

# Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales

**NÚMERO 7**  
*Agosto de 2002*

**Dirección:**

- Pedro P. Berruezo (España)
- Juan Mila (Uruguay)

**Consejo de Redacción:**

- Montserrat Anton (España)
- Pilar Arnaiz (España)
- Pablo Bottini (Argentina)
- Daniel Calmels (Argentina)
- Blanca García (Uruguay)
- Alfonso Lázaro (España)
- Cristina de Leon (Uruguay)
- Leila Manso (Brasil)
- Rogelio Martínez (España)
- Rosa María Peceli (Uruguay)
- Claudia Ravera (Uruguay)
- Ruth Rosental, (Argentina)
- Miguel Sassano (Argentina)
- Cristina Steinek (Uruguay)
- Begoña Suárez (México)
- Marcelo Valdés (Chile)
- Alicia Valsagna (Argentina)
- Joaquín Serrabona (España)

**Secretaría:**

- Carmen Torcal (España)

**Domicilio:**

Apartado 146. E-28230.  
Las Rozas (Madrid)

**Edición:**

- Pedro P. Berruezo (España)

**E-mail:**

revista@iberopsicomot.net

**Web:**

www.iberopsicomot.net

**Edita:**

- Asociación de Psicomotricistas del Estado Español
- Red Fortaleza de Psicomotricidad

**ISSN:** 1577-0788

**MONOGRÁFICO**



## SUMARIO

Universidad de la República – Montevideo – Uruguay  
Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC)  
Facultad de Psicología. Servicio de Atención Psicológica

### **Aproximación a un enfoque integral del proceso de aprendizaje y sus dificultades. Memoria de Investigación.**

	<i>Página</i>
<b>Editorial</b> .....	3
<b>Presentación</b> .....	5
<b>Temario</b> .....	7
<b>Parte I</b> - Breve síntesis de aspectos teóricos, metodológicos y operativos .....	11
<b>Parte II</b> - El proceso de conocimiento: construcción de un modelo teórico .....	35
<b>Parte III</b> - El barrio, la escuela, las familias: aspectos psicosociales, económicos, culturales y organizativos .....	87
<b>Parte IV</b> - Trabajo por áreas .....	113
<b>Parte V</b> - Estrategias de intervención .....	161
<b>Parte VI</b> - Conclusiones y propuestas .....	197
<b>Resumen / Abstract</b> .....	205
<b>Normas de publicación</b> .....	207





# Editorial

## *Transitando nuevos caminos*

En la reunión anual de la Dirección de la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, celebrada este año, en el mes de mayo en la ciudad de Valladolid (España), se resolvió, entre otros puntos, comenzar a transitar un nuevo camino en nuestra publicación.

Se pensó en conformar un nuevo espacio, donde nuestra revista, pueda dedicar enteramente un número a una temática específica.

Este nuevo espacio permitirá que sean abordados en profundidad, o que sean revisados y discutidos, investigaciones, temas y prácticas sobre las cuales existe exigua o nula bibliografía, abriendo nuevas vías al conocimiento de determinados contenidos de interés o actualidad para quienes se forman para, se interesan por o se dedican a la psicomotricidad y las técnicas corporales.

Para instrumentar esta nueva modalidad de trabajo, hemos pensado que el Consejo de Redacción pueda recibir las inquietudes de nuestros lectores y a su vez pueda convocar a destacados académicos y profesionales para que colaboren en la redacción de dichos números monográficos.

Esta modalidad está destinada a alternar con la ya tradicional de números conformados por artículos de nuestra especialidad remitidos por los académicos y especialistas de los diferentes países a los que llega nuestra publicación.

Con gran satisfacción y expectativa, inauguramos esta nueva modalidad de formato de nuestra Revista, publicando el trabajo de investigación, coordinado por la Psicóloga Esperanza Martínez, titulado "Aproximación a un enfoque integral del proceso de aprendizaje y sus dificultades". Se trata de una investigación abordada por un equipo interdisciplinar integrado por profesionales y estudiantes de la Licenciatura de Psicología, del Servicio de Atención Psicológica, de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica y de la Comisión Sectorial de Investigación Científica, instituciones vinculadas a la Universidad de la República con sede en Montevideo (Uruguay). La solicitud de publicación nos llega a través de la Red Latinoamericana de Universidades con Formación en Psicomotricidad.

La elección de este trabajo de investigación para que nuestra publicación comience a transitar este nuevo camino, responde, fundamentalmente, a que consideramos

que refleja una concepción interdisciplinaria de abordaje a la complejidad del desarrollo y del aprendizaje, donde la Psicomotricidad como disciplina construye, junto a otras disciplinas, un espacio de ejercicio académico y profesional específico inserto en acciones interdisciplinarias. Además tiene el valor de conjugar acertadamente la reflexión teórica con el análisis de los datos y la puesta en práctica de programas de prevención y cambio de la situación deficitaria estudiada.

El deseo de presentar por completo la Memoria de Investigación ha provocado que este ejemplar de la revista casi doble su tamaño habitual, pero creemos que merece la pena poner a disposición de los lectores todo el contenido desarrollado, así como poner a disposición del equipo de investigación las páginas de nuestra revista como vía de publicación de los resultados y conclusiones obtenidos. Desde la dirección de nuestra publicación agradecemos la confianza depositada en la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales al elegirnos como portavoz de los resultados de esta investigación, que a través de la red Internet, se ofrecen a la comunidad científica internacional.

Creemos firmemente que la investigación es la única manera de mostrar de manera contrastada el valor y la idoneidad de la intervención psicomotriz y de las técnicas de mediación corporal, así como la especificidad profesional de quienes implementan este tipo de abordaje, preventivo, educativo o terapéutico. Por ello, creemos que una investigación como la que aquí se presenta, donde los psicomotricistas han trabajado conjuntamente con psicólogos y profesionales de lenguaje puede servir de ejemplo y de aliento a quienes se ocupan de la psicomotricidad y las técnicas corporales.

Finalmente, estamos convencidos de que la investigación puede y debe tener no solamente un valor científico, sino una dimensión aplicada y orientada hacia la mejora de la calidad de vida. Ese compromiso con el desarrollo y la posibilidad de cambio de aspectos disfuncionales se pone de manifiesto en la investigación que ahora publicamos, que se orienta hacia un entorno desfavorecido y carencial.

Comenzar a transitar este nuevo camino nos llena de ilusión y esperamos con ello seguir aportando nuestro granito de arena al desarrollo de la Psicomotricidad como disciplina. Como siempre, quedamos a la espera de la opinión de Ustedes, nuestros lectores y amigos.

*Juan Mila y Pedro P. Berruezo  
Agosto de 2002*



# Presentación

El Proyecto de Investigación y Desarrollo "Aproximación a un enfoque integral del proceso de aprendizaje y sus dificultades" fue presentado en CSIC (Comisión Sectorial de Investigación Científica) de la Universidad de la República, y se aprobó en 1997.

Se desarrolló en Montevideo, Uruguay, en el marco del Servicio de Atención Psicológica de la Facultad de Psicología, durante el período 1998-1999.

Como toda actividad llevada a cabo en un Servicio Universitario, cumple los objetivos de investigación, docencia y extensión definidos por la Ley Orgánica que desde 1958 consagró la autonomía y el co-gobierno universitario.

Lo que ahora presentamos es una selección de trabajos que integran el Informe Final de dicha investigación. Sus autores son:

Integrantes del equipo interdisciplinario:

- Psic. Mtra. Esperanza Martínez (Coordinadora del Proyecto)
- Psic. Ester Angeriz
- Mtra. Florencia Barrios
- Psic. Stella Barrios
- Psic. Madelon Casas
- Psic. Mariana Díaz
- Asist. Soc. Adriana García
- Psic. Gelia Gómez
- Mtra. Rita Gubinski
- Psicomot. Juan Mila
- Psic. Mtra. Ana Mosca
- Psic. Mtra. Beatriz Rama Montaldo
- Mtra. Mercedes Terra
- Fga. Carmen Valdeolivas

Investigadoras Asociadas:

- Psic. Sandra Falero
- Psic. Mtra. Sandra García

Colaboradoras Honorarias del Servicio:

- Psic. Mtra. Verónica Cambón
- Psic. Andrea Latorre
- Psic. Pilar Real de Azúa

Docentes de la Escuela N° 108:

- Mtra. María Alicia Pérez
- Mtra. Verónica Roo

Estudiantes en pasantía:

- Adriana Bello
- Magdalena Fernández
- Gabriela Núñez
- Gabriela Romero
- Alejandra Villaverde
- Yliana Zeballos





# Temario

## **PARTE I – BREVE SÍNTESIS DE ASPECTOS TEÓRICOS, METODOLÓGICOS Y OPERATIVOS**

- 1) Planteamiento del tema
- 2) Antecedentes de investigaciones en relación con el tema
- 3) Problema a investigar
- 4) Objetivos
  - 4.1 – Objetivos generales
  - 4.2 – Objetivos específicos
- 5) Estrategias metodológicas
  - 5.1 – Modalidad de investigación
  - 5.2 – Enfoque de A.P.S.
  - 5.3 – Modelo de Investigación-Acción
    - 5.3.1 – Introducción
    - 5.3.2 – ¿Qué es investigación acción? Los supuestos y premisas básicas
    - 5.3.3 – Implicaciones metodológicas de la investigación acción
- 6) Delimitación geográfica e institucional
- 7) Aspectos operativos
  - 7.1 – Trabajo realizado y en curso de realización: Proyecto Capurro (Servicio de Atención Psicológica de la Facultad de Psicología)
  - 7.2 – Puesta en marcha del Proyecto: Integración del Equipo Interdisciplinario
- 8) Bibliografía

## **PARTE II – EL PROCESO DE CONOCIMIENTO: CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO TEÓRICO**

- 1) Psicoanálisis y psicología genética: Revisión crítica
  - 1.1 – Introducción
  - 1.2 – Enfoque estructuralista
  - 1.3 – Perspectiva psicoanalítica
  - 1.4 – Perspectiva piagetiana
  - 1.5 – ¿Es posible una integración de perspectivas?
- 2) El proceso de construcción del conocimiento
  - 2.1 – Construcción de estructuras en la primera infancia

2.2 – Los procesos de simbolización y la construcción del sujeto psíquico

3) ¿Qué entendemos por aprender?

3.1 – Teorías sobre el aprendizaje: Revisión crítica

3.2 – Precisiones sobre algunos conceptos

3.3 – Conflictos que hacen síntoma en la situación escolar

3.4 – El aprender como proceso creativo

3.5 – El espacio transicional en el proceso de construcción del conocimiento

3.6 – Aspectos vinculares en el proceso de aprendizaje

3.7 – La escuela, ambiente facilitador de aprendizajes

3.8 – La cuestión del diagnóstico en los problemas de aprendizaje

4) Bibliografía

**PARTE III – EL BARRIO, LA ESCUELA, LAS FAMILIAS: ASPECTOS PSICOSOCIALES, ECONÓMICOS, CULTURALES Y ORGANIZATIVOS**

1) Introducción

1.1. – Primera aproximación a un diagnóstico situacional

1.1.1 – Aspectos teóricos y epistemológicos

1.1.2 – Aspectos metodológicos

2) Los escenarios

2.1 – El barrio

2.2 – La escuela

2.3 – Los hogares

3) Los actores

3.1 – El barrio – La comunidad

3.1.1 – Ubicación geográfica

3.1.2 – Antecedentes históricos

3.1.3 – Población y vivienda

3.1.4 – Equipamiento, recursos y servicios comunitarios

3.1.5 – Fuentes de trabajo

3.1.6 – Organización de la Comunidad

3.2 – La organización escolar

3.2.1 – Ubicación, infraestructura, recursos y actores

3.2.2 – Contexto político institucional

3.2.3 – Funcionamiento interno: la dinámica de los procesos organizacionales

3.3 – Las familias

3.3.1 – Características de las familias atendidas por el equipo técnico

3.3.2 – Características generales de las familias de los niños y niñas que asisten a las escuelas de Capurro

4) Primeras conclusiones: Interrelación entre los tres escenarios identificados y su incidencia en el proceso de construcción del conocimiento.

4.1 – Introducción

4.1.1 – Apuntes del contexto global



- 4.1.2 – Apuntes del contexto nacional
  - 4.2 – Factores de riesgo y vulnerabilidad asociados al medio socio económico, cultural y su correlato en lo familiar.
  - 4.3 – Factores asociados al contexto político-institucional de la educación primaria.
  - 4.4 – Factores asociados a los modelos de enseñanza-aprendizaje y su influencia en los procesos de participación y comunicación de los sujetos involucrados: Escuelas – Familias – Barrio/Comunidad.
- 5) Bibliografía

#### **PARTE IV – TRABAJO POR ÁREAS**

##### 1) Estudios psicológicos

- 1.1 – Técnicas utilizadas
- 1.2.– Descripción de las tareas realizadas; resultados obtenidos
- 1.3 – Análisis de datos
  - 1.3.1 – Bender y nivel operatorio
  - 1.3.2 – Un tipo de dificultad asociado a la pobreza.

##### 2) Evaluación del lenguaje

- 2.1 – Objetivos
- 2.2 – Marco teórico
- 2.3 – Investigaciones anteriores
- 2.4 – Bases metodológicas de la investigación
- 2.5 – Resultados
- 2.6 – Análisis de datos
- 2.7 – Conclusiones

##### 3) Evaluación psicomotriz

- 3.1 – Introducción
- 3.2 – Rastreo de las dificultades psicomotrices en los niños pre-escolares de nivel 5.
  - 3.2.1 – Prueba utilizada; objetivo.
  - 3.2.2 – Resultados
- 3.3 – Evaluación psicomotriz de los niños de primer año.
  - 3.3.1 – Objetivos
  - 3.3.2 – Técnicas utilizadas
  - 3.3.3 – Descripción de tareas
  - 3.3.4 – Resultados
  - 3.3.5 – Análisis de datos

##### 4) Bibliografía

#### **PARTE V – ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN**

##### 1) Promoción y prevención: Trabajo en la escuela

- 1.1 – Introducción: El enfoque de riesgo y los factores de protección
- 1.2 – Técnicas grupales
  - 1.2.1 – Los talleres: herramienta de intervención en la escuela
  - 1.2.2 – Talleres de juego

- 1.2.3 – Talleres de egreso del jardín de infantes
- 1.2.4 – Talleres de egreso de sexto año
- 1.2.5 – Talleres sobre temáticas específicas
- 1.2.6 – Talleres con padres
- 1.2.7 – Intercambios con los maestros

2) Trabajo asistencial

2.1 – En la escuela:

- 2.1.1 – Intervenciones pedagógicas de efecto terapéutico : El espacio de apoyo
- 2.1.2 – Acompañamiento terapéutico
- 2.1.3 – En relación a las intervenciones psicológicas y pedagógicas
- 2.1.4 – Fundamentos para pensar un espacio de apoyo pedagógico
- 2.1.5 – Talleres de expresión plástica

2.2 – En consultorio: Atención por el equipo interdisciplinario

- 2.2.1 – Fundamentos del trabajo asistencial
- 2.2.2 – Modalidades de abordaje asistencial
- 2.2.3 – Modalidades de intervención pedagógica
- 2.2.4 – Conclusiones a partir del trabajo asistencial

3) Bibliografía

**PARTE VI – CONCLUSIONES Y PROPUESTAS**



# PARTE I

## Breve síntesis de aspectos teóricos, metodológicos y operativos

### 1) PLANTEAMIENTO DEL TEMA

Los datos estadísticos relevados en la última década en las escuelas públicas de Montevideo dan cuenta de cifras que superan el 20% al referirse a los niños que repiten primer año.

Los estudios que presentan porcentajes discriminados según el contexto socioeconómico de la población escolar muestran cifras que se acercan al 50% en algunas escuelas.

*El problema de la repetición en primer año ha sido objeto de constante preocupación desde hace mucho tiempo en los diversos organismos que constituyen el sistema educativo, pero aún se está muy lejos de encontrar solución.*

El Boletín No.6 de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) Consejo Directivo Central (CODICEN), en su página editorial<sup>1</sup>, se refiere a esta situación en términos que transcribimos, ya que consideramos que dan cabal cuenta de la magnitud del problema.

*Una mirada al desarrollo de nuestra educación primaria, despierta un sentimiento de satisfacción. Más de dos mil escuelas tejen una red institucional que asegura cobertura para todos los niños, con un cien por cien de docentes con título profesional, libros para todos, útiles escolares, servicio alimentario, túnicas, calzado, etc.*

*La actual administración está realizando un gran esfuerzo para extender la escolaridad inicial, incorporando ya 26.000 niños de 4 y 5 años de edad.*

*Sin embargo, cuando la mirada se transforma en observación y análisis de los resultados académicos de nuestros escolares, así como de otros indicadores de funcionamiento del sistema escolar, se descubren grandes desequilibrios en su interior, que profundizan situaciones de inequidad social que comprometen y desvirtúan la esencia de la función que la escuela uruguaya ha cumplido en la construcción de nuestra sociedad. A la vez, cuestionan la eficacia de su acción en la preparación de las nuevas generaciones para su inserción en un mundo que se anuncia complejo y con transformaciones profundas.*

*En 1963 el informe del CIDE denunciaba un 42% de fracaso escolar en primer año y señalaba la gravedad del problema para el futuro de la sociedad uruguaya. Ya en aquel entonces, se indicaban estrategias para conjugar en la acción las causas externas, con una revisión*

*de los procedimientos de enseñanza para realidades de educandos con alta y diversa problematización.*

*El problema de la repetición, asociado a otros, es el flagelo de nuestra escuela pública, porque muestra las disparidades y contradicciones de un sistema que históricamente sustentó la equidad en la cobertura y el currículo único.*

*La repetición en primer año es un fenómeno instalado en nuestras escuelas de contextos sociales deficitarios. Hace más de veinte años no se desarrollan intervenciones pedagógicas específicas ni de ninguna otra índole para evitar que uno de cada tres niños experimente el fracaso escolar.*

*Actualmente estas escuelas (en las que la tasa de repetición es entre el 20% y el 50%), se convierten, a causa de este fracaso, en semilleros de falsas discapacidades (...)*

*Hoy debemos decir que la cobertura es un indicador de valor relativo, que suele encubrir, en la creencia de la aplicación del principio de igualdad de oportunidades, una realidad de acceso signada precisamente por la diversidad y las desigualdades.*

Mag. Nelly Leites de Moraes de Pérez  
Consejera ANEP – CODICEN

Estas premisas constituyen el fundamento del programa "Todos los niños pueden aprender" implementado por el Consejo Directivo Central (CODICEN) que "tiene como objetivo disminuir los índices de repetición en primer año, focalizándose en primera instancia en las escuelas con un porcentaje que supera el 30%"<sup>2</sup>.

