizados: entrevista inicial con la madre y entrevista sobre la denuncia con el padre y la madre, anamnesis, sesión de ludodiagnóstico, observación y aplicación de la prueba WISC IV, Bender, Neupsilin Inf. Y pruebas proyectivas.

V. Descripción de la demanda:

La escuela solicitó una evaluación psicológica.

VI. Procedimientos:

El paciente ACCG se presentó en las sesiones de psicodiagnóstico, mostrando gran disposición en la realización de las actividades sugeridas, colaborando con los profesionales en actitud de límite y respeto, por lo que participó activamente en todo el proceso que implicó 5 semanas y fue administrado en dos sesiones por semana con aproximadamente 10 sesiones.

Asimismo, su madre estuvo presente en el proceso, colaborando con las actividades y tareas propuestas, siendo acompañada en entrevistas que se realizaron el mismo día y hora que la paciente en otra habitación. Se le acercó con entrevistas aplicadas por el psicólogo y el

psicopedagogo, de igual forma el padre participó en dos entrevistas y trabajó en la reconstrucción de la historia de la niña.

VII. Análisis y síntesis de resultados:

En términos de desarrollo perceptomotor y considerando las edades evaluadas por el instrumento A.C.C.G, alcanzó un percentil 41 y un cuartil 75, lo que significa que cometió más errores que el 75% de los niños de su edad. Se pudo verificar una discrepancia en su protocolo, en el orden esperado de errores, la niña sugiere una madurez visomotora de 8 años.

A partir del análisis de indicadores de problemas emocionales, A. presentó seis, que sugieren dificultad para planificar y organizar el material, generando en ocasiones confusión. Además, sugiere una falta de estabilidad, lo que puede llevar a comportamientos de actuación o comportamientos agresivos e impulsivos. Ansiedad con alteración de la capacidad de integración debido a la tensión que experimenta. Una coordinación motora amplia y fina que necesita un mayor desarrollo. Sin embargo, a partir del análisis de indicadores de lesión cerebral (altamente significativos), no se encontraron.

En cuanto al desempeño de la inteligencia en un intervalo de confianza del 95%, las puntuaciones alcanzadas por A. en comprensión verbal (138) se encuentran en un nivel mucho más alto, organización perceptual media superior (116), memoria de trabajo media (100), velocidad de procesamiento (115) promedio superior, configurando un CI total de (126), considerado superior.

Con los resultados del IQ aplicados 13 meses antes (21 de septiembre de 2018) fue posible hacer una comparación evolutiva de su capacidad intelectual. Inicialmente, en comprensión verbal, obtuvo (134) y, posteriormente, (138), ubicándose en una puntuación mucho más alta; organización perceptiva inicialmente (106) y luego (116) media alta; memoria de trabajo (100) promedio, mantuvo el mismo puntaje, y en velocidad de procesamiento, inicialmente (97) y luego (115) promedio más alto, estableciendo un CI total inicialmente de (115) considerado promedio más alto y luego de (126), considerado superior.

En cuanto al perfil neuropsicológico A. presentó:

Orientación: por encima del promedio

Atención general: por encima del promedio

Atención visual: justo por debajo del promedio

Atención auditiva: por encima del promedio

Percepción: por encima del promedio

Memoria general: en promedio

Memoria de trabajo visuoespacial: por debajo del promedio

Memoria de funcionamiento: por debajo del promedio

Memoria semántica: superior a la media

Memoria episódica-semántica: superior a la media

Idioma general: por encima del promedio

Comprensión oral: superior al promedio

Comprensión de escritura: superior al promedio

Habilidades visuales constructivas: muy por debajo del promedio

Habilidades aritméticas: por encima del promedio

Cálculos: muy por encima del promedio

Funciones ejecutivas: por debajo del promedio

Considerando la atención como un mecanismo en el que nos preparamos para “enfocarnos en lo que vamos a procesar, determinar cuánto se procesará y decidir si requieren una acción” (LURIA, 1981, apud BARBOSA, 2016, p.30), se relaciona con varios procesos que definen la receptividad del organismo a estímulos externos e internos, resultado de la actividad interconectada de sistemas de redes neuronales que pueden afectar el aprendizaje y la memoria, ya que participan en tareas perceptivas, motoras y cognitivas en la selectividad del procesamiento de la información (BARBOSA, 2016). Al comparar los resultados del perfil neuropsicológico actual con los resultados obtenidos para la capacidad de atención realizados en la evaluación anterior, observamos que A. mostró una mejora significativa en 13 meses, ya que sus puntuaciones de atención están por encima de la media en comparación con el grupo normativo, lo que corrobora el proceso de adquisición de conocimientos de la niña. Sin embargo, sus puntuaciones en memoria de trabajo visuoespacial y operativa están por debajo de la media y, por tanto, contribuyen a dificultar el procesamiento de la información, lo que justifica un trabajo de estimulación psicopedagógica en esta área.

Sin embargo, la niña tuvo puntuaciones por encima de la media en memoria semántica y episódica-semántica, lo que contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a la capacidad de establecer relaciones entre elementos. La memoria episódica comprende tres etapas en su procesamiento, es decir, la codificación, el almacenamiento y la recuperación, y la memoria semántica se refiere al "componente de la memoria a largo plazo en el que el significado de las palabras y el conocimiento general se organizan de acuerdo con la relación entre los conceptos y es independiente del contexto en el que se adquirieron" (BARBOSA, 2016, p. 35).

A partir del análisis del lenguaje general, oral y escrito, las puntuaciones obtenidas están por encima de la media, lo que demuestra que su proceso de alfabetización está evolucionando.

Encontramos que la niña obtuvo una puntuación por debajo de la media en funciones ejecutivas, lo que requerirá un enfoque orientado a desarrollar su capacidad autónoma desde el ámbito familiar hasta el escolar.

Las funciones ejecutivas "consisten en aquellas capacidades mentales que permiten a una persona participar con éxito en un comportamiento intencionado, independiente, autónomo, efectivo y socialmente adaptado (...) una construcción compleja que abarca las habilidades cognitivas de anticipación, planificación de estrategias, flexibilidad cognitiva, comportamiento selección, autorregulación y comportamiento dirigido a objetivos". (WEYANDT, 2005 apud BARBOSA, 2016, p. 40).

VIII. Pronóstico:

Con reservas, dado que el vínculo familiar entre padre y madre está en conflicto, lo que afecta su proceso de evolución y autonomía. En cuanto al desarrollo escolar, se observa que superó sus dificultades adaptativas en la escuela, teniendo un gran vínculo con el docente y compañeros, lo que ha contribuido a su autoconfianza y mejora en su autoestima, y su desarrollo cognitivo.

IX. Recomendaciones a la escuela:

Se sabe que para abordar la cognición y el aprendizaje desde la perspectiva de la educación cognitiva, que integra una mirada multifacética, se busca tener en cuenta las bases filogenéticas y neuropsicológicas, que son parte de un diagnóstico del potencial de aprendizaje insertado en la intervención psicopedagógica del niño.

Por tanto, aprender a reflexionar, a razonar, a utilizar estrategias de resolución de problemas, le da al niño la oportunidad de construir conocimientos en medio de flexibilidad y complejidad, de aprender más y mejor, de una manera diferente, para desarrollar su potencial cognitivo.

A través de un vínculo de confianza y planificación individualizada, la maestra podrá brindar a la niña la oportunidad de acelerar su proceso de aprendizaje, ya que los resultados del Test de Inteligencia atestiguan las Altas Habilidades de la niña, lo que en consecuencia permitirá un cambio de escuela. nivel, garantizado por ley. La estimulación intelectual y el trabajo pedagógico ponen en movimiento su inteligencia y ganas de aprender, llevándola al éxito en el aprendizaje, sin embargo, el desarrollo intelectual necesita caminar de la mano del desarrollo afectivo, para que el proceso se desate por completo.

Partimos de este principio para sugerir a la escuela un enfoque bioecológico del aprendizaje, que la desafía a desarrollar sus habilidades cognitivas y afectivas.

El enfoque constructivista inspirado por Piaget apunta a la “construcción centrípeta, significativa y estructurada del conocimiento, y no a la acumulación pura y acrítica de datos de información” y articula el enfoque co-constructivista, inspirado por Vygotsky “refuerza la construcción centrífuga del conocimiento con basado en interacciones sociales internalizadas y mediadas que implican un diálogo intencional entre personas con experiencia y sin experiencia”. (FONSECA, 2009, p.8).

En esta concepción, el diagnóstico psicológico y psicopedagógico se centra en el conocimiento del estilo cognitivo de cada niño, describiendo el perfil de las aptitudes fuertes y débiles de A., es decir, funciones de atención y captura de información (input), integración y elaboración (procesamiento). y planificación y expresión (salida) que intervienen en la construcción del conocimiento, que al ser estimulados serán de gran utilidad para su proceso de desarrollo cognitivo y afectivo.

X. Indicación terapéutica

Por lo anterior, la psicoterapia y el seguimiento psicopedagógico escolar están indicados para la niña y la psicoterapia para el padre y la madre.

Referencias

FONSECA, V. da. Educación especial. Programa de estimulación temprana. Introducción a las ideas de Feuerstein. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FONSECA, V. da. Cognición y aprendizaje en neuropsicología. Abordaje neuropsicológico. Abordaje neuropsicológico y psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

KOPPITZ, E.M. El Test Gestaltico Visomotor para Niños. 15a ed. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1999.

PARENTE, S. M. En busca de una comunicación significativa: transformaciones a los ojos de un analista en la clínica de la inhibición intelectual. Tesis de doctorado. São Paulo: PUC, 2005.

BARBOSA, T. et al. Supuestos teóricos que apoyaron el desarrollo de Neupsilin-Inf. En: Neupsilin-Inf. Instrumento breve de evaluación neuropsicológica para niños. Vol 1: Vector editorial, 2016.

FERNÁNDEZ, Alicia. La inteligencia aprisionada. 2. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

PAÍN, Sara. Diagnóstico y tratamiento de problemas de aprendizaje. 4ª edición. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.

APÉNDICE 3 - Informe de psicodiagnóstico 3

Según Resolución CFP No. 06/2019 El informe psicológico es el resultado de un proceso de evaluación psicológica, con el propósito de sustentar decisiones relacionadas con el contexto en el que surgió la demanda. Presenta información técnica y científica sobre fenómenos psicológicos, considerando las condiciones históricas y sociales de la persona, grupo o institución atendida, de acuerdo con los preceptos del Código de Ética Profesional del Psicólogo. Por tanto, presenta interpretación y análisis de datos obtenidos a través de métodos, técnicas y procedimientos científicamente reconocidos para su uso en la práctica profesional, de acuerdo con la Resolución CFP No. 09/2018.

I. Datos de identificación:

Nombre: C.A.B.F.

Edad al momento de la evaluación: 7 años y 2 meses

Fecha de nacimiento: 03/08/2012

Educación: 2 años

Escuela: E.E.E.F Dr. Justino Quintana

Nombre de la madre: V.O.S.B Edad: 43 años

Profesión: funcionario municipal - trabajador de limpieza escolar

Nombre del padre: C. A. B. Edad: 59 años

Profesión: maestra de escuela primaria

II. Descripción de la demanda: Evaluación psicológica para la selección de casos clínicos para participación en un proyecto de investigación de doctorado en Psicología.

III. Periodo de evaluación: del 21/05 al 27/06

IV. Instrumentos utilizados: sesión juego-diagnóstico, entrevista sobre la queja con la madre, anamnesis, tiempo de juego diagnóstico, observación, entrevista inicial con el padre y aplicación del WISC IV, Bender, Neupsilin Inf. Y pruebas proyectivas.

V. Descripción de la demanda:

La escuela solicitó el Informe Psicológico a CAPS I y la institución proporcionó el estudio de caso.

Procedimientos:

El paciente C.A.B.F. se presentó en las sesiones de psicodiagnóstico, mostrando gran disposición en la realización de las actividades sugeridas, colaborando con los profesionales en actitud de límite y respeto, por lo que participó activamente en todo el proceso, que duró un mes y se administró en dos sesiones. a la semana con un total de 10 sesiones (21/5, 23/5, 28/5, 30/5, 04/6, 06/6 y 11/6, 13/6, 25/6 27/6).

Asimismo, su madre estuvo presente en el proceso, colaborando con las actividades y tareas propuestas, siendo acompañada en entrevistas que se realizaron el mismo día y hora que la

paciente en otra habitación. Se le acercó con entrevistas aplicadas por el psicólogo y el psicopedagogo y participó en la reconstrucción de la historia C. A. B. F.

El padre participó otros días debido a la imposibilidad de estar presente en el momento en que fueron vistos la madre y el hijo, ya que trabaja de noche.

VIO. Análisis y síntesis de resultados:

En cuanto al desarrollo perceptomotor y considerando las edades evaluadas por el instrumento C.A.B.F, alcanzó un percentil del 93%, y solo el 7% de la muestra estudiada tuvo una puntuación peor que la propia, es decir, más errores.

El análisis de la discrepancia del error identifica que el niño obtuvo un resultado discrepante, sugiriendo una madurez visomotora de 5 años, que está por debajo de su edad cronológica de 7 años y dos meses.

El propósito sugiere inestabilidad en la coordinación motora y personalidad, inestabilidad emocional resultante de una coordinación motora defectuosa y una capacidad de integración pobre o un control motor pobre debido a la tensión que experimenta el niño con alteraciones emocionales, ya que presenta indicadores de problemas emocionales, con ansiedad, comportamiento retraído, constricción y timidez. Por tanto, sugiere presentar factores orgánicos y / o emocionales.

En cuanto al desempeño de la inteligencia en un intervalo de confianza del 95%, las puntuaciones obtenidas por CABF en comprensión verbal (88) se encuentran en la puntuación media más baja, organización perceptiva media (90), memoria de trabajo extremadamente baja (62), velocidad de procesamiento (100) medio, configurando un coeficiente intelectual total de 82, considerado promedio más bajo.

En cuanto al perfil neuropsicológico C. A. B. F. sugiere rezagos en la atención visual, sin embargo, en la atención auditiva la puntuación se encuentra dentro del promedio en comparación con el grupo normativo. Su percepción está por encima de la media del grupo normativo, así como su memoria está deteriorada, estando por debajo de lo esperado para su edad.

Considerando la atención como un mecanismo en el que nos preparamos para “enfocarnos en lo que vamos a procesar, determinar cuánto se procesará y decidir si requieren una acción” (LURIA, 1981, apud BARBOSA, 2016, p.30), se relaciona con varios procesos que definen la receptividad del organismo a estímulos externos e internos, resultado de la actividad interconectada de sistemas de redes neuronales que pueden afectar el aprendizaje y la memoria, ya que participan en tareas perceptivas, motoras y cognitivas en la selectividad del procesamiento de la información (BARBOSA, 2016).

De los aspectos de memoria evaluados, el niño presentó solo memoria verbal episódica-semántica y memoria semántica dentro del rango esperado, así como memoria visuoverbal episódica-semántica con una puntuación por encima de la media esperada en comparación con el grupo normativo.

La memoria episódica comprende tres etapas en su procesamiento, es decir, la codificación, el almacenamiento y la recuperación, y la memoria semántica se refiere al “componente de la memoria a largo plazo en el que el significado de las palabras y el conocimiento general se organizan de acuerdo con la relación entre los conceptos y independientemente del contexto en el que fueron adquiridos”. (BARBOSA, 2016, p. 35).

Sin embargo, el propósito presentó un déficit importante en la memoria general con deterioro de la memoria de trabajo (operativa) y los componentes fonológicos y ejecutivos centrales, así como en la memoria de trabajo visuoespacial.

A partir del análisis del lenguaje oral C. A. B. F. presentó una puntuación inferior a la esperada para su grupo, alcanzando una puntuación superior a la media en comprensión oral, así como una brecha en la conciencia fonológica. Su procesamiento inferencial está en el medio para el grupo normativo.

Presentó un retraso en el lenguaje escrito y la lectura en voz alta, pero la comprensión escrita estuvo dentro del promedio para su grupo de edad, así como la escritura espontánea y copiada.

En cuanto a las habilidades visual-constructivas, el niño tuvo una puntuación muy por debajo del promedio, sin embargo, en las habilidades aritméticas, incluso estando por debajo del promedio esperado en comparación con el grupo normativo, sugiere contar con material concreto, y dificultades en los cálculos matemáticos.

El propósito presentó funciones ejecutivas preservadas, obteniendo una puntuación dentro del rango para el grupo normativo en fluidez verbal semántica, pero por debajo del promedio en fluidez verbal ortográfica.

Las funciones ejecutivas "consisten en aquellas capacidades mentales que permiten a una persona participar con éxito en un comportamiento decidido, independiente, autónomo, efectivo y socialmente adaptado (...) un constructo complejo que abarca las habilidades cognitivas de anticipación, planificación de estrategias, flexibilidad cognitiva, comportamiento selección, autorregulación y comportamiento dirigido a objetivos". (WEYANDT, 2005 apud BARBOSA, 2016, p. 40).

VII. Pronóstico:

Con reservas, dado que los lazos familiares sobreprotegen al niño, lo que dificulta su proceso de autonomía. En cuanto al desarrollo escolar, el niño necesita un vínculo de confianza con el maestro para establecer confianza en sí mismo y mejorar su autoestima, condición necesaria para el aprendizaje.

IX. Recomendaciones a la escuela:

Se sabe que para abordar la cognición y el aprendizaje desde la perspectiva de la educación cognitiva, que integra una mirada multifacética, se busca tener en cuenta las bases filogenéticas y neuropsicológicas, que son parte de un diagnóstico del potencial de aprendizaje insertado en la intervención psicopedagógica del niño.

Por tanto, aprender a reflexionar, a razonar, a utilizar estrategias de resolución de problemas, le da al niño la oportunidad de construir conocimientos en medio de flexibilidad y complejidad, de aprender más y mejor, de una manera diferente, para desarrollar su potencial cognitivo.

A través de un vínculo de confianza y planificación individualizada, el docente podrá brindar al niño un buen estímulo intelectual, y el trabajo pedagógico podrá poner en marcha su deseo de aprender, conduciendo a la mejora de los síntomas del niño.

Partimos de este principio para sugerir a la escuela un enfoque bioecológico del aprendizaje, que desafía al niño a desarrollar sus habilidades cognitivas.

El enfoque constructivista inspirado por Piaget apunta a la "construcción centrípeta, significativa y estructurada del conocimiento, y no a la acumulación pura y acrítica de datos de información" y articula el enfoque co-constructivista, inspirado por Vygotsky "refuerza la construcción

centrífuga del conocimiento con basado en interacciones sociales internalizadas y mediadas que implican un diálogo intencional entre personas con experiencia y sin experiencia”. (FONSECA, 2009, p.8).

En esta concepción, el diagnóstico psicológico y psicopedagógico se enfoca en el conocimiento del estilo cognitivo de cada niño, describiendo el perfil de las aptitudes fuertes y débiles del CAB F, es decir, funciones de atención y captación de información (input), integración y elaboración (procesamiento) y planificación. y expresión (salida) que intervienen en la construcción del conocimiento, que al ser estimulados serán de gran utilidad para el proceso de desarrollo cognitivo del niño.

X. Terapéutica

En vista de lo anterior, la psicoterapia está indicada para el niño y el seguimiento de los padres, logopedia, seguimiento psicopedagógico y psicomotor.

Referencias

FONSECA, V. da. Educación especial. Programa de estimulación temprana. Introducción a las ideas de Feuerstein. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FONSECA, V. da. Cognición y aprendizaje en neuropsicología. Abordaje neuropsicológico. Abordaje neuropsicológico y psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

KOPPITZ, E.M. El Test Guestralico Visomotor para Niños. 15a ed. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1999.

PARENTE, S. M. En busca de una comunicación significativa: transformaciones a los ojos de un analista en la clínica de la inhibición intelectual. Tesis de doctorado. São Paulo: PUC, 2005.

BARBOSA, T. et al. Supuestos teóricos que apoyaron el desarrollo de Neupsilin-Inf. En: Neupsilin-Inf. Instrumento breve de evaluación neuropsicológica para niños. Vol 1: Vector editorial, 2016.

FERNÁNDEZ, Alicia. La inteligencia aprisionada. 2. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

PAÍN, Sara. Diagnóstico y tratamiento de problemas de aprendizaje. 4ª edición. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.

APÉNDICE 4 - Informe de psicodiagnóstico 4

Según Resolución CFP No. 06/2019 El informe psicológico es el resultado de un proceso de evaluación psicológica, con el propósito de sustentar decisiones relacionadas con el contexto en el que surgió la demanda. Presenta información técnica y científica sobre fenómenos psicológicos, considerando las condiciones históricas y sociales de la persona, grupo o institución atendida, de acuerdo con los preceptos del Código de Ética Profesional del Psicólogo. Por tanto, presenta interpretación y análisis de datos obtenidos a través de métodos, técnicas y procedimientos científicamente reconocidos para su uso en la práctica profesional, de acuerdo con la Resolución CFP No. 09/2018.

I. Datos de identificación:

Nombre: D.P.L.M.

Edad al momento de la evaluación: 09 años y 10 meses

Fecha de nacimiento: 01/01/2010

Educación: 3 años

Escuela: E.M.E.F. Pérola Gonçalves

Nombre de la madre: M.L.J Edad: 51 años

Profesión: maestra de escuela primaria

Nombre del padre: I.C.M. Edad: 46 años

Profesión: herrero

Descripción de la demanda: Evaluación psicológica para la selección de casos clínicos para participación en un proyecto de investigación de doctorado en Psicología.

II. Período de evaluación:

III. Instrumentos utilizados: entrevista inicial con la madre y entrevista sobre la denuncia con el padre y la madre, anamnesis, sesión de ludodiagnóstico, observación y aplicación de la prueba WISC IV, Bender, Neupsilin Inf. Y pruebas proyectivas.

IV. Descripción de la demanda:

La escuela solicitó una evaluación psicológica.

V. Procedimientos:

El paciente de DPLM se presentó en las sesiones de psicodiagnóstico, mostrando gran disposición en la realización de las actividades sugeridas, colaborando con los profesionales en actitud de límite y respeto, por lo que participó activamente en todo el proceso, que duró aproximadamente cuatro semanas y se administró en dos sesiones por semana con un total de 08 sesiones.

