

IX jornadas de Investigación
de la Facultad de **Ciencias Sociales**

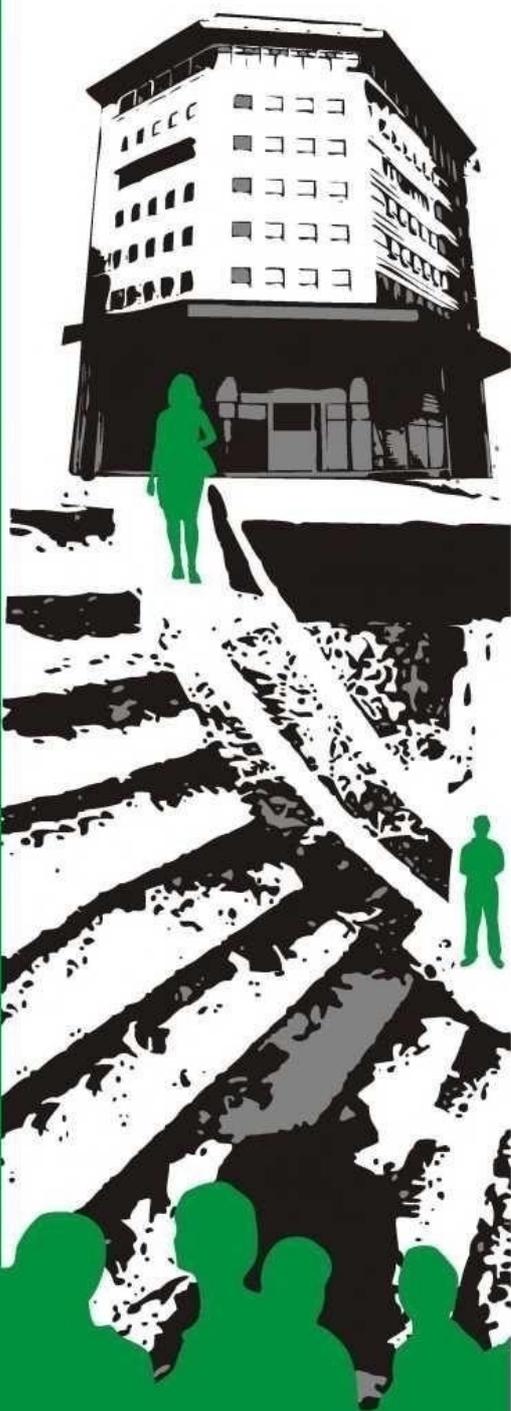
Los Dilemas del Estado

Reformas | Largo plazo | Intervención

13 al 15 setiembre de 2010

Investigación e
Intervención en una
Escuela de Contexto
Crítico: desafíos de la
extensión

Teresa De Armas



Bitácora de una Investigación.

“Investigación e Intervención en una Escuela de Contexto Crítico: desafíos de la extensión”¹.

Autores:

Estudiantes de cuarto ciclo 2009-2010 de Facultad de Psicología.

Docente: Lic. Teresa De Armas

Afiliación Institucional:

Facultad de Psicología.

Correo electrónico:

tdearmas@psico.edu.uy

INVESTIGACION SOBRE ASPECTOS PSICOLÓGICOS QUE INFLUYEN EN EL FRACASO ESCOLAR EN NIÑOS DE CONTEXTO CRÍTICO.

Esta investigación se inscribe en la propuesta conceptual, programática y metodológica del Programa Integral Metropolitano (PIM) a través del cual se espera *“contribuir desde la Universidad, a la resolución de problemas emergentes de la realidad, mediante el trabajo interdisciplinario y la articulación de las tres funciones universitarias (enseñanza, investigación y extensión), con el concurso de docentes, estudiantes, egresados y con los actores sociales involucrados, en la búsqueda de alternativas conjuntas que logren una mejora en la calidad de vida de la comunidad, así como una nueva forma de enseñar, aprender e investigar, que esté en contacto más directo con la gente y sus problemas.*

La investigación fue realizada por estudiantes de cuarto ciclo de la Facultad de Psicología del curso Técnicas Proyectivas, con el objetivo de considerar algunos de los aspectos psicológicos que determinan el aprendizaje.

Principalmente evaluar la producción simbólica de los niños de segundo año.

La misma se llevó a cabo en la Escuela N° 317, “Islas Baleares”, Malvín Norte.

La metodología es de carácter cualitativa y desde un enfoque de investigación acción.

Palabras claves: Aprendizaje-Simbolización-Investigación.

¹ Trabajo presentado en las IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR, Montevideo, 13-15 de setiembre de 2010.

FUNDAMENTACION.

En la zona de Malvín Norte conviven, en un territorio definido y relativamente pequeño, grandes complejos habitacionales construidos a partir de los años 80, edificios bajos de viviendas económicas construidos en diversos períodos y asentamientos irregulares que fueron ubicándose en canteras de residuos rellenas o en las márgenes de arroyos y cañadas. Se trata de población diferente y diversa, en sus orígenes, formas de “poblar” y vivir los espacios propios y comunes.

También se fueron instalando diversas instituciones y servicios, entre ellos los educativos de enseñanza primaria y media, y la propia Universidad. Se conformaron organizaciones y redes que buscaron nuclear a quienes desarrollaban actividades en la zona. Por su lado, la Universidad, los estudiantes universitarios, fueron estableciendo diversas modalidades de relacionamiento con su entorno inmediato. En este marco, llega en el 2008 el Programa Integral Metropolitano.

El PIM es un programa central de la Universidad de la República. Se crea en el marco de la reforma universitaria, buscando promover aprendizajes vinculados a la realidad que aporten a construir una universidad comprometida con la sociedad. La integralidad que se promueve es tanto de funciones – enseñanza, investigación, extensión -, como de disciplinas - miradas y abordajes interdisciplinarios para abordar realidades complejas – y de actores involucrados – universitarios, institucionales, sociales (comunitarios o locales).

CONTEXTUALIZACIÓN

Se llevó a cabo en la Escuela N° 317, “Islas Baleares”, ubicada en la calle Iguá 4425, Malvín Norte. Debemos destacar que es una Institución decretada por el Consejo de Educación Primaria (CEP) como de contexto socio cultural económico crítico.

Esta escuela funciona en dos horarios, concurren un total de 255 niños en ambos turnos, la mayoría del alumnado vive en asentamientos irregulares como “La Candelaria”, “Aguiles Lanza” y “Boix y Merino”.

Por las características de estos niños es una escuela que presenta un alto grado de repetidores, ausentismos y abandono escolar. El 48% de los alumnos presentan inmadurez en la función perceptivo motriz y grandes dificultades para adquirir y desarrollar funciones básicas de aprendizaje, así como también las funciones básicas de la rutina diaria (aseo personal, horas pautadas para ingreso y egreso de la escuela, etc).

Decidimos trabajar con los niños de segundo año para poder evaluar los aspectos psicológicos que afectan el aprendizaje, sobre todo la producción simbólica.

El grupo de investigación trabajó a partir de la toma grupal de la técnica de Dibujo Figura Humana y Situación Persona Aprendiendo.