El programa comprende un conjunto de acciones múltiples referidas a la problemática social (salud, vestimenta, alimentación), y una propuesta educativa, que entre otras medidas procura incrementar el ingreso de los niños de 4 años a la Educación Inicial, con el objetivo de favorecer las condiciones para un mejor aprendizaje.

El Proyecto de Mejoramiento de la Calidad en la Educación Primaria (MECAEP), en el marco de un convenio con el Banco Mundial, ha financiado la compra y distribución de libros y materiales didácticos (dando prioridad a las escuelas con alto porcentaje de niños provenientes de los niveles más carenciados), y ha implementado programas de capacitación docente

*Sin embargo, el problema del fracaso escolar en primer año se mantiene; muchos niños ingresan al ciclo escolar en condiciones de desventaja; no logran cumplir con los requerimientos del programa; repiten grados; son promovidos por extra-edad y con frecuencia abandonan la escuela sin completar el ciclo primario.*

Hacia fines de 1999 el Consejo de Educación Primaria emite una resolución<sup>3</sup> que modifica los criterios hasta entonces vigentes de promoción en primer año. Toma como base el informe técnico del Proyecto MECAEP sobre repetición escolar (8/11/99), donde se plantea que el hecho de repetir un año no implica una cabal recuperación de las insuficiencias del aprendizaje.

Sobre la base de esta comprobación, y teniendo en cuenta el sentimiento de fracaso provocado por la experiencia de la repetición, la Circular No.441 resuelve derogar la exigencia de un porcentaje mínimo de asistencias para la promoción en primer año, y posponer la evaluación de los aprendizajes hasta la finalización del segundo año escolar.

Consideramos que esta medida, tomada aisladamente o en el contexto de las acciones parciales que se vienen realizando, tendrá como efecto más notorio la modificación de los datos estadísticos al disminuir el porcentaje de repetición en primer año, lo que puede

llevar a la conclusión errónea de que los problemas de aprendizaje en buena medida se han solucionado.

Entendemos que la evaluación de los aprendizajes al finalizar segundo año sólo podrá ser una medida eficaz en tanto se la conjugue con estrategias globales que tiendan a disminuir la incidencia de los factores de riesgo, que pesan muy especialmente en las escuelas de contexto crítico.

Los datos de una investigación realizada por ANEP<sup>4</sup> dan cuenta de un porcentaje de repetición en primer año en las escuelas de todo el país que oscila entre 20% y 22% desde 1990 hasta 1998.

En Montevideo, el promedio para igual período de tiempo es de 22,1%. Durante 1999 la cifra baja a 20,4%, descenso que se atribuye a la resolución mencionada.

*Esta modificación de los criterios de promoción implica que las cifras dejan de ser comparables, y que la promoción en primer año ya no es indicadora de un proceso de aprendizaje sin dificultades.*

Aún así, las cifras de repetición en primer año continúan siendo muy altas, y revelan la fuerte incidencia del factor socioeconómico; a título de ejemplo mencionamos que el porcentaje más bajo de repetición se encuentra en Punta Gorda (4,2%) y el más alto en Carrasco Norte (37,9%), superando el 30% en las escuelas de Casavalle, Jardines del Hipódromo, Las Acacias, Punta Rieles, Bella Italia y Manga.

Según la misma fuente, en el mensaje presupuestal remitido al Poder Legislativo por el Consejo Directivo Central de la ANEP, las autoridades de la enseñanza advirtieron que la educación "no ha logrado revertir las profundas tendencias a la fragmentación social que soporta la sociedad uruguaya en las últimas décadas".

El Director Nacional de Educación Pública, Prof. Javier Bonilla, afirma en una entrevista a dicho semanario que se trata de un problema de larga data, lo que constituye "un indicador de que deberíamos entrar con instrumentos nuevos"<sup>5</sup>. Plantea la importancia de abordar el problema en forma integral, con acciones no sólo en el campo de la educación sino también en los de la salud y el ordenamiento territorial.

Compartimos plenamente estas afirmaciones, que destacan la relevancia de factores socioeconómicos, y agregamos:

*Existen posibilidades de implementar acciones desde lo educativo, y es urgente su puesta en marcha, ya que mientras no se logre cambiar las estructuras sociales que generan situaciones de pobreza, los niños que están creciendo en las condiciones actuales están amenazados de sufrir daños irreversibles.*

También compartimos la afirmación con la que se enuncia el objetivo del Programa del CODICEN: "Todos los niños pueden aprender", ya que da cuenta de un hecho observable. Todo niño, aún aquél del que se dice que "no aprende nada", en la etapa de su vida que lo consideramos, ha aprendido ya muchas cosas.

Podemos preguntarnos: ¿Cómo ha hecho para aprender lo que aprendió? ¿Cuáles son los obstáculos que le impiden apropiarse de determinados conocimientos? ¿Lo que la escuela le ofrece responde a sus necesidades? ¿Cómo podemos favorecer los procesos de construcción del conocimiento?

Teniendo en cuenta la relevancia del problema y la extrema complejidad de los factores en juego, nos planteamos que la Escuela Pública tiene dificultades para instrumentar respuestas adecuadas frente al incremento de la población escolar en niveles de pobreza; de ahí la necesidad de crear nuevos recursos en cuanto a formas posibles de intervención.

*Nuestra propuesta de un Proyecto de investigación-acción referido al proceso de aprendizaje y sus dificultades responde a la preocupación de atender la extrema complejidad de los factores en juego y la dificultad manifiesta de encontrar soluciones adecuadas.*

Esta complejidad plantea la pertinencia de un abordaje interdisciplinario, que integre acciones provenientes de distintos organismos públicos a los cuales el problema desafíe, con la necesaria coordinación que deriva del acuerdo en los objetivos y métodos.

Consideramos que uno de estos organismos es la Universidad de la República, con sus objetivos de investigación, docencia y extensión, por lo que elaboramos este Proyecto en el marco del Servicio de Atención Psicológica de la Facultad de Psicología, uno de cuyos puntos de inserción es justamente la escuela pública.

En un aspecto discrepamos con el documento citado en primer término: al plantear que en los últimos veinte años no se han implementado intervenciones pedagógicas tendientes a solucionar esta problemática, entendemos que se debió especificar que se refería a acciones en un macro-contexto. Omitir este punto significa no tener en cuenta la acción silenciosa de los maestros que, luchando contra todos los obstáculos, tantas veces nos sorprenden con sus logros.

## **2) ANTECEDENTES DE INVESTIGACIONES EN RELACIÓN CON EL TEMA**

*Psic. Esperanza Martínez*

Distintas investigaciones realizadas en nuestro país en los últimos años coinciden en señalar que los mayores porcentajes de fracaso escolar se dan en las escuelas de contextos socioeconómicos carenciados.

La investigación realizada en el IPUR<sup>6</sup> se planteó el problema del fracaso escolar con relación a las potencialidades con que ingresan los niños al ciclo primario. Se elaboró una muestra representativa de alumnos que ingresaban a primer año en 1989, en escuelas que según el contexto socioeconómico de su población estaban caracterizadas en tres tipos (A, B y C) siendo las escuelas de tipo C las ubicadas en las zonas más carenciadas.

A partir de las técnicas utilizadas se elaboró una presunción diagnóstica de cada niño con relación a su capacidad de aprendizaje. Se tomó en cuenta factores intelectuales, instrumentales, emocionales, socioculturales y sanitarios.

Este trabajo pudo determinar que el porcentaje de niños con pronóstico de aprendizaje con dificultades aumentaba significativamente en los contextos más carenciados.

Los porcentajes fueron los siguientes<sup>7</sup>:

Escuelas tipo A	13,3%
Escuelas tipo B	31,7%
Escuelas tipo C	43,9%

Con respecto a los factores asociados a estas dificultades, se encontró que al nivel de la población total, sólo un 3% de los fracasos podrían atribuirse a retardo intelectual. El nivel cognitivo resultó acorde a lo esperado en alto número de casos (con cierto descenso en los porcentajes en las escuelas tipo B y C) Las dificultades más frecuentes en los niños de las escuelas tipos B y C se hallaron en las áreas psicomotriz y del lenguaje.

Paralelamente el CLAEH llevó a cabo una investigación sobre el desarrollo psicomotor en niños de 0 a 4 años viviendo en condiciones de pobreza. Se tomó una muestra general de familias con niños de esas edades, que habitaran en zonas "de prevalencia de pobreza" en todo el país, y un grupo control de familias no pobres. Los porcentajes obtenidos en cuanto a normalidad, riesgo y retraso en el desarrollo psicomotor se exponen en el siguiente cuadro<sup>8</sup>:

	Muestra general	Control
Normal	67,3%	85,0%
Riesgo	24,3%	13,3%
Retraso	8,4%	1,7%

Esta investigación muestra "la estrechísima relación existente entre las carencias de vivienda, la desnutrición y el retraso psicomotor de los niños"<sup>9</sup>. Analiza la posible conexión de esta área del desarrollo con el posterior éxito o fracaso escolar y, a más largo plazo, con la inserción social, cultural y laboral, y concluye: "Toda la información disponible sugiere que, si no se modifican las condiciones ambientales, el niño enfrentará en marcada desventaja las etapas siguientes del proceso de socialización (...) Si estos supuestos son exactos, el retraso psicomotor se agrega como uno de los mecanismos sociales de reproducción de la pobreza"<sup>10</sup>.

La investigación de CEPAL<sup>11</sup> analiza el impacto del nivel socio-cultural de las familias en el rendimiento escolar, a partir de una muestra constituida con alumnos matriculados en 1990 en cuarto grado de escuelas públicas y privadas. Las escuelas públicas se agruparon en cinco estratos según el nivel socio-económico del barrio donde estaban ubicadas. El criterio utilizado fue el porcentaje de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (N.B.I.) Los resultados de la investigación señalan una asociación significativa entre los bajos niveles socio-culturales de las familias y los bajos resultados en el aprendizaje.

En fecha más reciente, un informe de la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP, 1998)<sup>12</sup> plantea que, a pesar de haberse logrado una cobertura educativa prácticamente total de la población de niños en edad escolar, los logros de los alumnos en cuanto a su aprendizaje difieren considerablemente en distintas escuelas.

Los rasgos de la población de bajo rendimiento escolar que destaca son los siguientes: Bajo nivel de ingresos, necesidades básicas insatisfechas, altos porcentajes de familias de jefatura femenina o inestabilidad de la presencia masculina en el hogar, bajo nivel educativo materno, alto índice de hacinamiento en la vivienda.

Otros trabajos se han orientado a investigar hasta qué punto la situación de pobreza puede incidir en el desarrollo de los niños en los primeros cinco años de vida, generando condiciones de desventaja desde el comienzo del ciclo escolar, que resultarían tanto más difíciles de revertir cuanto mayor fuera el tiempo transcurrido sin procurar soluciones adecuadas.

En esta línea se ubica la investigación del Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales (GIEP)<sup>13</sup>. Tomando como base el trabajo del CLAEH ya mencionado, profundiza en el análisis de los efectos progresivos de la situación de pobreza.

A partir de los datos obtenidos concluye: "Todo sugiere que muchos de los niños de los sectores pobres comienzan muy tempranamente un camino de retraso en el desarrollo del lenguaje y pensamiento simbólico, que se prolongará en el fracaso escolar y en dificultades para la integración cultural y social a la comunidad nacional"<sup>14</sup>.

Los autores afirman que las condiciones de pobreza tienen un efecto acumulativo como potenciadoras de daño, ya que a medida que la edad del niño avanza, aumenta la prevalencia de retraso en el desarrollo psicomotor.

Consideramos que el enfoque de riesgo adoptado por el GIEP constituye una valiosa apertura para nuevas investigaciones y para el diseño de estrategias de intervención, ya que señala la importancia de la línea de demarcación entre situaciones que suponen riesgo de daño, y aquéllas en las que el daño ya se produjo en forma irreversible. Nuestro trabajo procura hacer un aporte desde este enfoque, por lo que más adelante volveremos a referirnos al concepto de riesgo<sup>15</sup>.

El informe del GIEP destaca que el enfoque de riesgo constituye un modelo metodológico que centra la atención y organiza la distribución de recursos dando prioridad a los grupos que más lo necesitan.

El primer paso es la definición del concepto de riesgo<sup>16</sup>. Un factor de riesgo es la situación o característica que aumenta la probabilidad de sufrir un daño en la salud.

La importancia de este enfoque radica en la posibilidad de que los factores de riesgo sean identificables antes de que el daño se produzca. El factor de riesgo no implica necesaria-

mente relación causal, pero en todos los casos su asociación con el daño se constituye en un valioso indicador.

La identificación de los sectores más vulnerables de una población constituye la base para definir políticas de salud con un mejor aprovechamiento de los recursos disponibles.

En este enfoque el GIEP hizo una evaluación del desarrollo psicomotor por áreas, usando como instrumento el TEPPI (Test de desarrollo psicomotor)

La población fue clasificada en tres categorías según la puntuación obtenida:

- 1) Normalidad: Entre  $-1$  y  $+1$  desviaciones estándar con relación a la media.
- 2) Riesgo: Entre  $-1$  y  $-2$  desviaciones estándar.
- 3) Retraso: Más de 2 desviaciones estándar.

El análisis factorial mostró la dificultad para asegurar un grado suficiente de independencia de los distintos factores de riesgo, lo que sugiere una fuerte interrelación entre ellos.

Una de las conclusiones que más nos interesa destacar de esta investigación es la siguiente: en los sectores pobres, la mayor prevalencia de niños en riesgo y retraso abarca el área del lenguaje, y en menor proporción el área de coordinación.

	Riesgo	Retraso
Área del lenguaje	32,5%	13,0%
Área de coordinación	24,8%	5,5%

A medida que la edad avanza, aumenta la prevalencia del retraso en el desarrollo psicomotor. Las alteraciones del desarrollo se vinculan a una inhibición de la capacidad de representación simbólica y de interacción social.

El estudio del perfil psicosocial de las familias de los niños en situación de riesgo o de retraso en su desarrollo concluye con la descripción de las siguientes características:

- 1) Madre deprimida o desmoralizada por las continuas privaciones, que busca restablecer su equilibrio por medio de una relación fusional con su hijo.
- 2) Padre ausente por incumplimiento de su función o por desvalorización de su imagen.
- 3) Familia poco sostenedora, con falta de espacios físicos y vinculares, y dificultades en el uso de la palabra como instrumento de comunicación.
- 4) Relación con un macro-contexto social no habilitante, sin recursos que brinden valorización y apoyo<sup>17</sup>.

Los investigadores no afirman que haya conexión causal entre el retraso psicomotor y los factores mencionados, pero sí que el retraso se da en el contexto de ese perfil. De las reflexiones finales destacamos:

*Los mecanismos por los que la pobreza afecta el desarrollo psicomotor, afectivo y social de los niños recorren un camino complejo. En primer lugar está la acumulación de situaciones carenciales y traumáticas. Ella hace probablemente que una serie de disfunciones en la vida familiar o en la relación de crianza adquiera un valor especial. Cada uno de estos factores no ejerce solamente el efecto patógeno que le es propio sino que, por su masividad, que sobrepasa la capacidad de respuesta de la persona, pasa a producir efectos que en otras circunstancias no se darían. Esto explica que estos factores en los sectores pobres se asocien con el retraso psicomotor de una forma que no ocurre en los sectores medios. No se trata pues de paliar carencias simples, sino de restituir en primer lugar dinanismos complejos perturbados.<sup>18</sup>*



Una investigación del Proyecto MECAEP (Mejoramiento de Calidad en la Educación Primaria) sobre el lenguaje en una muestra de 500 niños de 4 años de jardines públicos urbanos de todo el país<sup>19</sup> define el factor de riesgo social por la presencia simultánea de dos indicadores:

- Nivel educativo de la madre que no supera primaria completa
- Condiciones de hacinamiento en la vivienda

La situación de riesgo social así caracterizada demuestra en esta investigación ser un factor de fuerte incidencia en la competencia lingüística de los niños de 4 años.

Según los datos de esta investigación, las características socio-culturales del entorno afectan tanto los aspectos estructurales como los aspectos comunicativos del lenguaje. En cambio, en las pruebas que exploran el nivel cognitivo, un importante porcentaje de niños en situación de riesgo demuestra un buen potencial intelectual.

Los investigadores señalan la importancia de esta comprobación y el desafío que representa para instrumentar políticas educativas, ya que los niños en situación de riesgo, si bien disponen de un potencial intelectual acorde a su edad, presentan fallas en tareas que requieren mayor disponibilidad de mediadores simbólicos.

Otra investigación reciente realizada por el Departamento de Economía de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República<sup>20</sup>, trabajó con una muestra representativa de hogares de alumnos de las escuelas públicas de Montevideo.

Los hogares se agruparon en tres estratos en base a la definición por contexto socio-económico de las escuelas a las que los niños concurrían.

El informe plantea que el 51% de los alumnos de primer año de la enseñanza pública de Montevideo asistían a escuelas de contexto desfavorable<sup>21</sup>.

Los hogares con bajos ingresos, mayor número de hijos, bajo nivel de educación formal de los adultos y menor asistencia de los niños a instituciones de educación inicial, presentaban los porcentajes más altos de repetición y deserción.

Respecto a las condiciones de la vivienda, se constató que el 76% de los hogares cuyos niños concurrían a escuelas de contextos desfavorables, se encontraba en situación de hacinamiento. Se consideró que existía hacinamiento cuando el número de personas por dormitorio excedía de tres<sup>22</sup>.

\*\*\*\*\*

Con relación a la situación de riesgo social, a modo de síntesis, haremos referencia a un trabajo presentado por Alain Juvé (Presidente del Instituto Internacional de Educación Especializada) en las Jornadas sobre fracaso escolar (Madrid, 1998)<sup>23</sup> en el que destaca la presencia de múltiples factores en permanente interjuego:

- 1) Sociológicos, en relación con el tema de la exclusión social. Aporta cifras de la Unión Europea: 53 millones de personas excluidas de los beneficios de la prosperidad de sus respectivos países, en un total de 340 millones. Citamos: "Desde el momento en que se produce la exclusión social, la situación resultante orienta a las sociedades hacia un funcionamiento dualista. La exclusión da lugar a una ruptura entre los que están integrados al mundo del trabajo (...) y aquellos que están marginados y desfavorecidos (...) Un ejemplo lo encontramos en la falta del mismo derecho al éxito escolar. Los resultados escolares dependen, a menudo, del origen y del medio social."<sup>24</sup>
- 2) Psicológicos: La inseguridad, la inestabilidad familiar, y las consecuencias de sucesivos fracasos, inciden en los resultados escolares y sociales.
- 3) Pedagógicos: La inadecuación entre el funcionamiento de la escuela y las necesidades de la población.