Asimismo, su madre estuvo presente en el proceso, colaborando con las actividades y tareas propuestas, siendo acompañada en entrevistas que se realizaron el mismo día y hora que la paciente en otra habitación. Se le acercó con entrevistas aplicadas por el psicólogo y el psicopedagogo, de igual manera el padre participó en una entrevista y trabajó en la reconstrucción de la historia D. P. L. M.

VI. Análisis y síntesis de resultados:

En cuanto al desarrollo perceptomotor y considerando las edades evaluadas por el instrumento, la niña alcanzó un percentil del 41%, lo que significa que la niña tenía más errores que el 41% de los niños de su edad. Su puntuación cae en el cuartil 50 exactamente en el promedio esperado para su madurez perceptomotora de 8.5 años.

Presentó tres indicadores de problemas emocionales, que indican inestabilidad emocional, en la coordinación motora fina y amplia, y una pobre capacidad de integración por la tensión que vive. Puede deberse a factores orgánicos y / o emocionales. Sugiere ansiedad, comportamiento retraído, constricción y timidez, así como impulsividad.

En cuanto al rendimiento de la inteligencia, dentro de un intervalo de confianza del 95%, las puntuaciones alcanzadas por DPL M, en comprensión verbal (86) están en la puntuación media más baja, organización perceptiva media (90), memoria de trabajo media (97), velocidad de procesamiento media (83) promedio más bajo, configurando un IQ Total de 86, considerado promedio más bajo. Por tanto, no hubo déficit intelectual.

En cuanto al perfil neuropsicológico, D. P. L. M. presentó: Orientación - ligeramente por debajo del promedio; atención general por debajo del promedio; atención visual - por debajo del promedio; atención auditiva - por debajo del promedio; percepción - justo por encima del promedio; memoria general muy por debajo del promedio; memoria de trabajo - muy por debajo del promedio; memoria semántica - muy por debajo del promedio; el lenguaje general - muy por debajo del promedio; y leer en voz alta muy por debajo del promedio; comprensión auditiva - por encima del promedio; comprensión escrita - ligeramente por encima del promedio; y escritura de palabras, muy por debajo del promedio; habilidades visuales-constructivas - muy por debajo del promedio; habilidades aritméticas, muy por debajo del promedio; funciones ejecutivas - ligeramente por debajo del promedio; fluidez verbal, ortográfica y semántica, justo por debajo del promedio.

Considerando la atención como un mecanismo en el que nos preparamos para “enfocarnos en lo que vamos a procesar, determinar cuánto se procesará y decidir si requieren una acción” (LURIA, 1981, apud BARBOSA, 2016, p.30), se relaciona con varios procesos que definen la receptividad del organismo a estímulos externos e internos, resultado de la actividad interconectada de sistemas de redes neuronales que pueden afectar el aprendizaje y la memoria, ya que participan en tareas perceptivas, motoras y cognitivas en la selectividad del procesamiento de la información (BARBOSA, 2016). Observamos que la puntuación de D. P. L. M. estuvo por debajo del promedio en atención auditiva y visual, este resultado corrobora las dificultades con el proceso de aprendizaje de la niña. Además, sus puntuaciones en general y su memoria de trabajo muy por debajo del promedio contribuyen a dificultar el procesamiento de la información.

La memoria episódica comprende tres etapas en su procesamiento, es decir, la codificación, el almacenamiento y la recuperación, y la memoria semántica se refiere al “componente de la memoria a largo plazo en el que el significado de las palabras y el conocimiento general se organizan de acuerdo con la relación entre los conceptos y independientemente del contexto en el que fueron adquiridos”. (BARBOSA, 2016, p. 35).

Encontramos que la niña obtuvo un puntaje ligeramente por debajo del promedio en funciones ejecutivas, lo que requerirá un enfoque dirigido a desarrollar su capacidad autónoma.

Las funciones ejecutivas "consisten en aquellas capacidades mentales que permiten a una persona participar con éxito en un comportamiento decidido, independiente, autónomo, efectivo y socialmente adaptado (...) un constructo complejo que abarca las habilidades cognitivas de

anticipación, planificación de estrategias, flexibilidad cognitiva, comportamiento selección, autorregulación y comportamiento dirigido a objetivos”. (WEYANDT, 2005 apud BARBOSA, 2016, p. 40).

VII. Pronóstico:

Pues bien, pues los lazos familiares se conservan y son constructivos en el apoyo a la niña, lo que facilita su proceso de autonomía. En cuanto al desarrollo escolar, es necesario trabajar el vínculo de confianza con la maestra para generar confianza en sí misma y mejorar su autoestima, condición indispensable para el aprendizaje.

VIII. Recomendaciones a la escuela:

Se sabe que para abordar la cognición y el aprendizaje desde la perspectiva de la educación cognitiva, que integra una mirada multifacética, se busca tener en cuenta las bases filogenéticas y neuropsicológicas, que son parte de un diagnóstico del potencial de aprendizaje insertado en la intervención psicopedagógica del niño.

Por tanto, aprender a reflexionar, a razonar, a utilizar estrategias de resolución de problemas, le da al niño la oportunidad de construir conocimientos en medio de flexibilidad y complejidad, de aprender más y mejor, de una manera diferente, para desarrollar su potencial cognitivo.

A través de un vínculo de confianza y planificación individualizada, la maestra podrá brindar a la niña un buen estímulo intelectual, y el trabajo pedagógico podrá poner en marcha su deseo de aprender, conduciendo al éxito en el aprendizaje.

Partimos de este principio para sugerir a la escuela un enfoque bioecológico del aprendizaje, que lo desafía a desarrollar sus habilidades cognitivas.

El enfoque constructivista inspirado por Piaget apunta a la “construcción centrípeta, significativa y estructurada del conocimiento, y no a la acumulación pura y acrítica de datos de información” y articula el enfoque co-constructivista, inspirado por Vygotsky “refuerza la construcción centrífuga del conocimiento con basado en interacciones sociales internalizadas y mediadas que implican un diálogo intencional entre personas con experiencia y sin experiencia”. (FONSECA, 2009, p.8).

En esta concepción, el diagnóstico psicológico y psicopedagógico se centra en el conocimiento del estilo cognitivo de cada niño, describiendo el perfil de aptitudes DPLM fuertes y débiles, es decir, funciones de atención y captación de información (input), integración y elaboración (procesamiento) y planificación y expresión (salida) que intervienen en la construcción del conocimiento, que al ser estimulados serán de gran utilidad para tu proceso de desarrollo cognitivo.

IX Indicación terapéutica

Por lo anterior, la psicoterapia y el apoyo psicopedagógico escolar están indicados para la niña, así como el apoyo psicológico para la madre.

Referencias

FONSECA, V. da. Educación especial. Programa de estimulación temprana. Introducción a las ideas de Feuerstein. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FONSECA, V. da. Cognición y aprendizaje en neuropsicología. Abordaje neuropsicológico. Abordaje neuropsicológico y psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

KOPPITZ, E.M. El Test Gestaltico Visomotor para Niños. 15a ed. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1999.

PARENTE, S. M. En busca de una comunicación significativa: transformaciones a los ojos de un analista en la clínica de la inhibición intelectual. Tesis de doctorado. São Paulo: PUC, 2005.

BARBOSA, T. et al. Supuestos teóricos que apoyaron el desarrollo de Neupsilin-Inf. En: Neupsilin-Inf. Instrumento breve de evaluación neuropsicológica para niños. Vol 1: Vector editorial, 2016.

FERNÁNDEZ, Alicia. La inteligencia aprisionada. 2. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

PAÍN, Sara. Diagnóstico y tratamiento de problemas de aprendizaje. 4ª edición. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.

APÉNDICE 5 - Informe de psicodiagnóstico 5

Según Resolución CFP No. 06/2019 El informe psicológico es el resultado de un proceso de evaluación psicológica, con el propósito de sustentar decisiones relacionadas con el contexto en el que surgió la demanda. Presenta información técnica y científica sobre fenómenos psicológicos, considerando las condiciones históricas y sociales de la persona, grupo o institución atendida, de acuerdo con los preceptos del Código de Ética Profesional del Psicólogo. Por tanto, presenta interpretación y análisis de datos obtenidos a través de métodos, técnicas y procedimientos científicamente reconocidos para su uso en la práctica profesional, de acuerdo con la Resolución CFP No. 09/2018.

I. Datos de identificación:

Nombre: G.R.R

Edad al momento de la evaluación: 8 años y 6 meses

Fecha de nacimiento: 02/12/2010

Educación: 3 años de escuela primaria

Escuela: Escuela Monsenhor Costábile Hypólito

Nombre de la madre: CR Edad: 51 años

Nombre del padre: PF (fallecido)

II. Descripción de la demanda: Psicodiagnóstico para la selección de casos clínicos para participación en un proyecto de investigación de doctorado en Psicología.

III. Período de evaluación: del 18 de junio de 2019 al 1 de octubre de 2019.

IV. Instrumentos utilizados: sesión juego-diagnóstico, entrevista sobre la queja con los padres, anamnesis, tiempo de juego diagnóstico, observación, aplicación del test WISC IV, Bender, Neupsilin Inf. Y tests proyectivos.

V. Descripción de la demanda:

La escuela solicitó el Informe Psicológico a CAPS I y la institución proporcionó el estudio de caso.

VIO. Procedimientos:

La paciente GR R se presentó en las sesiones de psicodiagnóstico, mostrando gran disposición en la realización de las actividades sugeridas, colaborando con los profesionales en actitud de límite y respeto, por lo que participó activamente en todo el proceso, el cual se administró en dos sesiones por semana involucrando un total de 8 sesiones (18/6, 25/6, 27/6, 11/6, 02/7, 4/7, 17/09, 01/10).

Asimismo, su madre y su hermana fueron parte del proceso, colaborando con las actividades y tareas propuestas, siendo acompañadas en entrevistas que se realizaron el mismo día y hora que la paciente en otra habitación. Fueron abordados con entrevistas aplicadas por un psicólogo y psicopedagogo y participaron en la reconstrucción de la historia de la niña.

Análisis y síntesis de resultados:

El resumen de los resultados revela puntajes en la orientación por debajo del promedio; su atención está ligeramente por debajo del promedio para los niños de su edad, pero la memoria general y la memoria de trabajo están muy por debajo del promedio; así como memoria semántica con una puntuación muy por debajo del promedio; en cuanto al lenguaje general y la comprensión auditiva: muy por debajo del promedio, así como la comprensión escrita, está por debajo del promedio. Presentó habilidades visuales-constructivas, también muy por debajo del promedio, habilidades aritméticas con una puntuación muy por debajo del promedio y funciones ejecutivas con una puntuación similar.

La literatura demuestra la importancia de las habilidades ejecutivas para el desempeño en tareas de lenguaje, principalmente porque demanda la participación de componentes como el ejecutivo central de memoria de trabajo, planificación, organización y seguimiento de la información (CUTTING ET AL., 2009).

La paciente con una edad cronológica de 8 años y 10 meses (al momento de aplicar la prueba) tenía una edad visomotora de 5 años y medio, su nivel de madurez neuromotriz comparado con el desempeño de niños de la misma edad está por debajo de las expectativas. Del análisis de la discrepancia, su resultado sugiere que es discrepante, ya que el orden no está dentro del rango esperado. En relación a los niños de su edad, se sitúa en el cuartil 90, es decir, solo el 10% de los niños de su edad obtuvieron este puntaje.

RG presentó dos indicadores de problemas emocionales que sugieren dificultad para planificar y organizar el material. Otro indicador sugiere inestabilidad emocional y mala coordinación motora fina y grande.

Del análisis de los indicadores de LC, 3 fueron altamente y 5 fueron significativos. Resultados del paciente en el desempeño en la comprensión verbal de WISC IV 76 - límite; organización perceptiva-71 -línea fronteriza; memoria de trabajo - 68 - extremadamente baja; velocidad de procesamiento - 58 - extremadamente baja; tener un coeficiente intelectual total de 62 - extremadamente bajo.

Un coeficiente intelectual bajo puede explicar por qué es difícil extraer nueva información y / o comprensión de lo que ya se percibe o se conoce (BANDEIRA, ALVES, GIACOMEL & LORENZATTO, 2004).

VIII. Análisis y discusión de resultados

En opinión de Luria citada por Fonseca (2009, p.40) "ninguna área del cerebro puede considerarse responsable del aprendizaje, o de cualquier comportamiento en particular (...) no todas las áreas se consideran contribuyentes a todas las conductas o comportamientos .. " En este contexto, el cerebro como órgano de notable plasticidad no está estructurado con funciones fijas, lo que explica que muchos individuos con lesiones cerebrales o traumatismos recuperen espontáneamente algunas funciones (FONSECA, 2009). Por ello, es fundamental trabajar con la estimulación cognitiva y afectiva, a través de actividades lúdicas que permitan aprender de forma integral y en interacción con los demás.

IX. Indicación terapéutica

Por los resultados anteriores, indicamos seguimiento neurológico, tratamiento psicológico, intervención psicopedagógica y estimulación psicomotora para la niña y seguimiento psicológico para la familia.

X. Recomendaciones de la escuela

Se sabe que para abordar la cognición y el aprendizaje desde la perspectiva de la educación cognitiva, que integra una mirada multifacética, se busca tener en cuenta las bases filogenéticas y neuropsicológicas, que son parte de un diagnóstico del potencial de aprendizaje insertado en la intervención psicopedagógica del niño. Por tanto, aprender a reflexionar, a razonar, a utilizar estrategias de resolución de problemas, le da al niño la oportunidad de construir conocimientos en medio de flexibilidad y complejidad, de aprender más y mejor, de una manera diferente, para desarrollar su potencial cognitivo. Partimos de este principio para sugerir a la escuela la garantía de un enfoque bioecológico del aprendizaje donde RM tenga la oportunidad de desarrollar sus habilidades cognitivas.

El enfoque constructivista inspirado por Piaget apunta a la “construcción centrípeta, significativa y estructurada del conocimiento, y no a la acumulación pura y acrítica de datos de información” y articula el enfoque co-constructivista, inspirado por Vygotsky “refuerza la construcción centrífuga del conocimiento con basado en interacciones sociales internalizadas y mediadas que implican un diálogo intencional entre personas con experiencia y sin experiencia”. (FONSECA, 2009, p.8).

En esta concepción, el diagnóstico psicológico y psicopedagógico se centra en el conocimiento del estilo cognitivo de cada niño, describiendo el perfil de aptitudes GRR fuertes y débiles, es decir, funciones de atención y captación de información (input), integración y elaboración (procesamiento) y planificación y expresión (salida) que intervienen en la construcción del conocimiento.

XI. Pronóstico:

Reservado, pues GRR necesita una implicación satisfactoria con los procesos de aprendizaje para el desarrollo de su capacidad intelectual, ya que la recuperación de funciones psíquicas superiores de integración cerebral se puede lograr enriqueciendo las funciones psíquicas básicas, siempre y cuando exista apoyo psicopedagógico en las salas de ESE. Poder seguir las actividades escolares, lo que dependerá de las diferentes formas de abordar el aprendizaje interrelacionadas con la cultura que puedan garantizar la modificabilidad cognitiva estructural (FONSECA, 2009).

En cuanto a los problemas emocionales, entendemos que la niña tiene vínculos familiares favorables, con la maestra y con los compañeros, capaces de brindarle un desarrollo satisfactorio, siempre que su proceso de autonomía personal comience con las actividades de la vida diaria; y familiares elaboran el duelo por la pérdida del padre, ofreciendo la posibilidad de poner en marcha los procesos lógicos y simbólicos de la niña.

XIII. Recomendación e indicaciones:

Se recomienda que las pruebas se vuelvan a aplicar cada seis meses para verificar un posible progreso o regresión en el caso.

Referencias

FONSECA, V. da. Educación especial. Programa de estimulación temprana. Introducción a las ideas de Feuerstein. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FONSECA, V. da. Cognición y aprendizaje en neuropsicología. Abordaje neuropsicológico. Abordaje neuropsicológico y psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

KOPPITZ, E.M. El Test Gestaltico Visomotor para Niños. 15a ed. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1999.

APÉNDICE 6 - Informe de psicodiagnóstico 6

Según Resolución CFP No. 06/2019 El informe psicológico es el resultado de un proceso de evaluación psicológica, con el propósito de sustentar decisiones relacionadas con el contexto en el que surgió la demanda. Presenta información técnica y científica sobre fenómenos psicológicos, considerando las condiciones históricas y sociales de la persona, grupo o institución atendida, de acuerdo con los preceptos del Código de Ética Profesional del Psicólogo. Por tanto, presenta interpretación y análisis de datos obtenidos a través de métodos, técnicas y procedimientos científicamente reconocidos para su uso en la práctica profesional, de acuerdo con la Resolución CFP No. 09/2018.

I. Datos de identificación:

Nombre: IM

Edad al momento de la evaluación: 7 años y 5 meses

Fecha de nacimiento: 03.13.2012

Educación: 2 años

Escuela: E. São Benedito

Nombre de la madre: L. P. F. G. Edad: 33 años

Profesión: ama de casa

Nombre del padre: S.J.M.G. Edad: 38 años

Profesión: conductor

II. Descripción de la demanda: Evaluación psicológica para la selección de casos clínicos para participación en un proyecto de investigación de doctorado en Psicología.

III. Periodo de evaluación: de agosto a octubre de 2019.

IV. Instrumentos utilizados: entrevista inicial con la madre y entrevista sobre la denuncia con la madre y la abuela, anamnesis, sesión de ludodiagnóstico, observación y aplicación de la prueba WISC IV, Bender, Neupsilin Inf. Y pruebas proyectivas en el niño.

V. Descripción de la demanda:

La escuela solicitó una evaluación psicológica.

VI. Procedimientos:

El paciente IMG se presentó en las sesiones de psicodiagnóstico, mostrando gran disposición en la realización de las actividades sugeridas, colaborando con los profesionales en actitud de límite y respeto, por lo que participó activamente en todo el proceso, que duró aproximadamente cuatro semanas y se administró en dos. sesiones por semana con un total de aproximadamente 08 sesiones.

Asimismo, su madre y su padre estuvieron presentes en el proceso, colaborando con las actividades y tareas propuestas, siendo acompañados en entrevistas que se realizaron el mismo día y hora que el paciente en otra habitación. Se le acercó con entrevistas aplicadas por

el psicólogo y el psicopedagogo, de igual forma los padres participaron en la reconstrucción de la historia I. M. G.

VII. Análisis y síntesis de resultados:

En cuanto al desarrollo perceptomotor y considerando las edades evaluadas por el instrumento I.M.G., alcanzó un percentil del 81%, lo que significa que alrededor del 19% de la muestra estudiada tuvo una puntuación peor que la propia, es decir, más errores. El índice de desarrollo representacional mostró discrepancias al compararlo con el grupo normativo, sugiriendo una edad visomotora de 5 años. El MI presentó dos indicadores de problemas emocionales, que indican timidez y retraimiento, impulsividad y ansiedad.

En cuanto al desempeño de la inteligencia en un intervalo de confianza del 95%, las puntuaciones alcanzadas por IMG en comprensión verbal (108) se sitúan en la puntuación media, organización perceptiva (94) media, memoria de trabajo (97) media, velocidad de procesamiento (129) más alto, configurando un IQ total de 107, considerado en promedio. Por tanto, no hubo déficit intelectual.

En cuanto al perfil neuropsicológico, I.M.G. sugiere:

Orientación: justo por debajo del promedio

Atención general: justo por debajo del promedio

Atención visual: justo por debajo del promedio

Atención auditiva: justo por debajo del promedio

Percepción: por encima del promedio

Memoria general: por debajo del promedio (déficit neurológico)

Memoria de trabajo: por debajo del promedio (déficit neurológico)

Memoria semántica: muy por debajo (déficit importante)

Idioma general: promedio

Comprensión oral: inferior al promedio (alerta)

Comprensión de escritura: superior al promedio

Habilidades visuales constructivas: Ligeramente por debajo del promedio

Habilidades aritméticas: justo por debajo del promedio

Funciones ejecutivas: por debajo del promedio

A partir del análisis de las puntuaciones, observamos que la niña presentaba una falta de memoria general, operativa y semántica.

La memoria episódica comprende tres etapas en su procesamiento, es decir, la codificación, el almacenamiento y la recuperación, y la memoria semántica se refiere al "componente de la memoria a largo plazo en el que el significado de las palabras y el conocimiento general se

organizan de acuerdo con la relación entre los conceptos y independientemente del contexto en el que fueron adquiridos". (BARBOSA, 2016, p. 35).

Encontramos que la niña obtuvo una puntuación por debajo de la media en funciones ejecutivas, lo que requerirá un enfoque orientado a desarrollar su capacidad autónoma para la familia y la escuela.

Las funciones ejecutivas "consisten en aquellas capacidades mentales que permiten a una persona participar con éxito en un comportamiento decidido, independiente, autónomo, efectivo y socialmente adaptado (...) un constructo complejo que abarca las habilidades cognitivas de anticipación, planificación de estrategias, flexibilidad cognitiva, comportamiento selección, autorregulación y comportamiento dirigido a objetivos". (WEYANDT, 2005 apud BARBOSA, 2016, p. 40).

VIII. Pronóstico:

Pues bien, pues los lazos familiares se conservan y son constructivos en el apoyo a la niña, lo que facilita su proceso de autonomía. En cuanto al desarrollo escolar, es necesario trabajar el vínculo de confianza con la maestra para generar confianza en sí misma y mejorar su autoestima, condición indispensable para el aprendizaje.

IX. Recomendaciones a la escuela:

Se sabe que para abordar la cognición y el aprendizaje desde la perspectiva de la educación cognitiva, que integra una mirada multifacética, se busca tener en cuenta las bases filogenéticas y neuropsicológicas, que son parte de un diagnóstico del potencial de aprendizaje insertado en la intervención psicopedagógica del niño.

Por tanto, aprender a reflexionar, a razonar, a utilizar estrategias de resolución de problemas, le da al niño la oportunidad de construir conocimientos en medio de flexibilidad y complejidad, de aprender más y mejor, de una manera diferente, para desarrollar su potencial cognitivo.

X. Indicación terapéutica

Por lo anterior, están indicadas la psicoterapia para niñas y el seguimiento psicopedagógico escolar, así como la psicoterapia de apoyo para los padres.