Luego de evaluadas dichas técnicas trabajaríamos en intervenciones diagnósticas con los niños que considerábamos que requerían de un trabajo focalizado sobre la producción simbólica. Resolvimos trabajar con toda la clase.

Los estudiantes trabajaban en parejas con cada niño, realizando una intervención diagnóstica, con una frecuencia semanal. Lo que implicaba entrevistas con los niños y con las familias.

METODOLOGÍA.

Metodología cualitativa y un enfoque de investigación acción.

La investigación cualitativa reconoce la subjetividad de los sujetos como parte constitutiva de su proceso indagador. Ello implica que las ideologías, las identidades, los juicios y prejuicios y todos los elementos de la cultura impregnan los propósitos, el problema, el objeto de estudio, los métodos e instrumentos.

El término "investigación acción" proviene del autor Kurt Lewin y fue utilizado por primera vez en 1944. Describía una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondieran a los problemas sociales principales de entonces. Mediante la investigación – acción, Lewin argumentaba que se podía lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales.

"El conocimiento práctico no es el objetivo de la investigación acción sino el comienzo" (Moser,1978). El "descubrimiento" se transforma en la base del proceso de concientización, en el sentido de hacer que alguien sea consciente de algo, es decir, darse cuenta de. La concientización es una idea central y meta en la investigación – acción, tanto en la producción de conocimientos como en las experiencias concretas de acción.

En este tipo de investigación, el quehacer científico consiste no sólo en la comprensión de los aspectos de la realidad existente, sino también en la identificación de las fuerzas sociales y las relaciones que están detrás de la experiencia humana.

Además, la investigación – acción, a partir de la práctica misma, permite la generación de nuevos conocimientos al investigador y a los grupos involucrados; permite la movilización y el reforzamiento de las organizaciones de base y finalmente, el mejor empleo de los recursos disponibles en base al análisis crítico de las necesidades y las opciones de cambio.

La investigación – acción para los participantes es un proceso de autorreflexión sobre sí mismos, los demás y la situación. Constituye un proceso continuo, un espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva problematización.

OBJETIVOS

Objetivo general.

- Cuestionar políticas públicas educativas a partir de una investigación cualitativa.
- Indagar en los niños de segundo año los aspectos psicológicos que determinan alteraciones en el aprendizaje escolar, a partir principalmente de la evaluación de la producción simbólica.

Objetivos específicos.

- Evaluar el fracaso escolar considerando la incidencia del plano sociocultural y la historia personal y familiar de estos niños en la constitución de su subjetividad y en la configuración del síntoma de no aprender.
- Considerar la producción simbólica a partir de la producción gráfica y de las entrevistas.
- Evaluar aspectos intersubjetivos que se ponen en juego al momento del aprendizaje a través de la técnica gráfica Situación Persona Aprendiendo.
- Examinar si existe variación en tres indicadores de las técnicas gráficas de Dibujo Figura Humana y Situación Persona Aprendiendo, luego de una intervención diagnóstica.

MARCO TEORICO.

Consideramos necesario realizar una introducción teórica en cuanto al concepto de aprendizaje y lo que entendemos por producción simbólica.

Nos vamos a apoyar en algunas teorías psicoanalíticas que dan cuenta de las características constitutivas del psiquismo y que pueden ser aplicadas al estudio de las deficiencias en los procesos de simbolización.

Piera Aulagnier (1977) elaboró un modelo que da cuenta de la génesis de la actividad representativa en la infancia. Dicho modelo sostiene la hipótesis de que la actividad psíquica está constituida por el conjunto de tres modos de funcionamiento: el proceso originario, el proceso primario y el proceso secundario. La autora plantea que los mismos no se dan conjuntamente sino que se suceden temporalmente y pueden ser evaluados a partir del análisis de la actividad representativa con la que se expresan.

En el primero de ellos que es el proceso originario en el que se constituyen los esbozos de psiquismo se caracteriza por manifestarse a través de reacciones intensas, desorganizadas y masivas que se expresan en una precaria actividad representativa llamada actividad pictográfica.

Es un momento de una gran dependencia hacia quien lo asiste en sus necesidades. Por lo tanto la figura de la madre adquiere una función constitutiva prioritaria en la función del psiquismo infantil, construyendo un posicionamiento libidinal de acuerdo a cómo interpretan las necesidades de sus hijos, cómo los cuidan, los asisten pero esto a su vez está determinado por sus antecedentes históricos, las condicionantes sociales y la relación que ella mantiene con el padre del niño.

Los niños para quienes su primera relación está signada por carencia o por exceso de cuidados inscribe en el niño marcas libidinales que generan dificultades para el acceso a la actividad representativa e impiden que la actividad simbólica se instale adecuadamente.

El segundo período de la organización psíquica es el llamado primario y se caracteriza por ser la fantasía su actividad representativa. La misma surge para compensar la ausencia de la madre sea esta de manera concreta toda vez que se aleja o posterga la asistencia inmediata ante las necesidades del niño. Lo que posibilita que se constituya entre la madre y el niño un eje referencia presencia-ausencia que complejiza el psiquismo mediante la producción de fantasías. De las fantasías que el niño expresa por medio de deseos, sueños, relatos y dibujos se puede deducir los rasgos identificatorios que se extrajo de los referentes primarios.

Cuando los progenitores han logrado una inscripción social adecuada, legan a sus hijos la posibilidad y la confianza necesaria para transitar el proceso de simbolización de manera adecuada. Ante experiencias afectivas traumáticas o escasas, el psiquismo del niño se retrotrae y genera restricciones simbólicas de carácter histórico significativo que fracturan y retardan una inscripción

amplía y social de la persona.

Silvia Bleichmar (2000), considera que las fantasías de un niño tienen que ver no sólo con formas pasadas, sino también con la calidad de las oportunidades sociales que a lo largo de su vida pueda encontrar para enriquecer su pasado.

Quizás la escuela pueda ser considerada como una oportunidad para la complejización del psiquismo en tanto aumente su potencial simbólico.

Para caracterizar el tercer momento de complejización del psiquismo nos basamos en varias teorías psicoanalíticas (P. Aulagnier, S. Bleichmar, C. Castoriadis, J. Kristeva), que plantean que la producción simbólica de un sujeto es una actividad sustitutiva que le permite diferir la fantasía y depositarla parcialmente en representaciones sociales que atraen y actúan como una nueva oportunidad para el enriquecimiento potencial de los procesos de simbolización. La diversidad de ofertas sociales existentes (maestras, compañeros, conocimientos escolares, etc), amplía la oportunidad para aumentar los procesos sustitutivos y acceder al despliegue de su potencial psíquico.

Según Piera Aulagnier (1994), el sujeto no se relaciona secundariamente con cualquier objeto o sujeto, sino que se siente atraído por aquellos que convocan aspectos libidinalmente significativos de su realidad psíquica anterior. Aprender, expresarse con autonomía, poder desplegar argumentos y pensamientos son actividades psíquicas que producen placer y que a su vez amplían sustitutivamente el campo de las satisfacciones posibles.