Juvé afirma que el fracaso escolar es un problema que se plantea independientemente de la riqueza de los países, la cobertura social y el tipo de enseñanza, aunque señala que el riesgo social aumenta por la disminución del gasto en políticas sociales que incluyen prevención y tratamiento, y por la pérdida en gran parte del papel orientador del estado.

Concluye que la gravedad del problema radica en que, cada vez más, el fracaso escolar termina en exclusión social, por lo que señala la importancia de incidir sobre las causas de los fenómenos que se combaten.

### 3) PROBLEMA A INVESTIGAR

**Psic. Esperanza Martínez**

Con el objetivo de definir el problema a investigar, comenzaremos con una breve síntesis de las conclusiones a las que han llegado las distintas investigaciones a las que nos hemos referido en el capítulo anterior. Nos interesa especialmente destacar los siguientes puntos:

- 1) Se ha establecido una correlación entre la pertenencia a contextos socioeconómicos carenciados y el fracaso escolar.
- 2) Se han analizado las consecuencias del fracaso escolar en el sentido de generar, mantener o acentuar la situación de exclusión social.
- 3) Se ha encontrado correlación entre determinadas características de la situación familiar y las dificultades escolares. El informe de ANEP (1998) destaca: Necesidades básicas insatisfechas, bajo nivel de ingresos, poca presencia masculina en el hogar, bajo nivel educativo materno, alto índice de hacinamiento en la vivienda. La investigación del GIEP identifica como situaciones de riesgo: dificultades en la comunicación familiar (tanto ocultamiento de información como fracaso en resolver situaciones por medio del diálogo y recurso a la violencia); dificultades en la disponibilidad parental; indiferenciación de espacios y personas; falta de límites; depresión materna; bajo nivel de instrucción materna; condiciones de hacinamiento.
- 4) Aunque algunos de los factores familiares mencionados se encuentren con frecuencia en otros estratos sociales, se ha señalado que los niños en situación de pobreza se ven más afectados en su desarrollo por el desamparo familiar y la falta de redes sociales que operen como factores de protección.
- 5) Las políticas educativas implementadas hasta el momento han demostrado ser insuficientes para revertir la situación de fracaso escolar.

*Una vez constatados estos problemas a partir de los datos aportados por dichas investigaciones, nos planteamos la posibilidad de realizar un avance en el sentido de lograr una mejor identificación de los factores de riesgo y una mayor comprensión de los mecanismos que los generan, procurando abrir caminos para una intervención eficaz.*

Teniendo en cuenta la complejidad de los fenómenos y la permanente interacción de múltiples factores, intentamos un abordaje cualitativo, procurando llegar a una descripción e interpretación de los procesos que generan dificultades escolares, en un enfoque integrador que permita abordar el estudio de posibles soluciones.

Jerarquizamos la construcción de un modelo teórico que nos aproxime a dicha interpretación, y nos permita la elaboración de hipótesis respecto a posibles estrategias de intervención.

Consideramos imprescindible partir de la investigación bibliográfica y la reflexión sobre distintas teorías que han procurado dar cuenta de los procesos de construcción del conocimiento, para luego analizar los factores que pueden interferir en dicho proceso.

Dedicaremos especial atención a dos líneas, por su importancia teórica y clínica, y por postular modelos de alto nivel de abstracción que permiten dar cuenta de fenómenos que ocurren en distintos campos: nos referimos a la teoría psicoanalítica a través de distintos desarrollos freudianos y post-freudianos, y al estructuralismo dinámico postulado por Jean Piaget y el Centro de Epistemología Genética.

Haremos también un breve recorrido por otras líneas teóricas cuyos aportes consideramos relevantes en relación los procesos de aprendizaje y sus dificultades.

Procuraremos una puesta en relación de los aportes teóricos con nuestra realidad educativa actual, haciendo un recorte geográfico e institucional que nos permita profundizar en algunos aspectos de esta problemática.

*El trabajo realizado en las escuelas, nutrido con los aportes que surgen de la reflexión teórica, permitirá diseñar distintas estrategias de intervención, tanto en promoción y prevención como en asistencia, y ponerlas a prueba analizando sus efectos a corto y mediano plazo.*

El desarrollo de los distintos aspectos de la tarea, así como la reflexión sobre los temas que vayan surgiendo en el transcurso de la misma, procurará dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- 1) A nivel de la teoría: ¿Es posible la integración de aportes de teorías aparentemente tan alejadas como la teoría psicoanalítica y la piagetiana? ¿Es un camino posible para procurar un respaldo epistemológico en relación con los problemas que plantea el proceso cognoscitivo y sus disfuncionamientos?
- 2) A nivel operativo: ¿Cómo pueden construirse modelos que permitan el diagnóstico precoz? ¿Cuáles son los instrumentos que en esta experiencia han resultado tener mayor valor predictivo?
- 3) ¿Cómo se identifican y articulan los distintos factores que se conjugan generando una dificultad escolar?
- 4) ¿Cómo pueden instrumentarse estrategias terapéuticas que puedan resultar operativas en lapsos más breves que los habituales?
- 5) ¿Hasta qué punto puede pensarse que la dificultad provenga del sujeto en proceso de aprendizaje? ¿Qué incidencia puede tener la institución escolar a través de su organización, programas, métodos, modos de relación?
- 6) ¿Qué papel juega lo familiar a través de su estructura, grado de estabilidad, modo de vinculación, expectativas respecto a la escuela?

## 4) OBJETIVOS

*Psic. Esperanza Martínez*

### 4.1 – Objetivos generales

Con relación a las dificultades que se presentan en el proceso de construcción del conocimiento, nos planteamos como objetivo elaborar y analizar la implementación de un modo de abordaje diagnóstico y terapéutico centrado en la etiopatogenia.

En un proceso de reflexión-acción-reflexión, a partir de la respuesta a las estrategias de promoción de salud y terapéuticas planteadas, nos proponemos profundizar sobre el proceso de construcción del conocimiento y sus dificultades, reflexionando y procurando actuar sobre los factores que inciden en el fracaso escolar y la deserción.

### 4.2 – Objetivos específicos

- 1) Elaborar un marco teórico que integre distintos aportes en relación con los procesos de construcción del conocimiento, y de los factores que pueden interferir en estos procesos.

- 2) Identificar, a partir del nivel de educación inicial, las circunstancias que pueden incidir en el surgimiento de dificultades escolares, antes de que éstas determinen un fracaso.
- 3) Profundizar en el estudio del valor predictivo de distintas técnicas con relación a la acción preventiva y al diagnóstico precoz.
- 4) Analizar comparativamente distintas estrategias de tratamiento de las dificultades constatadas, ya sean instrumentales o del orden de lo vincular.
- 5) Analizar los efectos de la puesta en marcha de un modelo preventivo y de diagnóstico precoz, y de una estrategia terapéutica con relación a la etiología.

## **5) ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS**

### **5.1 – Modalidad de investigación**

***Psic. Esperanza Martínez***

Teniendo en cuenta el problema a investigar, y el hecho de haberse realizado en nuestro medio varias investigaciones cuantitativas sobre temas relacionados con el aprendizaje y sus dificultades, elegimos para esta investigación el estudio de caso en la modalidad cualitativa.

Procuramos así un avance en la interpretación de los procesos que operan en la construcción del conocimiento, aportando elementos para el diseño de estrategias que permitan superar las dificultades que interfieren en este proceso.

En esta modalidad de investigación y en relación con el tema que abordamos, podemos discriminar los siguientes pasos:

- 1) Elaboración de un marco teórico que procure integrar los distintos aspectos del tema planteado.
- 2) Delimitación geográfica e institucional del campo a investigar: se plantea una investigación-acción focalizada en una población escolar previamente definida en cuanto a zona geográfica y pertenencia institucional. Para esta definición se tuvo en cuenta que se tratase de una población en la cual los problemas que pretendemos estudiar (distintos tipos de dificultad escolar y más específicamente fracaso escolar) se presentasen con una frecuencia aproximada a la media de la población total de las escuelas de Montevideo. Otro criterio tenido en cuenta fue que el complejo escolar estudiado reuniese condiciones para realizar un estudio con profundidad de cierto número de casos. Esta modalidad de investigación no pretende llegar a conclusiones de carácter general sino profundizar en aspectos descriptivos e interpretativos.
- 3) Elaboración de nuevas hipótesis sobre los distintos problemas que vayan surgiendo en el transcurso de la tarea.
- 4) Diseño y puesta a prueba de estrategias de intervención que, a partir de las hipótesis formuladas, puedan actuar modificando factores que inciden en la configuración de distintos tipos de dificultad.
- 5) Evaluación de los resultados de las estrategias de intervención llevadas a cabo y formulación de hipótesis que orienten nuevas investigaciones.
- 6) Jerarquización de la participación activa de las personas involucradas, a fin de definir y llevar a cabo acciones transformadoras en el sentido de brindar condiciones para un crecimiento sano.
- 7) A la luz de la experiencia realizada, propuesta de acciones que se consideren pertinentes para un trabajo más abarcativo en promoción de salud.

## 5.2 – Enfoque de A.P.S.

**Psic. Esperanza Martínez**

Tomamos como marco de referencia de este Proyecto el enfoque de Atención Primaria de la Salud (A.P.S.), con su énfasis en la acción preventiva y la participación comunitaria.

A partir de los planteos surgidos en la Asamblea Mundial de la Salud (Ginebra, 1977), se encaró el desarrollo de políticas de salud a escala mundial. En esta perspectiva surge la declaración de Alma Ata (1978), con la consigna de "Salud para todos en el año 2000", y la propuesta de A.P.S. como estrategia fundamental.

Este enfoque, que privilegia la promoción, la prevención y la educación para la salud, abre nuevos caminos para los programas de atención en salud mental.

En 1990 la O.M.S. plantea que no basta con el diagnóstico del trastorno mental si a éste no le sigue la implementación de las acciones terapéuticas pertinentes. Así mismo enfatiza la importancia de las acciones de promoción de salud y de atención al mejoramiento de la calidad de vida.

En nuestro país se han realizado numerosas experiencias en servicios de Atención Primaria. La Universidad de la República ha tenido una participación relevante en el desarrollo de estas políticas, con distintos programas de atención y estrategias preventivas, que no es del caso detallar aquí ya que los organismos universitarios cuentan con abundante documentación.

Sin embargo, aún no contamos con un Sistema Nacional de Salud que integre en un plan coordinado las acciones requeridas en un campo de tanta complejidad, que cuente con una dotación suficiente de recursos, y que asegure una completa cobertura asistencial atendiendo su calidad.

Su implementación supone cambios estructurales, que sólo pueden darse a través de procesos que requieren largos tiempos de elaboración, en un sistema de salud "altamente dependiente de variables que están fuera de su dominio, porque carece de la capacidad de transformar esas condiciones con los medios o instrumentos de que dispone y puede realmente manejar."<sup>25</sup>

La meta "Salud para todos en el año 2000" reconoce la existencia de desigualdades en la satisfacción de necesidades básicas y procura una mayor equidad, lo que implica un replanteo en la determinación de prioridades y administración de los recursos existentes que pasa por decisiones de carácter político.

En esta perspectiva de atención de salud, una mejor utilización de los recursos supone la identificación de factores de riesgo a fin de orientar acciones que alcancen a los sectores más vulnerables de la población. El riesgo "es expresión de la necesidad de ayuda, tanto en términos de atención preventiva como curativa"<sup>26</sup> por lo que la estimación del riesgo se transforma en indicador del grado de necesidad.

Un enfoque de A.P.S. implica la disponibilidad de los recursos y la posibilidad de acceso a los servicios de salud, lo que permite la atención temprana de la población de riesgo, ya que de lo contrario, en el momento de acudir a los servicios, el daño ya está presente.

Consideramos de interés mencionar aquí la investigación llevada a cabo por la Lic. Alicia Stolkiner y un equipo de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires<sup>27</sup> en 1998.

Dicha investigación da cuenta del retroceso observado en las condiciones sanitarias de una población después de la interrupción del programa de A.P.S. que se venía implementando.

Se trata de una pequeña población de la Provincia de Misiones, con un alto porcentaje de familias con necesidades básicas insatisfechas.

La interrupción en 1994 del programa de A.P.S. fue consecuencia de la disminución del gasto público en políticas de salud, y la implementación en el hospital de un sistema de

financiación autogestionado con arancelamiento diferencial. A partir de este cambio en el sistema de atención de salud se constató:

- 1) Disminución de la consulta ambulatoria.
- 2) Aumento del número de consultas en emergencia.
- 3) Tendencia a consultar por patologías más avanzadas.
- 4) Mayor prevalencia de enfermedades infecciosas y evitables.
- 5) Aumento de la mortalidad infantil (de 23,1 en 1994 a 23,2 en 1995), que revierte la tendencia decreciente que se venía dando en los años anteriores.

A partir de estos datos los investigadores plantean que las políticas orientadas a recortar el presupuesto de los programas de salud no sólo atentan contra derechos humanos fundamentales, sino que resulta insostenible fundamentarlas en un ahorro en el gasto público, ya que la atención de patologías avanzadas puede requerir presupuestos mucho más altos que el trabajo en promoción de salud y prevención.

En lo que se refiere a la salud mental, es un hecho de observación diaria la dificultad para acceder al tratamiento de patologías avanzadas, en casos en los que una consulta precoz hubiera podido cambiar radicalmente el pronóstico y la indicación terapéutica.

Nuestro Proyecto propone desarrollar un modelo de atención que tenga en cuenta los factores de riesgo y favorezca la consulta precoz, tomando una zona territorial reducida y un núcleo de problematidad específico, ya que estas acotaciones permiten definir metas realizables a corto y mediano plazo y aportar experiencias que permitan, en el futuro, encarar cambios de mayor envergadura.

En esa perspectiva tomamos un aspecto que se constituye en frecuente motivo de sufrimiento psíquico para el niño y su grupo familiar: las dificultades escolares, que derivan muchas veces hacia una situación de fracaso.

Estas dificultades originan numerosas consultas en los servicios de atención públicos y privados. En otros casos, que con frecuencia son los más graves, la consulta no se realiza en razón de las dificultades para acceder a algún centro de atención, el desconocimiento por parte de la familia de la existencia de recursos terapéuticos eficaces, o el no haber logrado un mínimo nivel de confianza en la posibilidad de un cambio favorable.

Aún en el caso de acceder a la consulta, la mayor parte de las veces sólo se logra transitar por la etapa diagnóstica, ya que los únicos recursos accesibles son con frecuencia la medicación psiquiátrica o la reubicación escolar, lo que dista mucho de ser en todos los casos el recurso indicado.

En este Proyecto procuraremos identificar factores de riesgo de fracaso escolar, a fin de implementar estrategias de intervención y evaluar sus resultados.

Con relación a la salud mental, el fracaso escolar puede considerarse un daño, si lo entendemos no como patología sino como generador de sufrimiento psíquico. A la vez, en el caso de que se produzca, se constituye en un riesgo, ya que aumenta las probabilidades de exclusión social.

El enfoque de A.P.S. promueve un primer nivel de atención a cargo de centros de salud fácilmente alcanzables por los distintos sectores de la población, con la participación de agentes de salud comunitarios que promuevan la acción preventiva y la consulta precoz.

En el caso de las dificultades escolares, consideramos que el lugar privilegiado para ofrecer ese primer nivel de atención es la escuela misma. Un equipo técnico con inserción en la escuela está en condiciones óptimas para detectar situaciones de riesgo y promover estrategias de acción eficaz, con menos recursos que los que demandaría la atención tardía de las patologías que, sin esa atención temprana, podrían instalarse.

La inserción en la escuela también promueve el diálogo con los maestros, a los que otorga un lugar relevante como agentes de salud, ya que de ellos proviene, en la mayor parte de los casos, el primer llamado de atención ante situaciones de riesgo, y pueden implementar acciones que, desde lo pedagógico, logren efectos terapéuticos.

Las familias vinculadas a la escuela, en la medida que el equipo de atención permanece en el tiempo y genera confiabilidad, van adquiriendo también protagonismo como agentes de salud, en la medida que orientan la consulta y hacen conocer los recursos disponibles a las familias de los niños que consideran que necesitan atención.

En síntesis, nos proponemos recoger los principios de Alma Ata desarrollando un modelo a pequeña escala, acotada en el tiempo, en el espacio y en la problemática a ser abordada, a fin de constituirse en una experiencia viable que posibilite, en el futuro, encarar acciones de mayor impacto, hasta llegar a los cambios profundos que requiere la implementación del modelo de A.P.S. en forma integral.

*El objetivo es poner al alcance de la población un primer nivel de atención, que haga accesible la consulta psicológica en un momento en que la dificultad vital o la situación traumática y su reacción ante ella no ha generado patología y es accesible a un tipo de intervención de corta duración en el tiempo y de mejor pronóstico.*

Cuando la dificultad es más grave y requiere un tratamiento especializado más prolongado, planteamos como recurso un segundo nivel de atención, donde se puedan derivar las consultas que no se hayan podido resolver en el primer nivel.

Trabajando a partir de una demanda comunitaria, nos ponemos en el lugar más adecuado para que, a través de la interrelación que se genera, se pueda seguir trabajando en la producción del conocimiento y en la capacidad de poner los recursos terapéuticos al alcance de quien lo necesite.

### **5.3 – Modelo de investigación-acción**

**Asist. Soc. Adriana García**

Cuando hablamos de teoría del conocimiento y teoría del sujeto, sujeto que se hace y en tanto se hace, hace, conoce, nos estamos preguntando *cómo se conoce, qué es conocer, qué se conoce, quién conoce.*

...cuestionar cómo pensamos, cómo conocemos, convertir en problemático lo supuestamente obvio, *toca la identidad*, la moviliza, y desde allí nos confunde. Como diría Rogers, es un tipo de investigación que amenaza al *sí mismo*.

Ana P. de Quiroga  
En "Matrices de Aprendizaje"

#### **5.3.1 – Introducción**

El modelo de investigación implementado desde este proyecto, constituyó desde el inicio uno de los desafíos para todos los que de una forma u otra estuvimos involucrados en la experiencia. Los primeros interpelados por el modelo fuimos los propios técnicos.

Para la mayoría de las personas, la sola alusión a la palabra investigación supone relacionarla con cuestiones que requieren complejas elaboraciones académicas e intelectuales que sólo pueden realizar los especialistas; como si los "investigados" nada tuvieran que ver con los análisis e interpretaciones que los especialistas realizan en una investigación que es hecha sobre ellos y sus contextos y casi nunca con ellos.