Referencias

FONSECA, V. da. Educación especial. Programa de estimulación temprana. Introducción a las ideas de Feuerstein. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FONSECA, V. da. Cognición y aprendizaje en neuropsicología. Abordaje neuropsicológico. Abordaje neuropsicológico y psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

KOPPITZ, E.M. El Test Gestaltico Visomotor para Niños. 15a ed. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1999.

PARENTE, S. M. En busca de una comunicación significativa: transformaciones a los ojos de un analista en la clínica de la inhibición intelectual. Tesis de doctorado. São Paulo: PUC, 2005.

BARBOSA, T. et al. Supuestos teóricos que apoyaron el desarrollo de Neupsilin-Inf. En: Neupsilin-Inf. Instrumento breve de evaluación neuropsicológica para niños. Vol 1: Vector editorial, 2016.

FERNÁNDEZ, Alicia. La inteligencia aprisionada. 2. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

PAÍN, Sara. Diagnóstico y tratamiento de problemas de aprendizaje. 4ª edición. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.

APÉNDICE 7 - Informe de psicodiagnóstico 7

Según Resolución CFP No. 06/2019 El informe psicológico es el resultado de un proceso de evaluación psicológica, con el propósito de sustentar decisiones relacionadas con el contexto en el que surgió la demanda. Presenta información técnica y científica sobre fenómenos psicológicos, considerando las condiciones históricas y sociales de la persona, grupo o institución atendida, de acuerdo con los preceptos del Código de Ética Profesional del Psicólogo. Por tanto, presenta interpretación y análisis de datos obtenidos a través de métodos, técnicas y procedimientos científicamente reconocidos para su uso en la práctica profesional, de acuerdo con la Resolución CFP No. 09/2018.

I. Datos de identificación:

Nombre: J.V.O.C.

Edad al momento de la evaluación: 8 años y 9 meses

Fecha de nacimiento: 09/09/2010

Educación: 2 años de escuela primaria

Escuela: Escuela Vasco da Gama

Nombre de la madre: O.C. Edad: 38 años

Nombre del padre: P. A. C. Edad: 39 años

Dirección: Rua Almirante Gonçalves, 620, centro, 96400-230

Teléfono: +555384261144

II. Descripción de la demanda: Psicodiagnóstico para la selección de casos clínicos para participación en un proyecto de investigación de doctorado en Psicología.

III. Período de evaluación: del 28 de mayo de 2019 al 25 de junio de 2019.

IV. Instrumentos utilizados: sesión juego-diagnóstico, entrevista sobre la queja con los padres, anamnesis, tiempo de juego diagnóstico, observación, aplicación del test WISC IV, Bender, Neupsilin Inf. Y tests proyectivos.

V. Descripción de la demanda:

La escuela solicitó el Informe Psicológico a CAPS I y la institución proporcionó el estudio de caso.

VI. Procedimientos:

El paciente J.V. se presentó en las sesiones de psicodiagnóstico, mostrando gran disposición para realizar las actividades sugeridas. Colaborando con los profesionales en actitud de límite y respeto, participó activamente en todo el proceso que duró un mes y se administró en dos sesiones por semana involucrando un total de 7 sesiones (28/5, 30/5, 4/6, 11 / 6, 18/6, 21/6 y 25/6).

Asimismo, los padres de JV fueron parte del proceso, colaborando con las actividades y tareas propuestas, siendo acompañados en entrevistas que se realizaron el mismo día y hora que el paciente en otra habitación. Los padres fueron abordados con entrevistas realizadas por un psicólogo y psicoeducador y participaron en la reconstrucción de la historia de JV.

VIII. Análisis y resumen de resultados:

La síntesis de los resultados revela alteraciones en las funciones de orientación, percepción y memoria con deterioro de la memoria general, incluida la memoria de trabajo (operativa) y la memoria de trabajo visuoespacial. En cuanto a la memoria semántica, el sujeto tiene una puntuación adecuada a lo esperado para su edad, teniendo una pérdida en la memoria visuoverbal episódica-semántica. Sin embargo, alcanzó una puntuación dentro de la media esperada en la prueba de atención visual (cancelación de fotografías) y percepción de emociones en los rostros.

El paciente con una edad cronológica de 8 años y 9 meses tenía una edad visomotora de 5 años y medio, su nivel de madurez neuromotriz comparado con el desempeño de niños de la misma edad es mucho menor de lo esperado.

JV sugiere funciones ejecutivas comprometidas, excepto la comprensión semántica que logró lo esperado en comparación con el grupo normativo.

El paciente se desempeñó bien en tareas de fluidez verbal; sin embargo, sugiere un procesamiento lento de la información y / o una atención fluctuante.

Se observó deterioro del lenguaje con deterioro de la conciencia fonológica, con comprensión oral dentro de los estándares esperados para su edad, en comparación con el grupo normativo. Además, presentó un deterioro del procesamiento inferencial.

El lenguaje escrito, la lectura de palabras y la comprensión escrita estaban muy deteriorados. Sus habilidades visuales-constructivas observaron una puntuación menor a la esperada para su grupo de edad.

Hubo una brecha en las habilidades aritméticas, con una puntuación por debajo de las expectativas con respecto a la organización de los cálculos matemáticos. Sin embargo, realizó cálculos con mondadientes demostrando un funcionamiento cognitivo situado en el hormigón.

La literatura demuestra la importancia de las habilidades ejecutivas para el desempeño en tareas de lenguaje, principalmente porque demandan la participación de componentes como el ejecutivo central de memoria de trabajo, planificación, organización y seguimiento de la información (CUTTING ET AL., 2009).

Según la historia clínica, el paciente nació con 8 meses de gestación y pasó mucho tiempo en el hospital porque estaba "débil". Al tratarse de un paciente que fue acogido a los 4 años y adoptado aproximadamente a los 6 años, existe poca información sobre su desarrollo pre, peri y neonatal.

Los resultados del paciente conducen a la hipótesis de disfunciones ejecutivas, mnemotécnicas y lingüísticas y tales resultados son corroborados por el desempeño en el WISC IV Verbal Comprensión 78 - límite, organización perceptual - 69 - extremadamente bajo; memoria de trabajo - extremadamente baja, velocidad de procesamiento - 95 - promedio con un coeficiente intelectual total de 55 - extremadamente bajo. Sugerir dificultades para extraer nueva

información y / o comprensión de lo ya percibido o conocido (BANDEIRA, ALVES, GIACOMEL & LORENZATTO, 2004).

El propósito presentó indicadores de problemas emocionales, demostrando un comportamiento muy inquieto y distraído, así como indicadores de daño cerebral, lo que corrobora la información presente en la anamnesis.

VIII. Análisis y discusión de resultados

En opinión de Luria citada por Fonseca (2009, p. 40) “ninguna área del cerebro puede considerarse responsable del aprendizaje, o de cualquier comportamiento en particular (...) no todas las áreas se consideran contribuyentes a todos los comportamientos o comportamientos”. En este contexto, el cerebro como órgano de notable plasticidad no está estructurado con funciones fijas, lo que explica que muchos individuos con lesiones cerebrales o traumatismos recuperen espontáneamente algunas funciones (FONSECA, 2009).

IX Indicación terapéutica

Por los resultados anteriores están indicados el seguimiento neurológico, el tratamiento psicológico, la logopedia, la intervención psicopedagógica y la estimulación psicomotora.

X. Recomendaciones de la escuela

Se sabe que para abordar la cognición y el aprendizaje desde la perspectiva de la educación cognitiva, que integra una mirada multifacética, se busca tener en cuenta las bases filogenéticas y neuropsicológicas, que son parte de un diagnóstico del potencial de aprendizaje insertado en la intervención psicopedagógica del niño. Por tanto, aprender a reflexionar, a razonar, a utilizar estrategias de resolución de problemas, le da al niño la oportunidad de construir conocimientos en medio de flexibilidad y complejidad, de aprender más y mejor, de una manera diferente, para desarrollar su potencial cognitivo. Partimos de este principio para sugerir a la escuela la garantía de un enfoque bioecológico del aprendizaje donde JV tiene la oportunidad de desarrollar sus habilidades cognitivas.

El enfoque constructivista inspirado por Piaget apunta a la “construcción centrípeta, significativa y estructurada del conocimiento, y no a la acumulación pura y acrítica de datos de información” y articula el enfoque co-constructivista, inspirado por Vygotsky “refuerza la construcción centrífuga del conocimiento con basado en interacciones sociales internalizadas y mediadas que implican un diálogo intencional entre personas con experiencia y sin experiencia”. (FONSECA, 2009, p.8).

En esta concepción, el diagnóstico psicológico y psicopedagógico recurre al conocimiento del estilo cognitivo de cada niño, describiendo el perfil de las aptitudes fuertes y débiles del JV, es decir, funciones de atención y captación de información (input), integración y elaboración (procesamiento). y planificación y expresión (salida) que intervienen en la construcción del conocimiento.

XI. Pronóstico:

Reservado, dada la probable presencia de una lesión cerebral (que depende del tamaño de la lesión) e implicará una compensación de las disfunciones de otras áreas cerebrales; necesitando un trabajo de estimulación cerebral, ya que la recuperación de funciones psíquicas superiores de integración cerebral se puede lograr mediante el enriquecimiento de funciones

psíquicas básicas. La implicación con los procesos de aprendizaje, es decir, el desarrollo de su capacidad intelectual dependerá de las diferentes formas de aprendizaje interrelacionadas con la cultura que puedan garantizar la modificabilidad cognitiva estructural (FONSECA, 2009). En cuanto a la prevención de problemas emocionales, entendemos que JV posee lazos familiares favorables que son capaces de brindarle al niño un desarrollo satisfactorio.

XII.Recomendaciones e indicaciones:

Se recomienda que las pruebas se vuelvan a aplicar cada seis meses para verificar un posible progreso o regresión en el caso. Sin embargo, cabe señalar que el proceso de psicodiagnóstico debe profundizarse con exámenes neurológicos complementarios y que las funciones en las que el caso presentó dificultades se evalúan con instrumentos específicos, de manera que sea posible interpretar y correlacionar todos los resultados obtenidos de una manera más expandida. manera, resultando en una comprensión más profunda y completa del perfil neuropsicológico del paciente.

Referencias

FONSECA, V. da. Educación especial. Programa de estimulación temprana. Introducción a las ideas de Feuerstein. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FONSECA, V. da. Cognición y aprendizaje en neuropsicología. Abordaje neuropsicológico. Abordaje neuropsicológico y psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

KOPPITZ, E.M. El Test Gestaltico Visomotor para Niños. 15a ed. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1999.

APÉNDICE 8 - Informe de psicodiagnóstico 8

Según Resolución CFP No. 06/2019 El informe psicológico es el resultado de un proceso de evaluación psicológica, con el propósito de sustentar decisiones relacionadas con el contexto en el que surgió la demanda. Presenta información técnica y científica sobre fenómenos psicológicos, considerando las condiciones históricas y sociales de la persona, grupo o institución atendida, de acuerdo con los preceptos del Código de Ética Profesional del Psicólogo. Por tanto, presenta interpretación y análisis de datos obtenidos a través de métodos, técnicas y procedimientos científicamente reconocidos para su uso en la práctica profesional, de acuerdo con la Resolución CFP No. 09/2018.

I. Datos de identificación:

Nombre: LT

Edad al momento de la evaluación: 10 años y 3 meses

Fecha de nacimiento: 02/08/2009

Educación: 4 años

Escuela: E.E.E.F Félix Contreira Rodrigues

Nombre de la madre: A. N. A. Edad: 34 años

Profesión: asistente de repostería

Nombre del padre: LA Edad: 35 años

Profesión: operador de máquina

II. Descripción de la demanda: Evaluación psicológica para la selección de casos clínicos para participación en un proyecto de investigación de doctorado en Psicología.

III. Período de evaluación:

IV. Instrumentos utilizados: entrevista inicial con la madre y entrevista sobre la denuncia con la madre y el padre, anamnesis, sesión de ludodiagnóstico, observación y aplicación de la prueba WISC IV, Bender, Neupsilin Inf., Y pruebas proyectivas en la niña.

V. Descripción de la demanda:

La escuela solicitó una evaluación psicológica.

VI. Procedimientos:

El paciente LTA se presentó en las sesiones de psicodiagnóstico, mostrando gran disposición en la realización de las actividades sugeridas, colaborando con los profesionales en actitud de límite y respeto, por lo que participó activamente en todo el proceso, que duró aproximadamente cuatro semanas y se administró en dos. sesiones por semana con un total de 08 sesiones.

Asimismo, su madre estuvo presente en el proceso, colaborando con las actividades y tareas propuestas, siendo acompañada en entrevistas que se realizaron el mismo día y hora que la

paciente en otra habitación. Se le acercó con entrevistas aplicadas por el psicólogo y el psicopedagogo, de igual manera el padre participó en una entrevista y trabajó en la reconstrucción de la historia de la niña.

VII. Análisis y resumen de resultados:

En cuanto al desarrollo perceptomotor y considerando las edades evaluadas por el instrumento L.T.A., alcanzó un percentil del 23%, lo que significa que alrededor del 77% de la muestra estudiada tuvo una puntuación peor que la propia, es decir, más errores. No se analizó la discrepancia y la niña sugiere una madurez visomotora de 8 años y medio.

LT A presentó solo un indicador de problemas emocionales, lo que indica inestabilidad emocional, en la motricidad amplia y fina, y una pobre capacidad de integración debido a la tensión que experimenta. En cuanto al desempeño de la inteligencia en un intervalo de confianza del 95%, las puntuaciones alcanzadas por LTA en comprensión verbal (95) se sitúan en la puntuación media, organización perceptiva (100) media, memoria de trabajo (88) media inferior, velocidad de procesamiento (92) promedio, estableciendo un coeficiente intelectual total de 92, considerado promedio. Por tanto, no hubo déficit intelectual.

En cuanto al perfil neuropsicológico, L. T. A. presentó: Orientación - por encima del promedio; atención general - ligeramente por debajo del promedio; atención visual, ligeramente por encima del promedio; atención auditiva - por debajo del promedio; percepción - en promedio; memoria general por debajo del promedio; memoria operativa por debajo del promedio; memoria semántica - justo por encima del promedio; el lenguaje general - en promedio; y leer en voz alta muy por debajo del promedio; comprensión auditiva - ligeramente por encima del promedio; comprensión escrita - ligeramente por encima del promedio; y escritura de palabras - por debajo del promedio; habilidades visuales-constructivas - muy por encima del promedio; habilidades aritméticas, justo por debajo del promedio; funciones ejecutivas, por debajo del promedio; fluidez verbal, ortográfica y semántica por debajo del promedio.

Considerando la atención como un mecanismo en el que nos preparamos para “enfocarnos en lo que vamos a procesar, determinar cuánto se procesará y decidir si requieren una acción” (LURIA, 1981, apud BARBOSA, 2016, p.30), se relaciona con varios procesos que definen la receptividad del organismo a estímulos externos e internos, resultado de la actividad interconectada de sistemas de redes neuronales que pueden afectar el aprendizaje y la memoria, ya que participan en tareas perceptivas, motoras y cognitivas en la selectividad del procesamiento de la información (BARBOSA, 2016). Observamos que el puntaje L. T. A. solo presentó atención auditiva por debajo del promedio, este resultado corrobora el proceso de aprendizaje de la niña. Sin embargo, sus puntuaciones de memoria general y de trabajo por debajo del promedio contribuyen a dificultar el procesamiento de la información. La memoria episódica comprende tres etapas en su procesamiento, es decir, la codificación, el almacenamiento y la recuperación, y la memoria semántica se refiere al “componente de la memoria a largo plazo en el que el significado de las palabras y el conocimiento general se organizan de acuerdo con la relación entre los conceptos y independientemente del contexto en el que fueron adquiridos”. (BARBOSA, 2016, p. 35).

Encontramos que la niña obtuvo una puntuación por debajo de la media en funciones ejecutivas, lo que requerirá un enfoque orientado a desarrollar su capacidad autónoma.

Las funciones ejecutivas "consisten en aquellas capacidades mentales que permiten a una persona participar con éxito en un comportamiento decidido, independiente, autónomo, efectivo y socialmente adaptado (...) un constructo complejo que abarca las habilidades cognitivas de anticipación, planificación de estrategias, flexibilidad cognitiva, comportamiento selección, autorregulación y comportamiento dirigido a objetivos". (WEYANDT, 2005 apud BARBOSA, 2016, p. 40).

VIII. Pronóstico:

Pues bien, pues los lazos familiares se conservan y son constructivos en el apoyo a la niña, lo que facilita su proceso de autonomía. En cuanto al desarrollo escolar, es necesario trabajar el vínculo de confianza con la maestra para generar confianza en sí misma y mejorar su autoestima, condición indispensable para el aprendizaje.

IX. Recomendaciones a la escuela:

Se sabe que para abordar la cognición y el aprendizaje desde la perspectiva de la educación cognitiva, que integra una mirada multifacética, se busca tener en cuenta las bases filogenéticas y neuropsicológicas, que son parte de un diagnóstico del potencial de aprendizaje insertado en la intervención psicopedagógica del niño.

Por tanto, aprender a reflexionar, a razonar, a utilizar estrategias de resolución de problemas, le da al niño la oportunidad de construir conocimientos en medio de flexibilidad y complejidad, de aprender más y mejor, de una manera diferente, para desarrollar su potencial cognitivo.

A través de un vínculo de confianza y planificación individualizada, la maestra podrá brindar a la niña un buen estímulo intelectual, y el trabajo pedagógico podrá poner en marcha su deseo de aprender, conduciendo al éxito en el aprendizaje.

Partimos de este principio para sugerir a la escuela un enfoque bioecológico del aprendizaje, que lo desafía a desarrollar sus habilidades cognitivas.

El enfoque constructivista inspirado por Piaget apunta a la "construcción centrípeta, significativa y estructurada del conocimiento, y no a la acumulación pura y acrítica de datos de información" y articula el enfoque co-constructivista, inspirado por Vygotsky "refuerza la construcción centrífuga del conocimiento con basado en interacciones sociales internalizadas y mediadas que implican un diálogo intencional entre personas con experiencia y sin experiencia". (FONSECA, 2009, p.8).

En esta concepción, el diagnóstico psicológico y psicopedagógico se dirige al conocimiento del estilo cognitivo de cada niño, describiendo el perfil de aptitudes ATL fuertes y débiles, es decir, funciones de atención y captación de información (input), integración y elaboración (procesamiento) y planificación y expresión (salida) que intervienen en la construcción del conocimiento, que al ser estimulados serán de gran utilidad para tu proceso de desarrollo cognitivo.

X. Indicación terapéutica

En vista de lo anterior, se indica el seguimiento psicopedagógico escolar.

Referencias

BARBOSA, T. et al. Supuestos teóricos que apoyaron el desarrollo de Neupsilin-Inf. En: Neupsilin-Inf. Instrumento breve de evaluación neuropsicológica para niños. Vol 1: Vector editorial, 2016.

FERNÁNDEZ, Alicia. La inteligencia encarcelada. 2. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONSECA, V. da. Educación especial. Programa de estimulación temprana. Introducción a las ideas de Feuerstein. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FONSECA, V. da. Cognición y aprendizaje en neuropsicología. Abordaje neuropsicológico. Abordaje neuropsicológico y psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

KOPPITZ, E.M. El Test Gestaltico Visomotor para Niños. 15a ed. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1999.

DOLOR, Sarah. Diagnóstico y tratamiento de problemas de aprendizaje. 4ª edición. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.

PARENTE, S. M. En busca de una comunicación significativa: transformaciones a los ojos de un analista en la clínica de la inhibición intelectual. Tesis de doctorado. São Paulo: PUC, 2005.

APÉNDICE 9 - Informe de psicodiagnóstico 9

Según Resolución CFP No. 06/2019 El informe psicológico es el resultado de un proceso de evaluación psicológica, con el propósito de sustentar decisiones relacionadas con el contexto en el que surgió la demanda. Presenta información técnica y científica sobre fenómenos psicológicos, considerando las condiciones históricas y sociales de la persona, grupo o institución atendida, de acuerdo con los preceptos del Código de Ética Profesional del Psicólogo. Por tanto, presenta interpretación y análisis de datos obtenidos a través de métodos, técnicas y procedimientos científicamente reconocidos para su uso en la práctica profesional, de acuerdo con la Resolución CFP No. 09/2018.

I. Datos de identificación:

Nombre: RP

Edad en el momento de la evaluación: 10 años y 9 meses.

Fecha de nacimiento: 25/09/2008

Educación: 3 años

Escuela: E. E. Monseñor Costáble Hypólito

Nombre de la madre: E.M.A.P. Edad: 48 años

Profesión: ama de casa

Nombre del padre: B.V. Edad: 54 años

Profesión: Conductor de tractor

Descripción de la demanda: Psicodiagnóstico para la selección de casos clínicos para participación en un proyecto de investigación de doctorado en Psicología.

II. Período de evaluación: 06/06 al 09/07

III. Instrumentos utilizados:

sesión de juego-diagnóstico, entrevista sobre la queja con la madre, anamnesis, tiempo de juego de diagnóstico, observación, aplicación de la prueba WISC IV, Bender, Neupsilin Inf. y pruebas proyectivas.

IV. Descripción de la demanda:

La escuela solicitó el Informe Psicológico a CAPS I y la institución proporcionó el estudio de caso.

V. Procedimientos:

El paciente RPV se presentó en las sesiones de psicodiagnóstico dispuesto a realizar las actividades sugeridas, colaborando con los profesionales, sin embargo demostró un comportamiento de intolerancia a la frustración en las situaciones de prueba cuando fue

desafiado, por lo que estuvo participando activamente en el proceso que duró un mes y fue administrado en sesiones semanales con un total de 6 sesiones (06/06, 18/06, 25/06, 27/06, 04/07, 09/07).

La madre de RP fue parte del proceso, colaborando con las actividades y tareas propuestas, siendo acompañada en entrevistas que se realizaron el mismo día y hora que el paciente en otra habitación. Asimismo, el padre de RP participó en dos entrevistas realizadas por un psicólogo y psicopedagogo y participó en la reconstrucción de la historia del niño.

VI. Análisis y resumen de resultados:

Los resultados del paciente llevan a la hipótesis de disfunciones ejecutivas, mnemotécnicas y lingüísticas y tales resultados son corroborados por el desempeño en el WISC IV Verbal Comprehension 63 - extremadamente bajo; organización perceptiva - 53 - extremadamente baja; memoria de trabajo: 62 - extremadamente baja; velocidad de procesamiento - 73 - límite y el coeficiente intelectual total de 54 - extremadamente bajo, dentro de un intervalo de confianza del 95%.