Silvia Schlemenson expresa: “La inscripción social del individuo no depende exclusivamente de los suministros psíquicos, sino de la calidad de la oferta social existente para su despliegue. La calidad de la oferta social (escuelas atractivas, docentes reflexivos, conocimiento acorde al capital simbólico que los niños traen de sus hogares) son los nuevos facilitadores que potencian la actividad sustitutiva que caracteriza las producciones secundarias del individuo”.²

Concepto de aprendizaje.

Existen distintas concepciones acerca de lo que se entiende por aprendizaje. Las mismas varían de acuerdo a su fundamento filosófico o psicológico.

El enfoque sociocognitivo de Vigotsky, considera al contexto de la actividad humana como de

² Schlemenson, Silvia. 2006. “El diagnóstico psicopedagógico”. En: Paidós, *Niños que no aprenden*. P. 22.

naturaleza histórico-socio-cultural. Las denominadas funciones psicológicas superiores se desarrollan en las relaciones sociales que el hombre establece a lo largo de su vida.

Algo interesante a destacar sería la Mediación Social y la Mediación Semiótica, las cuales nos permiten la transformación cualitativa en el desarrollo ontogénico o sea de la vida humana. El individuo tiene un puesto sociocultural, se inserta en un entorno social, y desde dicho lugar los signos como mediadores le plantean al individuo una dirección de transformación hacia el interior de su persona. Los signos tienen una esencia exterior y comunicativa, transmitiéndose de dicha manera para permitirle al sujeto: por un lado cada vez mayor dominio de su propia relación con el medio y por otro ir cambiando el relacionamiento que se da entre sus propias Funciones Psíquicas.

De esta manera nos encontramos en condiciones de aludir a la dialéctica Desarrollo-Aprendizaje, planteada por Vigotsky, donde el autor nos menciona el concepto de ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO. La recién mencionada hace énfasis en que cada instancia, en cada contexto de aprendizaje, en cada situación específica, un niño puede demostrar su posibilidad de hacer algo x, como podría ser resolver un problema dado o demostrar determinada habilidad, o simplemente expresarse de cierta forma. Este hacer por sí mismo que se pone de manifiesto en lo que sería una situación x prototípica de evaluación de rendimiento del niño, es a lo que Vigotsky llama DESARROLLO REAL. Este desarrollo se relaciona de manera directa con el rendimiento específico, autónomo, que cada sujeto es capaz de tener en cualquier momento evolutivo. Pero el autor también nos mostrará el denominado DESARROLLO POTENCIAL, que en este caso agregaría otras propiedades al desarrollo real, mostraría prospectivamente lo que sería capaz de hacer el sujeto en el futuro y anticiparía así el devenir.

La ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO muestra el diferencial entre lo que un sujeto puede hacer en soledad, con respecto a lo que puede hacer con otros, asociando así el concepto ya mencionado de desarrollo potencial; diferente de individuo a individuo. Esta zona, si bien se puede desarrollar en cualquier lugar de lo social, es en el entorno educativo donde las condiciones son privilegiadas y específicamente dirigidas para que se construya.

Es de esta manera, como las Funciones Psicológicas Superiores, que son características de los estadios más tardíos del desarrollo, para Vigotsky solo se explicarían en función de nuestro pasaje por la enseñanza formal, no pudiéndose explicar solo por los procedimientos de alfabetización. Es en la escuela donde está el centro de la ganancia en cuanto a desarrollo creciente del funcionamiento psicológico, a través de la posibilidad que va formando de operar mediante conceptos. En síntesis, un pensamiento basado en conceptos, se relaciona con un capital del cual el sujeto se va apropiando en su pasaje por la enseñanza formal.

Desde un abordaje psicopedagógico clínico Alicia Fernández considera al aprendizaje como un proceso vincular, “en el que entran en juego por lo menos cuatro niveles, aportados por el enseñante y el aprendiente”.³ Los niveles que están implicados en el aprender son: el organismo individual heredado, el cuerpo construido especularmente, la inteligencia autoconstruída interaccionalmente y la arquitectura del deseo, deseo que es siempre deseo del deseo de Otro. “Para aprender se necesitan dos personajes (enseñante y aprendiente) y un vínculo que se establece entre ambos”,⁴ “Un polo donde está el portador del conocimiento, y otro polo que es el lugar donde alguien va a devenir un sujeto. Es decir que no es sujeto antes del aprendizaje, sino que va a llegar a ser sujeto porque aprende”.⁵

La inmadurez y dependencia con la que nace el ser humano hace que el aprendizaje se construya con un Otro adulto y semejante sin el cual no se podría producir. De esta manera podríamos decir que el aprendizaje y la propia existencia se encuentran enlazados en este primer momento de la vida. Esta primera matriz de aprendizaje transcurre en los primeros vínculos madre- hijo. La madre es la que le presenta el mundo al hijo, a través y junto a ella el niño amplía su conocimiento del mundo y de sí mismo, y a su vez estructura su psiquismo. Este vínculo constituye la primera instancia relacional en la que el sujeto construye sus primeros modelos de aprendizaje; un protovínculo que en nuestra cultura se desarrolla fundamentalmente en el grupo familiar. La madre es objeto de conocimiento y debe poder ofrecerse como tal para permitir el desarrollo del aprendizaje. De esta manera se potencializa la capacidad de búsqueda sin temor, logrando integrar lo intelectual con lo afectivo. Es a través del vínculo con otro que el conocimiento adquiere otra significación, ya que al ser pensado, explicado y representado permite su integración. El sujeto aprende únicamente de un Otro al que le otorga un lugar de confianza y derecho a enseñar; en un primer momento este lugar lo ocupará el ámbito familiar, luego habrá otras instituciones que se configurarán como lugar de aprendizaje.

Un autor que también pone énfasis en los aspectos vinculares es Winnicott, quien considera que el desarrollo del ser humano es un proceso continuo tanto desde los aspectos corporales, de desarrollo de la personalidad y las capacidades vinculares. Plantea que habrá efectos nocivos si se saltean o frustran etapas.

El desarrollo de un ser humano surge a partir de la herencia de un proceso de maduración, y de la acumulación de experiencias de vida. Existe un potencial de desarrollo que no se desenvolverá a menos que se cuente con un ambiente favorable. El ambiente facilitador de ese desarrollo estará dado a través de la madre, la cual ejerce una adaptación activa a las necesidades del bebé. Ella hará

³ Alicia Fernández (1997). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión. pág. 53

⁴ Idem. p.57

⁵ Idem.p.57

primar el punto de vista del bebé y estará dispuesta a ser todo el mundo para ese bebé. El bebé sólo existe como parte de un vínculo y la “preocupación maternal primaria” asegurará la continuidad existencial y la evolución.