Entrar en un proceso de investigación acción implicó revisar posturas y concepciones teóricas, metodológicas y prácticas, comprender los alcances éticos y profesionales de la tarea que se emprendía y reconocer ésta (y reconocer-nos) en los supuestos epistemológicos que sustentan el modelo de investigación a seguir.

Era importante la demanda y el acuerdo previo existente entre Facultad de Psicología y distintos actores locales de la zona donde se desarrolló el proyecto (Escuelas, Concejo Vecinal Zonal y Comisiones de Vecinos). Pero la puesta en marcha exigía un compromiso y comprensión por parte de los involucrados en la experiencia, de las bases teórico-metodológicas de la investigación acción.

Talleres, reuniones de trabajo y devoluciones tuvieron como objetivo el reconocimiento y la puesta en común de la concepción teórico-metodológica que orientaría las acciones de investigación en todos y cada uno de los distintos momentos de la misma. A continuación se exponen los elementos centrales del modelo de investigación-acción implementado desde esta experiencia concreta.

### **5.3.2 – ¿Qué es investigación acción? Los supuestos y premisas básicas**

La investigación-acción es un modelo que surge en la década del 60-70, apareciendo como alternativa en la resolución de algunas de las dicotómicas asimetrías teóricas y metodológicas vinculadas a la generación de conocimiento (el "saber") y la aplicación de dichos conocimientos (el "hacer"); la separación y concepción dilemática entre la "práctica" y la "teoría", entre lo "objetivo" y lo "subjetivo". Dicotomías a las que las Ciencias Sociales han adherido, fundamentalmente influidas por las corrientes de pensamiento positivista, lo que las ha llevado a adoptar los métodos de las Ciencias Naturales para estudiar el hecho social.

Dentro de las Ciencias Sociales, el modelo de investigación-acción ha significado cuestionar el consenso en cuanto a los diseños de investigación realizados a partir del método hipotético deductivo, basados en el conocimiento fundamentado y predictor que, a partir de una hipótesis inicial, se orienta a la producción de resultados y explicaciones acerca de determinado fenómeno, con una separación muy precisa entre descripción y explicación como dos etapas autónomas.

La descripción es vinculada a los aspectos cuantificables, a la medición precisa y controlada por indicadores susceptibles de ser aplicados a distintas variables. Los hechos sociales se presentan como cosas exteriores al sujeto; esta existencia *per se* determina la exterioridad (objetividad) del conocimiento, en contraposición de la interioridad (subjetividad) del individuo. El dato parece existir más allá de la realidad y no como una categoría construida a partir de aquélla.

De esta forma la objetividad surge como modelo ideal del conocimiento científico en la medida que es posible producir un conocimiento exterior, objetivo, racional y empírico como el único verdadero. La filosofía, la epistemología, la lingüística y las ciencias que en general atienden a los signos y significados tendrían efectos "contaminantes" sobre aquellos conocimientos seguros por su objetividad y capacidad de ser generalizables.

El modelo de investigación-acción es un enfoque que no ha permanecido incambiado; por el contrario, desde su surgimiento hasta hoy, registra importantes aportes de distintos autores y diversas corrientes de pensamiento que han contribuido a su desarrollo teórico, metodológico y práctico. Excedería los objetivos de este trabajo la realización de una reconstrucción de este proceso. El lector interesado encontrará al final de este capítulo, referencias bibliográficas para profundizar en este aspecto.

Interesa en este punto enfatizar aquellos elementos esenciales que hacen a la propia concepción de la investigación-acción en tanto estrategia de conocimiento e intervención en una realidad concreta.

- *La investigación-acción es una propuesta metodológica que desde una perspectiva pedagógica está orientada al conocimiento crítico de una realidad concreta y su transformación.*
- *En la investigación-acción el conocimiento y la acción se integran dialécticamente en la realidad que se aborda. La teoría y la práctica son integradas a un proceso de investigación no lineal desde el punto de vista teórico, metodológico y práctico.*



- *La relación sujeto/sujeto constituye uno de los ejes centrales de la investigación acción.*
- *La educación es concebida como un proceso permanente que involucra a todos los participantes. La formulación de los objetivos, el para qué de la investigación, debe ser conocido y compartido por todos los involucrados en la experiencia.*
- *Exige un proyecto de investigación que establezca con precisión la programación, ejecución y evaluación de las acciones.*

Los procedimientos de recolección de datos y las técnicas también deben guardar coherencia metodológica. En este sentido, el problema no parece centrarse en la utilización de una u otra técnica o instrumento, sino en la intención y adecuación de la misma a la lógica de la investigación, sus objetivos, sus bases teóricas y sus acciones.

Ningún procedimiento de investigación es inocuo o neutro. Todos tienen limitaciones y son pasibles de "subjetividades" no siempre explicitadas. Por el contrario, se las suele asumir y utilizar sin mayores cuestionamientos. Lo importante en un proceso de investigación-acción será entonces explicitar la utilización de sus técnicas, fundamentar su adecuación a los objetivos de la investigación, y realizar opciones conscientes e intencionadas al respecto.

En todos los casos existe el problema de la interferencia del observador sobre lo observado; sin embargo, cuando ello se explicita y problematiza y cuando la propia investigación genera los tiempos y los espacios necesarios para ello, la investigación se enriquece.

La ubicación de las acciones de investigación, es decir, dónde y con quiénes se investiga, plantea el problema de la representatividad, cuya resolución vuelve a poner en juego la lógica del proyecto.

Una lógica cuantitativa podría plantear una muestra, un censo como forma de salvar la representatividad de los resultados de la investigación. La lógica intensiva tiene otros criterios que no se basan en la representatividad estadística, sino por ejemplo en el criterio de saturación de la información; reconoce que toda descripción incluye explícita o implícitamente una explicación, una interpretación; sobre la que es posible tener una objetividad controlada, no absoluta.

Las investigaciones basadas en una lógica intensiva priorizan la observación, la entrevista, el análisis documental, las técnicas grupales en tanto instrumentos que habilitan la profundización del conocimiento sobre el objeto de investigación.

Las entrevistas individuales y grupales, abiertas o semi-estructuradas, el análisis de documentos, las autodescripciones de situaciones, tareas, roles y relaciones que se dan en una realidad, la visión de informantes claves y las historias de vida constituyen procedimientos e instrumentos que permiten profundizar en el conocimiento de una realidad concreta y cotidianamente "vivida" por los sujetos involucrados en la misma.

Los procedimientos de análisis de los datos también deben estar explicitados.

Desde una lógica extensiva, el énfasis estaría puesto en el análisis estadístico, cuyo resultado es un resumen de la información obtenida. En una lógica intensiva, los procedimientos suelen ser más complejos, basados en la triangulación de informaciones aportadas por distintas fuentes, interpretaciones cualitativas de las mismas y rigurosas comparaciones.

La complejidad de los procedimientos de análisis en investigaciones cualitativas está dada generalmente porque éstas se mueven en torno a temas también complejos y multifacéticos, cuya comprensión y conocimiento difícilmente puede resolverse en cuestionarios cerrados.

### **5.3.3 – Implicaciones metodológicas en la investigación-acción**

*Lo que interesa no es saber cómo los hombres, cómo los pueblos, los estados se desarrollan en general, sino, por el contrario, cómo ese hombre, ese pueblo, ese estado ha llegado a ser lo que es. (Gadamer)*

El modelo de Investigación Acción enfrenta a las Ciencias Sociales a la necesidad de estudiar realidades concretas, micro sociales respecto de la realidad global, grupos e individuos en un sistema particular. Por tanto sus conclusiones son también particulares y concretas. Esos microsistemas son autocontenidos; no pueden extrapolarse, sino que deben ser interpretados dentro de cada contexto.

Los métodos y técnicas cuantitativas buscan fines diferentes, que no compiten con los métodos y técnicas cualitativas. Pueden ser complementarios. El problema es cuando la pretendida complementariedad se transforma en una incoherencia metodológica y epistemológica. Las lógicas de un tipo y otro de investigación suelen ser distintas, porque se parte de matrices distintas.

En una investigación-acción el conocimiento se genera "desde dentro" y desde una relación de sujeto-sujeto.

Esto desafía el posicionamiento del agente externo y tensiona la relación entre su inserción y la distancia óptima que le exige un aporte diferente.

El agente externo se compromete con una realidad, que lo desafía desde su cultura, pautas, valores, y pone a prueba sus resistencias para superar las dicotomías "socialmente establecidas" vinculadas al saber/hacer, al sujeto/objeto, al conocimiento científico/conocimiento popular.

Conocer "desde dentro" determinada realidad, requiere de un proceso de inserción del agente externo-investigador en dicha realidad; significa asumir la diferencia como problema, reconocer en la relación sujeto-sujeto, experiencias de vida y de trabajo que condicionan la visión del mundo y modelan el punto de vista a partir del cual se interactúa con la realidad.

Conocer no es sólo descubrir y describir sino también comprender; y esta comprensión nunca es neutra.

Los hechos sociales son mucho más complejos que los hechos de la naturaleza. Por tanto la ciencia no deberá sólo descubrir, sino también comprender la realidad; esta comprensión involucra un sistema de valores que torna inevitable trabajar desde la subjetividad.

Admitir la subjetividad en el proceso de generación de conocimientos implica considerar no sólo las apariencias que tienen las cosas (frente a un sujeto que percibe), sino también los significados atribuidos a esas apariencias y cómo esos significados se traducen en acciones.

Admitir la subjetividad rompe con la idea del conocimiento absoluto en Ciencias Sociales. Cuando el investigador selecciona fragmentos de la realidad, en esa selección están presentes ideas y valores previos, que dejan en evidencia la contradicción fundamental de pretender separar lo descriptivo de lo explicativo.

La participación de todos los involucrados en la experiencia de investigación-acción, genera procesos de intervención educativos, de análisis continuos de reflexión-acción sobre la realidad considerada.

La atención intencionada de la participación de los sujetos en todo el proceso de investigación significa un permanente cuestionamiento al lugar que ocupan en el proceso y qué tipo de participación se genera. Supone respuestas a algunas de estas interrogantes: ¿Se asume como un hecho sustancial la participación de los sujetos? ¿Se la promueve? ¿Cómo? ¿Cuáles son los espacios concretos? ¿Qué lugar ocupa desde la demanda inicial y durante los distintos momentos del proceso?

La propia metodología de investigación acción supone una cuidadosa articulación e integración entre los momentos de trabajo de campo, de intervención, y los momentos de reflexión sobre lo actuado; de lo simple a lo más complejo, de la problematización de lo conocido al encuentro con lo desconocido, de la recolección de datos a la devolución.

Se procura dar cuenta de la complejidad y de los significados que adquiere la realidad para los sujetos en ella involucrados.

En tanto la investigación-acción es una estrategia de conocimiento e intervención, apunta a generar transformaciones en la realidad concreta en la que se inserta.

## **6) DELIMITACIÓN GEOGRÁFICA E INSTITUCIONAL**

**Asist. Soc. Adriana García**

El proyecto se implementa en la Escuela No.47 Romildo Risso y la Escuela No.108 Washington Beltrán, las que junto al Jardín de Infantes No.237 conforman un complejo educativo del barrio Capurro.

El local escolar fue construido en la década del 50 en la intersección que conforman las calles Capurro y Juan M. Gutiérrez, dando sus fondos al Parque Capurro.

Las dos escuelas funcionan en diferentes turnos (matutino y vespertino); el Jardín de Infantes tiene un local especial dentro del mismo predio y funciona en dos turnos, con los niveles de 4 y 5 años.

Cuentan con servicio de comedor y merienda, al que concurre el 50% de los niños y niñas de ambos turnos. Cabe señalar que el 60% de la población escolar proviene de asentamientos y de las zonas más empobrecidas del barrio, registrándose en sus familias importantes niveles de insatisfacción al nivel de sus necesidades básicas.

En 1999, según criterios adoptados por la Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP) y teniendo en cuenta características diferenciales de la población escolar que concurre en el turno matutino (Escuela Nº 47) y la que concurre en el turno vespertino (Escuela Nº 108), la primera fue considerada escuela común y la segunda fue identificada como de contexto crítico.

Las escuelas se ubican en la zona urbana centro sur sobre la bahía de Montevideo: el barrio Capurro, delimitado por la Avenida Agraciada, Bulevar Artigas, la ruta de acceso a Montevideo y el arroyo Miguelete en la zona próxima a su desembocadura.

La implementación del proyecto supone una inserción comunitaria en el marco de los objetivos de extensión universitaria. En este sentido es respuesta a la demanda de intervención por parte del Concejo Vecinal Zonal 16 (organismo asesor descentralizado de la Intendencia Municipal de Montevideo, electo por los vecinos) y varias comisiones vecinales que se nuclean entorno al proyecto de recuperación del Parque Capurro y sus instalaciones, para su transformación en un centro cultural, recreativo y de atención de salud.

El antecedente directo del Proyecto que nos ocupa es la solicitud realizada por estas organizaciones a la Facultad de Psicología y la Facultad de Medicina para la instalación de un centro de atención de salud, con énfasis en la acción preventiva.

Más adelante abordaremos aspectos relativos a la institución escolar, la organización barrial y las características de las familias de los escolares de la zona.

## **7) ASPECTOS OPERATIVOS**

### **7.1 – Trabajo realizado y en curso de realización. "Proyecto Capurro". Servicio de Atención Psicológica. Facultad de Psicología**

**Psic. Esperanza Martínez**

La demanda formulada por las organizaciones vecinales fue acompañada por las escuelas públicas de la zona (Escuela No.47 Romildo Risso, Escuela No.108 Washington Beltrán y Jardín de Infantes No.237), a partir de lo cual se elaboró un Proyecto que fue presentado en la Facultad de Psicología en 1995.

Este Proyecto se integra al Servicio de Atención Psicológica, que ya venía trabajando desde tiempo atrás en el Hospital de Clínicas y en APEX (Cerro).

Desde la perspectiva de la docencia universitaria, la propuesta se fundamenta en la importancia del contacto directo con la realidad educativa y del diálogo interdisciplinario en la formación del psicólogo interesado en trabajar en el área de la educación.

El aspecto de extensión universitaria se funda en el hecho de brindar respuesta a una demanda comunitaria, y en la permanente interrelación con los actores sociales en una tarea que aspira a ser transformadora.

El enfoque de Atención Primaria de la Salud permite una aproximación al modelo preventivo y de diagnóstico precoz. La implementación de un primer nivel de atención, en permanente interrelación con la población a la que se ofrecen los servicios, posibilita intervenciones que, al llegar en el momento oportuno, pueden ser más breves y de mejor pronóstico.

En cuanto a la investigación, la inserción del Servicio en instituciones escolares brinda elementos que permiten profundizar en un análisis cualitativo de los factores relacionados con las disfunciones en el proceso de construcción del conocimiento.

La tarea está centrada fundamentalmente en la atención de la demanda planteada por la escuela y/o familia en relación con los niños que presentan algún tipo de dificultad escolar.

En este sentido se realizan estudios psicodiagnósticos, entrevistas familiares e intervenciones breves (fundamentalmente a cargo de estudiantes con supervisión docente).

En los casos en que se estima necesario, se realizan derivaciones a distintos Servicios. Las demandas más frecuentes son a causa de:

- Dificultad escolar (incluye bajo rendimiento, no-promoción y promoción por extraedad)
- Dificultad en los vínculos.
- Conflictiva familiar; situaciones de crisis.

En 1997 se pone en marcha el Proyecto de Investigación "Validación de instrumentos de diagnóstico y pronóstico de desempeño escolar a través de un estudio longitudinal", con el objetivo de realizar un seguimiento de tres generaciones de niños desde su ingreso al nivel pre-escolar hasta culminar el tercer año del ciclo primario.

Partiendo del modelo de investigación cualitativa, se plantea trabajar con un conjunto de niños cuya evolución pueda observarse durante cierto período de tiempo a fin de analizar su proceso de aprendizaje a corto y mediano plazo, procurando describir e interpretar algunos de los factores que inciden en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta las complejidades del contexto y procurando una visión integradora.

Se trata de una observación focalizada y prolongada en el tiempo, que procura confiabilidad por medio de procedimientos de triangulación (múltiples fuentes de información; múltiples técnicas para recabar información; varios investigadores interviniendo en la tarea). Se definieron para esta investigación los siguientes objetivos:

- 1) Elaboración de una batería diagnóstica que permitiera un pronóstico de desempeño escolar en los niños que cursan el Jardín de Infantes.
- 2) Seguimiento de los niños estudiados cuando cursaban el nivel de 5 años, durante los tres primeros años de su inserción al ciclo de enseñanza primaria, teniendo en cuenta aspectos psicológicos y pedagógicos.
- 3) Análisis de los datos obtenidos, a fin de determinar el valor predictivo de las pruebas a corto y mediano plazo en relación con distintos aspectos del proceso de aprendizaje.

Este trabajo, previsto para un lapso de 7 años (1997-2003), finalizaba la primera etapa (estudio diagnóstico de todos los pre-escolares que cursaban el nivel de 5 años en 1997) cuando se elaboró el proyecto de la investigación que ahora nos ocupa.

Los primeros datos obtenidos se sumaron a los de las investigaciones realizadas con anterioridad<sup>28</sup> y pasaron a constituir el punto de partida de la investigación de que ahora nos ocuparemos. Pasaremos por lo tanto a referirnos a estas primeras observaciones.

Si analizamos los programas escolares de primer año en relación con las disponibilidades supuestas en los niños para que tengan éxito en cumplir los requisitos mínimos para su promoción, vemos que el buen desempeño no depende exclusivamente de un factor único, como por ejemplo el nivel alcanzado en sus operaciones intelectuales, sino que implica una compleja interrelación de estos aspectos con los de carácter instrumental y de maduración emocional adecuada a su edad.

En los niños que cursan primer año escolar con rendimiento aceptable encontramos:

- 1) Un comienzo de transición al período operacional concreto, que se manifiesta en el logro de la clasificación (aún sin movilidad de criterios), los primeros intentos de seriación, y la noción de equivalencia de cantidades a partir de la correspondencia biunívoca entre elementos. Se espera que durante ese primer año se comience a construir la noción de invariancia del número cuando los elementos se presentan en distintas configuraciones perceptivas.
- 2) Un nivel de maduración psicomotriz correspondiente a un rango de edades de entre 6 y 7 años.
- 3) Adecuada discriminación auditiva; lenguaje oral adecuado a su edad en los niveles lexical, fonético-fonológico y morfo- sintáctico.
- 4) Cierta capacidad para sostener la atención y el interés por la tarea durante períodos de tiempo suficientes para llevarla a cabo.
- 5) Maduración emocional adecuada a su edad, en la que destacamos los siguientes aspectos: Capacidad para establecer vínculos confiables; cierto nivel de autonomía y posibilidad de integración en su grupo de pares; deseo de aprender; adecuada discriminación entre mundo externo y espacio subjetivo, con una zona de intercambio que conceptualizamos, siguiendo a Winnicott, como espacio transicional<sup>29</sup>.