La finalidad sugiere tener un deterioro neurológico presentando una mala planificación con dificultad para organizar el material, además de estar perturbado emocionalmente. Con comportamientos de actuación, impulsividad, agresividad y ansiedad, tiene dificultad para ser contenido por su madre, presentando un comportamiento contenido únicamente en la presencia del padre.

Teniendo en cuenta el manifiesto, el niño sugiere un diagnóstico de trastorno negativista desafiante, asociado a un déficit intelectual acompañado de deterioro neurológico. Según la madre, su abuelo paterno tenía un diagnóstico de enfermedad mental, lo que contribuye a la sospecha de ODD, información presente en la anamnesis.

En la escuela, atacó al maestro y fue remitido a CAPS I por comportamiento agresivo con sus compañeros de clase.

El paciente está en tratamiento psiquiátrico y, según la madre, no pudo pagar la medicación del niño, ya que la situación económica de la familia es muy vulnerable, además de que la hermana de 15 años tuvo un hijo hace unos meses.

El padre informa que realiza un trabajo temporal y que últimamente tiene dificultades para encontrar trabajo. Mamá y papá quitan hierba cuando él sube.

Se observó a través de la anamnesis que R. P. V. fue amamantado hasta los 9 años de edad. Según información de la madre, sufrió la pérdida de su abuela materna.

En cuanto al perfil neuropsicológico, el niño presentó un retraso en la orientación temporal-espacial (alopsíquica), análisis que forma parte del examen mental, sin embargo, en la orientación autopsíquica, que se basa en preguntas relacionadas con aspectos de identidad de orientación personal, demostró estar orientado.

Existe consenso entre los autores en que "los mecanismos de atención son relevantes en las diferentes tareas (perceptivas, motoras y cognitivas) siendo determinantes en el procesamiento de la información" (BARBOSA et al., 2016, p.30). El propósito presentó atención visual dentro del rango esperado para su edad, sin embargo "la atención no es producto de una sola área del cerebro, ni del funcionamiento general del cerebro, sino más bien el resultado de la actividad

interconectada de los sistemas de redes neuronales" (LURIA, 1981; PARASURAMAN, 1999 apud BARBOSA, 2016, p.30).

En cuanto al análisis de la atención auditiva, sugiere una puntuación por debajo del rango esperado para su edad. A partir del análisis de percepción, encontramos puntuaciones más altas de lo esperado para su grupo de edad, pero con deterioro severo en la memoria general, pero con memoria verbal episódica-semántica, recuerdo inmediato y recuerdo tardío preservados. En cuanto al lenguaje total, sugiere una puntuación muy baja. Presentar una partitura para escuchar dentro del rango esperado. El propósito no demostró habilidades en la escritura espontánea, pero en la escritura copiada sugiere estar en el rango esperado para su edad.

Presentó un retraso en las funciones ejecutivas, a excepción de la fluidez verbal semántica. En cuanto a las habilidades aritméticas, presentó una puntuación muy inferior a la esperada para su edad, pudiendo contar solo con material concreto.

VII. Pronóstico:

Reservado, dada la probable presencia de trastorno negativista desafiante en comorbilidad con una discapacidad intelectual, requiriendo un trabajo de estimulación cerebral, ya que la recuperación de funciones psíquicas superiores de integración cerebral se puede lograr mediante el enriquecimiento de funciones psíquicas básicas, siempre que exista apoyo Formación pedagógica en las aulas de la AEE para poder seguir las actividades escolares. La implicación con los procesos de aprendizaje, es decir, el desarrollo de su capacidad intelectual dependerá de las diferentes formas de aprendizaje interrelacionadas con la cultura que puedan garantizar la modificabilidad cognitiva estructural (FONSECA, 2009).

En cuanto a los problemas emocionales, entendemos que RP tiene vínculos que se ven perjudicados por el comportamiento agresivo con familiares, compañeros y docente, dificultando el establecimiento de los lazos interpersonales necesarios para brindar al niño un desarrollo satisfactorio. "Las personas con trastorno opositor desafiante también tienen un mayor riesgo de trastornos de ansiedad y trastorno depresivo mayor, y esto parece atribuirse en gran parte a la presencia de síntomas de humor enojado / irritable". (DSM-V). Por tanto, el paciente sugiere presentar una comorbilidad con trastorno opositor desafiante, sugiriendo riesgo de desarrollar trastorno de conducta en la etapa adolescente si no se realiza el tratamiento indicado.

VIII. Recomendación e indicaciones:

Se recomienda profundizar con exámenes neurológicos complementarios y que las funciones en las que el caso presentó dificultades se evalúen con instrumentos específicos, de manera que sea posible interpretar y correlacionar todos los resultados obtenidos de manera más expandida, resultando en un análisis más profundo y más amplio. Comprensión completa del perfil neuropsicológico del paciente.

Por los resultados anteriores, están indicados el seguimiento neurológico, el tratamiento psiquiátrico y psicológico, la intervención psicopedagógica y la estimulación psicomotora.

Referencias

DSM-V. Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales: DSM-5. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FONSECA, V. da. Educación especial. Programa de estimulación temprana. Introducción a las ideas de Feuerstein. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FONSECA, V. da. Cognición y aprendizaje en neuropsicología. Abordaje neuropsicológico. Abordaje neuropsicológico y psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

KOPPITZ, E.M. El Test Gestaltico Visomotor para Niños. 15a ed. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1999.

APÉNDICE 10 - Informe de psicodiagnóstico 10

Según Resolución CFP No. 06/2019 El informe psicológico es el resultado de un proceso de evaluación psicológica, con el propósito de sustentar decisiones relacionadas con el contexto en el que surgió la demanda. Presenta información técnica y científica sobre fenómenos psicológicos, considerando las condiciones históricas y sociales de la persona, grupo o institución atendida, de acuerdo con los preceptos del Código de Ética Profesional del Psicólogo. Por tanto, presenta interpretación y análisis de datos obtenidos a través de métodos, técnicas y procedimientos científicamente reconocidos para su uso en la práctica profesional, de acuerdo con la Resolución CFP No. 09/2018.

I. Datos de identificación:

Nombre: T.D.P.C.M.S.

Edad al momento de la evaluación: 7 años y 9 meses

Fecha de nacimiento: 01/08/2012

Educación: 2 años

Escuela: Escuela Primaria São Benedito Privada

Nombre de la madre: S. P. P. C. Edad: 28 años

Profesión: ama de casa

Nombre del padre: J.N.M.S Edad: 39 años

profesión: novio

II. Descripción de la demanda: Evaluación psicológica para la selección de casos clínicos para participación en un proyecto de investigación de doctorado en Psicología.

III. Período de evaluación: del 18 de septiembre al 29 de noviembre de 2019.

IV. Instrumentos utilizados: entrevista inicial con la madre y entrevista sobre la denuncia con la madre y la abuela, anamnesis, sesión de ludodiagnóstico, observación y aplicación de la prueba WISC IV, Bender, Neupsilin Inf. Y pruebas proyectivas en el niño.

V. Descripción de la demanda:

El Informe Psicológico fue solicitado por la escuela.

VIO. Procedimientos:

El paciente TD se presentó en las sesiones de psicodiagnóstico, mostrando gran disposición en la realización de las actividades sugeridas, colaborando con los profesionales en actitud de límite y respeto, por lo que participó activamente en todo el proceso, que duró un mes y se administró en dos sesiones. una semana con un total de 10 sesiones.

Asimismo, su madre estuvo presente en el proceso, colaborando con las actividades y tareas propuestas, siendo acompañada en entrevistas que se realizaron el mismo día y hora que la paciente en otra habitación. Se le acercó con entrevistas aplicadas por el psicólogo y el

psicopedagogo y participó en la reconstrucción de la historia del niño. La abuela participó en la entrevista de la denuncia otro día.

VII. Análisis y síntesis de resultados:

El análisis de madurez visomotora identifica que el niño tuvo un resultado normal con una edad visomotora de 7 años y medio, que corresponde a su edad cronológica de 7 años y 9 meses.

El propósito presentó un indicador emocional, que sugiere inestabilidad en la coordinación motora y personalidad, inestabilidad emocional resultante de una coordinación motora defectuosa y una capacidad de integración pobre o un control motor pobre debido a la tensión que experimenta el niño con los trastornos emocionales, vacila entre un retraimiento ansioso y una Manifestación agresiva, con ansiedad, comportamiento retraído, constricción y timidez. Sin embargo, el niño tenía 4 indicadores muy significativos de daño cerebral. Lo que requiere un análisis más detallado de su funcionamiento neurológico.

En cuanto al desempeño de la inteligencia en un intervalo de confianza del 95%, las puntuaciones alcanzadas por TD en comprensión verbal (111) se encuentran en la puntuación media superior, organización perceptiva media superior (114) media superior, memoria de trabajo (83) media inferior, procesamiento velocidad (118) promedio superior, configurando un IQ total de 110, considerado promedio superior.

En cuanto al perfil neuropsicológico, T.D. sugiere:

Orientación: justo por debajo del promedio

Atención general: muy por debajo del promedio

Atención visual: muy por debajo del promedio

Atención auditiva: en promedio

Percepción: por encima del promedio

Memoria: Semántica episódica-verbal: superior al promedio

Memoria de trabajo: en promedio

Memoria de trabajo visuoespacial: por debajo del promedio

Memoria visuoverbal episódica-semántica: Inferior al promedio

Idioma general: por debajo del promedio

Comprensión oral: superior al promedio

Comprensión de escritura: Inferior al promedio

Habilidades visuales constructivas: por debajo del promedio

Habilidades aritméticas: por debajo del promedio

Funciones ejecutivas: por debajo del promedio

De los aspectos de atención evaluados, la puntuación de atención general y visual fue mucho más baja de lo esperado. Considerando la atención como un mecanismo en el que nos

preparamos para “enfocarnos en lo que vamos a procesar, determinar cuánto se procesará y decidir si demandan una acción” (LURIA, 1981, apud BARBOSA, 2016, p.30), se relaciona con varios procesos que definen la receptividad del organismo a la estimulación externa e interna, resultado de la actividad interconectada de sistemas de redes neuronales que pueden afectar el aprendizaje y la memoria, ya que participan en tareas perceptivas, motoras y cognitivas en la selectividad del procesamiento de la información (BARBOSA, 2016), consideramos que esta facultad presente en la psique se altera cuando el niño presenta tensión y miedo derivados de un entorno familiar inseguro. De los aspectos de la memoria evaluados, el niño presentó un vacío en la memoria de trabajo visuoespacial y en la memoria visuoverbal episódica-semántica en comparación con el grupo normativo.

La memoria episódica comprende tres etapas en su procesamiento, es decir, la codificación, el almacenamiento y la recuperación, y la memoria semántica se refiere al “componente de la memoria a largo plazo en el que el significado de las palabras y el conocimiento general se organizan de acuerdo con la relación entre los conceptos y independientemente del contexto en el que fueron adquiridos”. (BARBOSA, 2016, p. 35).

A partir del análisis de las funciones ejecutivas que "consisten en aquellas capacidades mentales que permiten a una persona involucrarse con éxito en una conducta intencionada, independiente, autónoma, eficaz y socialmente adaptada (...) un constructo complejo que engloba las habilidades de anticipación cognitiva, planificación de estrategias, flexibilidad, selección de conductas, autorregulación y conducta dirigida a objetivos "(WEYANDT, 2005 apud BARBOSA, 2016, p. 40), el niño tuvo una puntuación por debajo de la media, lo que indica que necesita más estimulación familiar y escolar para el establecimiento. de su autonomía.

VIII. Pronóstico:

Con reservas, dada la historia de los lazos familiares del niño, que provocan inseguridad y entorpecen su proceso de autonomía. En cuanto al desarrollo escolar, el niño también necesita un vínculo de confianza con el maestro para establecer confianza en sí mismo y mejorar su autoestima, condición necesaria para el aprendizaje.

IX. Recomendaciones a la escuela:

Se sabe que para abordar la cognición y el aprendizaje desde la perspectiva de la educación cognitiva, que integra una mirada multifacética, se busca tener en cuenta las bases filogenéticas y neuropsicológicas, que son parte de un diagnóstico del potencial de aprendizaje insertado en la intervención psicopedagógica del niño.

Por tanto, aprender a reflexionar, a razonar, a utilizar estrategias de resolución de problemas, le da al niño la oportunidad de construir conocimientos en medio de flexibilidad y complejidad, de aprender más y mejor, de una manera diferente, para desarrollar su potencial cognitivo.

A través de un vínculo de confianza y planificación individualizada, el docente podrá brindar al niño un buen estímulo intelectual, y el trabajo pedagógico podrá poner en movimiento su capacidad intelectual, conduciendo a la mejora de los síntomas del niño.

Partimos de este principio para sugerir a la escuela un enfoque bioecológico del aprendizaje, que desafía al niño a desarrollar sus habilidades cognitivas. El enfoque constructivista inspirado por Piaget apunta a la “construcción centrípeta, significativa y estructurada del conocimiento, y

no a la acumulación pura y acrítica de datos de información” y articula el enfoque co-constructivista, inspirado por Vygotsky “refuerza la construcción centrífuga del conocimiento con basado en interacciones sociales internalizadas y mediadas que implican un diálogo intencional entre personas con experiencia y sin experiencia”. (FONSECA, 2009, p.8). En esta concepción, el diagnóstico psicológico y psicopedagógico se centra en el conocimiento del estilo cognitivo de cada niño, describiendo el perfil de aptitudes DT fuertes y débiles, es decir, funciones de atención y captación de información (input), integración y elaboración (procesamiento) y planificación y expresión (salida) que intervienen en la construcción de conocimientos, los cuales, cuando se estimulan, serán de gran utilidad para el proceso de desarrollo cognitivo del niño. X. Indicación terapéutica En vista de lo anterior, se indica la evaluación y el seguimiento neurológico para el niño, así como la psicoterapia para él y su madre, y el tratamiento y seguimiento psicopedagógico educativo para el niño.

Referencias

FONSECA, V. da. Educación especial. Programa de estimulación temprana. Introducción a las ideas de Feuerstein. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FONSECA, V. da. Cognición y aprendizaje en neuropsicología. Abordaje neuropsicológico. Abordaje neuropsicológico y psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

KOPPITZ, E.M. El Test Gestaltico Visomotor para Niños. 15a ed. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1999.

PARENTE, S. M. En busca de una comunicación significativa: transformaciones a los ojos de un analista en la clínica de la inhibición intelectual. Tesis de doctorado. São Paulo: PUC, 2005.

BARBOSA, T. et al. Supuestos teóricos que apoyaron el desarrollo de Neupsilin-Inf. En: Neupsilin-Inf. Instrumento breve de evaluación neuropsicológica para niños. Vol 1: Vector editorial, 2016.

FERNÁNDEZ, Alicia. La inteligencia aprisionada. 2. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

PAÍN, Sara. Diagnóstico y tratamiento de problemas de aprendizaje. 4ª edición. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.

APÉNDICE 11 - Informe de psicodiagnóstico 11

Según Resolución CFP No. 06/2019 El informe psicológico es el resultado de un proceso de evaluación psicológica, con el propósito de sustentar decisiones relacionadas con el contexto en el que surgió la demanda. Presenta información técnica y científica sobre fenómenos psicológicos, considerando las condiciones históricas y sociales de la persona, grupo o institución atendida, de acuerdo con los preceptos del Código de Ética Profesional del Psicólogo. Por tanto, presenta interpretación y análisis de datos obtenidos a través de métodos, técnicas y procedimientos científicamente reconocidos para su uso en la práctica profesional, de acuerdo con la Resolución CFP No. 09/2018.

I. Datos de identificación:

Nombre: S.P.A.

Edad al momento de la evaluación: 9 años 7 meses

Fecha de nacimiento: 20.03.2010

Educación:

Escuela: Escuela Primaria São Benedito Privada

Nombre de la madre: T.O.P. Edad: 43 años

Profesión: ama de casa

Nombre del padre: T. S. A Edad: 40 años

Profesión: Funcionario público - Funcionario de prisiones

II. Demanda: La escuela solicitó el Informe Psicológico.

III Período de evaluación: del 21 de octubre al 24 de diciembre.

IV. Instrumentos utilizados: entrevista inicial con la madre y entrevista sobre la denuncia con el padre y la madre separados, anamnesis, sesión de ludodiagnóstico, observación y aplicación de la prueba WISC IV, Bender, Neupsilin Inf. Y pruebas proyectivas en la niña.

V. Descripción de la demanda:

Evaluación Psicológica para la selección de casos clínicos para participación en un proyecto de investigación de Doctorado en Psicología.

VIO. Procedimientos:

El Paciente S. se presentó en las sesiones de psicodiagnóstico, mostrando gran disposición en la realización de las actividades sugeridas, colaborando con los profesionales en actitud de límite y respeto, por lo que participó activamente en todo el proceso, que duró 2 meses y se administró en diez sesiones. , uno por semana: 21 y 28 de octubre; 12, 19 y 25 de noviembre; 02, 05, 12, 19, 24 de diciembre

Asimismo, su madre estuvo presente en el proceso, colaborando con las actividades y tareas propuestas, siendo acompañada en entrevistas que se realizaron el mismo día y hora que la

paciente en otra habitación. Se le acercó con entrevistas aplicadas por el psicólogo y el psicopedagogo y participó en la reconstrucción de la historia de la niña. El padre fue atendido en una sesión que se realizó aparte de la madre por estar separados e incompatibles.

VII. Análisis y síntesis de resultados:

El análisis de madurez visomotora identifica que la niña obtuvo un resultado normal con una edad visomotora de 6 años y medio, lo que sugiere un retraso en relación a su edad cronológica de 9 años y 7 meses. Los puntajes de madurez visomotora de la niña están en el percentil 76, y solo el 24% de la muestra estudiada tiene un puntaje peor que el suyo. Su cuartil se sitúa en 90, lo que significa que su desempeño se consideró muy por debajo de las expectativas en comparación con el grupo normativo.

La niña no mostró indicadores de daño cerebral, sin embargo, sugiere cuatro indicadores de problemas emocionales, falta de capacidad para planificar y organizar el material y confusión mental. Poca estabilidad en la coordinación motora y fina, conductas de actuación, impulsividad y ansiedad, falta de paciencia y control interno. Empiezan y no terminan lo que empiezan.

En cuanto al rendimiento de la inteligencia, dentro de un intervalo de confianza del 95%, las puntuaciones obtenidas por S. en comprensión verbal (84) se encuentran en la puntuación media más baja, la organización perceptiva media más baja (88) la memoria de trabajo media más baja (83) la media más baja, la velocidad de procesamiento (92) promedio, configurando un CI total de 83, considerado promedio más bajo.

En cuanto al perfil neuropsicológico, S. sugiere:

Orientación: por debajo del promedio

Atención general: justo por debajo del promedio

Atención visual: justo por debajo del promedio

Atención auditiva: justo por debajo del promedio

Percepción: por debajo del promedio

Memoria: Semántica episódica-verbal: Ligeramente por debajo del promedio

Memoria de trabajo: por debajo del promedio

Memoria de trabajo visuoespacial: por debajo del promedio

Memoria visuoverbal episódica-semántica: Ligeramente por debajo del promedio

Idioma general: muy por debajo del promedio

Comprensión oral: Inferior al promedio

Comprensión de escritura: muy por debajo del promedio

Habilidades visuales constructivas: por debajo del promedio

Habilidades aritméticas: muy por debajo del promedio

Funciones ejecutivas: muy por debajo del promedio

Se observa que la niña obtuvo puntuaciones muy por debajo de la media tanto en lenguaje oral como escrito, lectura en voz alta, con énfasis en lectura de sílabas, y en cuanto a comprensión escrita: tanto la escritura de palabras como no palabras se manifestó mucho menos de esperado para su edad. Sugiere problemas con las habilidades aritméticas y también tiene un retraso muy por debajo del promedio en las funciones ejecutivas.

A partir del análisis de las funciones ejecutivas que "consisten en aquellas capacidades mentales que permiten a una persona involucrarse con éxito en una conducta intencionada, independiente, autónoma, eficaz y socialmente adaptada (...) un constructo complejo que engloba las habilidades de anticipación cognitiva, planificación de estrategias, flexibilidad, selección de conductas, autorregulación y conducta dirigida a objetivos" (WEYANDT, 2005 apud BARBOSA, 2016, p. 40), la niña obtuvo un puntaje muy por debajo de la media, lo que indica que necesita más estimulación familiar y escolar para el establecimiento de su autonomía.

VIII. Pronóstico:

Con reservas, dada la historia de los lazos familiares de la niña, que provocan inseguridad y dificultan su proceso de autonomía. En cuanto al desarrollo escolar, también necesita un vínculo de confianza con el maestro para establecer la confianza en sí misma y mejorar su autoestima, condición necesaria para el aprendizaje.

IX. Recomendaciones a la escuela:

Se sabe que para abordar la cognición y el aprendizaje desde la perspectiva de la educación cognitiva, que integra una mirada multifacética, se busca tener en cuenta las bases filogenéticas y neuropsicológicas, que son parte de un diagnóstico del potencial de aprendizaje insertado en la intervención psicopedagógica del niño.

Por tanto, aprender a reflexionar, a razonar, a utilizar estrategias de resolución de problemas, le da al niño la oportunidad de construir conocimientos en medio de flexibilidad y complejidad, de aprender más y mejor, de una manera diferente, para desarrollar su potencial cognitivo.

A través de un vínculo de confianza y planificación individualizada, el docente podrá brindar a la niña un buen estímulo intelectual, y el trabajo pedagógico podrá poner en movimiento su capacidad intelectual, conduciendo a la mejoría de los síntomas.

Partimos de este principio para sugerir a la escuela un enfoque bioecológico del aprendizaje que desafíe a la niña a desarrollar sus habilidades cognitivas.

El enfoque constructivista inspirado por Piaget apunta a la "construcción centrípeta, significativa y estructurada del conocimiento, y no a la acumulación pura y acrítica de datos de información" y articula el enfoque co-constructivista, inspirado por Vygotsky "refuerza la construcción centrífuga del conocimiento con basado en interacciones sociales internalizadas y mediadas que implican un diálogo intencional entre personas con experiencia y sin experiencia". (FONSECA, 2009, p.8).