Winnicott plantea que “un aspecto característico e ineludible de esa función materna es aportar un fallo gradual de la adaptación, con arreglo a la creciente habilidad del pequeño para tolerar por medio de la actividad mental todo fallo relativo”⁶. La madre auspicia un proceso de “desilusión”, a través del cual capacita al niño para aceptar que el mundo no proporciona automáticamente aquello que se necesita y se desea en el momento mismo que surge el deseo o la necesidad. El niño transita de la necesidad al deseo, lo que indica “un proceso de crecimiento y una aceptación de la realidad externa con el consiguiente debilitamiento del imperativo instintivo”⁷. Por ende, se podría afirmar que “el pensar comienza como una forma personal que encuentra el bebé para habérselas con la falla gradual de adaptación de su madre”.⁸ De acuerdo a lo anteriormente mencionado, se podría decir que el pensar surge para enfrentar “la ruptura existencial que la falla materna produce y que luego se reproduce en las vicisitudes vitales como impulso a crear contenidos mentales que contribuyan a la integración”⁹.

Dificultades de aprendizaje

El proceso de aprendizaje puede sufrir crisis y/o fracasos. Solamente observando al niño, cómo juega y cómo se relaciona con los objetos de conocimiento se podrá elucidar las causas de porqué no aprende. Cuando nos enfrentamos a un problema de aprendizaje, debemos tener presente un modelo triangular en cuyos vértices se encuentran el aprendiz, los saberes y el maestro, para poder pensar cuál de ellos tiene mayor influencia en la génesis de la dificultad.

Las dificultades de aprendizaje configuran un proceso de alta complejidad en el cual se articulan diversos factores en distintos niveles: sujeto, núcleo familiar, institucional y comunidad.

Es posible clasificar los problemas de aprendizaje de acuerdo a la etiología predominante. Según Ana María Fernández las situaciones más prevalentes son el problema de “aprendizaje-síntoma” y el problema de “aprendizaje reactivo”. El primero se refiere a una falla en la simbolización al

⁶ López, C; Kachinovsky, A. *Pensar y aprender. Una mirada psicoanalítica*. En: Psicoanálisis y Educación. Encrucijada de disciplinas. 1er. Tomo. Ed: Dos Puntos. p. 286

⁷ Winnicott, D. (1986). *El niño y el mundo externo*. (3ra. Edición). Buenos Aires: Paidós p. 141

⁸ López, C; Kachinovsky, A. *Pensar y aprender. Una mirada psicoanalítica*. En: Psicoanálisis y Educación. Encrucijada de disciplinas. 1er. Tomo. Ed: Dos Puntos. p. 285

⁹ Idem. P.286

interior de los vínculos familiares. Es importante descifrar el significado de ese síntoma en el contexto familiar y la función que cumple el no aprender. El segundo, alude a factores relacionados con la institución educativa, la cual rechaza las capacidades del aprendiente. Es un sistema educativo que no responde a las necesidades del niño y actúa expulsivamente.

Desde una postura psicoanalítica se menciona la inhibición cognitiva como otra posible causa de dificultades. La misma consiste en una falla en la represión secundaria. Se caracteriza por una disminución en las funciones o una evitación de las situaciones que pueden movilizar un monto significativo de angustia. En los casos menos graves se manifiesta como desinterés o negativa a realizar las tareas escolares y en los casos extremos puede llevar incluso a una fobia escolar.

Desde un punto de vista neuropsicológico, Rebollo clasifica las dificultades de aprendizaje en específicas o primarias y en inespecíficas o secundarias. Las primeras son aquellas que “se observan en niños de cociente intelectual normal, o cercano a lo normal, sin alteraciones sensoriales y motoras, con un buen ajuste emocional, que concurren normalmente a la escuela y provienen de un medio socio- económico-cultural aceptable.”¹⁰. “La dificultad inespecífica o secundaria del aprendizaje es aquella producida por otras alteraciones o enfermedades, lo más frecuente problemas psicológicos o sociales, pero también institucionales, neurológicos, sensoriales u otros.”¹¹. Es importante aclarar que un niño puede tener una dificultad secundaria de aprendizaje y a la vez puede presentar una dificultad primaria. La dificultad de aprendizaje propiamente dicha es la dificultad específica que en general es la menos habitual.

Las dificultades de aprendizaje en niños de contexto social crítico.

De acuerdo a la población objetivo de la investigación corresponde formularnos algunas interrogantes sobre las dificultades de aprendizaje en niños de contexto crítico: ¿qué implica aprender para ellos?, ¿qué factores inciden en dicho proceso?

Para responder a nuestras interrogantes tomaremos como referencia los trabajos realizados por la psicóloga Inés Cristina Robasco en el marco de una investigación basada en dicha problemática. La autora pone énfasis en la constitución del psiquismo y del pensamiento en niños provenientes de sectores sociales carenciados. Al analizar la situación de estos sectores de vulnerabilidad social y sus consecuencias en la escolarización de los niños, rescata la función que podría cumplir la escuela en su papel de primer organizador social. Por otra parte señala y analiza cómo se asume la función materna y la función paterna en estos sectores marginales y su incidencia en la estructuración de la

¹⁰ Rebollo, A. *Dificultades del aprendizaje* Montevideo: PML. pág. 26

¹¹ Idem. p.26

subjetividad de los niños y de su posicionamiento en relación con los aprendizajes.

La escuela cumple funciones como productora de subjetividad, establece orden, límites, disfrute y sobre todo colabora en el fortalecimiento interno.

Muchas veces las madres no logran cumplir la función materna, algunas de ellas tienen un funcionamiento psíquico muy regresivo, la institución termina sustituyendo esa función parental que organiza y que impone el cumplimiento de las normas sociales. En algunos casos la fragilidad de los niños también es fragilidad del aparato psíquico de sus referentes.

Robasco, desarrolla el concepto de “desnutrido escolar”, para explicar los obstáculos que se producen en los aprendizajes de los niños que viven en contextos sociales críticos, de gran pobreza y cultura marginal, sometidos a una violencia simbólica permanente. En este sentido señala el efecto desestructurante que produce en la subjetividad de estos niños una violencia institucional excesiva que rechaza su lenguaje y su cultura, condenando al fracaso el intento que hacen para incorporarse a la cultura hegemónica, impuesta por la sociedad a través de la escuela que, además, contribuye a anular el deseo del sujeto. Analiza cómo se asume la función materna y la función paterna en estos sectores y su incidencia en la estructuración de la subjetividad de los niños y de su posicionamiento en relación con los aprendizajes.

Siguiendo a la misma se trataría de: "otorgarles un dispositivo pedagógico que les permita re-significar el espacio de aprendizaje como un espacio del que pueden apropiarse, centrando el trabajo en lo que tienen y pueden hacer. Se trata de un espacio que posibilita al niño recuperar la confianza en sí mismos. Este dispositivo es un espacio enriquecedor de las potencialidades de los niños que busca rescatar la imagen de sí construida y que han perdido".¹²

Silvia Schlemenson plantea: “Cuando se trabaja en contextos sociales complejos no es fácil separar el fenómeno de la pobreza como factor determinante del fracaso. Sin embargo, ubicarla como única razón resta posibilidad comprensiva de los fenómenos psíquicos que están habitualmente implicados en la complejidad de dicha situación.