Los fracasos escolares al nivel de primer año pueden tener relación con inmadurez en varios de estos aspectos o sólo en uno de ellos; según sea el perfil de cada niño, varía su pronóstico de aprendizaje a corto y mediano plazo.

Por ejemplo, es un hecho que se observa con frecuencia que los niños que ingresan a primer año con cierta inmadurez psicomotriz, si en los demás aspectos no presentan dificultades, encuentran los mecanismos que les permiten llevar a cabo un aprendizaje de la lectura y la escritura según los requisitos del programa escolar.

En cambio, aquellos que además de su inmadurez psicomotriz presentan dificultades asociadas en otras áreas, verán su proceso de aprendizaje seriamente comprometido.

Estos hechos tienen consecuencias en el tránsito por la escuela de un alto número de niños, dado que la inmadurez psicomotriz es un escollo importante para el aprendizaje al nivel de primer año, cuyo programa prioriza la lectura, la escritura y la iniciación en el cálculo escrito.

Por lo tanto, estos niños culminan el año sin llegar a cumplir los requisitos básicos para su promoción; el repetir el grado es vivido como un fracaso que para ellos mismos y para la escuela implica, no una dificultad en un aspecto instrumental cuyas consecuencias pueden revertirse, sino una pérdida de confianza en sus potencialidades intelectuales y su capacidad para aprender.

Consideramos que las dificultades en las áreas psicomotriz y del lenguaje, cuya incidencia aumenta, como ya vimos, en los contextos socioeconómicos más carenciados<sup>30</sup>, configuran importantes situaciones de riesgo.

Se trata de dificultades que en contextos más favorables suelen ser atendidas tempranamente, pero en las situaciones de mayor carencia, la familia no está suficientemente informada acerca del carácter reversible de la dificultad, y no resultan accesibles los recursos de consulta y tratamiento; por lo tanto, los niños quedan librados a lo que la escuela les pueda proporcionar.

Cuando estas dificultades temporarias reversibles no son atendidas adecuadamente dan lugar a fracasos que inician un ciclo de sucesivas repeticiones de grado, promociones por extra-edad y, en muchos casos, deserción del sistema educativo.

El estudio longitudinal pretende afinar instrumentos de diagnóstico que permitan detectar situaciones de riesgo, como pre-requisito para abordar la tarea de elaborar estrategias adecuadas de intervención.

El psicodiagnóstico ha sido considerado con frecuencia como demarcación de límites en el proceso de aprendizaje, con efectos en el docente, que se considera autorizado a fijar metas que no vayan más allá de lo que una estimación de cociente intelectual avala como posible.

El enfoque de riesgo pone el énfasis en el aspecto posibilitador: se trata de remover en lo posible los obstáculos para que el potencial de crecimiento se despliegue y pueda dar lugar a un proceso de aprendizaje creativo.

Un pronóstico de desempeño escolar que no tenga en cuenta la importancia de discriminar entre los distintos aspectos implicados en el proceso de aprendizaje y la compleja interrelación entre los mismos, corre el riesgo de sobredimensionar factores que podrían revertirse, incidiendo así en la cronificación y agravamiento de las dificultades.

El estudio longitudinal posibilita la observación de casos en los que la dificultad ha sido superada por efecto del proceso de maduración; los que han mejorado a partir de algún tipo de intervención psicológica y/o pedagógica, y los que han quedado librados a sus propios medios en un sistema escolar que no tiene la posibilidad de atender adecuadamente su problemática.

Si las pruebas diagnósticas utilizadas sitúan a un niño en un rango inferior al promedio de su edad (lo que daría lugar a un pronóstico de aprendizaje con dificultades), y determinadas estrategias de intervención generan cambios que superan lo esperado y modifican el pronóstico, se podrá inferir que dichas pruebas no dan cuenta de las posibilidades de esos niños sino de factores de riesgo que se pueden revertir.

El estudio longitudinal plantea una descripción de lo observado, buscando acercarse a su comprensión mediante la elaboración de modelos explicativos teóricos que puedan abrir camino a nuevas investigaciones.

Nos encontramos actualmente en la última etapa de la recolección de datos y próximamente comenzaremos a analizar los resultados del estudio longitudinal,

Entendemos que la investigación de la que ahora nos ocuparemos, que abarca el período 1998-1999, complementa la anterior, poniendo el énfasis en las estrategias de intervención y sus efectos.

## **7.2 – Puesta en marcha del proyecto: el equipo interdisciplinario**

***Psic. Esperanza Martínez***

Un abordaje de las dificultades escolares usado con frecuencia en nuestro medio es el de las terapias combinadas, en las que cada técnico se hace cargo de los aspectos relacionados con la especificidad de su tarea.

Este abordaje intenta dar cuenta de la complejidad del problema, ya que la dificultad se expresa a menudo a través de una multiplicidad de síntomas, pero puede llevar a un tratamiento puramente sintomático orientado a resolver en forma parcial cada una de las dificultades (psicomotriz, del lenguaje, psicológica, pedagógica, etc.), sin llegar a un enfoque integral de la conflictiva que los distintos síntomas expresan.

Al mismo tiempo, supone para el niño y su familia un esfuerzo que en muchos casos no es sostenible, ya que el tratamiento exige un compromiso de tres, cuatro o hasta cinco sesiones semanales con los distintos técnicos, con las consiguientes exigencias en cuanto a horarios y desplazamientos.

Estos inconvenientes se atenúan cuando se trata de equipos que trabajan coordinadamente, con frecuentes intercambios en relación con el modo de abordaje y la marcha de los tratamientos.

En nuestro Proyecto planteamos la creación de un equipo interdisciplinario, poniendo el acento en lo "inter", con un marco de referencia donde la construcción de un modelo teórico, la interpretación de los datos de observación, el diseño de las estrategias de tratamiento consideradas más pertinentes en cada caso, la tarea asistencial propiamente dicha y la elaboración de conclusiones, son abordadas en un trabajo de equipo, que procura integrar las distintas perspectivas surgidas de la mirada de cada profesional desde la especificidad de su formación.

Es por este motivo que el Proyecto planteó integrar psicólogos con formación teórica y experiencia en distintos campos (psicopedagogía clínica, psicoterapia que incluya abordaje vincular, talleres de expresión plástica, psicología social), maestros de apoyo, fonoaudiólogo, psicomotricista y asistente social.

A partir del llamado a aspiraciones para cada uno de estos cargos, el equipo nombrado por el Consejo de Facultad quedó constituido del siguiente modo:

- Psic. Esperanza Martínez (Coordinadora)
- Psic. Ester Angeriz
- Mtra. Florencia Barrios
- Psic. Stella Barrios
- Psic. Madelón Casas
- Psic. Mariana Díaz
- Asist. Soc. Adriana García
- Psic. Gelia Gómez
- Mtra. Rita Julia Gubinski
- Psicomot. Juan Mila
- Psic. Ana Mosca
- Psic. Sandra Queirolo
- Psic. Beatriz Rama Montaldo
- Mtra. Mercedes Terra
- Fga. Carmen Valdeolivas

Por renuncia de la Psic. Sandra Queirolo se integró en las primeras etapas del Proyecto la Psic. Marta Calabuig.

La formación psicoanalítica de los integrantes del equipo favoreció el planteamiento de interrogantes que no se limitaran al comportamiento sintomático manifiesto en el motivo de consulta, sino que abordaran lo que estas conductas pudieran estar significando en el contexto vincular.

En el abordaje terapéutico se priorizó la etiología, aunque sin descuidar aspectos instrumentales que pueden requerir un tratamiento sintomático, como algunos tipos de dificultades motrices o del lenguaje.

Las reuniones interdisciplinarias se realizaron en forma semanal. En las primeras etapas se llevó a cabo un trabajo bibliográfico y una revisión crítica de los aportes de diversos autores

sobre el tema, así como también un relevamiento de trabajos de investigación realizados en nuestro medio.

Se efectuaron debates teóricos con aportes desde las distintas disciplinas a partir del material bibliográfico, de la presentación de historias clínicas y de los datos relevados sobre aspectos socio-económicos y recursos de la zona.

En la última etapa tuvo lugar el análisis de los datos y la elaboración de conclusiones.

Se integraron sub-equipos para la elaboración de distintos temas, en forma muy flexible, según las necesidades surgidas a partir del trabajo en curso, y teniendo en cuenta la formación y los intereses de los participantes.

Para la tarea asistencial, los sub-equipos se integraron con tres profesionales como mínimo. En todos ellos participaron una psicóloga y una maestra. El tercer profesional se integraba a los sub-equipos donde su presencia podía resultar más necesaria teniendo en cuenta el motivo de consulta. Más adelante nos referiremos a la modalidad de trabajo de estos sub-equipos.<sup>31</sup>

Se organizaron instancias de coordinación con los equipos docentes de las escuelas y el jardín de infantes, así como también con las organizaciones zonales.

La última etapa consistió en el análisis del trabajo realizado, discusiones teóricas acerca de su interpretación y elaboración de conclusiones.

## 8) BIBLIOGRAFÍA

ANEP – Boletín No. 6 – Montevideo, Junio-Julio, 1998.

ANEP – *La educación uruguaya: Situación y perspectivas* – Montevideo, 1998.

BENEDETTI, S; PERDOMO, R. y col. – *Investigación sobre el aprendizaje escolar* – IPUR – Universidad de la República – Montevideo, 1991.

BERNARDI, R. y col. – *Cuidando el potencial del futuro* – Facultad de Medicina – Universidad de la República – Montevideo, 1996.

BLEGER, J. – *Psicología de la Conducta* – Buenos Aires – Paidós, 1990.

CANETTI, A.; RUDOLF, S. y col. – *Salud Mental en Atención Primaria de la Salud* – Facultad de Medicina – Universidad de la República – Montevideo, 1996.

CASTEL, R. – *Da indigência à Exclusão, a desafiliação: precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional* – Sao Paulo – 1993

CASTEL, Robert – *Las metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado* – Buenos Aires – Paidós, 1997.

CEPAL – *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay* – Informe al CODICEN – Coord. Germán Rama – Montevideo, 1991.

ELLIOT, J. – *La investigación acción en educación* – Madrid – Morata , 1994 (2ª. Ed.)

DABAS, E. – *Red de redes: Las prácticas de intervención en redes sociales* – Buenos Aires – Paidós, 1993.

DABAS ,E. y NAJMANOVER, D. (Comp.) – *Redes – El lenguaje de los vínculos: Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la Sociedad Civil* – Buenos Aires – Paidós, 1995.

DABAS, E. – *Redes sociales, familias y escuela* – Buenos Aires – Paidós, 1998.

FALS BORDA, O.; RODRIGUEZ BRANDAO, C. – *Investigación participativa* – Montevideo – Instituto del Hombre – Banda Oriental, 1987.

FERRANDO, J. – *Incluidos y excluidos: Reflexiones sobre políticas sociales* – Montevideo – Ed. OBSUR, 1994.



- GARCÍA HUIDOBRO, J.E. y ZÚÑIGA, L. – *¿Qué pueden esperar los pobres de la Educación?* – CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación) – Santiago, Chile, 1990.
- FRIEDBERG, E. – *Análisis sociológico de las organizaciones* – Ficha de Capacitación, Serie A – CLAEH, 1989.
- JOUVÉ, A. – “Fracaso escolar y riesgo social” En: *Actas de las Jornadas sobre fracaso escolar* – Madrid, 21-22 de noviembre de 1998.
- LOPEZ, G.; ASSAEL, J.; NEUMAN, E. – *La cultura escolar: ¿Responsable del Fracaso?* PIIC (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación) – Santiago, Chile, 1991
- MARA, S.; MARA, G.; GONZÁLEZ, M.; GUTIÉRREZ, R. – *Estudio de lenguaje de los niños de 4 años del Uruguay* – MECAEP – ANEP – BIRF – Montevideo, 1998.
- MARTIN, M. y VEGA, I. – *Pobreza y escolaridad en América Latina* – Buenos Aires – Humanitas, 1989.
- MAX NEEF – *El desarrollo y Necesidades Humanas* – Chile – Ed. CEPUR, 1986.
- NAGLE, A.; TANSINI, R. – *Resultados académicos de los alumnos de primer año de escuelas públicas de Montevideo y características socioeconómicas de los hogares* – Departamento de Economía – Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República – Montevideo, 2000.
- OPS/OMS – *Manual sobre el enfoque de riesgo en la Atención Materno Infantil* – Serie PALTEX para ejecutores de programas de salud N° 7 – 1986.
- PARDINAS, F. – *Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales* – México – Ed. S/XXI, 1984.
- PINEDA, E. B.; ALVARADO, E. L. y col. – *Metodología de la investigación* – O.P.S. – O.M.S., 1994.
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) – *Desarrollo Humano en Uruguay* – Montevideo, 1999.
- PNUD – ANONG – *Pobreza, Empleo e Integración Social en el Uruguay* – Seminario Hacia la Cumbre Mundial para el Desarrollo Social – Montevideo, 1995.
- QUIROGA, A. P. de – *Matrices de aprendizaje: Construcción del sujeto en el proceso de conocimiento* – Buenos Aires – Ediciones Cinco, 1991.
- REBELLATO, J. L. Y GIMÉNEZ, L. – *Ética de la Autonomía: Desde la práctica de la Psicología con las Comunidades* – Montevideo – Roca Viva, 1997.
- RIVERO, S. – “El fenómeno de la pobreza: ¿Un problema sin solución?” En: *Revista Fronteras* N° 1 – Departamento de Trabajo Social, FCS. – Montevideo – Fundación de Cultura Universitaria, 1995.
- SERPAJ : Servicio Paz y Justicia – *Derechos Humanos en Uruguay* – Informe 1997 – Montevideo.
- SERPAJ : Servicio Paz y Justicia – *Derecho Humanos en Uruguay* – Informe 1998 – Montevideo.
- SERPAJ -Servicio Paz y Justicia – *Derecho Humanos en Uruguay* – Informe 1999 – Montevideo
- SIERRA BRAVO – *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicio* – Madrid – Paraninfo, 1985.
- STOLKINER, A. y col. – “Efectos de la reforma del sector salud en usuarios y trabajadores del primer nivel de atención” – En: *VII Anuario de Investigaciones* – Universidad de Buenos Aires – Facultad de Psicología – Secretaría de Ciencia y Técnica, 1999.
- TERRA, C. – “Concepto y medición de pobreza” En: *Revista Fronteras* N° 1 – Departamento de Trabajo Social, FCS – Montevideo – Fundación de Cultura Universitaria, 1995.

VACCARO, L.; SOTOMAYOR, C; ADDUARD, A. – *Pedagogía social, una alternativa para la escuela básica de los sectores populares* – Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) – Santiago, Chile, 1989.

VILLARREAL, J. – *La exclusión social* – Buenos Aires – FLACSO, 1996.

ZAFFARON, C. y col. – *Encuentros y Desencuentros: Familias pobres y políticas sociales en Uruguay* – Montevideo – Ed. CLAEH – Universidad Católica – UNICEF, 1998.

#### NOTAS:

<sup>1</sup> ANEP- CODICEN – Boletín No.6 – Junio – julio, 1998.

<sup>2</sup> ANEP- CODICEN – Docum.cit.

<sup>3</sup> Circular No. 441 – 17/11/99.

<sup>4</sup> Fuente: Semanario Búsqueda – Montevideo – Año XXIX – No. 1065 – 14/9/00

<sup>5</sup> Docum. cit.

<sup>6</sup> Sara Benedetti, Rita Perdomo y col – *Investigación sobre el aprendizaje escolar* – Instituto de Psicología de la Universidad de la República (IPUR) – Montevideo, 1991.

<sup>7</sup> *Op.cit* (p. 42).

<sup>8</sup> CLAEH – UNICEF – *Creciendo en condiciones de pobreza* – Juan Pablo Terra y col. – Montevideo, 1989 (p. 62).

<sup>9</sup> *Op.cit.* (p. 33).

<sup>10</sup> *Op.cit.* (p.61).

<sup>11</sup> CEPAL – *¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas del Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos* – 1990.

<sup>12</sup> ANEP – *La educación uruguaya: Situación y perspectivas* – Informe de 1998.

<sup>13</sup> GIEP – Ricardo Bernardi y col. – *Cuidando el potencial del futuro* – CSIC – UNICEF, 1996.

<sup>14</sup> GIEP – *Op.cit.* (p. 99).

<sup>15</sup> Ver Parte V, Cap. 1.1 – El enfoque de riesgo y los factores de protección.

<sup>16</sup> OPS/OMS – *Manual sobre el enfoque de riesgo en la Atención Materno Infantil* – Serie PALTEX para ejecutores de programas de salud – Nº 7 – 1986.

<sup>17</sup> GIEP – *Op.cit.* (p.100).

<sup>18</sup> GIEP – *Op.cit.* (p.106).

<sup>19</sup> MECAEP – ANEP – *Estudio de lenguaje de los niños de 4 años del Uruguay* – Mara, S.; Mara, G.; González, M.; Gutiérrez, R. – Montevideo, 1998.

<sup>20</sup> A. Nagle y R. Tansini – *Resultados académicos de los alumnos de primer año de escuelas públicas de Montevideo y características socioeconómicas de los hogares* – Marzo de 2000.

<sup>21</sup> *Op.cit.* (p. 9).

<sup>22</sup> *Op.cit.* (p. 15).

<sup>23</sup> Alain Jouvé – *Fracaso escolar y riesgo social* – Jornadas sobre fracaso escolar – Madrid, noviembre de 1998.

<sup>24</sup> Alain Jouvé – *Op.cit.* (p. 56).

<sup>25</sup> OPS/OMS – *Manual sobre el enfoque de riesgo en la atención materno-infantil* – Serie PALTEX, 1986 (p. 7).

<sup>26</sup> OPS/OMS – *Docum.cit.* (p.10).

<sup>27</sup> Alicia Stolkiner y col. – *Efectos de la reforma del sector salud en usuarios y trabajadores del primer nivel de atención* – En: VII Anuario de Investigaciones – Secretaría de Ciencia y Técnica – Facultad de Psicología – UBA – 1998.

<sup>28</sup> Ver Parte I, Cap. 2 – Antecedentes de investigaciones.