En esta concepción, el diagnóstico psicológico y psicopedagógico se dirige al conocimiento del estilo cognitivo de cada niño, describiendo el perfil de las aptitudes fuertes y débiles de S., es decir, funciones de atención y captación de información (input), integración y elaboración (procesamiento). y planificación y expresión (salida) que intervienen en la construcción del

conocimiento, que al ser estimulados serán de gran utilidad en el proceso de su desarrollo cognitivo.

IX Indicación terapéutica

En vista de lo anterior, se indica psicoterapia para la niña y la madre, seguimiento psicopedagógico educativo para la niña.

Referencias

FONSECA, V. da. Educación especial. Programa de estimulación temprana. Introducción a las ideas de Feuerstein. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FONSECA, V. da. Cognición y aprendizaje en neuropsicología. Abordaje neuropsicológico. Abordaje neuropsicológico y psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

KOPPITZ, E.M. El Test Gestaltico Visomotor para Niños. 15a ed. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1999.

PARENTE, S. M. En busca de una comunicación significativa: transformaciones a los ojos de un analista en la clínica de la inhibición intelectual. Tesis de doctorado. São Paulo: PUC, 2005.

BARBOSA, T. et al. Supuestos teóricos que apoyaron el desarrollo de Neupsilin-Inf. En: Neupsilin-Inf. Instrumento breve de evaluación neuropsicológica para niños. Vol 1: Vector editorial, 2016.

FERNÁNDEZ, Alicia. La inteligencia aprisionada. 2. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

PAÍN, Sara. Diagnóstico y tratamiento de problemas de aprendizaje. 4ª edición. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.

APÉNDICE 12 - Informe de psicodiagnóstico 12

Según Resolución CFP No. 06/2019 El informe psicológico es el resultado de un proceso de evaluación psicológica, con el propósito de sustentar decisiones relacionadas con el contexto en el que surgió la demanda. Presenta información técnica y científica sobre fenómenos psicológicos, considerando las condiciones históricas y sociales de la persona, grupo o institución atendida, de acuerdo con los preceptos del Código de Ética Profesional del Psicólogo. Por tanto, presenta interpretación y análisis de datos obtenidos a través de métodos, técnicas y procedimientos científicamente reconocidos para su uso en la práctica profesional, de acuerdo con la Resolución CFP No. 09/2018.

I. Datos de identificación:

Nombre: AM F.V

Edad al momento de la evaluación: 7 años y 9 meses

Fecha de nacimiento: 03.02.2012

Educación: 2 años

Escuela: E. São Benedito

Nombre de la madre: C. V Edad: años

Profesión: maestra

Nombre del padre: Edad: años

Profesión:

II. Descripción de la demanda: Evaluación psicológica para la selección de casos clínicos para participación en un proyecto de investigación de doctorado en Psicología.

III. Período de evaluación: del 11 de noviembre al 20 de diciembre de 2019.

IV. Instrumentos utilizados: entrevista inicial con la madre y entrevista sobre la denuncia con la madre y la abuela, anamnesis, sesión de ludodiagnóstico, observación y aplicación de la prueba WISC IV, Bender, Neupsilin Inf. Y pruebas proyectivas en el niño.

V. Descripción de la demanda:

La escuela solicitó una evaluación psicológica.

VI. Procedimientos:

El paciente A. se presentó en las sesiones de psicodiagnóstico, mostrando gran disposición en la realización de las actividades sugeridas, colaborando con los profesionales en actitud de límite y respeto, por lo que participó activamente en todo el proceso, que duró aproximadamente cuatro semanas y se administró en dos sesiones por semana con un total de aproximadamente 08 sesiones.

Madre materna, abuelo y abuela participaron en la primera sesión de diagnóstico.

Posteriormente, la madre colaboró con las actividades y tareas propuestas, siendo acompañada

en entrevistas que se realizaron el mismo día y hora que el paciente en otra habitación. Participó en la reconstrucción de la historia de la niña, en las entrevistas aplicadas por el psicólogo y el psicopedagogo.

VII. Análisis y resumen de resultados:

En cuanto al desarrollo perceptomotor y considerando las edades evaluadas por el instrumento A.M.F.V., alcanzó un percentil del 99%, lo que significa que alrededor del 1% de la muestra estudiada tuvo una puntuación peor que la propia, es decir, más errores. El índice de desarrollo representacional mostró discrepancias al compararlo con el grupo normativo, sugiriendo una edad visomotora de 5 años. Presentó tres indicadores de problemas emocionales, relacionados con la impulsividad y la ansiedad. Empieza muchas actividades diferentes y las abandona fácilmente. Sugiere impulsividad y tendencia a actuar. La niña presentó un indicador único de problemas emocionales que diferencia significativamente a sujetos con y sin problemas emocionales, en todas las edades, y también en niños con deterioro neurológico.

En cuanto al desempeño de la inteligencia en un intervalo de confianza del 95%, los puntajes alcanzados por AMFV en comprensión verbal (95) se sitúan en el puntaje promedio, organización perceptiva promedio (94), memoria de trabajo promedio (91) promedio, velocidad de procesamiento (105).) promedio, estableciendo un coeficiente intelectual total de 94, considerado promedio. Por tanto, no hubo déficit intelectual.

En cuanto al perfil neuropsicológico, A.M.F.V. sugiere:

Orientación: justo por encima del promedio

Atención general: por debajo del promedio

Atención visual: justo por debajo del promedio

Atención auditiva: por debajo del promedio

Percepción: justo por encima del promedio

Memoria general: por debajo del promedio

Memoria de trabajo: por debajo del promedio

Memoria semántica: superior a la media

Idioma general: justo por debajo del promedio

Comprensión oral: justo por encima del promedio

Comprensión de escritura: justo por debajo del promedio

Habilidades visuales constructivas: muy por debajo del promedio

Habilidades aritméticas: justo por debajo del promedio

Funciones ejecutivas: por debajo del promedio

A partir del análisis de las puntuaciones, observamos que la niña presentaba memoria general y operativa, pero la memoria semántica se presentaba muy por encima del promedio.

La memoria episódica comprende tres etapas en su procesamiento, es decir, la codificación, el almacenamiento y la recuperación, y la memoria semántica se refiere al “componente de la memoria a largo plazo en el que el significado de las palabras y el conocimiento general se organizan de acuerdo con la relación entre los conceptos y independientemente del contexto en el que fueron adquiridos”. (BARBOSA, 2016, p. 35).

Encontramos que la niña obtuvo una puntuación por debajo de la media en funciones ejecutivas, lo que requerirá un enfoque orientado a desarrollar su capacidad autónoma para la familia y la escuela.

Las funciones ejecutivas "consisten en aquellas capacidades mentales que permiten a una persona participar con éxito en un comportamiento decidido, independiente, autónomo, efectivo y socialmente adaptado (...) un constructo complejo que abarca las habilidades cognitivas de anticipación, planificación de estrategias, flexibilidad cognitiva, comportamiento selección, autorregulación y comportamiento dirigido a objetivos". (WEYANDT, 2005 apud BARBOSA, 2016, p. 40).

VIII. Pronóstico:

Pues bien, pues los lazos familiares se conservan y son constructivos en el apoyo a la niña, lo que facilita su proceso de autonomía. En cuanto al desarrollo escolar, es necesario trabajar el vínculo de confianza con la maestra para generar confianza en sí misma y mejorar su autoestima, condición indispensable para el aprendizaje.

IX. Recomendaciones a la escuela:

Se sabe que para abordar la cognición y el aprendizaje desde la perspectiva de la educación cognitiva, que integra una mirada multifacética, se busca tener en cuenta las bases filogenéticas y neuropsicológicas, que son parte de un diagnóstico del potencial de aprendizaje insertado en la intervención psicopedagógica del niño.

Por tanto, aprender a reflexionar, a razonar, a utilizar estrategias de resolución de problemas, le da al niño la oportunidad de construir conocimientos en medio de flexibilidad y complejidad, de aprender más y mejor, de una manera diferente, para desarrollar su potencial cognitivo.

A través de un vínculo de confianza y planificación individualizada, la maestra podrá brindar a la niña un buen estímulo intelectual, y fomentar su capacidad de atención, así, el trabajo pedagógico podrá poner en marcha su aprendizaje.

Partimos de este principio para sugerir a la escuela un enfoque bioecológico del aprendizaje, que lo desafía a desarrollar sus habilidades cognitivas.

El enfoque constructivista inspirado por Piaget apunta a la “construcción centrípeta, significativa y estructurada del conocimiento, y no a la acumulación pura y acrítica de datos de información” y articula el enfoque co-constructivista, inspirado por Vygotsky “refuerza la construcción centrífuga del conocimiento con basado en interacciones sociales internalizadas y mediadas que implican un diálogo intencional entre personas con experiencia y sin experiencia”. (FONSECA, 2009, p.8).

En esta concepción, el diagnóstico psicológico y psicopedagógico se enfoca en el conocimiento del estilo cognitivo de cada niño, describiendo el perfil de aptitudes HMA V fuertes y débiles, es decir, funciones de atención y captación de información (input), integración y elaboración

(procesamiento) y planificación. y expresión (salida) que intervienen en la construcción del conocimiento, que al ser estimulados serán de gran utilidad para su proceso de desarrollo cognitivo.

X. Indicación terapéutica

Por lo anterior, están indicadas la psicoterapia para niñas, la evaluación y seguimiento neurológico y el seguimiento psicopedagógico escolar, así como la psicoterapia de apoyo a la familia.

Referencias

FONSECA, V. da. Educación especial. Programa de estimulación temprana. Introducción a las ideas de Feuerstein. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FONSECA, V. da. Cognición y aprendizaje en neuropsicología. Abordaje neuropsicológico. Abordaje neuropsicológico y psicopedagógico Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

KOPPITZ, E.M. El Test Gestaltico Visomotor para Niños. 15a ed. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1999.

PARENTE, S. M. En busca de una comunicación significativa: transformaciones a los ojos de un analista en la clínica de la inhibición intelectual. Tesis de doctorado. São Paulo: PUC, 2005.

BARBOSA, T. et al. Supuestos teóricos que apoyaron el desarrollo de Neupsilin-Inf. En: Neupsilin-Inf. Instrumento breve de evaluación neuropsicológica para niños. Vol 1: Vector editorial, 2016.

FERNÁNDEZ, Alicia. La inteligencia aprisionada. 2. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

PAÍN, Sara. Diagnóstico y tratamiento de problemas de aprendizaje. 4ª edición. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.

APÉNDICE 13 - RESUMEN DE RESULTADOS DE LA PSICODIAGNÓSTICO DE MARIA

1.1 WISC IV

Con los resultados del IQ aplicados 13 meses antes (21 de septiembre de 2018) fue posible hacer una comparación evolutiva de su capacidad intelectual. Inicialmente, en comprensión verbal, obtuvo (134) y, posteriormente, (138), ubicándose en una puntuación mucho más alta;

Organización perceptiva inicialmente (106) y luego (116) media alta; memoria de trabajo (100) promedio, por lo que mantuvo el mismo puntaje, y en velocidad de procesamiento, inicialmente (97) y luego (115) promedio más alto, configurando un IQ Total inicialmente de (115) considerado promedio más alto y, posteriormente (126), considerado superior.

Bannatyne (1974) encontró que en los casos de niños con problemas de aprendizaje, las funciones más deterioradas son las que involucran seriación (o planificación temporal) y velocidad de procesamiento visual: código, dígitos, aritmética y disposición de figuras. María obtuvo sus puntuaciones más bajas precisamente en Código que fue reemplazado por Cancelación, Dígitos que fue reemplazado por Aritmética y Arreglo de Figuras que no fue considerado.

Las investigaciones indican que la memoria funcional es una de las funciones más deterioradas de los trastornos del aprendizaje y del índice de comprensión verbal. En el análisis de las puntuaciones de María, se observa que la Memoria de Trabajo fue la función más deteriorada, aunque obtuvo una puntuación media. Sin embargo, en Comprensión Verbal María obtuvo las mejores puntuaciones, muy por encima del promedio.

Prifitera (1991) creó un perfil ACID (aritmética, código, información y dígitos) útil para identificar trastornos del aprendizaje. Podemos observar que los puntajes de María corroboran estas afirmaciones, ya que en estas mismas subpruebas obtuvo un puntaje promedio, a diferencia de los demás que tuvieron por encima del promedio y muy por encima del promedio, lo cual se puede apreciar en el gráfico (adjunto). Las tres primeras subpruebas componen Comprensión Verbal, las otras tres sobre Organización Perceptual, las otras dos sobre Memoria de Trabajo y las dos últimas sobre Velocidad de Procesamiento.

1.2 PERFIL NEUROPSICOLÓGICO DE MARÍA

Considerando los resultados del perfil neurológico presentado por María, encontramos que presentó puntajes relacionados con la orientación, atención y percepción en el promedio o

por encima del promedio, sin embargo, hay un declive en la memoria de trabajo visuoespacial y operativa, aunque el puntaje de memoria general está en el promedio también. Obtuvo una puntuación muy baja en habilidades visual-constructivas, mientras que las funciones ejecutivas están por debajo de la media, pero en las demás áreas evaluadas, tales como: memoria semántica y episódica-semántica, lenguaje general, oral y escrito, habilidades aritméticas por encima de la media y cálculos lejanos. por encima de la media.

Considerando la atención como un mecanismo en el que nos preparamos para “enfocarnos en lo que vamos a procesar, determinar cuánto se procesará y decidir si demandan una acción” (Luria, 1981, apud Barbosa, 2016, p.30), en Además, se relaciona con varios procesos que definen la receptividad del organismo a estímulos externos e internos, resultado de la actividad interconectada de sistemas de redes neuronales que pueden afectar el aprendizaje y la memoria, ya que participan en tareas perceptivas, motoras y cognitivas en la selectividad del procesamiento de la información. (Barbosa, 2016), observamos que en María solo la atención visual está ligeramente por debajo del promedio.

Sin embargo, la psicopedagogía clínica alerta sobre la importancia de comprender cómo los procesos cognitivos articulan el funcionamiento de la inteligencia (lógica) con los procesos subjetivos (simbólicos). Tomando información, construyendo conocimiento y ajustándose al conocimiento y la apropiación.

Al comparar los resultados del perfil neuropsicológico actual con los resultados obtenidos para la capacidad de atención realizados en la evaluación anterior, observamos que María mostró una mejora significativa en 13 meses, ya que sus puntajes de atención están por encima de la media en comparación con el grupo normativo, lo que corrobora el proceso de adquisición de conocimientos de la niña.

Sin embargo, sus puntuaciones en memoria de trabajo visuoespacial y operativa están por debajo de la media y, por tanto, contribuyen a dificultar el procesamiento de la información, lo que justifica un trabajo de estimulación psicopedagógica en esta área. Sin embargo, la niña tuvo puntuaciones por encima de la media en memoria semántica y episódica-semántica, lo que contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a la capacidad de establecer relaciones entre elementos.

La memoria episódica comprende tres etapas en su procesamiento, es decir, codificación, almacenamiento y recuperación.

Y la memoria semántica se refiere al "componente de la memoria de largo plazo en el que el significado de las palabras y el conocimiento general se organizan según la relación entre conceptos y es independiente del contexto en el que fueron adquiridos" (Barbosa, 2016, p. 35).

A partir del análisis del lenguaje general, oral y escrito, las puntuaciones obtenidas están por encima de la media, lo que demuestra que su proceso de alfabetización está evolucionando. Encontramos que María obtuvo un puntaje por debajo del promedio en funciones ejecutivas, lo que requerirá un enfoque dirigido a desarrollar su capacidad autónoma desde el entorno familiar al escolar.

Las funciones ejecutivas "consisten en aquellas capacidades mentales que permiten a una persona participar con éxito en un comportamiento decidido, independiente, autónomo, eficaz y socialmente adaptado (...) un constructo complejo que abarca las habilidades cognitivas de anticipación, planificación de estrategias, flexibilidad cognitiva, comportamiento selección, autorregulación y comportamiento dirigido a objetivos". (Weyandt, 2005 apud Barbosa, 2016, p. 40).

1.3 OTRAS CONSIDERACIONES SOBRE EL CASO MARIA

Los padres tienden a elegir la escuela de sus hijos guiados inconscientemente por el lenguaje discursivo fundamental de sus antepasados. Si el tipo elegido está "extremadamente de acuerdo con su origen, las oportunidades de transformación psíquica de los niños pequeños son menores". (Schlemenson, 2016, p.23).

Pues la diferencia se convierte en un "atributo nutricional" para el desarrollo de la productividad psíquica de los pequeños, es decir, el paso por lo desconocido es un elemento necesario para la enunciación de un proyecto social suficientemente complejo y heterogéneo. La madre dice que en la escuela donde María mostró falta de adaptación, tuvo problemas de relación. "A ella no le gusta el pequeño y al pequeño no le gusta ella".

El extranjero percibido por el grupo del aula como un acompañante, no es alguien a evitar, sino más bien, el semejante que provoca la caída de la supuesta integridad narcisista de los inicios de la vida psíquica del sujeto, y puede conducir a nuevos descubrimientos. "La distancia óptima entre extrañeza y receptividad con el otro caracteriza algunas de las situaciones del aula, actúa como activador para la promoción de lo nuevo y permite enriquecer la psique". (Schlemenson, 2016, p.23).

La extrañeza “resalta lo incompleto y representa lo nuevo sin producir angustia, pero un deseo de conquista y cambio en una especie de “retorno”de lo íntimo a lo público”. (Schlemenson, 2016, p. 24). Julia Kristeva (1999) citada por Schlemenson (2016) considera la revuelta como un trabajo psíquico exclusivamente humano, que opera produciendo “retorno-retorno-despliegue-cambio”. Es una obra que se basa en el pasado, sin embargo, abre oportunidades para el futuro, por la posibilidad de subvertirlo. Según ella, se considera parte del rostro oculto de nuestra identidad (Kristeva, 1991), el extranjero impone la carencia como elemento constitutivo y motor de las transformaciones psíquicas.

Además, el nacimiento de su hermana ocurre cuando María tenía 4 años exactamente cuando está dando pasos hacia la separación de su madre, cuando la niña comienza a percibirla de manera más objetiva, los celos aparecen como un sentimiento de tensión y estrés que le pertenece. el tipo de experimentación con respecto a la deslealtad, como señala Winnicott. La relación entre hermanos se considera una prueba de por vida, es con ella que experimentamos nuestros sentimientos más hostiles de celos, envidia.

Winnicott (1968, 1989) trae el concepto de deslealtad cruzada, que significa el movimiento que surge en el juego familiar, con sentimientos que tienen características positivas y libidinales, y agrega que este juego es una prueba perfecta para la vida. Se dirige a profesores de matemáticas en Londres en una conferencia titulada: *Sum: I am*, para referirse al desarrollo humano como “la llegada y el mantenimiento seguro de la etapa del yo soy. Como es un teórico del desarrollo, que piensa de esta manera, habla del concepto de totalidad y de cómo el desarrollo se dirige hacia la independencia.

“Si lo soy, entonces el caso es que logré juntar esto y aquello y afirmar que este soy yo, y que repudié todo lo demás; al repudiar al no-yo, he insultado al mundo, por así decirlo, y puedo esperar un ataque ". (Winnicott, p. 44, 1989). Para él, cuando se trata del concepto de individualidad, existe una ansiedad inherente a esta etapa. Así, la aritmética comienza con el concepto de unidad, que se refiere al desarrollo del Yo unitario de cada niño en esta etapa.

APÉNDICE 14 - SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DEL PERFIL NEUROPSICOLÓGICO DE JOÃO

En cuanto al desarrollo perceptomotor y considerando las edades evaluadas por el instrumento, el niño alcanzó un percentil del 97%, y solo el 3% de la muestra estudiada tuvo una puntuación peor que la suya, es decir, más errores. El análisis de discrepancia de error identifica que el niño obtuvo un resultado discrepante, sugiriendo una madurez visomotora de 5 años y medio por debajo de su edad cronológica de 7 años y cinco meses.

En cuanto al desempeño de la inteligencia en un intervalo de confianza del 95%, los puntajes alcanzados por AG G en comprensión verbal (88) se encuentran en promedio más bajo, organización perceptiva límite (71), memoria de trabajo extremadamente baja (59), velocidad de procesamiento (80) promedio más bajo, estableciendo un coeficiente intelectual total de 69 considerado extremadamente bajo.

Es necesario considerar que João desarrolló un trastorno afectivo-cognitivo donde "el factor emocional es preponderante, también puede haber baja estimulación ambiental, pero se trata más de disfunción egóica, y puede haber o no compromisos neurológicos o metabólicos (...) Los resultados de sus pruebas son más dispersos, formando gráficos tipo "sierra", con grandes altibajos, pudiendo incluso estar por debajo de la media". (WEISS, 1992, p.108).

Se considera que el niño desarrolló una inhibición cognitiva (oligotimia), término creado por Pichón-Rivière para establecer la distinción de la discapacidad intelectual (oligofrenia) (PARENTE, 2005, p.30). Desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, presentó una modalidad de aprendizaje del tipo hiperasimilativo-hipoacomodativo que caracteriza, según Paín (1992) y Fernández (1991), el problema de aprendizaje sintomático. La función cognitiva se desarrolla, pero bajo la égida de la dimensión subjetivante, cuya ley es el deseo.

Es posible comprender que existen diferentes grados de inhibición intelectual, y que ésta se produce como consecuencia de un fallo ambiental, es decir, por la ausencia de la presencia psíquica del otro a lo largo de su proceso de maduración.

En el caso de João, se sugiere un aburrimiento intelectual. "Cuanto antes el entorno no satisfaga las primeras necesidades del bebé, más pronto puede ocurrir una situación de potencial intelectual sin desarrollo, que puede ir desde una situación cercana a la parálisis hasta una en la que la amenaza de colapso se cierne sobre la inteligencia". (PARENTE, 2005, página 86).

Según Parente (2005), la no constitución o falla de la defensa intelectual sugiere que el niño no puede disfrutar de experiencias constitutivas que posibiliten la emergencia de la memoria, ya que de lo contrario permitirían acceder a experiencias de reciprocidad asociadas al desarrollo de la capacidad imaginativa.

En cuanto al perfil neuropsicológico, sugiere rezagos en la atención visual, sin embargo en atención auditiva la puntuación está por encima de la media en comparación con el grupo normativo. Su percepción está ligeramente por debajo del grupo normativo, así como su memoria se encuentra deteriorada, estando por debajo de lo esperado para su edad.