Los niños pobres con problemas en sus aprendizajes (y también los ricos), suelen presentar sus principales dificultades escolares en el acceso al código de lectura y escritura”.¹³

¹²Robasco, Inés. 2000. *El desnutrido escolar*, Rosario, Argentina: Homo Sapiens. P. 121.

¹³Schlemenson, Silvia(Compiladora). 2003.”Escribir, leer y pensar en contextos sociales complejos”, En, Paidós *Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas*. P. 21.

*“La escuela ofrece la oportunidad del ingreso regulado a un espacio de terceridad, el de “los otros”, de las informaciones y los conocimientos, que enriquece la realidad psíquica del niño y le permite potenciar el pensamiento y el aprendizaje”.*¹⁴

Técnicas proyectivas gráficas.

Remitiéndonos a los orígenes de la humanidad podemos encontrar allí, que el grafismo fue por excelencia, la máxima forma de expresión. Es uno de los instrumentos utilizados por el hombre para hacerse conocer a sí mismo, para mostrar sus deseos, fantasías, necesidades, etc. El dibujo será la proyección inconsciente en imágenes sobre las fantasías presentes en la mente de aquel que dibuja, que será totalmente independiente del control consciente que pueda realizar el mismo.

El grafismo, a diferencia de la palabra, expresa la esencia propia del hombre, manifiesta lo más arcaico del ser humano. Nos aporta datos profundos de la personalidad, y su relación con el medio social donde éste vive.

Las técnicas gráficas se han apoyado en diferentes supuestos teóricos, que varían según la disciplina que nos posicionemos. Tanto el psicoanálisis como el movimiento expresivo, la antropología cultural y tantas otras, han hecho contribuciones sobre el conocimiento del hombre a través de las técnicas gráficas

Las mismas constituyen un conjunto de instrumentos de evaluación psicológica y se clasifican,

¹⁴ Schlemenson, Silvia.1998. “El aprendizaje: Un encuentro de sentidos”, Buenos Aires: Kapelusz.

según el objetivo que persiguen en psicométricas o proyectivas. Desde el primer enfoque son utilizadas para medir (cuantificar) conductas tales como la inteligencia, las aptitudes especiales, el rendimiento, el cociente intelectual; y desde el segundo para explorar (cualificar) el conjunto de la personalidad de una manera global.

En el área específica de las técnicas proyectivas los test gráficos son categorizados como métodos expresivos. En la administración de estas técnicas el psicólogo enuncia una consigna-estímulo y espera como respuesta, un dibujo.

Cuando un sujeto dibuja intervienen varios aspectos, por un lado, un aspecto madurativo que implica la base genética y neurológica, esencial para el desarrollo de actividades mentales y motoras. Por otro lado, aspectos del desarrollo cognitivo que implican la influencia del medio exterior en combinación con procesos neurológicos y psicológicos de cada sujeto para el logro de aprendizajes, capacidades, aptitudes y habilidades. Y aspectos del desarrollo emocional, los cuales implican la elaboración y expresión de necesidades, deseos, sentimientos, conflictos y posibilidades de vincularse del sujeto.

Un solo dibujo nunca puede expresar la totalidad de los elementos que necesitamos para una interpretación confiable, es necesaria la administración de una secuencia gráfica. La consistencia total para arribar a un diagnóstico estará dada por la comparación y confrontación de diversas técnicas en un mismo proceso (verbales, gráficas y lúdicas).

Partimos de la base de que existen diferencias notorias a la hora de plantearnos una estrategia clínica para trabajar con niños y adultos. Una de ellas, es que un adulto se hace entender mejor a través de la palabra como forma de expresión y el niño podrá expresarse con mayor claridad y facilidad a través del dibujo. El relato por lo tanto en el adulto es el equivalente al dibujo en el niño.

Los dibujos infantiles nos permiten aprehender al niño en la globalidad de su expresión, expresan tanto la actividad consciente como las fantasías inconscientes que afloran en la vida psíquica del niño, permitiéndonos acceder a su mundo simbólico.

Según investigaciones realizadas por Hebert Read y Paula Elkiseh "...el niño expresa libremente su estilo frente a una hoja en blanco permitiendo que sus movimientos expresivos queden detenidos en el papel, para mostrar no sólo el aspecto evolutivo, sino también su estructura de personalidad y sus conflictos consigo mismo y con el ambiente."¹⁵

¹⁵ Caride de Mizes, M: Técnicas Graficas en la evaluación de la personalidad. Un enfoque clínico. Bs.As. de. Tekné.

Existe un vínculo muy estrecho entre lo motriz como movimiento expresivo y la estructura de la personalidad. El comportamiento de un individuo hace que el movimiento expresivo refleje intereses, estados afectivos, aspectos dinámicos de la personalidad, vínculos con el medio que lo rodea, actitudes, nivel energético, etc.

El grafismo es un comportamiento expresivo del niño, no es más que una manera de comunicarse y comunicarnos indirectamente su vida psíquica. Refleja su forma de ser y vivir en el mundo.

La psicología proyectiva, a través de técnicas, se ocupa de realizar un análisis dinámico y funcional de la personalidad. Estudia las funciones y procesos psicológicos que actúan dentro del contexto de la misma.

Las técnicas gráficas permiten que el sujeto brinde un testimonio visible (el gráfico) de la manera particular de su funcionamiento psicológico y ponga en juego funciones tales como la motricidad, la visión, la percepción, además de otros procesos cognitivos.

El dibujo es un medio privilegiado, desde nuestro lugar de adultos, para el acceso al mundo interno infantil. La hoja en blanco representa el mundo, el entorno en el que se inscribe el sujeto y la relación hoja-objeto graficado empieza a manifestar cómo el sujeto vive ese entorno, cómo se vincula con él, de qué manera se defiende o enfrenta a él. El niño en el gráfico muestra no sólo el aspecto evolutivo sino la estructura de su personalidad, sus conflictos consigo mismo y con el ambiente, sus fantasías, sus deseos, ansiedades, impulsos, así como también sus capacidades y habilidades.

Dibujo de Figura Humana y Situación Persona Aprendiendo.

Adhiriendo a la postura de considerar al DFH como técnica proyectiva; Graciela Celener señala una serie de items posibles a indagar y/o evaluar en esta técnica. Ellos son: “nivel de maduración, grado de desarrollo cognitivo y emocional, grado de organización y fortaleza yoica, grado de organización del esquema corporal, percepción de los otros y el mundo, grado de diferenciación sexual, formas de interacción con el medio (vínculos), y conflictos, impulsos, ansiedades y defensas.”¹⁶

Según Alicia Fernández para el diagnóstico de los problemas de aprendizaje no se deberá prestar especial atención al nivel de contenido sino a las modalidades con que el sujeto trata al objeto. Se deberá hacer énfasis en la significación de la operación alterada más que en la significación

individual del objeto alterado. “El sujeto que presenta problemas de aprendizaje suele tomar sistemáticamente un número restringido de objetos, o en otros casos tomar repetidamente una parte por el todo, o sólo relacionar los objetos de a pares.”¹⁷

Situación persona aprendiendo (SPA) se trata de un test que no está estandarizado sino que es una producción de autor (Alicia Fernández). Es una técnica que surge a partir del test de una pareja educativa (“dibuje una persona aprendiendo y una persona enseñando”) al que se le incorporan modificaciones en la consigna: “dibuja una persona que está aprendiendo”. Estas modificaciones tienen fundamentalmente dos objetivos: 1) omitir en la consigna a la persona enseñante de modo de dejar librado a la construcción del niño si la incluye o no. 2) investigar factores que posibilitan el aprendizaje en niños que se encuentran con necesidades básicas insatisfechas (NBI).