<sup>29</sup> Ver Parte II, Cap. 3.5 – El espacio transicional y la construcción del conocimiento.

<sup>30</sup> Ver en Parte I, Cap. 2, los datos sobre investigaciones de IPUR, CLAEH, GIEP y MECAEP.

<sup>31</sup> Ver Parte V, Cap. 2.2 – Atención por el equipo interdisciplinario.



# PARTE II

## El proceso de conocimiento: construcción de un modelo teórico

### 1) PSICOANÁLISIS Y PSICOLOGÍA GENÉTICA: REVISIÓN CRÍTICA

*Psic. Esperanza Martínez*

*Psic. Ana Mosca*

#### 1.1 – Introducción

Varios autores han intentado un diálogo entre ambas teorías, encontrando puntos de cruzamiento y de divergencia. Existe también la línea teórica que advierte respecto a la imposibilidad de esta puesta en relación.

Nosotros pensamos que ambas teorías dan cuenta de distintos aspectos que se van generando en el proceso de desarrollo, proporcionando modelos en los que vemos, desde una perspectiva estructuralista dinámica, importantes líneas de coincidencia.

Procuraremos un diálogo entre estas teorías, ya que ambas han hecho significativos aportes para explicar y predecir el desarrollo, por lo que son fundamentales en el tema que nos ocupa.

Si bien ambas han seguido caminos relativamente independientes en su proceso de construcción, hay autores que han postulado puntos de encuentro, y en esta línea intentaremos seguir trabajando.

Comenzaremos examinando la bibliografía sobre el tema, a fin de lograr una visión panorámica de los trabajos que intentan una aproximación de ambas teorías, así como de las dificultades de esta aproximación y algunos de los desencuentros producidos.

La obra de Piaget y del Centro de Epistemología Genética ha proporcionado un marco teórico fundamental para la comprensión de los procesos de construcción del conocimiento y de las estructuras que este proceso va generando, lo que habilita la reflexión sobre el marco en que se inscribe cada dificultad de aprendizaje constatada, buscando comprenderla en función de la estructura que la hace posible.

Por otra parte, el psicoanálisis ha hecho significativos aportes en relación a la génesis del pensamiento y la capacidad de simbolización. Tomaremos también de este modelo teórico la conceptualización del síntoma como forma de expresión de un conflicto que promueve interrogantes acerca de su significado.

Este modo de abordaje implica, en relación a los problemas de aprendizaje, que la estrategia terapéutica tenga en cuenta en forma prioritaria la etiología y actúe sobre los factores que generan la dificultad, aunque esto no implica descuidar los aspectos instrumentales que requieran un tratamiento sintomático, como podrían ser algunos tipos de dificultades psicomotrices o del lenguaje.

Planteamos que la experiencia en este campo aportará elementos para la discusión sobre los aspectos teóricos que implica la adecuación de estos modelos a la práctica educativa; aspectos que, si bien han sido objeto de distintas investigaciones, aún dejan un vasto territorio inexplorado.

Han sido pocas las investigaciones orientadas a buscar una posible interrelación entre ambas teorías, promoviendo una visión integradora que intente dar cuenta de lo que progresivamente se construye, con sus logros y dificultades, en el niño y el adolescente en proceso educativo.

Esta tarea de integración de marcos teóricos y de distintas técnicas de abordaje es el problema que se plantea día a día al psicólogo que trabaja en el ámbito educacional. Pensamos que es una tarea que desborda las posibilidades individuales, y que sólo puede ser encarada desde la Universidad en el marco de su objetivo de investigación.

### **1.2 – Enfoque estructuralista**

Comenzaremos con una breve referencia al enfoque estructuralista ya que, como veremos más adelante, ha sido destacado por algunos autores como una perspectiva desde la que puede darse una aproximación entre estas teorías, punto de vista que nosotros compartimos.

Al referirse a las ciencias sociales, Lévi-Strauss formula una distinción entre acontecimiento y estructura; relaciona estos conceptos con los de orden diacrónico y orden sincrónico procedentes de la lingüística saussuriana, aunque sin hacer una oposición absoluta entre ambas categorías<sup>1</sup>.

Para Lévi-Strauss, una estructura es un modelo que da cuenta de hechos observables en distintos campos. No se reduce a un ordenamiento de partes: "Sólo es estructurado el ordenamiento que cumple dos condiciones: es un sistema, regulado por una cohesión interna; y esta cohesión, inaccesible a la observación de un sistema aislado, se revela en el estudio de las transformaciones gracias a las cuales es posible hallar propiedades semejantes en sistemas en apariencia diferentes"<sup>2</sup>.

Por consiguiente el concepto de estructura supone un conjunto de elementos, un sistema de relaciones y un sistema de transformaciones. Una estructura es una totalidad en la que los elementos se subordinan a leyes que caracterizan el sistema, y que confieren al todo propiedades de conjunto distintas a las de sus elementos. Cualquier modificación en uno de ellos supone modificaciones en todos los demás, generando transformaciones en el sistema.

Las investigaciones estructurales han tenido relevancia en ciertos desarrollos de las matemáticas modernas, que otorgan creciente importancia al punto de vista cualitativo. Así se ha comprendido en distintas áreas del conocimiento que pueden someterse a análisis riguroso problemas que no admiten solución cuantificable.

Las investigaciones estructurales contemporáneas habilitan la comparación entre las propiedades formales de varios modelos, con independencia de sus contenidos.

Piaget define la estructura subrayando su cualidad dinámica, como un sistema de transformaciones. Plantea como características fundamentales:

- 1) *La totalidad*: La estructura está compuesta por elementos no simplemente yuxtapuestos sino subordinados a leyes que caracterizan el sistema como tal.
- 2) *Las transformaciones*: Toda estructura supone un sistema de transformaciones a través de las cuales se generan nuevas estructuras.
- 3) *La autorregulación*: Las transformaciones se regulan por sí mismas, de modo que los nuevos elementos que se generan pertenecen a la estructura y conservan sus leyes<sup>3</sup>.

Es en base a estas transformaciones que Piaget afirma que toda estructura tiene una génesis, y que toda génesis supone una estructura de la que parte y una estructura a la cual accede; por lo tanto su teoría se define como estructuralismo genético.

Pierre Gréco<sup>4</sup> analiza las funciones que puede cumplir el análisis estructural en la investigación psicológica:

- 1) Unificar, dando cuenta de los lazos que unen diferentes conductas, ya sea que se presenten articuladas entre sí o que aparezcan sincrónicamente en el curso del desarrollo.
- 2) Discriminar entre comportamientos aparentemente análogos que se presentan con desfases diacrónicos.
- 3) Dar cuenta de los fracasos y las limitaciones por medio de estructuras específicas y no por simple ausencia de los factores que impedirían estos fracasos.
- 4) Proveer criterios normativos en varios aspectos: para la construcción de situaciones experimentales; para establecer criterios diagnósticos; para el diseño de una investigación.

Pierre Gréco procura definir el concepto de estructura, no solamente en base a los criterios generales ya mencionados sino en relación con la investigación en psicología. En su concepto, definir una estructura supone:

- 1) Definir un conjunto de elementos o situaciones.
- 2) Definir un sistema de relaciones entre los elementos del conjunto.
- 3) Definir un conjunto de operadores que aseguren la transformación reglada de esas relaciones. Aquí estamos en un nivel de formalización; este nivel debe dar cuenta de la organización de las conductas y hacer posible la previsión deductiva en el interior del campo.
- 4) Establecer un código de interpretación de los operadores; a través de esta interpretación se construye la teoría, cuya función es dar cuenta de la adecuación del modelo a la realidad.

Nosotros pensamos que el psicoanálisis y la psicología genética dan cuenta de distintos procesos que se van generando en el curso del desarrollo. Ambas teorías proporcionan modelos en los que vemos, desde una perspectiva estructuralista dinámica, importantes líneas de coincidencia.

Justamente el objetivo último de las investigaciones estructurales es la determinación de las constantes que subyacen a las variaciones fenoménicas.

### 1.3 – Perspectiva psicoanalítica

Lévi-Strauss afirma que el aporte fundamental del advenimiento del psicoanálisis lo constituye el descubrimiento del modo de establecer modelos correspondientes a un nuevo campo de investigación: la vida psíquica tomada en su totalidad.

Desde los primeros historiales clínicos publicados por Freud está presente su valorización de lo histórico. En sus "Estudios sobre la histeria"<sup>5</sup> puntualiza que la labor del análisis estaría al servicio de la recuperación de lo olvidado. Se privilegian las raíces infantiles de la neurosis. Los conceptos de fijación y regresión, las series complementarias, connotan desplazamientos en el eje temporal.

Al procurar una sistematización de sus descubrimientos en relación con las bases biológicas del funcionamiento del psiquismo, además de la dimensión histórica, está presente el factor estructural.

El concepto de sistema neurológico del que parte, y el concepto de aparato psíquico que va elaborando, implican estructuras de elementos interactuantes que, a través de su relación con el ambiente externo, son permanentemente modificadas.

Plantea como una de las características fundamentales del sistema nervioso, la posibilidad de permanencia de estas modificaciones, las que incluyen cambios en las condiciones de recepción de los estímulos<sup>6</sup>.

En la misma obra también plantea el concepto del yo como organización, y lo describe tanto en términos de totalidad como analizando los elementos que lo constituyen; en su cualidad de permanencia y en su variabilidad a través de las transformaciones generadas en su contacto con el ambiente externo<sup>7</sup>.

Al describir procesos como la histeria, Freud postula la hipótesis de que las transformaciones psicopatológicas generan nuevas estructuras; así, por ejemplo, habla de la "estructura de la compulsión histérica"<sup>8</sup>.

Con posterioridad a este momento inaugural representado por el "Proyecto", a lo largo de su obra, ambos enfoques, histórico y estructural, están continuamente presentes.

André Green señala que a partir de Freud, distintos movimientos psicoanalíticos han privilegiado uno u otro de estos aspectos.

Así, el enfoque histórico destaca el esclarecimiento de las raíces infantiles de los procesos psicopatológicos: interesa ubicar los sucesos en una serie que atienda a las relaciones temporales, con el objetivo de volverlos inteligibles.

Los que se inclinan por una posición estructuralista se apartan de esta actitud explicativa y jerarquizan los aspectos sincrónicos. Se interesan por la relación entre significantes: "No importa tanto volver a los orígenes sino traducir lo manifiesto a lo latente con la ayuda de las leyes de lo simbólico y especialmente de la lingüística"<sup>9</sup>.

En realidad, concluye Green, en la obra freudiana, desde el comienzo, están aludidos ambos enfoques, ya que cada momento que se pretenda analizar está apesado en la doble red de los elementos históricos y estructurales.

Green relaciona esto con las fuentes del pensamiento filosófico contemporáneo a Freud, especialmente Hegel, que "fundó en un solo movimiento la historia y la dialéctica"<sup>10</sup>. La síntesis de Green al respecto se explicita en términos de relación dialéctica, donde el concepto de estructura ilumina tanto la sincronía como la diacronía.

#### **1.4 – Perspectiva piagetiana**

Piaget parte, como Freud, de las investigaciones de la biología, y orientando su pensamiento hacia los problemas epistemológicos, construye un modelo que, entendemos, tiene muchos puntos de encuentro con el psicoanálisis, a pesar de que ambas teorías hayan emprendido caminos divergentes.

Toda forma de vida presupone un sistema organizado y un modo de funcionamiento en relación con el medio, de lo que Piaget intenta dar cuenta.

Su interés está centrado en forma predominante en los procesos de construcción de nuevas estructuras. Postula que toda estructura tiene su génesis, y que toda génesis parte de una estructura y desemboca en otra.

Considera esencial discriminar entre estructuras variables y funciones invariantes. Afirma que existe una continuidad funcional entre la adaptación biológica y las operaciones intelectuales, aún cuando ambas sean estructuralmente diferentes: "Decir que la inteligencia es un caso particular de la adaptación biológica es, pues, suponer que esencialmente es una organización y que su función consiste en estructurar el universo como el organismo estructura el medio inmediato"<sup>11</sup>.

Por lo tanto, según esta teoría, la inteligencia reflexiva se construye a partir de la inteligencia práctica o sensomotriz, la que a su vez se apoya en un aprendizaje que parte de los reflejos innatos, a través de procesos que se van generando en permanente interrelación dialéctica con el entorno.

Piaget propone el término "inteligencia sensorio-motriz" para referirse al proceso de construcción de estructuras que tiene lugar desde el nacimiento hasta la aparición de la función simbólica, que se hace manifiesta en el uso del lenguaje.

El término da lugar a un equívoco: parece apuntar al concepto de sensación como acción de un estímulo que provoca una reacción en el organismo, para diferenciarla de la percepción como acto de reconocimiento.

Aquí cabría la crítica que hace Merleau-Ponty cuando plantea que la percepción, aún la más elemental, estaría ya cargada de un sentido; tomando el ejemplo de la percepción de una mancha afirma: "Todos los puntos de la mancha tienen en común cierta 'función' que hace de ellos una 'figura' (...) Cada punto (...) no puede percibirse más que como una figura sobre un fondo"<sup>12</sup>.

Sin embargo Piaget, al desarrollar su teoría, no habla de "sensaciones" sino de "percepciones". Considera que los comportamientos del niño, ya desde los primeros reflejos, son de una gran complejidad, y se modifican con la progresiva utilización de la experiencia. En las primeras etapas después del nacimiento, va teniendo lugar un reconocimiento práctico, que no implica conciencia de objeto diferenciado del yo, sino asimilación de distintos objetos a los esquemas de succión y de prensión.

La caracterización del primer período de la vida como "sensorio-motor" no fue sujeta a revisiones posteriores, pero nos parece que sería más acorde al marco teórico piagetiano hablar de un período "perceptivo-motor".

Piaget considera que la inteligencia es "la forma de equilibrio a la cual tienden todas las estructuras (...) Cada estructura debe concebirse como una forma particular de equilibrio, más o menos estable en su campo restringido y susceptible de ser inestable en los límites de éste"<sup>13</sup>.

Entre las primeras adaptaciones y las operaciones intelectuales existe "una continuidad funcional (que) no excluye en forma alguna la diversidad y tampoco la heterogeneidad de las estructuras"<sup>14</sup>.

Para dar cuenta de esta progresiva construcción de nuevas estructuras Piaget introduce el concepto de "invariantes funcionales", a los que dedica especial atención, ya que en su concepto caracterizan tanto los procesos biológicos como el funcionamiento intelectual.

Por lo tanto, según su teoría, las estructuras son variables en las distintas especies y en las distintas etapas del desarrollo de cada individuo, pero las funciones que dan lugar a estas transformaciones son invariables.

El proceso de desarrollo es una construcción permanente de estructuras diversas, aunque las grandes funciones de la vida en todos sus niveles, incluyendo las funciones del pensamiento, sean las mismas. Estos invariantes funcionales son para Piaget la organización y la adaptación.

El concepto de adaptación tiene un contenido distinto del uso que hacen de este término otras teorías. Implica el equilibrio entre dos procesos: la incorporación de elementos del medio externo, modificándolos para integrarlos a la propia estructura (asimilación), y la modificación de la estructura que la hace capaz de integrar nuevos elementos (acomodación).

La función de organización se refiere al aspecto interno de este proceso. Tiene categorías reguladoras que Piaget refiere a las nociones de totalidad y relación, y, desde el punto de vista dinámico, a las nociones de objetivo y medios para lograrlo.

Si referimos los invariantes funcionales a los procesos del pensamiento, la adaptación sería la "concordancia del pensamiento con las cosas"; y la organización, la coherencia interna o "acuerdo del pensamiento consigo mismo"<sup>15</sup>.

En este punto consideramos importante consignar el lugar que ocupa en el sistema piagetiano lo afectivo. Es frecuente escuchar críticas respecto a la no-inclusión de estos aspectos en dicho sistema.

En realidad Piaget no sólo tiene en cuenta las variables afectivas sino que les da un lugar relevante, si bien este punto no es desarrollado en su obra.

En "Psicología de la inteligencia", citando a Claparède, afirma que "los sentimientos asignan un objetivo a la conducta, en tanto que la inteligencia se limita a proporcionar los medios". Piaget agrega: "En la medida que el sentimiento dirige la conducta atribuyendo un valor a sus fines, hay que limitarse a decir que proporciona las energías necesarias a la acción, en tanto que el conocimiento le imprime una estructura"<sup>16</sup>.

En conclusión: "Cada conducta supone un aspecto energético o afectivo y un aspecto estructural o cognoscitivo"<sup>17</sup>.

Retomaremos más adelante estas afirmaciones<sup>18</sup>; lo que nos interesa destacar ahora es que, para Piaget, la vida afectiva y la vida cognoscitiva, aunque distintas, son inseparables; y que todo intercambio con el medio implica a la vez una estructuración y una valoración.

Metodológicamente, Piaget se va a ocupar de construir una trama coherente de proposiciones que den cuenta del desarrollo de la actividad cognitiva. Sus investigaciones se orientan en un sentido epistemológico, y aportan datos que, a nuestro entender, complementan los hallazgos psicoanalíticos.

### 1.5 - ¿Es posible una integración de perspectivas?

Si bien ambas teorías han tenido sus propias líneas de desarrollo, han existido puntos de contacto que fueron señalados por distintos autores.

En un trabajo que figura como apéndice del libro de Spitz "El primer año de vida del niño", Coblimer puntualiza paralelismos y correspondencias entre la escuela ginebrina de psicología genética y el psicoanálisis.

Se detiene a examinar el contacto de Piaget con el psicoanálisis y la influencia, en sus primeras publicaciones, de lecturas e intercambios personales con Freud y el movimiento psicoanalítico.

Cita un trabajo de Piaget de 1922, presentado en el Congreso Psicoanalítico Internacional de Berlín, titulado "El pensamiento simbólico y el pensamiento del niño" que, según dice, interesó a Freud<sup>19</sup>.

En esa época, Piaget tiene una breve experiencia analítica con la Dra. Sabina Spielrein, residente en Ginebra, según nos informa Bethelheim en "La Viena de Freud"<sup>20</sup>.

Coblimer cita el prefacio del primer libro publicado por Piaget en 1923, "Lenguaje y pensamiento en el niño", en el que dice: "Saltará a la vista lo mucho que debo al psicoanálisis, que en mi opinión, ha revolucionado la psicología"<sup>21</sup>.

También consigna que Piaget hace una referencia a una investigación de la Dra. Spielrein sobre la forma en que los niños pequeños, en lenguas diferentes, articulan sílabas para llamar a la madre. Los fonemas labiales empleados expresarían una prolongación del acto de mamar, produciendo una especie de satisfacción alucinatoria, a la vez grito de deseo y orden dada al único ser capaz de satisfacerlo. Coblimer señala que Piaget reconoce, al hacer la paráfrasis de Spielrein, que se sirve de hipótesis psicoanalíticas.