Considerando la atención como un mecanismo en el que estamos preparados para “enfocarnos en lo que vamos a procesar, determinar cuánto se procesará y decidir si demandan una acción” (LURIA, 1981, apud BARBOSA, 2016, p.30), se relaciona con varios procesos que definen la receptividad del cuerpo a estímulos externos e internos, se convierte en el resultado de la actividad interconectada de sistemas de redes neuronales que pueden afectar el aprendizaje y la memoria, ya que participan en tareas perceptivas, motoras y cognitivas en la selectividad del procesamiento de la información. (BARBOSA, 2016).

De los aspectos de memoria evaluados, el niño presentó solo la memoria visuoverbal episódica-semántica con una puntuación por encima de la media esperada en comparación con el grupo normativo. La memoria episódica comprende tres etapas en su procesamiento, es decir, la codificación, el almacenamiento y la recuperación, y la memoria semántica se refiere al “componente de la memoria a largo plazo en el que el significado de las palabras y el conocimiento general se organizan de acuerdo con la relación entre los conceptos y independientemente del contexto en el que fueron adquiridos”. (BARBOSA, 2016, p. 35). Sin embargo, el propósito presentó un déficit importante en la memoria general.

Del análisis de lenguaje, el niño tuvo una puntuación menor en lenguaje escrito que en lenguaje oral, su conciencia fonológica es menor a la esperada para su edad, también presentó una puntuación en procesamiento inferencial dentro del promedio del grupo normativo. Sin embargo, en lenguaje escrito, las puntuaciones que evaluaron la escritura de palabras y las copiadas estuvieron por debajo del rango esperado. En cuanto a las habilidades matemáticas, se observó que el niño obtuvo una buena puntuación en el conteo con material concreto, sugiriendo sin embargo dificultades en los cálculos matemáticos.

El propósito presentó funciones ejecutivas preservadas, obteniendo una puntuación dentro del rango para el grupo normativo en fluidez verbal ortográfica y semántica. Las

funciones ejecutivas "consisten en aquellas capacidades mentales que permiten a una persona participar con éxito en un comportamiento decidido, independiente, autónomo, efectivo y socialmente adaptado (...) un constructo complejo que abarca las habilidades cognitivas de anticipación, planificación de estrategias, flexibilidad cognitiva, comportamiento selección, autorregulación y comportamiento dirigido a objetivos". (WEYANDT, 2005 apud BARBOSA, 2016, p. 40).

APÉNDICE 15 - CARTOGRAFÍA BREVE DE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA EN BRASIL

La psicología como ciencia y como profesión durante un período histórico que involucró el siglo XX y XXI ha enfrentado muchos retrocesos en Brasil, pero los avances que ha experimentado deben ser tomados en cuenta, porque los hechos y aspectos económicos, sociales y políticos de país mueve su hacer.

Con este breve recorrido histórico pretendemos mapear la inserción del psicólogo en la educación, para que podamos volver a los problemas globales que afectaron a esta práctica que necesita ser repensada a diario, dadas las transformaciones histórico-sociales (Zanelatto; Courel, 2019).

Los autores presentan, en resumen, tres momentos que marcaron significativamente su camino y desafíos:

El primer momento, 1906 a 1930 (Primera República) se caracterizó por el analfabetismo y la necesidad de mano de obra especializada. En ese momento, la psicología ingresó a la educación influenciada por el pensamiento europeo que se centró en los laboratorios, también actuó en la formación de profesores en las “Escuelas del Normal”. Esta práctica se limitó a la aplicación de pruebas psicológicas en los estudiantes, para distinguir y categorizar diferencias individuales.

El segundo momento histórico, entre 1930 y 1960, tuvo como escenario el tecnicismo norteamericano, y el período que se extendió a la (s) posguerra, surgió con una necesidad aún mayor de mano de obra calificada, lo que impulsó fuertemente la aplicación de pruebas para detectar habilidades en los trabajadores. En esta etapa, la profesión de psicólogo aún no estaba regulada. Entonces, la formación profesional fue realizada por brasileños con un posgrado en el exterior, o extranjeros, con influencia técnica estadounidense. Limitado a la aplicación de la psicometría en la práctica del diagnóstico y tratamiento de estudiantes orientado al estudio de la atención, madurez, habilidades y competencias. Por tanto, en la primera mitad del siglo XX, la psicología educativa tuvo una fuerte influencia clínica en la escuela.

Y el tercer momento, considerado a partir de 1960, tuvo un hecho destacable, la regulación de la profesión. A medida que el proceso político y socioeconómico que vivía el país presentaba un contexto en el que la promoción laboral, social y la adecuación necesitaban mucho de profesionales calificados, la práctica se intensificó y el profesional de la psicología pasó a ser considerado un solucionador de problemas de aprendizaje.

En la promulgación de la LDB (Ley de Directivas y Bases de Educación) n. 5692-71, se asignó al psicólogo la función de intervenir en las quejas escolares relacionadas con el fracaso escolar. Además de trabajar en la formación técnica de bachillerato. En ese momento surgió la denominación de psicología escolar. El rol del psicólogo se centró en el comportamiento del alumno, sin tener en cuenta la relación profesor-alumno, la situación familiar, social y económica del país.

En la década de los 80 se intensificaron los debates que marcaron cambios en el papel y la función de la psicología en la educación, con nuevas prácticas impulsadas por el proceso democrático brasileño, con políticas públicas, promoción de la ciudadanía y respeto por las singularidades. Entre 1990 y 2000 asistimos a la reconstrucción de estas prácticas críticas y trabajó hacia una psicología escolar, como un área de práctica aplicada, es decir, enfocada en proyectos con escuelas con referentes teóricos de la gran área de investigación denominada psicología educativa, la cual, por ser investigativa, englobado en su interior las teorías del aprendizaje que le dieron su fundamento.

Cambios en el escenario político del momento en torno a los derechos y deberes de la niñez y adolescencia, con el estatuto de niñez y adolescencia, agregado a la nueva Ley de Lineamientos y Bases de la Educación (n. 9394), vigente hasta la actualidad, proponiendo nuevos parámetros para la educación, más la creación del SUS (Sistema Único de Salud) con la Ley 8080 de 1990, que establece las condiciones para la promoción, protección y recuperación de la salud, impactando significativamente la psicología, la salud y la educación, promoviendo avances en las direcciones de la psicología en el campo educativo. Lo que amplía su espectro de acción al proceso de enseñanza y aprendizaje más allá de los muros de la escuela, entendiéndolo como un proceso mediado por relaciones.

En resumen, se puede apreciar que desde sus inicios la psicología escolar ha pasado de un enfoque individualizador a uno que incluye aspectos sociales, políticos, económicos e históricos, por lo que es necesario construir una mirada cada vez más amplia de la psicología escolar que considere la producción. del fracaso escolar, sin embargo, sobre todo, enfatiza los aspectos intrapsíquicos de los sujetos de aprendizaje desde la familia al ambiente escolar. Porque, en una mirada más crítica, se observa que los aspectos de cada asignatura están dialécticamente relacionados con todo el aparato socio-político-económico que también forma parte de la escuela.

Así, el campo de investigación denominado psicología educativa, que engloba la psicología escolar como actividad práctica (el trabajo del psicólogo en la institución) se abre a nuevos paradigmas y engloba los desafíos de constituir espacios de reconocimiento y desempeño profesional, guiados por supuestos teóricos y técnicos. basados en la ética y con foco en las políticas públicas, brindando inclusión social y ciudadana, conformando equipos multidisciplinarios, para desarrollar acciones que contribuyan a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Actualmente, resaltando la importancia de la psicología en la educación, se aprobó la Ley 13.935 de 2019, que garantiza la inclusión de psicólogos y trabajadores sociales en las redes públicas de educación básica. Dadas las siguientes consideraciones, se observa que el propósito de esta tesis fue investigar el problema del aprendizaje-síntoma, que forma parte del fracaso escolar para contribuir a la psicología educativa en la discriminación de este problema y abordarlo mejor a través de una mayor profundidad. en sus causas y consecuencias. Buscó insertarse en este ámbito, con la certeza de que, para abordar esta problemática, el psicólogo escolar o educativo necesitará dialogar con los saberes que surgen de la psicopedagogía clínica e institucional y con la pedagogía, en conjunto, en la interlocución de estos saberes, para prevenir el fracaso escolar, a través de otras formas de educar y aprender, incluyendo una profunda reflexión sobre el molde relacional utilizado por los protagonistas de este campo.

APÉNDICE 16

1 EL ORIGEN DE LA PSICOPEDAGÓGICA CLÍNICA DE FERNÁNDEZ E PAÍN EN BRASIL

La historia de la Teoría Clínica Psicopedagógica se entrelaza con los procesos históricos y políticos de América Latina. Fernández, en la década del 60, más precisamente en 1962, ingresa a la Facultad de Psicopedagogía, sin embargo, en esta formación no encuentra resonancia, dado que su orientación era paramédico, lo que la hace ir en busca de otra cosa (en ese momento dice que no sabía muy bien lo que quería) luego ingresa a la carrera de Psicología en la UBA (Universidad de Buenos Aires). Concomitante a sus estudios, fue llamada a trabajar como Asesora Educativa (1962 a 1974), incluso en este momento, la psicología como profesión se estaba regulando en el país. Durante su graduación, fue estudiante de Pichón-Rivière (psiquiatra, Psicoanalista argentino); Bleger (autor que contribuyó al surgimiento de la psicología social, proponiendo la visión de la psico-higiene); y Bohoslavsky, quien presentó la visión de la orientación profesional clínica en el campo de la psicología.

En ese momento, también estuvo influenciado por el pensamiento de Blanca Tarnopolsky, quien ya trabajaba con grupos de niños con problemas de aprendizaje. En 1974 conoció a Sara Paín, quien realizaba un servicio de aprendizaje en el Centro de Salud Mental, en el sector de psicopatología de un hospital público, llamado Hospital Pinheiro. Desde entonces, comienza a ayudar a Sara Paín en las investigaciones con niños con problemas de aprendizaje y ayuda a organizar el libro de autor "Diagnóstico y tratamiento de problemas de aprendizaje". En ese momento no había terminado el curso de Psicología, pero ya me había graduado en Psicopedagogía. Sin embargo, en 1976, durante la dictadura militar en Argentina, se exilió en Brasil.

En Brasil, escribe sobre la inteligencia encarcelada y analiza la subjetividad de los niños y su capacidad de aprender cuando tienen que ocultar, omitir o refutar conocimientos, tanto como ocurrió en el proceso político que vivieron, que obligó a los sujetos a encerrarse en la trampa de la información. En 1982, de regreso en Argentina, inició el Centro de Aprendizaje en el Hospital Posadas.

A su vez, cabe mencionar que la primera vez que Sara Paín visita Brasil, fue invitada por el Centro de Estudios Vera Cruz de São Paulo, en 1987, y la conferencia que da la autora marca sus primeras publicaciones en portugués.

A través de estos textos se puede apreciar el grado de madurez intelectual y la originalidad de los pensamientos de los dos autores. La biografía profesional de Sara Paín se dio a conocer a través de una entrevista que le dio a Leandro de Lajonquière: dice que es licenciada en filosofía y desde la universidad le interesaron mucho los términos epistemológicos, especialmente el pensamiento matemático. Dice que fue influenciado en su pensamiento por el fundador de la primera facultad de psicología en Buenos Aires, el profesor Table. Completó su doctorado en cálculo combinatorio y, en 1976, debido a la dictadura militar en Argentina, se fue a Suiza y comenzó a estudiar con Piaget en el Instituto, en Ginebra, trabajando con Barbel Inhelder y en ese momento se dio cuenta de que muchos niños había un obstáculo para el aprendizaje, y lo llamó un "obstáculo dramático".

Además, Alicia Fernández fue influenciada en su obra por Eduardo Pavlovsky, sin embargo, junto con Jorge Gonçalves da Cruz, iniciaron un espacio de trabajo con técnicas expresivas que involucran la construcción de la Psicopedagogía Clínica y la formación. Cria o DIFAJ (Diagnóstico Familiar de Aprendizagem em Uma Jornada) e começa a trabalhar o conceito de modalidade de aprendizagem e ensino. Mais adiante, cria os Grupos de Tratamento Psicopedagógico Didático para psicopedagogos em Buenos Aires, São Paulo, Florianópolis, Rio de Janeiro e Puerto Alegre). Fernández fue profesor de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad El Salvador (Argentina), fue invitado a participar en cursos y eventos científicos en América Latina y Europa por EPSIBA que recopilan el legado que dejó a sus seguidores en toda América Latina.

En Brasil, actualmente hay aproximadamente 120 seguidores distribuidos en casi todos los estados brasileños. Desde 2020, desde el evento organizado en Brasil en homenaje a la autora con motivo de su muerte en febrero de 2015. Estos seguidores están estudiando su obra y su pensamiento, organizados en grupos. En el estado de Rio Grande do Sul, se creó un Grupo de Estudios Avanzados con la participación de aproximadamente 30 discípulos.

2 EL ORIGEN DE LA PSICOPEDAGOGÍA CLÍNICA EN ARGENTINA

La psicopedagogía tiene su origen en la década de 1950 en Argentina y los aspectos clínicos que comprometían el cuidado de los niños con problemas de aprendizaje fueron tratados tardíamente y limitados al constructivismo y diferentes teorías sobre el desarrollo. (Schlemenson, 2016).

Además, en este contexto histórico, desde 1980, la autora Schlemenson y sus colaboradores iniciaron una investigación en la Universidad Nacional de Buenos Aires-UBA

sobre el diagnóstico de problemas de aprendizaje y desde entonces han propuesto tres ejes de análisis: “el tipo de conflictos psíquicos en la historia libidinal del paciente; el modo predominante de organización de su actividad representativa y el modo predominante de circulación libidinal”. (Schlemenson, 2016, p. 08).

Schlemenson hace referencia a Blanca Tarnopolsky, Jorge Visca y Sara Paín, entre otros, diciendo que estos autores “aportaron una visión dinámica con una orientación predominantemente psicoanalítica a la comprensión de los aspectos subjetivos involucrados en el aprendizaje”. (Schlemenson, 2016, p.15).

Tarnopolsky (2000) afirma que, desde la década de 1980, este campo de estudios presenta problemas específicos creados por estudios previos con Binet y Simon que asociaban el fracaso escolar con el déficit intelectual. Durante muchos años, esta concepción prevaleció y retrasó las investigaciones que integran el análisis de la personalidad en un nivel profundo a través de técnicas proyectivas, aplicadas a problemas de aprendizaje. Así, el autor afirma que el diagnóstico psicopedagógico realizado a través de pruebas proyectivas estuvo influido por aportes psicoanalíticos de la obra de Melanie Klein, sobre el prejuicio a la curiosidad del niño; Los estudios de Rappaport que vinculan la inteligencia y el pensamiento; La publicación de Pearson “Psicoanálisis y Educación Del Niño”; así como la “Contrainteligencia” de Isabel Luzuriaga permitieron un avance importante en la comprensión de la dinámica del no aprendizaje.

Sara Paín (1992) en 1985 y posteriormente Fernández en 1991 lanzaron sus publicaciones continuando estos estudios, centrándose en el proceso de aprendizaje y sus vicisitudes desde la dinámica familiar, haciendo una composición de constructos teóricos con referencia al psicoanálisis freudiano y post-freudiano y genético. epistemología, para comprender la articulación de la inteligencia y el deseo en el aprendizaje, incluyendo la participación del cuerpo y del organismo en este proceso. Los autores utilizaron herramientas conceptuales del psicoanálisis lacaniano y winnicottiano para el análisis del deseo y el uso de constructos teóricos constructivistas y pos constructivistas, basados en Piaget y Paulo Freire, para analizar el aprendizaje (Corral, 2005, 2012).

APÉNDICE 17 - ENTREVISTA A LOS PADRES DE GABRIELA

La entrevista se realizó en pareja y ante la pregunta ¿por qué buscaron tratamiento para Gabriela? La madre responde: Porque no lo está entendiendo así, entiendes en la escuela, en este caso me llamó la maestra, yo ya había notado que ella estaba teniendo dificultad, en el primer año, que no podía leer como los demás. Luego se lo puse a Débora (refuerzo de lectura en la clínica privada) y ella lo tomó, ahora lee así, pero las demás están más avanzadas que ella. Y luego la maestra me llamó para hablar porque no lo estaba tomando, ella y una amiga. Entonces este colega hizo todas las evaluaciones. Y luego sus orígenes son diferentes, el asunto es diferente. Y la maestra me dijo que no podía aplicárselo a Gabriela si no lo buscaba también para saber si ella lo necesitaba o no, ¿no? Fue entonces cuando volví a buscar a Débora.

Cuando se le preguntó cuánto tiempo había estado cuidando a la niña Débora, ella respondió: Gabriela había estado tomando lecciones privadas con ella durante más tiempo desde el año pasado. Y ahora este año lo ha estado desde principios de año, todos los sábados tiene clases de recuperación. El año pasado fue para que ella pudiera leer, y pudo leer, y este año fueron los números los que estaba confundida ... toda esa función. Entonces la maestra me llamó y me dijo que necesitaba buscar a alguien a quien ver.

Cuando le sugirió que resumiera el problema de su hija en una frase, respondió: "Creo que es difícil, que es lo que está teniendo, lo intenta, pero no puede, se olvida ... está haciendo algo ahí, y luego digo lo que tiene razón, hasta lo hace y luego cuando vuelvo a preguntar a veces se olvida "

Cuando se le pregunta si es como si no lo hubiera guardado, responde afirmativamente.

Cuando se le pregunta qué significa para ella que su hija no esté aprendiendo, responde: "Ahhh, es triste, ¿no? Vemos a los demás avanzar y luego ella no puede, está siendo inteligente, ¿entiendes? Siempre fue inteligente y eso pasa en la escuela".

Y cuando se le pregunta cómo entendieron la situación, la madre responde: "Para mí es su dificultad, así que intentamos ayudarla poniéndola a estudiar con Débora, ¿no? también tratamos de ayudar en casa".

Entrevistador: Seguro y ¿ha notado alguna diferencia entre ella y Débora?

Madre: hay tanto que el año pasado empezó a leer, aun así, fue cuando la puse ahí.
Entonces ella empezó a leer

Cuando se le preguntó si le habían dicho a la niña que era adoptada, la madre responde que todavía no. Y cuando el investigador dice que es necesario darle esta información a la niña, la madre está de acuerdo, pero dice que es más difícil para el padre.

Cuando le explicaron que el trabajo terapéutico podría prepararlos para poner el ladrillo faltante, y cuando le preguntaron al padre de qué tenía miedo, respondió: "No sé, su reacción, o no quiere o querer conocer a la madre "Ante la pregunta: ¿no querer qué? ¿vivir contigo? El padre responde: también, sí, pero tengo miedo, lo pienso y... ¿Tiemblas? De acuerdo en la afirmativa.

Entonces, ante la afirmación de que el niño necesitaría esta importante información para construirse a sí mismo, el padre pregunta si tendrá que decirle también a su hermanita, que comienza antes con ella, porque el bebé lo entiende todo, justifica.

El padre sigue diciendo: "Sí, me temo que alguien le dirá en la escuela, ella habla de su color y la madre está de acuerdo: "sí, ella compara el color". Pronto la madre dice: "Yo incluso lo diría, sí, no lo dije antes por él".

Madre: Yo también tengo miedo de sus preguntas, ¿entiendes? de repente ella va a preguntar ¿dónde está mi mamá?

Padre: El problema es que ella empieza a rechazarnos.

Entrevistador: tienes miedo de que te rechace y ¿qué pensaría ella de ti?

Papá: no sé, o ella entiende por otro lado, o se enoja porque no hablamos

Entrevistador: ahh ella se quedará, puedes estar seguro

Madre: O de repente puede aceptar, como sabe de Mariah, no me vio embarazada, ¿verdad? Sabía que íbamos a adoptar.

Entrevistador: ¿La llamaste y le dijiste?

Madre: no, todos los que están hablando, ella siempre está con nosotros así, ¿y qué?

Entrevistador: ¿se da cuenta de que necesita este discurso? No le basta con vivir con la verdad. Ella necesita ser ...

padre: participar

Entrevistador: Esto, ella necesita, por ejemplo, como, “mi hija conoce a Mariah ?, papá ama a Mariah, ves su cuidado con Mariah, ¿verdad? La recoge, es cariñosa con ella. Papá te amó así también desde el primer momento. Todo lo que papá le hace a Mariah, papá te lo hizo a ti, y eso es amor”. Puede que se enoje, pero pasará, porque necesita enfrentar la verdad.

Madre: Sí, antes de la primera evaluación estaba llorando en casa, así que lo hizo y la maestra dijo que no podía terminar.

Papá: Y ella también lloró porque tenía este problema con su prima.

Entrevistador: ¿cuál?

Padre: con su primo que es de la misma clase y la mira y ella se siente vigilada

Madre: un día mi madre jugó con ella y dijo: tú saliste de mi barriga y ella dijo: no, yo salí de la barriga de mi madre. Y mi madre dijo: no, dejaste el corazón de tu madre.

Entrevistador: pero luego tu madre se arruinó la cabeza

Madre: se ha confundido

Entrevistador: porque esto de decir que le salió de la barriga es mentira

Madre: (se vuelve hacia su padre y le pregunta si fue él quien dijo): ¿Cómo voy a salir del corazón de mi madre? ¿eh? Salí del vientre de mi madre.

Entrevistador: Y luego tienes que ser sincero y honesto y decir que lo que sabes, ¿lo entiendes?

Madre: sí, pero entonces, ¿cómo voy a llegar a ella y decirle que tu madre no se quedó contigo porque es esto o aquello?

Entrevistador: no es necesario que digas lo que es, así como así, por ejemplo: tu madre no puede quedarse contigo, no se sentía preparada para cuidarte, sabía que yo estaba más preparada para cuidar de ti de ti, porque estas frases son profundas y tal vez sea solo lo necesario. Porque luego pusimos el ladrillo, donde lo necesitábamos.

APÉNDICE 18 - HISTORIA CLÍNICA DE CAMILA: LA NIÑA QUE NO PUEDE DEJAR DE HERIR

1.1 HISTORIA CLÍNICA DE CAMILA: MOTIVO DE CONSULTA

Camila es una niña de 9 años y medio que tiene 9 hermanos, la hija de Patricia, 43, ama de casa, y Raúl, 40, empleado de Seguridad Pública, guardia de prisión. Los dos no están casados, juntos tienen 3 hijos, Mariele de 6 meses, Sandra y Camila de 7 años (son los últimos tres de los hijos de Patricia que son de Raúl), los otros hijos ella tuvo uno con cada padre.