El término situación está utilizado en el sentido winicottiano como la posibilidad de que algo ocurra. Para que exista alguien que aprenda se necesitan tres elementos: el que aprende, el que enseña y lo aprendido. Es en la intersección de estos tres elementos que se da la situación. Distancia, proximidad y ligazones entre uno y otro es lo que va a dar cuenta de la característica de la situación en su carácter de posibilidad. Para el análisis de esta técnica se va a tener en cuenta cuáles y cuántos de los tres elementos mencionados anteriormente aparecen.

Por otra parte es fundamental comparar los niveles de interpretación de DFH y SPA.

Para el análisis de las técnicas aplicadas vamos a recurrir a los planteos que realizan María Rosa Caride de Mizes y Graciela E. Rozzi De Constantino.

Dichas autoras hacen referencia a 4 niveles distintos, en los cuales se indagan determinados aspectos del sujeto. Los mismos son: 1- Nivel Gestáltico, 2- Nivel Gráfico, 3- Nivel de las Estructuras Formales y finalmente 4- Nivel de Contenido.

1. **Nivel gestáltico**, es el que engloba los demás niveles, ya que en este confluyen el grafismo, las estructuras formales y el contenido de la producción grafica. Como primer paso en los gráficos, miramos gestálticamente el dibujo teniendo en cuenta la configuración del mismo en la hoja. Este nos permite visualizar los conceptos que el entrevistado tiene de si mismo. A si mismo alude directamente a la capacidad que tiene el sujeto para integrar su yo, conjuntamente con la actividad de pensar, su afectividad y con la capacidad de reconocerse así mismo.
2. **Nivel gráfico**, éste se encuentra estrechamente relacionado con la presión y el tipo de trazo que el sujeto proyecta en su producción grafica. De esta manera los

¹⁷ Alicia Fernández. La inteligencia atrapada. Buenos Aires: Nueva Visión. pág. 249

vinculamos con el movimiento expresivo, por encontrarse íntimamente ligados a la conducta motriz, siendo interesante señalar que cada persona que dibuja no le es posible controlar conscientemente los músculos de su mano y brazo, por lo cual surge espontáneamente un movimiento que refleja su ritmo particular.

3. **Nivel de las estructuras formales**, en éste podemos ver una alta correlación entre las características de la personalidad y el estilo de ejecución de la persona. Es así como dentro de este nivel el individuo da a conocer de que manera es capaz de organizarse y a su vez de organizar su mundo. De esta forma analizaremos aquí aspectos referidos a: emplazamiento, tamaño, secuencia y simetría.
4. **Nivel de contenido**, en él visualizamos como el sujeto trata las distintas partes de su dibujo. Este denominado tratamiento se refiere a las tachaduras, borraduras, detalles, omisiones, distorsiones y demarcaciones de algunas partes de la producción gráfica. En síntesis cuando nos referimos a este nivel, estamos indagando en cómo operan los conflictos, preocupaciones y también inquietudes que en un determinado momento pueden alterar el equilibrio psíquico de un sujeto, y a su vez nos muestra cómo se siente el sujeto en relación con los demás y a su vez consigo mismo.

Luego de haber hecho una breve síntesis de los distintos niveles, nos encontramos en condiciones de comenzar a describir los indicadores de análisis que utilizamos para la investigación. Estamos hablando de: Emplazamiento, Tamaño y Trazo.

Emplazamiento.

Corresponde al nivel de las estructuras formales y también conocido como “ubicación espacial”, está ligado al concepto de plano gráfico. El sujeto emplaza su dibujo guiándose por su modelo de inserción en el mundo. De este modo en dicho espacio, interactúan el yo y los otros, en donde la configuración del mismo es de carácter individual.

Tamaño.

Al igual que el emplazamiento pertenece al nivel de las estructuras formales, nos muestra como un dibujo es grande o pequeño, siempre y cuando se tome en cuenta el espacio que el mismo ocupa en la hoja. Decimos entonces que un dibujo es grande cuando ocupa las $\frac{3}{4}$ partes o más de la hoja y por otra parte que un dibujo es pequeño cuando ocupa una décima parte de la hoja.

Debemos hacer énfasis en que este ítem se vincula con la fuerza o debilidad yoica, poniéndose al descubierto los sentimientos de autoexpansividad y autoestima del sujeto.

Trazo.

Pertenece al nivel gráfico, está ligado como ya fue mencionado, a la conducta motriz. Es de destacar que tanto el trazo, como también la presión del mismo, se vinculan con el nivel energético del sujeto, que se mantiene persistente intraindividualmente y que por otra parte varía de individuo

a individuo. Vemos entonces como el trazo refleja el grado en que el individuo es capaz de manejar y controlar sus impulsos.

RESULTADOS PARCIALES.

Análisis comparativo entre DFH 1 y DFH 2.

Nivel gráfico:

Trazo: Observamos un cambio, se pasó de un trazo fuerte en el D.F.H 1 a un trazo moderado en el DFH 2. En diez niños.

Se observó un cambio en relación a la presión del trazo, en la primera toma aparece un trazo fuerte, que da cuenta de una tendencia al acting out (descargas y mediatización sin elaboración psíquica) así como también de una agresividad y un no control de los impulsos. En cambio en la segunda toma predominó un trazo moderado que refleja un mayor control de los mismos.

Nivel de las Estructuras Formales:

- a) Emplazamiento: Pasamos de un emplazamiento en el borde inferior a una ubicación más centrada. En 10 niños.

En lo referente al emplazamiento en la primera toma predomina el borde inferior izquierdo, lo que se traduce en una tendencia a lo impulsivo y un manejo a nivel concreto. En la segunda toma de DFH los gráficos tienen un emplazamiento más central, lo que da cuenta de un fortalecimiento de la imagen de sí mismo.

- b) Tamaño: Pasamos de un tamaño preferentemente chico a uno de tendencia adecuada. En 8 niños.

El aumento en el tamaño en la segunda toma da cuenta de una mayor fortaleza yoica y de autoestima, logrando de esta manera una mayor adecuación al ambiente y seguridad en sí mismos.

Un niño llamado Juan.

Expondremos uno de los 14 procesos realizados, con el fin de ejemplificar en un caso concreto los posibles cambios que pueden alcanzarse a través de una intervención de este tipo. A su vez, es uno de los casos, con el que continuamos trabajando a lo largo de este año.

En el momento de la intervención Juan tenía 8 años, cursaba segundo año, tras haber repetido primero.