Entendemos que Coblimer hace un importante aporte en la búsqueda de puntos de encuentro entre las dos teorías, señalando dos como fundamentales:

- El reconocer la importancia de la interrelación entre factores internos y externos.
- El jerarquizar la noción de equilibrio dinámico entre fuerzas en conflicto.

Postula que ambas teorías admiten una complementariedad de sus hipótesis y hallazgos, que pueden confirmarse mutuamente, lo que permite llegar a una creciente objetividad, si



bien, puntualiza Coblimer, la teoría de Freud es más abarcativa, ya que "comprende las esferas psíquicas que están más allá de las fronteras de lo consciente"<sup>22</sup>.

Lucien Goldmann (1967) señala los siguientes puntos de convergencia entre ambas teorías:

- Ambas tienen un planteo estructuralista-genético.
- Parten de la hipótesis de que toda vida psíquica está vinculada a la praxis.
- Su dinámica se orienta hacia un equilibrio entre el sujeto y su medio.
- La vida psíquica, y dentro de ella, el pensamiento, supone procesos de estructuración tendientes a estados de equilibrio<sup>23</sup>.

Thérèse Gouin Décarie construye una aproximación de teorías sobre un modelo experimental, que relaciona la noción de objeto permanente de la psicología genética con la conceptualización de objeto libidinal del psicoanálisis<sup>24</sup>. Más adelante retomaremos algunos aspectos de esta investigación<sup>25</sup>.

Las tentativas de poner en relación ambas teorías han dado lugar a interrogantes que las cuestionan. Han sido señalados los riesgos de reduccionismo y extrapolación. Surge la interrogante: ¿Hay realmente puntos de concordancia, o se trata de una ilusión creada por el uso de términos similares que dan cuenta de hechos diversos?

Hay quien plantea la "inconmensurabilidad de los paradigmas" (partiendo de los conceptos de Kuhn), que hace imposible la comparación entre cuerpos teóricos diferentes<sup>26</sup>. Lo mismo que sucede al comparar distintos lenguajes, los conceptos propios de cada teoría formarían parte de un sistema de referencias que sólo pueden ser comprendidos en relación con ese contexto que estructura el mundo de una manera que le es propia.

Cristina López de Cayaffa, teniendo en cuenta estos cuestionamientos, analiza el tema del recuerdo que aparece, después de un período de tiempo, en un registro diferente, con lo que se reconstruye de otra forma. Se pregunta: ¿Qué relación hay entre la reorganización del código de la que habla Piaget, y el "a posteriori" de Freud? ¿Hay causalidad, influencias recíprocas, isomorfismo de estructuras? Plantea que puede darse una ilusión de concordancia a partir de un lenguaje similar referido a hechos sustancialmente diversos. Señala puntos de concordancia y también de divergencia entre ambas conceptualizaciones, destacando la importancia de la puesta en relación de ambas, ya que "no hay un hombre afectivo y un hombre cognitivo, sino que simplemente hay el hombre, (por lo que) se hace necesario tratar de entender los procesos atendiendo esa unidad"<sup>27</sup>.

Sara Pain plantea que las disfunciones en los procesos de aprendizaje motivan la reflexión sobre las posibilidades de articular la teoría del sujeto epistémico con la teoría de un sujeto capaz de olvido, error e ignorancia<sup>28</sup>.

Señala la existencia de dos corrientes opuestas, centradas en forma excluyente en el sujeto pensante o en el sujeto afectivo. En un intento de superar esta dicotomía, analiza "las condiciones de compatibilidad de dos teorías que dan cuenta actualmente, en forma separada, de los ámbitos de la inteligencia y del deseo; esto es, la teoría de la inteligencia de Jean Piaget, y la teoría psicoanalítica de Freud, especialmente en la versión lacaniana"<sup>29</sup>.

Postula como premisa fundamental la necesidad de garantizar la identidad del nivel de análisis, procurando descubrir la existencia de una orientación epistemológica común a ambas teorías, que haga posible el establecimiento de ciertos paralelismos. En esta perspectiva señala los siguientes puntos de coincidencia entre la teoría de la inteligencia y el psicoanálisis:

- 1) Ambas teorías son estructuralistas.
- 2) Ambas son genéticas. (Estos dos puntos, aunque con matices diferentes, coinciden con los de Lucien Goldmann que mencionamos).

- 3) Ambas son teorías del inconsciente (en la teoría piagetiana, la referencia es al inconsciente cognitivo como cualidad negativa, en tanto la actividad mental como tal transcurre fuera de la percepción consciente).

A pesar de estos puntos que Sara Pain señala como coincidentes, destaca la cualidad de irreductibles entre sí de ambas teorías, ya que cada una conserva su identidad en cuanto a objetivo, función y procedimientos<sup>30</sup>.

Schmid-Kitsikis (y col.) analiza los conceptos de Freud y Piaget en relación con los procesos de simbolización, llegando a la conclusión de que los hechos de la clínica se articulan en torno a la problemática de la simbolización y sus disfuncionamientos.

Afirma que a menudo se produce un clivaje entre la actividad asociativa (tal como se manifiesta, por ejemplo, en la entrevista de juego), y la actividad lógico-matemática orientada a la resolución de problemas, clivaje que origina distintas patologías. Considera que el proceso de simbolización, para constituirse y funcionar, necesita la articulación de la actividad asociativa y la actividad lógico-matemática<sup>31</sup>.

Perrés y Delahanty<sup>32</sup> plantean que puede darse una aproximación entre el psicoanálisis y la psicología genética a partir de una reflexión epistemológica.

Llevan a cabo una investigación bibliográfica exhaustiva, haciéndonos llegar los textos de Piaget relacionados con el psicoanálisis. Así nos aportan trabajos que sólo conocíamos por referencias, como "El pensamiento simbólico y el pensamiento del niño" (reformulación de un trabajo presentado en el Congreso de Berlín en 1922, citado por Coblimer); "Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño" (publicación de 1954 a partir de los cursos en la Sorbona en 1952-53, que sólo conocíamos por referencias de Coblimer y Gouin Décarie y que resulta fundamental para el tema).

A partir de estos textos analizan las convergencias epistemológicas entre ambas teorías, señalando que éstas han sido escasamente estudiadas, y son fundamentales para la comprensión del sujeto como un todo, en sus niveles consciente e inconsciente.

En su trabajo "Psicoanálisis y psicología genética: una aproximación epistemológica"<sup>33</sup>, Delahanty analiza la propuesta epistemológica de Piaget con la creación del Centro de Epistemología Genética en Ginebra (1956).

Observa que en esta etapa de sus investigaciones, Piaget había tomado distancia de las formulaciones del psicoanálisis, no por desconocer la constante interacción entre afectividad e inteligencia, sino por una cuestión metodológica: su investigación se orienta hacia los procesos de construcción de las estructuras cognitivas.

Por otra parte, señala Delahanty, Rapaport fue de los primeros en destacar la importancia del trabajo de Piaget para el psicoanálisis, teniendo en cuenta la unidad entre los desarrollos afectivo y cognitivo. Como contribución a la aproximación entre las dos teorías también se refiere a la investigación de Gouin Décarie ya mencionada. Delahanty concluye que hay postulados compartidos entre ambas teorías, y que, aunque en algún momento una intenta excluir a la otra, pueden complementarse sin necesidad de subordinación ni exclusión.

En su trabajo "De aduanas y fronteras"<sup>34</sup> Perrés reflexiona sobre algunos desencuentros y ejemplifica algunos ataques fundados en la intolerancia a lo diferente y la incapacidad de diálogo.

Menciona el trabajo de Rapaport "Emotions and Memory" (1942), en el que presenta todo lo que dicho autor ha podido recopilar desde distintos abordajes sobre el tema de la memoria. Perrés rescata la importancia de procurar una puesta en relación de los hallazgos de distintas disciplinas sobre un tema determinado, pero señala que existe el riesgo de "yuxtaponer en forma acrítica todos los datos provenientes de disciplinas tan dispares, para sacar luego una conclusión, como si se estuviera analizando un mismo objeto de estudio"<sup>35</sup>. Concluye que no es válido, en razón de este riesgo, rechazar cualquier tipo de aproximación, como si la heterogeneidad de los discursos de distintas disciplinas invalidara todo intento de diálogo.

Perrés analiza las convergencias teórico-epistemológicas que aproximan a Freud y Piaget refiriéndose a la problemática de la memoria. Postula que estas convergencias existen, a pesar del desencuentro producido por una lectura parcial que Piaget hace de la obra de Freud, por la que interpreta que, según el psicoanálisis, los recuerdos son evocados sin modificaciones introducidas desde el presente. Cita: "Tengo la mayor desconfianza de los recuerdos de la infancia utilizados por los psicoanalistas porque creo que en buena parte están reconstruidos"<sup>36</sup>. Perrés señala que la reconstrucción, justamente, es un punto importante de la teoría de Freud ya desde el Proyecto, y lamenta que el peso de la palabra de Piaget haya impedido un mayor intercambio.

En este punto podemos agregar que algunos desarrollos del psicoanálisis posteriores a Freud (D. Winnicott, P. Aulagnier), han destacado el valor de la resignificación de la historia personal desde el presente, no sólo en su eficacia patógena sino también como posibilidad terapéutica.

Perrés cita a Lacan con sus comentarios breves y "lapidarios" sobre la obra de Piaget, de la que considera que "no aporta nada sobre el niño y poco sobre su desarrollo, puesto que falta lo esencial"<sup>37</sup>. El peso de estas opiniones tan poco fundamentadas incidió con fuerza en esta historia de desencuentros.

Piaget no permaneció ajeno a los intentos de aproximación entre su teoría y el psicoanálisis. Su relación más directa con la teoría psicoanalítica correspondió a la época de la primera tópica y la inmediatamente posterior, incluyendo su propia experiencia como psicoanalista, que sólo queda documentada en sus escritos de esa época. Tomó pocos elementos de los desarrollos del psicoanálisis posteriores a la década del 20, pero se mantuvo informado sobre los trabajos que lo relacionaban con sus investigaciones (Coblimer, Rapaport, Gouin Décarie).

\*\*\*\*\*

Tanto las teorías de Freud como las de Piaget son el fruto de muchas décadas de investigación; son complejas, abarcativas y de fuerte estructura interna; ambas desarrollaron métodos propios de investigación acordes con sus objetivos; y por la importancia de sus teorizaciones en campos de investigación distintos, aunque relacionados, han marcado con fuerza el pensamiento de un siglo.

Un hecho que nos parece relevante para la puesta en relación de ambas teorías es su carácter de apertura; son estructuras dinámicas, en proceso de construcción permanente; comparten el modelo que caracteriza el conocimiento científico, con su apertura a cuestionamientos y nuevos desafíos.

Si estudiamos las trayectorias personales de Freud y de Piaget, y el desarrollo de sus teorizaciones, encontramos que ambos cuestionan permanentemente sus hallazgos; los enriquecen con nuevos enfoques; los relacionan con los avances científicos de otras disciplinas; los integran en sistemas coherentes cada vez más abarcativos.

Es interesante consignar al respecto la actitud de Piaget ante la obra de Vygotsky, con quien se produjo un desencuentro en tiempo, distancia e idioma. Dice Piaget: "No puede ser más que con pena que un autor descubre, veinticinco años después de su publicación, el trabajo de un colega desaparecido durante ese tiempo, sobre todo si se tiene en cuenta que contenía tantos puntos de interés inmediato para él que podían haber sido discutidos personalmente y en detalle"<sup>38</sup>.

Piaget señala el hecho de que el libro de Vygotsky, publicado en 1934, plantea críticas a trabajos suyos de diez años atrás. A su vez, las obras de Vygotsky llegaron a Piaget con muchos años de retraso. La lectura de las mismas lo llevó a lamentar profundamente que no hubiera tenido lugar un encuentro entre ambos, ya que "de haber sido posible un acercamiento, podríamos haber llegado a entendernos sobre una cantidad de puntos"<sup>39</sup>.

Piaget analiza las críticas de Vygotsky a la luz de sus propias investigaciones más recientes, y concluye: "Sobre determinados aspectos estoy más de acuerdo con Vygotsky de lo

que hubiera estado en 1934, y sobre otros puntos creo que poseo ahora mejores argumentos para responderle"<sup>40</sup>.

Piaget es capaz de sostener un diálogo de este tipo con autores con los que en principio parece no haber acuerdo, pero es consciente de que no es tarea fácil. Al referirse a las dificultades para superar el egocentrismo cognitivo, toma como ejemplo "el arte de la discusión, que consiste principalmente en conocer cómo ubicarse uno mismo en el punto de vista del otro para tratar de convencerlo en su propio campo; sin esta capacidad la discusión es inútil y muchas veces resulta realmente así entre los psicólogos!"<sup>41</sup>.

En todos los campos del conocimiento hay siempre asimilación de nuevos datos, que al ser procesados generan modificaciones en el cuerpo teórico.

En la historia de las ciencias, podemos tomar el modelo de asimilación recíproca que describe Piaget como proceso fundamental en la construcción del conocimiento ya desde el período sensorio-motor: los esquemas de este período, así como más tarde las operaciones intelectuales, que han tenido hasta cierto punto un desarrollo independiente, se asimilan recíprocamente generando nuevas estructuras.

Del mismo modo, fenómenos observables en distintos campos del conocimiento se integran en una teoría más abarcativa; así como teorías científicas que hasta cierto momento han tenido desarrollos independientes se integran en un cuerpo teórico más amplio.

Sin embargo, la historia de desencuentros de la que hemos hablado da cuenta de una dificultad.

Es un hecho que se ha dado con frecuencia en la historia del pensamiento humano: cuando aparece una teoría abarcativa, compleja y con fuerte estructura interna que asegura su coherencia, en el proceso de asimilación de esa teoría al pensamiento de su época y de ahí en adelante se produce un fenómeno de cierre: la teoría es tomada como una totalidad cerrada en sí misma, en la que resulta difícil realizar aportes nuevos que no sean resistidos como transgresiones. Así la teoría muchas veces se fija en un cuerpo dogmático resistente a los cambios, lo que entra en contradicción con el espíritu crítico y renovador en que estas teorías surgieron.

En relación con la teoría de Piaget se da esta situación; muchas veces vemos tomar aspectos parciales de su obra desvinculados de las hipótesis de las que estos trabajos surgieron; y los intentos de aproximación con otras teorías no son frecuentes, ya que se parte del supuesto de que no existen puntos en común.

En la obra de Freud se da también este fenómeno de cierre; cuando surge frente a un planteo original la pregunta de si esto es o no psicoanalítico, antes de tomarse el tiempo de considerar el problema en los términos en que está planteado, podemos pensar que se está dando este fenómeno en lugar de la apertura crítica hacia lo nuevo que define el pensamiento de Freud.

En el caso de las ciencias de larga trayectoria, esta dificultad se ha ido progresivamente superando. A partir de un conjunto de observables se van formulando teorías que buscan tener un valor explicativo y predictivo. Llega un momento en que estas teorías, que dan cuenta de fenómenos observables en distintos campos, se integran en una teoría más abarcativa, mientras que otras se descartan a medida que son superadas.

En psicología, dada su corta trayectoria, este proceso está en sus comienzos. Los investigadores centraron su atención en distintos fenómenos observables y elaboraron modelos teóricos tendientes a dar cuenta de esos fenómenos; no pretendieron abarcar la totalidad de un campo tan vasto y complejo como el de los fenómenos psíquicos sino que centraron su atención en aspectos bien delimitados.

Algunas de estas teorías alcanzaron un grado notable de desarrollo y complejidad: es el caso de la teoría psicoanalítica a partir de Freud, incluyendo los desarrollos post-freudianos,

y la teoría acerca de los procesos cognoscitivos desarrollada por Piaget y luego integrada a las investigaciones del Centro de Epistemología Genética.

Después de dedicarse durante décadas a las investigaciones planteadas en el marco de la epistemología genética, período en el que aparecen pocas referencias al psicoanálisis, en la década del 70, en un momento que marca la culminación de su obra, Piaget vuelve nuevamente su atención a la construcción teórica psicoanalítica, destacando su importancia, y plantea la posibilidad de buscar una integración de distintos campos del conocimiento.

Creemos oportuno citarlo en una conferencia de 1971: "Estoy persuadido de que llegará un día en que la psicología de las funciones cognoscitivas y el psicoanálisis se verán obligados a fusionarse en una teoría general (...); lo que conviene es preparar ese futuro mostrando desde ahora las relaciones que pueden existir entre ambos"<sup>42</sup>.

Creemos que en ese camino queda un largo trecho por recorrer, por lo que nos parece válido intentar una aproximación a través de distintas investigaciones que planteen un enfoque integral, desde distintos ángulos, de problemáticas específicas.

Este trabajo pretende situarse en esa línea, delimitando como objetivo el estudio de las dificultades presentadas por un grupo de niños en su proceso de aprendizaje, y ensayando estrategias de abordaje e intervención que, según nuestras hipótesis, podrían llegar a revertir la situación.

## 2) EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

### 2.1 – Construcción de estructuras en la primera infancia

*Psic. Esperanza Martínez  
Psic. Ana Mosca*

Los autores que se han ocupado de teorizar sobre lo que ocurre durante el primer año de vida del niño coinciden en señalar un significativo salto cualitativo que se procesa durante el segundo semestre.

Para Melanie Klein dicho salto corresponde a la culminación de un proceso integrador; los distintos aspectos de los objetos (amor-odio, bueno-malo) se unen mediante procesos de síntesis que actúan en la totalidad del campo de las relaciones de objeto.

Simétricamente, se producen progresos en la integración del yo que conducen a una mayor coherencia entre las partes hasta entonces escindidas.

El objeto amado es ahora percibido como persona, de lo que deriva la angustia por la pérdida sentida como irreparable y la culpa por la propia destructividad.

En el tránsito por esta etapa, según Klein, la angustia se alivia mediante la introyección de una realidad más tranquilizadora (la reiteración de las experiencias de ausencia y presencia), lo que a su vez, por proyección, mejora la imagen del mundo externo. De esta forma quedan establecidas las bases del desarrollo normal<sup>43</sup>.

Según Bion, el dinamismo integrador que posibilita el surgimiento de la capacidad de aprender tiene que ver con la interiorización de la función de continencia materna<sup>44</sup>.

Winnicott desarrolla estos conceptos, destacando la importancia de un ambiente predecible y seguro, capaz de generar confiabilidad<sup>45</sup>.