Patricia cuenta que Camila es muy difícil de tratar, dice que a veces la niña le *“orina en los pantalones, que se aprieta para ir al baño y termina ensuciándose las bragas”*. *“A veces es un amor de hija, pero a veces es insoportable”*. *De los niños, ella es la más rebelde de todas (sic)*.

La niña fue remitida para evaluación psicológica y atención a los 7 años por un psicopedagogo, cuando su madre la llevó a clases particulares.

La madre dice: *“A veces tengo ganas de llorar, al mismo tiempo me enojo con mi hija. Porque hacemos de todo, damos la espalda, respiramos hondo, contamos hasta 10. Tengo muchas ganas de pegarle mucho”*. La madre continúa diciendo que su hija tiene muchos problemas, que le da vergüenza *“Tiene este lado ... de tocarse, ¿entiendes? De querer tanto abrazar al hombre, de besarle la cara, una vez quiso besar a Raúl con su lengua, frente a mí. Debería tener 7 años”*.

“Lloro de tristeza porque mi hija está así. Me equivoqué mucho, mucho, estaba demasiado concentrado en su padre. Me olvidé de mis hijos. Yo no los cuidé. Y todavía no estoy bien ”.

“Creo que lo siente mucho, lo absorbe mucho. A veces sospecho que tiene una personalidad dividida, porque hubo un momento, hace unos meses, cuando yo estaba peleando con ella y ella hizo un programa para que su padre lo escuchara por teléfono ”.

Cuando se le pregunta qué significa para ella no aprender de su hija, responde: *“No quiere que la arresten, no quiere perder el tiempo con esas cosas”*.

Comenta que cuando fue a hacer los temas con Camila, para no perder el tiempo, sumó los contenidos y le dio una copia. Y la hija mayor también estaba haciendo lo mismo con Camila. Comenta que hoy en día está haciendo las cosas de otra manera, se ha dedicado más y dice que quiere que aprenda, sin embargo, dice: *“Ella vio que no la dejó ir”*.

Según la madre, la hermana de 7 años ya sabe leer y escribir, pero no quiere.

Camila responde: "*¿Va a empezar? No quiero, pero solo junta las letras hija, ya sabes todas las letras ...*"

"Ella sabe cómo se escribe, pero no ... y pregunta ... ¿qué dice aquí? Si la castigo 200 veces, saldrá 200 veces".

"Estoy muy equivocada, fallo mucho, porque no tenemos una rutina. Vienen del colegio y yo quiero hacer los temas, les hago quitarse el uniforme, a veces su padre se mete mucho en el camino, porque quiere recoger a las niñas". Y continúa diciendo *"El padre ausente es el superhéroe porque no es él el que está cargando, ordenándole que se bañe, haga los temas, entonces crea esa imagen del ideal"*.

1.2 HISTORIA ANTERIOR

Patricia dice que cuando conoció al padre de Camila estaba pasando por una situación muy difícil, dice que él era diferente antes de incorporarse a Seguridad Pública, tenía una tienda, que operaba al lado de la casa de su madre. Según ella, era difícil darse cuenta de que él dependía mucho de sus padres.

Ella dice que cuando estuvo saliendo durante un año, quedó embarazada de Camila, y se refiere a la alienación parental de la abuela de la niña con ella. Dice que Raúl le alquiló una casa y por un año venía de vez en cuando, porque no quiere compromiso, sin embargo, Camila siempre les pedía que se casaran. *"Pensé que me iba a casar con él"*.

Cuando le preguntaron cómo fue el primer proceso de aprendizaje de su hija, ella dice que todo fue bien, ya que había mucha gente en casa, siempre la estimulaban, siempre había alguien que le enseñaba algo u otro, y aprendía con facilidad.

Afirma que la madre de Raúl sobreprotege a su hijo y que siempre tuvo conflictos con ella. Que los padres de Raúl no aprobaron su relación porque ella tenía tantos hijos. Ella comenta que cuando quedó embarazada de su segundo hijo, fue abandonada. Lloró mucho porque no sabía dónde estaba y qué estaba haciendo. *"Cuando bebía, salía al amanecer tras él, hacía cosas que no recordaba el otro día... peleaba un mucho con su padre"*.

En ese momento Camila tenía un año y dice que tenía síndrome de depresión, pánico y ansiedad. Camila estaba amamantando a Camila y tuvo que dejar de hacerlo porque inició tratamiento psiquiátrico, sin embargo, se enteró de que las drogas cortaron el efecto de la

píldora anticonceptiva, comenzaron a usar condones de todos modos y terminaron quedando embarazada de la segunda niña. Ella dice que él siempre la traicionó, que quería hacer lo que quería y que ella debería aceptarlo. "Para recibirlo con flores". También afirma que lo traicionó.

Tenía psicoterapia y, según ella, tenía pánico de perro. "*Cuando empezó a caer la noche, hubo un sentimiento de muerte, una desesperación, muy horrible*". Ella dice que la estaba torturando psicológicamente y que le tenía miedo. Y eso, hasta hace poco, la amenazó, pero no la golpeó, fue psicológico. "*Camila vio nuestras peleas*". "*Sabía todos los malos sentimientos del mundo hacia él*". "*Intenta manipular a la gente, parece que no está del todo bien*".

La madre continúa diciendo que cuando Camila tenía unos 3 años empezó a beber mucho, durante un año y medio bebía todos los días, y en total fueron 4 años bebiendo. Cuando la niña tenía 7 años se unió a la iglesia y se detuvo.

Relata que solía pelear mucho con el padre de la niña, y que sabe que estaba muy equivocada, comenta que sobreprotege demasiado a sus hijas, que trata de darles todo. Pero, según ella, parece que están enojados con ella.

Dice que su abuela paterna jura mucho, delante de las niñas, y comenta "*Ya nos hemos ido del mundo*", según ella, hace dos años se convirtió a la iglesia "La familia de Dios". Pero dice que la niña estaba aterrorizada, se tiró al suelo, pateó al pastor, y que hoy está mucho más accesible. Que en la iglesia hay una maestra de jardín de infantes los domingos, pero que Camila escupió, le dio una rabieta. Mientras tanto, quedó embarazada de su hija menor. Dice: "*Dejé de beber, de fumar, solo vivo en casa, para mis hijos. Ya no me cuida, peso 83 kg*". Dice que Raúl nunca reconoce las cosas que hace. Comenta que tiene mucho de qué hablar y que no quiere parecer la víctima de la historia, que quiere contestar correctamente las preguntas sin desenfocarse. Admite que también necesita ayuda.

Dice que no se cuidó, que fue una irresponsable, que no pensó que se iba a volver a embarazar, a los 16 tuvo su primer hijo, que acabó quedándose con sus abuelos. Trató de someterse a una ligadura de trompas, pero no pudo permitírselo.

Ella comenta que fue abusada sexualmente por su padre cuando era pequeña, "*No pude adquirir ese amor por él como padre, sentí mucha lástima por él. Creo que perdoné, o no, lo que sea. Tenemos que abrir la caja, tenemos que pedir perdón a Dios y curarnos, y eso me mueve mucho. Fue muchas veces, por mucho tiempo, no recuerdo, no sé ni cómo. viejo tenía, sólo flashes, de ciertas cosas y creo que mi madre lo sabía*".

Continúa diciendo que también puso distancia en su relación con su madre, dice que sabe que la amaba, que se preocupaba por ella. Y, que después de que ella murió, encontró una carta (porque tenía isquemia y no podía hablar) y cree que ella lo lamentó mucho. Dice que le preguntó: "*¿Por qué no te vas?*" *Debido a que bebió, y golpeó a todos, la envió fuera de casa al amanecer con los niños, su madre tuvo 8 hijos, 7 mujeres y 1 hombre. Dice que ella solía hacer mucho trabajo y en ese momento no había ningún juez que dijera "te vas y dejas a los niños"*.

1.4 HISTORIA ACTUAL

La madre de Camila observa que su hija es muy grosera, que realmente la ha cuidado. Y dice que en la escuela no quiere aprender y volverá a repetir el año. La madre dice que la niña a veces está muy bien, "*una niña pequeña*" y al poco tiempo está en otra forma. Dice: "*ama, ama a su padre, lo extraña mucho*". Y culpa a la madre de que la niña aún no pueda leer, ya que la hermana menor ya lo sabe.

Camila y su hermana se despiertan tarde, pero ella se despierta a las 5:30 am y va a la iglesia a orar de 6 a 7 junto con sus hijos adolescentes. Luego van al colegio y ella vuelve a casa y despierta a las niñas, organiza la casa, el baño y las prepara para el colegio. "*Mi hija es una estresada, pobrecita*". Ella solo lo hace cuando quiere. Y dice: "*Camila, la escuela tiene un horario, ¡todo tiene un horario!*"

La madre comenta que un día su padre la atormentó tanto por la pensión de las niñas que ella le iba a decir que: "*La pensión no sufre el estrés que tienen las niñas, siempre soy solo yo, yo. No tengo un día para descansar, relajarme, caminar, el pechito cada 3 horas*" (...) "*Va a repetir el año otra vez. Dicen que todo está en su momento, pero ella tiene que quererlo, ¿no? Y ella no quiere que yo enseñe*".

Por el momento, el padre está saliendo y llevó a Camila y a su hermana menor a la granja con su novia durante el fin de semana, sin embargo, ella pidió regresar. La madre dice: "*Hace más de un mes que lo bloquearon de mis redes sociales*". "*Va a hablar mal de mí porque soy la peor persona del mundo para ella. ¿Sabes por qué? Porque ya no acepté ser su juguete (...)* Solo estaba el fin de semana, cuando podía, cuando tenía que hacerlo, cuando él quería y cuando quería. Corté todo eso, corté totalmente mi relación con él". Continúa diciendo que estuvo 12 años con él y que nunca la respetaron. "*Está enfermo del sexo, nunca se ha conformado con uno*".

Comenta que Camila le preguntó si le gustaba su padre y le dijo a la niña que su padre no quería casarse con ella "*Le gusta la vida que lleva. Renuncia a su familia*". Y continúa diciendo que le tomó tiempo darse cuenta de que él estaba en posesión de ella, no de amor. "*Y yo siempre se lo quité*".

La madre dice que Camila le dijo a la maestra que no va a estudiar, ella dice que vas a ser madre.

1.5 SÍNTESIS DEL PSICODIAGNÓSTICO DE CAMILA

El análisis de madurez visomotora identifica que la niña tiene una edad visomotora de 6 años y medio, lo que sugiere un retraso en relación a su edad cronológica de 9 años y 7 meses. Su desempeño se consideró muy por debajo de las expectativas en comparación con el grupo normativo.

La niña no mostró indicadores de daño cerebral, sin embargo, sugiere cuatro indicadores de problemas emocionales, falta de capacidad para planificar y organizar el material y confusión mental. Poca estabilidad en la coordinación motora y fina, conductas de actuación, impulsividad y ansiedad, falta de paciencia y control interno. Son tipos que empiezan y no terminan lo que empezaron. En cuanto al desempeño de la inteligencia en un intervalo de confianza del 95%, las puntuaciones alcanzadas por Camila en comprensión verbal (84) se encuentran en la puntuación media más baja, organización perceptiva media más baja (88), memoria de trabajo media más baja (83) media más baja, procesamiento velocidad (92) promedio, configurando un coeficiente intelectual total de 83, considerado promedio más bajo.

En cuanto al perfil neuropsicológico, se observa que la niña obtuvo puntuaciones muy por debajo de la media tanto en lenguaje oral como escrito, lectura en voz alta, con énfasis en lectura de sílabas, y en cuanto a comprensión escrita: tanto en escritura de palabras como en no palabras. fue mucho más bajo de lo esperado para la edad. Sugiere problemas con las habilidades aritméticas y también tiene un retraso muy por debajo del promedio en las funciones ejecutivas.

1.6 RESUMEN DE LA PRIMERA ENTREVISTA CON CAMILA

Camila, luego de realizar las pruebas proyectivas, comienza a decir: "*Tuvieron pelea, tuvieron pelea; se pusieron sus anillos y se besaron en la boca en el auto. Y luego mi madre lo perdió y hasta el día de hoy no puedo vivir más con eso, porque mi padre y mi madre están*

peleando todo el día (...) Trato de decirles que dejen de pelear, pero no lo hacen". Luego dice: "Es porque mi mamá quiere casarse con mi papá, pero él no". La niña dice que cuando su madre no iba a la iglesia, ella fumaba, bebía e iba a fiestas y su padre iba a la iglesia. Pero luego dice que su mamá cambió, cuando ella tenía 2 años y empezó a ir a la iglesia, pero dice que hoy su papá va a la iglesia, pero no todos los días, y dice: "él toma y él es un policía".

Y sigue diciendo: "Le pregunto a mi padre si se va a casar con mi madre y no dice nada, solo se calla".

La niña afirma que su madre dijo: "Creo que volveré con tu padre, él volverá a mí". Luego dice: "Entonces estaba muy feliz, pero todo es mentira. Quería que volvieran, pero a mi padre no le gusta ella y a mi madre le gusta él, entonces no le agrada a mi abuela ni a mi abuelo. Intento que no me importe, pero lo hago (...) Soy muy terca en casa ". "Cuando mi madre era del mundo, solíamos decir muchas malas palabras (...) mi abuela usa malas palabras (...) lo siento por mi hermano porque su padre murió de cáncer, simplemente no sé dónde".

1.6 CUADRO GENERAL DE RESULTADOS DE DISEÑO GRÁFICO DE CAMILA Y SU MADRE

		Expressões Plásticas		
		Primeira Cena	Segunda Cena	Fam. Ila Kinética
CASO CAMILA	CAMILA			
	MÃE			
	DESENHOS LIVRES			

1.7 CUADROS DE INTERPRETACIÓN DE LOS DISEÑOS GRÁFICOS DE CAMILA

ANÁLISIS DE LOS DIBUJOS DE CAMILA - PRIMERA ESCENA	
Componente e Gráfico	Tipo de trazo: líneas firmes y líneas estradas. Sugiere un nivel medio de ansiedad, sin embargo, con poco control y manejo de los impulsos.
	Presión de trazo: fuerte presión. Sugiere fuerza y dinamismo con el que escribe y dibuja, un potencial psicofísico adecuado, además de tener una cantidad considerable de energía psíquica.
Componente Formal	Distribución espacial: ocupa toda la hoja, sugiriendo un ego omnipotente, la voracidad.
	Secuencia: secuencia lógica intertest.
	Tamaño: en relación al espacio gráfico en el que se usa para dibujar, ocupa casi toda la hoja, lo que hace referencia a la fuerza del ego. Tendencia a "actuar" en el entorno, omnipotencia, defensas maníacas, cuadros narcisistas, necesidad de mostrarse, puede ser un indicador de mecanismos compensatorios, frente a un mundo vivido como hostil.
	Movimiento y expresión: hay rigidez en el dibujo, lo que denota conflicto o síntoma, es decir, no hay mucha plasticidad egoica y, por tanto, mucha diversidad defensiva. Expresa un ego que carece de identificaciones auténticas.
	Perspectiva: El dibujo sugiere estar en perspectiva, pero al mismo nivel de visión. Lo que puede estar sugiriendo un equilibrio entre sentimientos de superioridad y devaluación.
Componente de Contenido	Tema elegido: hace un autorretrato, dibuja el vestido y el cabello de la niña con mucha rigidez (tendencia a la estereotipia) simbolizando su autoimagen. Muestra que reconoce las letras, sin embargo, no muestra que no sepa interpretarlas juntas.
	Categoría de los objetos graficados: diseña la pizarra con las letras del alfabeto.
	Tratamiento del dibujo: el cuerpo de la niña es desproporcionado a los brazos y las manos.
	Simbolismo: una niña mirando la pizarra, un simbolismo pobre en contenido.
	Relación de lo graficado con la realidad: El sujeto al dibujar muestra su realidad.
	Cromatismo y sombreado: usa colores y llama la atención sobre el vestido largo de colores y el cabello castaño.
Co m. In	Relación entre lo graficado y lo verbalizado: mostró concordancia y coherencia entre el gráfico y lo reportado.

ANÁLISIS DE LOS DIBUJOS DE CAMILA - SEGUNDA ESCENA	
Componente e Gráfico	Tipo de trazo: líneas firmes. Sugiere un nivel medio de ansiedad, sin embargo, con poco control y manejo de los impulsos.
	Presión de trazo: fuerte presión. Sugiere fuerza y dinamismo con el que escribe y dibuja, un potencial psicofísico adecuado, además de tener una cantidad considerable de energía psíquica.
Componente Formal	Distribución espacial: ocupa toda la hoja, sugiriendo un ego omnipotente, la voracidad.
	Secuencia: secuencia lógica intertest.
	Tamaño: en relación al espacio gráfico en el que se utiliza para dibujar, ocupa casi toda la hoja, lo que hace referencia a la fuerza del ego. Tendencia a "actuar" en el entorno, omnipotencia, defensas maníacas, cuadros narcisistas, necesidad de mostrarse, puede ser un indicador de mecanismos compensatorios, frente a un mundo vivido como hostil.
	Movimiento y expresión: observa-se rigidez no desenho, o que denota conflito ou sintoma, ou seja, não se observa muita plasticidade egóica e, portanto, muita diversidade defensiva. Expressa um ego que carece de autênticas identificações.
	Perspectiva: O desenho sugere estar em perspectiva, porém num mesmo nível de visão. O que pode estar sugerindo um equilíbrio entre sentimentos de superioridade e de desvalorização.
Componente de Contenido	Tema elegido: desenha um menino com cabelo castanho e o corpo com muita rigidez (tendência à estereotipia). Mostra que reconhece as letras, porém, não mostra que não sabe interpretá-las juntas, acrescenta os números e a multiplicação por um.
	Categoría de los objetos graficados: desenha o quadro negro com as letras do alfabeto e apresenta contas de multiplicar por um.
	Tratamiento del dibujo: o corpo do menino é desproporcional aos braços e as mãos.
	Simbolismo: um menino que olha o quadro negro com letras do alfabeto e números, um simbolismo pobre em conteúdo.
	Relación de lo graficado con la realidad: o sujeito ao desenhar mostra a sua realidade.
	Cromatismo y sombreado: usa cores e chama a atenção para o azul da roupa do menino e os cabelos castanhos.
Co m. In	Relación entre lo graficado y lo verbalizado: apresentou concordância e coerência entre o graficado e o relatado.

1.8 INTERPRETACIÓN DE ESCENAS CREADAS POR CAMILA

a) La primera escena

En la primera escena Camila dice que la niña está "mirando cosas", es decir, demuestra que aprender es ver, observar, como lo hace con su historia, luego, cuando se le pregunta si es fácil o difícil, dice: "es más o menos", cuando se le pregunta quién enseña, responde: "la maestra" y, finalmente, cuando se le pregunta si está triunfando, si va a triunfar o si logró aprender, responde: "Está logrando aprender".

b) La segunda escena

En la segunda escena, la niña trae el significado inconsciente: "el niño", le preguntaron qué estaba haciendo y ella dice: "No sé", es decir, emerge la riqueza de su inconsciente, pero la niña es incapaz de tomar posesión de él de su conocimiento. Sin embargo, se da cuenta de que está atrapada en una cadena, aprisionada en su conocimiento, cuando con motivo de la entrevista sobre la aplicación de técnicas proyectivas sigue expresando su angustia, nos encontramos con un movimiento de niña hacia la liberación de estos lazos.

1.9 INTERPRETACIÓN DE EL TEST DE LA FAMILIA KINÉTICA DE CAMILA

La niña se dibuja pequeña sentada en el suelo entre los padres, la figura de su madre mucho más grande con un vestido largo rojo, la madre la mira y el padre también, los dos miran hacia abajo, encontrándola. Coloque la denominación de cada figura con los nombres "padre" sobre su cabeza indicando con dos flechas (en direcciones opuestas), con la figura de la madre haga lo mismo y escriba madre, y cuando haga su denominación escriba "bien" demostrando un error, mostrando su no saber, en un intento de escribir la palabra hija.

Anteriormente, detrás de la hoja de papel, la niña había dibujado otro dibujo en el que podía ver a través de las líneas descoloridas que representaba gráficamente a la madre y el padre tomados de la mano y hablando entre ellos. Dibuja un adorno en la cabeza del padre que sugiere un falo, borra al padre y a la madre y sigue dibujando, representa un árbol en el extremo izquierdo de la hoja y el padre al lado con una sierra en la mano, y la madre en el extremo opuesto de un vestido largo y fino, y llama la atención sobre el diseño de la pulsera en el brazo de la madre.

1.10 DIBUJO LIBRE DE CAMILA

La niña dibuja una casa, un árbol y el sol en la esquina derecha de la hoja. Enfatiza el sol, el pegamento de brillo dorado y el pegamento de color amarillo, al sol, esforzándose por hacer un trabajo hermoso. Sin embargo, también deja la casa y el árbol sin pintar, cuando una gota de pintura roja cae en el centro del trabajo y luego rompe el trabajo sobre la casa dibujada. Mostrar intolerancia a la frustración.

1.11 Análisis de diseños gráficos de Patricia Madre de Camila

ANÁLISIS DE LOS DIBUJOS DE PATRÍCIA - PRIMERA ESCENA	
Componente Intelectual	Tipo de trazo: líneas finas. Se refiere al mal control y manejo de los impulsos.
	Presión de trazo: presión débil. Sugiere una debilidad con la que escribe y dibuja, un potencial psicofísico inadecuado y una pequeña cantidad de energía psíquica.
Componente Formal	Distribución espacial: deja muchos espacios en blanco, lo que sugiere que se gestiona de forma restringida en el mundo
	Secuencia: secuencia lógica intertest.
	Tamaño: en relación al espacio gráfico en el que se utiliza para dibujar, deja muchos espacios en blanco, lo que sugiere un ego débil.
	Movimiento y expresión: el gráfico no aparece con movimiento, lo que sugiere una falta de plasticidad.
	Perspectiva: dibuja al niño sentado de perfil.
Componente de Contenido	Tema elegido: nada que considerar
	Categoría de los objetos graficados: denota cómo se siente el sujeto en relación con los demás y el entorno, su falta de detalles sugiere que el sujeto está restringido en la experiencia de las relaciones de objeto primitivas.
	Tratamiento del dibujo: pobreza de expresión
	Simbolismo: dibuja a un niño sentado a la mesa de la escuela.
	Relación de lo graficado con la realidad: de acuerdo
Cromatismo y sombreado: nada que considerar	
Componente de Integración	Relación entre lo graficado y lo verbalizado: mostró concordancia y coherencia entre el gráfico y lo reportado.