Su núcleo familiar está compuesto por su madre (40 años) en ese entonces de profesión labores; su padre, pintor; y 5 hermanos de 22, 20, 19, 13 y 6 años.

Juan fue derivado desde la escuela a psiquiatra por problemas de conducta y dificultades de aprendizaje. A partir de aquí comienza un tratamiento farmacológico y es derivado a psicóloga y psicopedagoga. Esta última plantea que si bien Juan presenta una sintomatología que podría remitir a una dislexia, no era posible realizar un diagnóstico debido a que a pesar de que tenía 8 años todavía no cursaba tercer grado.

Comparación entre DFH 1 y DFH 2, desde los indicadores seleccionados para la investigación.

En cuanto al emplazamiento en el DFH 1 su gráfico se encuentra ubicado desde la línea media hacia el inferior, lo que da cuenta de una tendencia hacia lo impulsivo, un manejo a nivel concreto y también cierta adherencia a la realidad, porque abajo está la apoyatura (borde de la hoja).

En el DFH2 el emplazamiento se mantiene al igual que el tamaño. Este, tanto en el primero como en el segundo es de dimensión mediana, aunque puede observarse una ligera variación en el segundo.

En lo que refiere a la proporción entre las distintas partes de la figura, la variación es muy notoria, ya que la síntesis defectuosa presentada en el primer gráfico se convierte en una síntesis más adecuada.

A su vez dentro de este nivel formal aparece una importante variación en lo referente a la secuencia. En el primer DFH efectúa su producción siguiendo una secuencia invertida, dando cuenta de su dificultad en la organización yoica (aspecto de la personalidad que posibilita adaptarse a la realidad). En la segunda toma, sin embargo realiza una secuencia esperable.

En el primer DFH el trazo es fuerte, esto indica cierta dificultad para controlar sus impulsos y una posible agresividad. En el segundo, el trazo se vuelve más suave lo que puede denotar que de alguna manera ha logrado cierto control sobre sus impulsos. Si bien aparecen otros indicadores que dan cuenta de las fallas en la represión y la simbolización (como graficar los genitales), el trazo moderado implica una cierta mediatización que pospone el pasaje inmediato al acto.

En líneas generales y desde una mirada gestáltica en el primer DFH nos encontramos con una figura abierta, que nos habla de una falta de discriminación entre mundo interno y mundo externo; una gestalt alterada por lo que pensamos que el concepto que tiene de si mismo se encuentra perturbado; ausencia de partes vitales y un dibujo primitivo que corresponde a un nivel evolutivo más infantil.

Si bien, en la segunda toma, su gráfico nuevamente corresponde a un nivel más infantil, la gestalt no se encuentra perturbada con la misma intensidad que en la primer toma, encontrándonos con un dibujo claramente delimitado.

A su vez el segundo DFH es similar al dibujo graficado en el SPA, el cual nos da una impresión más alentadora que el primer DFH, ya que la figura aparece delimitada y percibimos una gestalt más organizada. Si bien no aparece un otro con el que se aprende, surge un elemento (pileta) positivo, ya que está presente en su salón.

Las nuevas características del gráfico, muestran como la institución educativa oficiaría de contenedora, lo organizaría, lo ordenaría y en ese ámbito la concepción que Juan tiene de si mismo no está tan alterada.

Desde Schlemenson entendemos a la institución educativa como parte de una oferta social privilegiada para el despliegue de los suministros psíquicos, posibilitando la inscripción social del individuo. Consideramos que nosotros desde el lugar que construimos en la escuela y desde le

proceso realizado hemos oficiado como organizadoras de un psiquismo tan confuso como lo era el de Juan en un principio.

Los cambios que comenzaron a esbozarse el año anterior, no sólo desde los gráficos sino también desde los otros recursos de la simbolización, se ven afianzados en su discurso más organizado, el poder poner en palabra sus diferentes estados afectivos y la disminución de las conductas agresivas en sus vínculos.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES.

Diferentes psicoanalistas (S. Freud, M. Klein y J. Lacan entre otros) toman el concepto de **simbolización** como corte o separación.

Separación que siempre es de otro lo que implica transitar la alteridad para lograr representar al objeto perdido. Movimiento de corte que provoca al deseo como movimiento de re-encuentro.

El niño simboliza la ausencia ahora entonces es necesario considerar la calidad de la presencia del otro como nos plantea Winnicott. Por lo tanto debemos tener en cuenta en la historia libidinal del niño la cualidad de las marcas que dicha ausencia ha dejado en el camino a la simbolización.

Nosotros partimos de la concepción de **aprendizaje** entendiendo que éste se da a partir de otro, desde la intersubjetividad. Se requiere de otro que transmita el saber, se ofrezca como intermediario. No alcanza con la simple experiencia es necesario que haya un testigo confiable y que en el espacio del entre dos se genere un ambiente facilitador para construir el aprendizaje como andamiaje.

Para poder aprender siempre se necesita de otro, se requiere que el otro transmita el saber, se ofrezca también como intermediario. No alcanza con la simple experiencia, es necesario que haya un testigo confiable y que en el espacio del entre dos se genere un ambiente facilitador.

A lo largo de ésta investigación en donde nosotros como parte de ella nos vamos dejando afectar por los diferentes sucesos y éstos se van transformando en acontecimientos logramos formularnos algunas preguntas: ¿cuál es la cualidad de las marcas libidinales en nuestros niños?, ¿qué apoyaturas afectivas encuentran para transitar sus vidas?.

Sus mamás muchas veces se desenvuelven como niñas mostrando gran fragilidad yoica y en general siempre permanecen ligadas a sus madres e hijas constituyendo amplias familias sostenidas por una gran presencia femenina preponderantemente.

Los hermanos ocupan un lugar muy importante para estos niños, debido a que siendo pequeños

deben cumplir con roles de adultos para sostener la estabilidad de la familia.

En cuanto a las figuras paterna son una constante ausencia o del contrario una presencia en general desde la transgresión (padres presos, violentos, abusadores, asesinados, etc.).

Las casitas en las que viven son de gran precariedad al igual que el psiquismo materno lo que genera que las apoyaturas psíquicas se trasladen a la escuela u otros organizadores culturales o quizás deberíamos decir comunitarios.

Entonces nos preguntamos sobre la calidad de las marcas en el psiquismo de nuestros niños, considerando que están expuestos a condiciones básicas insatisfechas desde su origen.

Un día un niño nos pide que dibujemos una casa, y como todo dibujo es proyectivo es esperable dibujar una casa con determinadas características: sólida, fuerte, decorada y habitada. El niño al verla dice: “Gracias, nunca tuve una casa de paredes duras”.

Nos transmite sentimientos de gran desvalimiento, fragilidad y soledad que él oculta trabajando para sostener a sus hermanas y bajo una cierta adultez no creíble. Nos preguntamos: ¿qué opción tiene?, más que seguir evitando contactarse con sus dolores profundos, si internamente tiene una casa de paredes de chapa y cartón. ¿Es la escuela (a la que ya no va) la solución o la escuela de la calle? A la que concurre a diario, expuesto a riesgos peligrosos y mucho esfuerzo por su parte quizás es la única salida que tiene, sentir que puede traer dinero a diario para que sus cuatro hermanas coman mientras varias instituciones saben de su situación pero caen en burocráticas soluciones que a él no lo ayudan a salir de la calle.