ANÁLISIS DE LOS DIBUJOS DE PATRÍCIA - SEGUNDA ESCENA	
Componente Gráfico	Tipo de trazo: líneas finas. Se refiere al mal control y manejo de los impulsos.
	Presión de trazo: presión débil. Sugiere una debilidad con la que escribe y dibuja, un potencial psicofísico inadecuado y una pequeña cantidad de energía psíquica.
Componente Formal	Distribución espacial: deja muchos espacios en blanco, lo que sugiere que se gestiona de forma restringida en el mundo.
	Secuencia: secuencia lógica intertest.
	Tamaño: en relación al espacio gráfico en el que se utiliza para dibujar, deja muchos espacios en blanco, lo que sugiere un ego débil. El tamaño de los dibujos es pequeño, lo que sugiere sentimientos de inferioridad, inadecuación al entorno y falta de autoestima.
	Movimiento y expresión: el gráfico no aparece con movimiento, lo que sugiere una falta de plasticidad.
	Perspectiva: dibuja de perfil a una niña de pie en la clase, sugiere ser una persona distante con rasgos evasivos.
Componente de Contenido	Tema elegido: nada que considerar
	Categoría de los objetos graficados: denota cómo se siente el sujeto en relación con los demás y el entorno, su falta de detalles sugiere que el sujeto está restringido en la experiencia de las relaciones de objeto primitivas.
	Tratamiento del dibujo: pobreza de expresión
	Simbolismo: dibuja a una niña de pie de perfil en la escuela.
	Relación de lo graficado con la realidad: de acuerdo
	Cromatismo y sombreado: nada que considerar
Com. Inter.	Relación entre lo graficado y lo verbalizado: mostró concordancia y coherencia entre el gráfico y lo reportado.

1.12 Análisis de diseños gráficos de Patricia

Se observa en el primer y segundo dibujo gráfico de la madre de Camila que grafica dejando muchos espacios en blanco, haciendo las figuras representadas por mondadientes y faltas de detalles. Según Cattaneo (2020), diferentes estudios llevados a cabo por Hutt (1998), Hammer (1969), Belloch (1997) han demostrado que, preferentemente, los niños utilizan el cuadrante superior izquierdo y, a medida que los sujetos avanzan en edad, irán encabezando para el sector medio. Patricia, en el primer dibujo, ocupa el cuadrante inferior izquierdo y en el segundo dibujo el cuadrante inferior derecho. Dibuja una pequeña figura sentada en una clase de la escuela. Según el análisis, sugiere timidez, inseguridad y tendencias regresivas. Como el segundo dibujo utiliza el borde de la hoja, se considera la hipótesis de buscar contención, seguridad y protección.

Porque para los autores, la ubicación más baja en la hoja indica los instintos para preservar la vida. En efecto, según Corman (2008) citado por Cattaneo (2020, p. 88), “son las zonas que atraen a los cansados, neuróticos, asténicos y deprimidos. Así, Stora (1997) citado por el autor encontró este tipo de gráfico en sujetos con sentimiento de abandono, con depresión y autocensura, y en aquellos con sentimiento de incapacidad. Además, estudios de Buck, citados por Hammer, 1969, ya advirtieron de la inseguridad, la inadaptabilidad, así como personas vinculadas a la realidad y orientadas a lo concreto.

APÉNDICE 19 - HISTORIA CLÍNICA DE GABRIELA: LA CHICA QUE NO PUEDE SABER

1.1 HISTORIA CLÍNICA DE GABRIELA: MOTIVO DE CONSULTA

La denuncia principal provino de la escuela, alegando que Gabriela estaba teniendo dificultades desde el proceso de alfabetización en 2018 y más recientemente dificultad con los números.

Gabriela es una niña de 7 años y cinco meses, hija adoptiva de Sandra, 33, ama de casa, y Pedro, 37, chofer. La educación de los padres es secundaria completa. La familia está formada por dos hijos más, Claudio, de 18 años, hijo biológico, y Sara, de 8 meses, hija adoptiva de la pareja. Hay una tía del padre de 87 años que vive con la familia.

Los padres dicen que el salario es suficiente para la familia y no hay conflictos por motivos económicos, pero el padre está preocupado por el ahorro. Son C. se encuentra actualmente en el cuartel. La familia sigue la religión evangélica ya veces va a la iglesia, a los niños les gusta acompañarlos. Ambos padres no tienen el hábito de leer, pero ven la televisión con regularidad. Padre y Madre comenzaron su relación, él tenía 16 años y ella 12, se separaron por un mes, pero tienen una vida normal y tranquila en pareja. Comentan que en determinados momentos discrepan frente a sus hijos. Los padres son sobreprotectores y afirman que a veces están irritables.

Gabriela no recibió la información de que fue adoptada, y la adopción se realizó cuando tenía tres días de edad. Los padres biológicos no han tenido contacto con ella desde entonces. La madre se enteró de que su primo segundo la dejaría en el hospital. Según Sandra, la madre biológica de Gabriela bebía, fumaba y quizás consumía drogas durante el embarazo de la niña. Durante su embarazo, vivió con otro hombre que no es el padre biológico de la niña y que nunca quiso saber de Gabriela. Dice que su madre siempre trabajó como prostituta y tuvo otros dos hijos que dio en adopción. Comenta que su hermana Sara fue adoptada de otros padres.

Gabriela tuvo un parto por cesárea, sin incidentes, y su desarrollo psicomotor se dio dentro de los estándares esperados, siendo siempre activa e inteligente. A los seis meses comenzó a recibir comida salada, caminaba al año y la madre le quitó los pañales al año y medio, haciendo control de vejiga anal y diurna, posteriormente a los 2 años y medio, realizó vejiga anal y nocturna. control.

Desde pequeña siempre fue estimulada por la familia, la niña empezó a hablar cuando tenía dos años. Comenzó a vestirse sola cuando tenía 3 años.

Dormía en su cuna en la habitación de sus padres hasta ese momento más o menos, y no tuvieron dificultad para separarla en su habitación. Usó chupete y tomó biberón hasta los 4 años ya los 5 años ingresó al jardín de infantes, sin tener ninguna dificultad, según la madre, sucedió de manera tranquila. "Siempre fui muy inteligente". Tranquila por estar separada de su madre. Sus padres la llevaron a caminar. A veces estaba agitada / activa. Su familia siempre la animó mucho. "Muy dulce, alegre y cariñosa".

La niña tiene amigos (de su edad) y los hace fácilmente, pero prefiere jugar sola. No me animaron a tener amigos en casa. Desinterés por los juguetes. Es líder y adaptativo. En la escuela, tiene una buena relación con sus compañeros. No tiene curiosidad sexual y no practica la masturbación. En cuestión de enfermedades, nunca tuvo muchos problemas.

Su adaptación en la escuela fue fácil, aunque lloró el primer día de clases, lo que puso nerviosa a su madre y actualmente hay una mayor demanda por temas escolares. Según la madre, aunque no le guste estudiar, le va bien en la escuela. Le gusta el maestro. Muestra dificultad en aritmética y escritura (también cambia de letras), pero no en lectura. Está inquieta en clase. Estudió en dos escuelas de jardín de infantes, otra en preescolar 1 y actualmente está en una escuela privada. Siempre me gustó la escuela, los compañeros y los profesores. Los padres tienen una buena relación con el personal de la escuela.

Describiendo el día de un niño que es común: Duerme todas las mañanas, cuando se despierta, le gusta ver la televisión y tomar un refrigerio, luego ducharse, almorzar e ir a la escuela. En un día de ocio: los fines de semana salen a pasear por el centro. La madre termina diciendo: "La participación de los padres en la vida de sus hijos lo es todo, y viceversa".

1.2 HISTORIA ACTUAL DE GABRIELA

Hace ocho meses que adoptó a su hermana Sara y, según su madre, Gabriela ha sido muy responsable, principalmente, del cuidado de su hermana. Consciente de que la pareja adoptó a la niña, ha participado activamente desde entonces.

Gabriela hace amistades con facilidad, sin embargo, se resisten a las caricias y caricias del hermano mayor. Todavía no se ducha sola, cuando visita a sus familiares siempre está alegre, feliz y cariñosa. La madre comenta que se sientan a la mesa de la cocina con ella, para ayudar con los temas, sin embargo, observa que la niña cambia la t, por la d, por escrito. Y este

intercambio comenzó en el primer año del proceso de alfabetización y en el segundo (este año) comenzó con el intercambio de números.

La denuncia inicial surge de la escuela en el año anterior por la dificultad de la niña para intercambiar cartas, y este año presentó la dificultad observada por su madre. Según ella, Gabriela estaba muy nerviosa por un examen y no dormía bien. Y desde que inició el proceso de evaluación en la clínica privada hace tres meses, la madre ha observado que ha tenido dificultades para dormir. Según la madre, la niña aún no ha mostrado curiosidad sexual.

Sin embargo, ha tenido curiosidad por su origen, ya que la madre comenta que cuando se está bañando le ha hecho preguntas, la madre dice: "Le gusta mucho eso de comparar los colores, ahora ayer me estaba bañando y me fue a lavarse el pelo y ella dijo: mira ahí, ¡oh! ¡No eres del mismo color que yo, soy negro! Y a mi hermana también le dice: "Soy negra y tú no". Entonces yo le dije: ¡no lo es, es que eres un dulce! Más tarde, la madre dice que todavía baña a la niña porque tiene que quedarse arriba para que se lave bien el cabello.

1.3 RESUMEN DE LA PRIMERA SESIÓN DE DIAGNÓSTICO DE GABRIELA

La niña verbaliza bien y expresa palabras con facilidad, su discurso tiene lógica y secuencia de hechos desde el principio, el medio y el final. Demuestra conciencia de lo real y lo imaginado. Y, dialoga sin vergüenza, respondiendo a todo lo que se le pregunta. Dice que no le gusta mucho estudiar porque le duele la mano.

Cuando ve la caja con diferentes materiales, saca todas las cosas y las nombra, poniendo todo sobre la mesa. Dice que le gusta la maestra, comenta su nombre, pero agrega que está un poco enojada. Sabía el nombre de la escuela a la que asiste, pero no sabía el grado. Comenzó a trabajar con el rompecabezas, lo que tardó unos 20 minutos en armarlo, tuvo un poco de dificultad para armarlo.

Se observó que cuando trabajaba con pintura gouache tomaba poca pintura, sin exagerar, y hacía un dibujo que completaba con pegamento de colores. Pronto comenzó a trabajar con plastilina, simplemente los mezcló. Luego jugó con el juego "Primeras palabras" y reunió una palabra de cada folleto. Después de elegir un cómic de "Turma da Mónica" para leer, comenzó a leer en voz alta expresando dificultad, permaneció en silencio y comenzó a pasar el dedo sobre la oración como si estuviera leyendo y dijo: "Leo rápido, ¿ves?". Preguntó si tenía que leer todo el libro, así que le dijeron que decidía qué hacer, así que lo dejó caer, recogió la plastilina de nuevo y finalmente pidió jugar al limo. Dejando la mesa hecha un lío.

Además, demuestra que es capaz de realizar la tarea. Toma el material y luego comienza a dibujar. Se observa que usa un tono de voz adecuado, con atención y concentración, es persistente y paciente. Realiza actividades con mimo, muestra iniciativa, termina lo que hace, sin embargo, no se queda con el material.

Dibuja y luego escribe, exploró todo el material presentado. Da forma y comprensión a tus dibujos, sintiendo placer al completar la actividad. La niña sugiere tener una buena coordinación psicomotora.







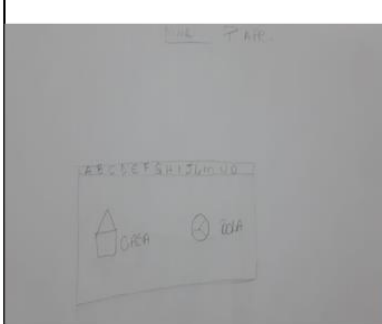


1.4 SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DEL PSICODIAGNÓSTICO

En cuanto al desarrollo perceptomotor y considerando las edades evaluadas por el instrumento Gabriela, alcanzó un percentil del 81%, lo que significa que alrededor del 19% de la muestra estudiada tuvo una puntuación peor que la propia, es decir, más errores. El índice de desarrollo representacional mostró discrepancias al compararlo con el grupo normativo, sugiriendo una edad visomotora de 5 años. Presentó dos indicadores de problemas emocionales, que indican timidez y retraimiento, impulsividad y ansiedad.

En cuanto al desempeño de la inteligencia en un intervalo de confianza del 95%, las puntuaciones alcanzadas por Gabriela en comprensión verbal (108) se sitúan en la puntuación media, organización perceptiva (94) media, memoria de trabajo (97) media, velocidad de procesamiento (129) más alto, configurando un IQ total de 107, considerado en promedio. Por tanto, no hubo déficit intelectual.

En cuanto al perfil neuropsicológico, la niña logró una puntuación en memoria general: por debajo de la media (déficit neuropsicológico); memoria de trabajo: por debajo del promedio (déficit neuropsicológico); memoria semántica: muy por debajo (déficit mayor) y en funciones ejecutivas: por debajo de la media.

1.5 CUADRO GERAL DE RESULTADOS DE LOS DIBUJOS GRÁFICOS DE GABRIELA Y PADRES

				Expressões Plásticas		
		Primeira Cena	Segunda Cena	Família Kinética		
GABRIELA						
						
						

1.6 CUADRO DE INTERPRETACIÓN DE LOS DIBUJOS GRÁFICOS DE GABRIELA

Caso Gabriela	primera escena	expresiones verbales	"Una niña mirando la pizarra y estudiando"
		Interpretación	Líneas firmes, figura humana dibujada en palillos, los gráficos son agradables. Llama la atención la representación de la niña parada en la silla frente al escritorio mucho más grande que ella. Dando la impresión de estar detrás del escritorio. La tabla y los detalles del portátil y el estuche son desproporcionados. El marco se dibuja de forma irregular. A través de estos componentes formales, la exposición muestra cómo organizar y organizar su mundo. El gráfico presenta una gestalt defectuosa, lo que sugiere una integración inadecuada de las partes. El tamaño de la figura humana sugiere una debilidad egoica, con sentimientos de inferioridad, inadecuación al entorno y fallas en la autoestima.
		Conteúdos Simbólicos Conscientes	"Cuando sea mayor, será muy estudiosa". Dibuja una niña que aún no ha crecido.
		n gráfica	
	Segunda escena	expresiones verbales	"Mi familia" Haciendo qué: "nada" ¿Cómo se sienten? "Bueno" ¿Están unidos? ¿Contento? "Sí. Caminando por la plaza"
		Interpretación	Al dibujar, deja espacios en blanco, y las figuras quedan a la izquierda, muy pequeñas dibujadas con palillos. El hermano ha terminado con tachaduras. Ella fue fotografiada al lado de su madre, los dos casi del mismo tamaño, la hermana está al lado de su padre. La casa tiene un diseño desproporcionado, con una puerta muy grande.
		Contenidos simbólicos inconsciente	El significado de aprendizaje es "La familia sin hacer nada", como si estuvieran ante el láser, distraídos paseando por la plaza.
		n gráfica	
	Familia Kinética	expresiones verbales	"La familia se va a casa. Se sienten bien porque se van a casa". No me gusta inventar Me gusta la historia así ... ¿Igual? ¿En el libro? Listo historia? Sí
		Interpretación	Dibuja al padre, al hermano, a la hermana menor, a la madre ya ella misma. Hace palillos, pero deja el despliegue de detalles importantes. Su hermano estaba vestido con vestidos, con la lengua fuera de la boca, como en su autorretrato. Ella está al lado de su madre y su hermana al otro lado. Destaca el diseño de su cabello ondulado y negro. Tu madre lo hace con el pelo liso. El padre y el hermano fueron dibujados con el mismo tipo de cabello, y en la representación de su hermana, el cabello tiene la misma forma que el de ella, ondulado, pero no negro.
		Prueba de familia Kinética de vínculos familiares	El dibujo sugiere una acción conjunta, en una interacción familiar con el significado latente de las diferencias físicas, enfatizando su cabello y el de su madre. Aparece la discriminación entre los personajes, lo que lleva a que Gabriela esté en conflicto con lo que sabe y lo que le cuenta su familia. En cuanto al movimiento que representa la niña en el dibujo, a pesar de que están todos en el mismo plano, frente a ella, dice que están caminando.
		n gráfica	

1.7 ANÁLISIS DE LOS DIBUJOS GRÁFICOS DE GABRIELA

El análisis del dibujo de la Familia Cinética de la niña nos permite acceder a las identificaciones que hace con su madre, dibuja junto a ella y un poco más grande que ella. Lo que llama la atención es el énfasis que la niña le da a su cabello y al de su madre, reafirmando la escena que habita la psique de Gabriela, en la que ella ha estado tratando de organizar un significado y organizarse a sí misma en base a la diferencia que observa entre su cabello. El cabello rizado y suave de la madre adoptiva. Esse conteúdo manifesto que ela expõe se refere ao laço conflitivo que a menina sugere estar enfrentando, onde se verifica através do conteúdo latente de negação a defesa fracassada, mescladas com o desejo de saber de sua origem o que expressa, na totalidade o drama vivido por el G.

En cuanto al movimiento, la sinestesia se consideró estática, pero el contenido manifestado en el dibujo se refiere a "irse a casa", según ella, la familia se siente bien porque se van a casa. Se observa que, a través de la expresión verbal de la niña, expresa claramente que no le gusta inventar, no tiene facilidad en la construcción narrativa, es decir, su imaginación está bloqueada, ¡Gabriela prefiere los cuentos confeccionados!

1.8 INTERPRETACIÓN DE ESCENAS CREADAS POR GABRIELA

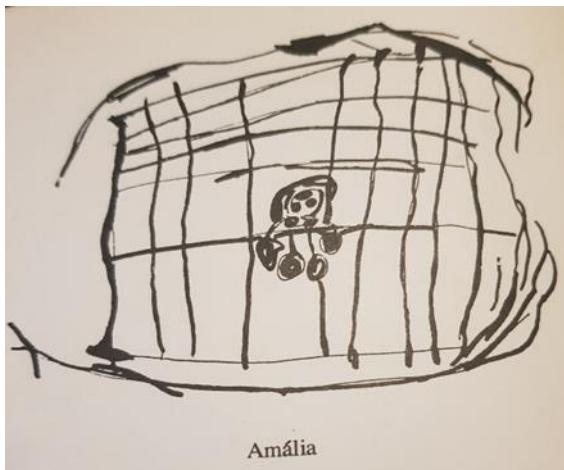
c) La primera escena

En la primera escena Gabriela dice que la niña está aprendiendo, dice: "mira la pizarra y hazlo en el cuaderno", es decir, demuestra que aprender es reproducir, copiar, luego dice: es fácil y la maestra le enseña, además de, se las arregla para aprender. De hecho, los sujetos que presentan una modalidad hiperacomodativa-hipoasimilativa son el tipo de modalidad más común en las escuelas porque el alumno establece contacto con los objetos al copiarlos, prefiriendo actividades predominantemente acomodativas como copiar un dibujo, o seguir las reglas establecidas por la escuela. estos niños pasan desapercibidos. Fernández (1991, p.110) afirma: "Desafortunadamente, la modalidad de aprendizaje hipoasimilativo-hiperacommodativo es la estrella de nuestro sistema educativo. Muchos "buenos estudiantes se encuentran en esta situación".

d) La segunda escena

En la segunda escena, la niña aporta el significado inconsciente: la familia no hace nada, es decir, emerge la riqueza de su inconsciente, pero la niña no puede apoderarse de su conocimiento. Y luego no llega a reconocer que está atrapada en una cadena, encarcelada. Al respecto, en el libro "Inteligencia atrapada" Fernández (1991) presenta el dibujo de una niña llamada Amalia en el que se representa a sí misma dentro de una prisión (ver figura siguiente).

Fernández (1991) utiliza una metáfora para explicar el problema de aprendizaje del síntoma, diciendo que es el sujeto quien construye su celda, tiene la llave para salir de allí, desde adentro vislumbra la libertad. Para nosotros los profesionales, el autor sugiere que depende de motivarlo a desatarse, mostrándole que vale la pena deshacerse de estos significados, construir otros y resignificar algunos, mostrándole que el mundo no es tan peligroso, que es mejor irse, ya que puede liberarse. Según ella "el síntoma de un problema de aprendizaje es la inteligencia detenida, construyendo constantemente su encarcelamiento" (Fernández, 1991, p. 86).



Paín, en el prólogo del mismo libro de Fernández (1991, p.11) afirma:

El funcionamiento orgánico rinde homenaje a la metáfora histórica: el brazo paralizado, según Freud, intenta detener el tiempo con la insistencia de su gesto inmóvil. De la misma manera, las operaciones inteligentes caen en la trampa de las equivalencias simbólicas, perdiendo así su capacidad específica de construir la realidad, para empezar a travestir el deseo de un saber imposible.

La autora traza un paralelo con lo que Freud nos enseñó sobre lo que sucede con la histeria, en relación con lo que sucede con las operaciones inteligentes que paralizan la capacidad del sujeto para transformar la realidad, imaginar y crear.

1.9 CONVERGENCIAS EN LAS PROYECCIONES DE LOS PADRES DE GABRIELA

En esta misma perspectiva, se identifica una modalidad de aprendizaje familiar del mismo tipo hipercomodativo-hipoasimilativo. El padre y la madre de Gabriela sugieren que tienen el mismo pobre contacto con el objeto de conocimiento, lo que les imposibilita creer que tienen recursos internos para imaginar cómo revelarán a la niña a la verdad. Lo que explica la dificultad de Gabriela para rebelarse y enfrentarse a lo desconocido. De hecho, hay un déficit de juego en la niña, que está relacionado con el déficit de aprendizaje, por eso Gabriela no puede imaginar ni crear y dice “*no me gusta crear cuentos*”.