¿Cómo valoran ellos que están creciendo?, una niña nos respondió: “porque ya llego a abrir la tapa del contenedor”. Muy simple, si se tiene la altura para llegar a abrir la tapa del contenedor se puede hurgar, se puede salir con mamá en el carro y trabajar toda la noche.

Son niños lastimados por el dolor sufrido con carencias por doquier que intentan transitar como pueden, sus cuerpecitos van creciendo para apoyar a la familia para sumar mano de obra; su psiquismo se va apuntalando en lo que van hurgando a lo largo de su camino.

Ahí aparece la escuela como gran referente, como ordenador psíquico de gran valor para ellos. Una escuela que a diferencia de otras cuando llega el tiempo de las vacaciones sus niños muestran gran tristeza y apatía porque es el lugar donde por un rato son tratados como lo que son, niños.

En esta escuela de puertas abiertas en la que trabajamos varias organizaciones a la vez pero con el

mismo objetivo, mejorar la calidad de vida de nuestros niños.

Los primeros encuentros con los otros-nosotros eran “raros” en un primer momento y luego se va transformando en un momento muypreciado y valorado.

Somos adultos que jugamos, pintamos, inventamos, cantamos, somos adultos que nos ofrecemos por medio del juego a generar un espacio donde se pueda escuchar las palabras que tienen para decir en cuanto a sus tristezas, preocupaciones, dudas, miedos, alegrías, etc.

Algunas de sus palabras:

Juan no quería hablar, ni jugar, estaba reticente a medida que transita el tiempo fue cambiando. Logró por medio de un cuento mostrar lo que le pasaba y junto protagonista llamado “Osito Coco” expresar su dolor/dolores ante situaciones tan duras como vive a diario, muertes de familiares que no se sabe por qué, abusos que no se entienden, violencia que recibe y repite, hambre que padece y no solo de alimento quizás de caricias.

Le regala a la “psicóloga” una tomatera al momento de separarse, ella deberá cuidarla hasta el reencuentro el año próximo. Elemento que posibilitó la simbolización del corte y ayudó a transitar la separación.

Este año al volver a trabajar juntos, ver las fotos de la tomatera, como creció, como ella la pudo cuidar bien, ella se transforma en un objeto confiable. El logra decir en una entrevista respecto de la caja de juego: “qué desorden, vamos a ordenarla”, al igual que vienen ordenando juntos sus pensamientos, sus palabras, sus confusiones. Es consciente de que no puede ordenarla en lo que le queda de tiempo del encuentro y dice: “No importa, la seguimos ordenando el lunes”. Algo de la continuidad de la dimensión del tiempo de espera, de poder tolerar la ansiedad se está tramitando en Juan. Puede esperar al lunes porque sabe que “ellas” volverán el lunes próximo pero también sabe que en algún momento se van a ir. Toma una cuerda, la sostiene con una de “sus psicólogas” y la corta en varias partes y la guarda. Sabe que se van a separar en algún momento y que eso es bueno para él también, solo así puede seguir creciendo.

Pedro es otro niño que para no faltar a la consulta con “sus psicólogos” un día de lluvia, logra salir de su casa en el asentamiento convenciendo a su madre de que no se mojará los championes. Para ello utiliza una estrategia por medio de dos piedras poniendo una delante de la otra sucesivamente hasta lograr llegar a la escuela. Al final del año anterior al despedirse de la consulta dice: “Gracias por ayudarme a no tenerle miedo a mi padrastro”. Hoy juega con el padre de su hermano al igual

que con nosotros. Quizás por eso este espacio es tan importante para él que amerita llegar a la consulta a como de lugar.

María es una niña que no sabía los días de la semana ni su fecha de cumpleaños, ahora para ella la semana comienza el martes porque es el día de la consulta.

Hoy ya hemos transitado un tiempo junto a ellos, en un primer momento se mostraban distantes, reticentes, no recordaban nuestros nombres hoy nos cuidan, nos reconocen, nos esperan con mucho amor y cariño.

Quizás generar un espacio facilitador en donde se puede escuchar, hablar, ayude a sostener cambios en su psiquismo que se traducen en un aumento de la autoestima, de logros del manejo impulsivo acorde a fines, un aumento de la tolerancia a la frustración que comienza a esbozarse a través de algunos indicadores de la investigación.

Esperamos quizás ser testigos confiables en este arduo camino a la simbolización, ojalá podamos continuar este hermoso desafío que nos propusimos al comenzar la **investigación**.

Esta ponencia no quiso ser más que una breve bitácora de un largo camino.

Bibliografía

- ❖ Aulagnier, P. (1975). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*, Buenos Aires: Amorrortu.
- ❖ Bleichmar, S. (1993). *La fundación de lo inconsciente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ❖ Caride de Mizes, M. *Técnicas gráficas en la evaluación de la personalidad. Un enfoque clínico*, Bs As: Tekné.
- ❖ Celener, G. (2003). *Técnicas proyectivas. Actualización e interpretación en los Ámbitos Clínico, Laboral y Forense*, Bs. As: Lugar Editorial.
- ❖ Fernández, A. (1997) *La inteligencia atrapada*. (9na. Ed.), Buenos Aires: Nueva Visión.
- ❖ Fernández, A; Brunetto, I; Vienés, S. (2008) El desafío cotidiano: pobreza, exclusión social y aprendizaje. *Hacia la escuela como centro piloto de investigación educativa*. Foro Montevideo “Julio Castro”. Estudio y alternativas pedagógico didácticas para las escuelas de Montevideo.
- ❖ Hammer, E. (1969). *Test proyectivos gráficos*, Buenos Aires: Paidós.
- ❖ Koppitz, E. (1976). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Evaluación psicológica, Buenos Aires: Guadalupe.
- ❖ Kristeva, J. (1998). *Sentido y sinsentido de la revuelta*, Buenos Aires: Eudeba.
- ❖ Paín, S. (1983). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades de los problemas de aprendizaje*, Bs. As.: Nueva Visión.
- ❖ Robasco, I. C. El desnutrido escolar. Ed. Homo Sapiens.
- ❖ Schlemenson, S. (1998). *El aprendizaje: Un encuentro de sentidos*, Buenos Aires: Kapelusz.
- ❖ Schlemenson, S. (Comp). (2001). *Niños que no aprenden*, Buenos Aires: Paidós.
- ❖ Schlemenson, S. (Comp). (2003). *Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas*, Buenos Aires: Paidós.
- ❖ Siquier de Ocampo, M.L., García Arzeno, M.E., (1974). *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodignóstico*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- ❖ Winnicott, D. (1984). *La familia y el desarrollo del individuo*. (3ra. Edición). Buenos Aires: Paidós.
- ❖ Winnicott, D. (1986). *El niño y el mundo externo*. (3ra. Edición). Buenos Aires: Paidós.