Se ha postulado que estas teorías admiten una puesta en relación con las hipótesis de Piaget (Coblimer, Gouin Décarie), ya que para la psicología genética lo más destacable de este período es la construcción de estructuras cognoscitivas que instauran la noción de permanencia del objeto<sup>46</sup>.

La permanencia implica que el objeto es concebido como sustancial y exterior al yo, por lo que mantiene su existencia aún cuando haya dejado el campo inmediato de la percepción<sup>47</sup>. Las características del objeto se mantienen para el niño idénticas a sí mismas a

través de las distintas modalidades perceptivas. La certeza de la permanencia del objeto sustenta la búsqueda activa ante la desaparición.

Piaget describe el proceso de construcción de la noción de objeto permanente a través de distintos estadios:

- 1) El niño muy tempranamente comienza a reconocer ciertos grupos estables a los que Piaget denomina "cuadros perceptivos"; este reconocimiento está ligado al proceso asimilativo, y no implica permanencia del objeto como tal, independientemente de la acción y la percepción actuales. Si un objeto interesante desaparece de su campo perceptivo, el niño renuncia a toda búsqueda. Puede haber cierta expectativa de que el objeto reaparezca; el niño durante unos instantes mantiene su mirada dirigida al punto donde el objeto desapareció, o conserva la actitud esbozada hacia el objeto, pero no hay búsqueda activa. Es como si el objeto hubiera dejado de existir.
- 2) En un estadio intermedio hay un comienzo de permanencia ligada a la acción. Si el objeto no desaparece totalmente, el aspecto percibido puede actuar como "indicio" de su presencia, y posibilita la búsqueda; pero el cambio de conducta es inmediato si la desaparición es total. En este estadio, que Piaget sitúa alrededor de los seis meses, describe un "jugar a la escondida" que consiste en apartar el objeto interpuesto como pantalla delante de sus ojos, que le impide la percepción. Pero si la pantalla está puesta delante del objeto y lo oculta totalmente, no hay búsqueda.
- 3) En un estadio posterior, cuando el objeto desaparece el niño es capaz de una búsqueda activa que le permite apartar el obstáculo y descubrir, con júbilo, la certeza de su anticipación.

En 1965 Coblner, en el trabajo citado anteriormente, estudia la relación entre la construcción de la noción de objeto permanente y la constancia del objeto libidinal. Cita a Piaget cuando, en una conferencia pronunciada en La Sorbona en 1954, hablando de la construcción del objeto permanente, afirmaba la importancia del otro: "La otra persona es un objeto afectivo del orden más elevado, pero, al mismo tiempo, es el objeto cognitivo más interesante"<sup>48</sup>.

Poniendo en relación las hipótesis piagetianas con los postulados psicoanalíticos respecto a la relación objetal, Coblner plantea que es la relación diádica la que abre el camino a este proceso de construcción de la permanencia. Lo entiende como una secuencia necesaria: el niño debe acceder a la noción de objeto permanente para alcanzar el establecimiento del objeto libidinal.

Otra posición sostiene Thérèse Gouin Décarie, quien realiza un minucioso trabajo experimental para estudiar la correlación entre la evolución del objeto del conocimiento y la de las relaciones objetales en el sentido psicoanalítico del término<sup>49</sup>.

Aquí la autora introduce el pensamiento de Spitz, para quien la constitución del objeto libidinal se produce entre los 6 y 9 meses, como un momento integrativo en la estructuración del aparato psíquico. Opera la función sintetizadora del yo; el objeto libidinal es un objeto permanente, pero además es personalizado.

Cita a Spitz cuando afirma que el amor no es posible mientras los objetos sean intercambiables. El objeto adquiere el estatuto de objeto libidinal por su capacidad de proveer a las necesidades, proteger y consolar. Es estructurante para el yo, ya que los procesos psíquicos que lo generan son solidarios con los dinamismos que cimentan la tolerancia a la frustración y la capacidad de espera.

Gouin Décarie diseña un modelo de experimentación sobre la base de dos series de pruebas realizadas con 90 niños pertenecientes a tres muestras de distintas procedencias: familia propia, hogares donde se encuentran en proceso de adopción, e instituciones.

Toma las pruebas de Piaget detalladas en "La construcción de lo real en el niño", y una serie de pruebas indicadoras de las distintas etapas en la constitución de las relaciones objetales. Poniendo en correlación ambas series afirma que no se puede sostener una correspondencia rigurosa si bien se puede hablar de aspectos interrelacionados.

Llega a la conclusión de que hay un estrecho vínculo, que describe a modo de sincronía; no se trata para ella de una relación causa-efecto, sino de dos procesos que se van dando simultáneamente, en interrelación.

Afirma: "La gran mayoría de los psicoanalistas están de acuerdo con Piaget en cuanto a ver en la evolución de la afectividad una reestructuración del universo, reestructuración que es efectivamente producto de la descentración"<sup>50</sup>.

Berthe Reynond-Rivier<sup>51</sup> señala la relación entre los trabajos de Piaget y de Spitz en lo que se refiere a la construcción del objeto, con los respectivos aportes de la inteligencia y de la afectividad. Sostiene que la elección de objeto en el sentido freudiano del término se inscribe en el marco más vasto de la elaboración de lo real. Subraya la importancia de poner en evidencia, en cada estadio, la interacción de los factores afectivos y cognitivos y la interrelación entre los procesos de construcción del objeto y construcción del yo.

Otro aporte coincidente es el de Jean-Marie Dolle<sup>52</sup>, quien a partir de un planteo epistemológico, estudia los supuestos teóricos de ambas teorías, procurando destacar sus articulaciones en una perspectiva estructuralista dinámica.

Plantea que existen potenciaciones entre la afectividad y la cognición, que funcionan en una alternancia tensión-distensión, generando sistemas cada vez más vastos de equilibrios-desequilibrios. El sujeto se estructura en relación al objeto, pero a la vez reestructura al objeto. Concluye que las estructuraciones de la afectividad determinan estructuras de asimilación que, recíprocamente, transforman al sujeto, haciéndolo acomodarse a ellas. Considera al esquema como una unidad de acción, que organiza y estructura la adaptación afectivo-cognitiva. Parte de un abordaje diacrónico: las estructuras de la afectividad preceden a las de la inteligencia; luego las integra en lo que llama una visión sinóptica.

Genéticamente es anterior, para Dolle, la construcción del objeto libidinal respecto a la del objeto permanente, y esto significa que la primera aprehensión del mundo se efectúa predominantemente a través de las personas, antes de tomar la forma cognitiva. La aprehensión del mundo de los objetos se opera a través de la afectividad. "Hay una fase de construcción del sujeto afectivo antes de la fase de construcción del sujeto epistémico propiamente dicho"<sup>53</sup>. La madre se constituye en el soporte permanente de las relaciones libidinales del bebé; constituye, por lo tanto, un objeto cada vez más permanente. Los sentimientos "anudados" a la relación con la madre se van tornando durables; se va construyendo la vivencia de que la ausencia no es anulación; surge la imagen mental respecto al objeto ausente.

*Reflexionando sobre estos dinamismos podemos decir que su interjuego genera las condiciones para la construcción del conocimiento, en relación con la vivencia de poseer un espacio interno organizado, capaz de apropiarse de lo que el mundo le ofrece en una génesis permanente de nuevas estructuras. Aprender sería abrir espacios en los que resulte posible la autonomía de pensamiento.*

Ricardo Rodulfo retoma el tema kleiniano de la dialéctica entre el interior del cuerpo y lo exterior a él, destacando la importancia del proceso constructivo que permite lograr esta discriminación.

Apoyándose en la conceptualización de Winnicott sobre la discriminación yo-no yo, basada en la construcción de una superficie limitante que, a nivel corporal, está constituida por la piel, Rodulfo jerarquiza la aparición de distintas conductas en el lactante que se orientan a la fabricación de superficies (como la acción de cubrir o de cubrirse con cualquier sustancia que pueda extenderse formando una película homogénea).

La continuidad de la banda de Moebius le proporciona un modelo adecuado: "Lo esencial es sólo una cosa: su no solución de continuidad"<sup>54</sup>. No se puede hablar de un adentro y un afuera discriminados, sino de una superficie que asegura la continuidad de ambos.

Retomando los conceptos kleinianos, afirma: "Mucho antes de poder funcionar en ese nivel de volúmenes que su conceptualización requiere, un niño tiene que autoinscribirse bajo la forma de una superficie, requisito *sine qua non* para que sea válido suponer operaciones del tipo de las de dentro/fuera. Estos términos son inaplicables si no se apuntalan en la anterior continuidad"<sup>55</sup>.

En un enfoque psicopatológico, Rodulfo se refiere a las fallas en la construcción de estructuras subjetivas en relación con la dificultad para instaurar mecanismos de cierre que permitan la focalización y el sostenimiento atencional<sup>56</sup>. Describe una categoría de trastornos que se refieren al "ser", por contraposición a otro tipo de trastornos que comprometen al "estar" por su cualidad de transitorios.

Tanto como la disponibilidad atencional, la función mnésica constituye un pre-requisito de la construcción del conocimiento. En el proceso que culmina con la noción de objeto permanente, es fundamental la construcción de una imagen mnémica que sostenga la capacidad para tolerar la frustración ante la desaparición del objeto y genere la expectativa del reencuentro. El niño llega a ser capaz de invertir la operación que terminó en la desaparición del objeto; necesita para esto una imagen dotada de estabilidad creciente, que lo sostenga en una búsqueda esperanzada. Si no se da esta circunstancia, la frustración desorganiza la conducta y la búsqueda no se produce.

Es un hecho observable que, en la gama lúdica del niño, en el segundo semestre de su primer año de vida, aparezca el juego del esconderse y reaparecer, así como también el de esconder el objeto y encontrarlo.

Este juego, en sus distintas variaciones, tiene una aparición transcultural, siendo constante la imprescindible referencia a un adulto sostenedor del juego, que debe mostrarse tan "asombrado" y alegre como él. Si no existe este componente dialogal el juego se desvitaliza y se apaga.

A través de estas acciones tan placenteras, que se prolongan durante un largo período de tiempo, se van afirmando redes vinculares y se van construyendo estructuras cognitivas. El estatuto de lo estable se va cimentando y va adquiriendo solvencia.

En la bibliografía psicoanalítica se abunda en citar la observación de Freud basada en el juego de su nieto a los dieciocho meses, que arrojaba y recuperaba un carretel unido a un hilo que tenía en su mano. Con esto aseguraba su dominio frente a una situación potencialmente generadora de angustia —la ausencia de su madre— transformando en control activo lo que la situación originariamente lo sometía a sufrir pasivamente<sup>57</sup>.

Pensaríamos que el psicoanálisis frente a estas observaciones pondría el acento en los dinamismos defensivos que se generan y transforman en el curso del desarrollo emocional.

La epistemología genética se centraría en analizar la construcción de las estructuras cognitivas que permiten postular la permanencia del objeto a pesar de la variación de los cuadros perceptivos. A través de esta construcción los actos cognitivos adquieren un comienzo de reversibilidad y el mundo externo inaugura la cualidad de permanencia.

A partir de este recorrido por los aportes de distintos autores, comprobamos que la puesta en relación de ambas teorías procura dar cuenta de la interrelación dialéctica entre los procesos de integración del aparato psíquico y la génesis de estructuras cognitivas.

*En esta perspectiva, la construcción de un mundo estable y predecible sería solidaria de la vivencia de continuidad de un espacio subjetivo, con posibilidad de cierre que le brinde cualidad de continente; la interrelación entre ambos dinamismos operaría generando la disponibilidad para aprender.*



Consideramos que la hipótesis de Piaget que postula que la afectividad dirige la acción hacia un objetivo y provee la energía necesaria, mientras que el conocimiento imprime la estructura, podría ser cuestionada profundizando en un estudio referido a los aspectos estructurales que supone la constitución del aparato psíquico y la organización yoica, y los aspectos energéticos implicados en la construcción de las operaciones intelectuales.

Dado que un abordaje en profundidad de este tema rebasa ampliamente los límites de este trabajo, mencionaremos solamente algunos puntos en relación a los planteos que realiza Lucien Goldmann<sup>58</sup>.

Este autor afirma que Piaget se adscribe a la tesis de Pierre Janet que considera a los sentimientos como reguladores de la acción, aún cuando plantea ciertas reservas, ya que, según su criterio, lo afectivo quedaría en gran parte reducido a lo fisiológico.

Después de exponer este punto, Goldmann pone el ejemplo de los valores que intervienen en la regulación de la conducta, en los que señala que se da un componente conceptual conjuntamente con estados afectivos. Prioriza la relación sujeto-objeto que hace necesario un abordaje dialéctico capaz de superar los enfoques fragmentarios relativos a hechos parciales. Plantea la dificultad para abordar los estados afectivos, debido a que el pensamiento conceptual no está adaptado al estudio del sector no conceptual de la conciencia.

Goldmann promueve un abordaje desde una perspectiva integradora, planteando que el hombre concreto y viviente es una estructura de conjunto que se inserta en el ciclo sujeto-objeto.

Llama la atención que su planteo no tenga en cuenta el nivel inconsciente; así afirma: "Los hechos afectivos son hechos de conciencia, diferentes de los hechos cognoscitivos, pero siempre complementarios de estos últimos"<sup>59</sup>. Y en otro párrafo: "Creemos que la afectividad sólo puede comprenderse en tanto que elemento constitutivo del ciclo sujeto-objeto en el nivel consciente"<sup>60</sup>.

Consideramos que este planteo no tiene en cuenta una importante dimensión de lo humano. El psicoanálisis aporta el concepto de un yo dividido; de un ser que hasta cierto punto tiene conciencia de sí mismo, pero que considera como ajeno un vasto territorio propio con el que a menudo entra en conflicto.

Este territorio no es sólo el inconsciente reprimido por contener pulsiones intolerables al yo, sino que también, al decir de Winnicott, es la zona más rica del ser de una persona<sup>61</sup>, que se manifiesta dando a toda la experiencia vital el tono de su ser personal, y constituye la fuente de la energía vital y la creatividad.

Todo lo que el niño ha vivido en la etapa de la dependencia absoluta forma parte de su experiencia; no hay registro a nivel consciente, pero integra lo que Christopher Bollas llama "lo sabido no pensado"<sup>62</sup>: las experiencias de ser sostenido, alimentado, calmado, así como también las irrupciones de lo traumático que interrumpen la continuidad existencial.

*En síntesis, consideramos que la construcción de estructuras en la primera infancia constituye la base de todo aprendizaje, por ser un proceso que instaura la discriminación yo-mundo: espacio objetivo constituido como objeto de conocimiento para un sujeto dotado de un espacio interno que le permita aprehenderlo.*

## **2.2 – Los procesos de simbolización y la construcción del sujeto psíquico**

**Psic. Esperanza Martínez  
Psic. Ana Mosca<sup>63</sup>**

Otro punto que merece examinarse al considerar la relación entre las estructuras subjetivas y el proceso de construcción del conocimiento tiene que ver con la génesis del símbolo.

La vastedad y complejidad de un tema que rebasa ampliamente los límites de este trabajo, no nos permite ir más allá de un rápido punteo de lo que algunos autores han aportado sobre el concepto de símbolo, y a partir de allí retomar los aspectos que consideramos más importantes en relación con los objetivos de esta investigación.

Una primera dificultad radica en que el término "símbolo" tiene acepciones diferentes en distintas disciplinas, en distintos autores dentro de la misma disciplina, y aún en el pensamiento de un mismo autor en distintos momentos de su obra, por lo cual no podemos hablar de los procesos de simbolización sin hacer referencia al marco teórico en que el concepto aparece.

Con frecuencia comprobamos que un filósofo, un psicólogo, un lingüista, un matemático, utilizan el mismo término en diferentes acepciones, lo que da lugar a confusiones al atribuirse a un autor un significado del término que no corresponde a su marco teórico.

Si restringimos nuestro enfoque al campo a la psicología y nos detenemos a analizar las conceptualizaciones del término "símbolo" en distintos autores, encontramos entre ellos importantes discrepancias.

Si focalizamos más aún nuestra atención y nos referimos al concepto de "símbolo" en la teoría psicoanalítica, advertimos que, ya desde Freud, dicho concepto se fue modificando a lo largo de su obra y generó polémicas dentro del movimiento psicoanalítico, que incluso llegaron a ocasionar rupturas.

Lorenzer, en su "Crítica del concepto psicoanalítico de símbolo", analiza la evolución del concepto desde que Freud lo emplea por primera vez en 1894 (síntoma histérico como símbolo mnémico del trauma patógeno o del conflicto). A partir de allí define dos grandes líneas en esta evolución: la que considera el símbolo como expresión personal regida por las leyes del proceso primario, y la que enfatiza la constancia de los significados en una línea transgeneracional y transcultural<sup>64</sup>.

Otra línea teórica analizada por Lorenzer es la que deriva de la semiótica y de la lógica matemática, en la que difiere el concepto de símbolo del postulado por el psicoanálisis. "Éste marca su pertenencia a un nivel primitivo de desarrollo tanto en el plano ontogenético cuanto en el filogenético, y es expresión de estados regresivos de carácter emocional; aquél, en cambio, pertenece al 'instrumentarium' de la más clara operación conceptual"<sup>65</sup>.

Menciona luego a Cassirer, quien considera al símbolo como el resultado de un proceso de conocimiento: "Los conceptos fundamentales de toda ciencia, los medios con que ella plantea sus cuestiones y formula sus soluciones, aparecen como símbolos intelectuales creados por ella misma"<sup>66</sup>.

En Piaget encontramos los términos "símbolo" y "simbolismo" utilizados en distintas acepciones. En sus primeras obras, el concepto de "símbolo" se relaciona con niveles primitivos de funcionamiento mental: "pensamiento simbólico" equivale a "preconceptual".

En obras posteriores como "El nacimiento de la inteligencia en el niño" (1936) y "Psicología de la inteligencia" (1947), afirma que el símbolo surge como culminación de un proceso que abarca todo el período sensorio-motor desde sus primeros estadios, y sólo se hace posible a partir de la discriminación entre significante y significado. Esta operación está basada en lo que Piaget en un principio denomina "función simbólica", y que más tarde llamará "función semiótica" por considerar que su aparición también hace posible el uso de los signos, especialmente los del lenguaje.

Piaget plantea que antes del surgimiento del símbolo existen señales e indicios, con valor significante, pero que se requiere, como condición necesaria para que el símbolo se constituya, la noción de objeto permanente, y con ésta, la posibilidad de representación del objeto, que permite evocarlo en su ausencia. Pone mucho énfasis en discriminar, por un lado, señales e indicios, y por el otro, símbolos y signos, jerarquizando la importancia de estos últimos en los procesos de pensamiento cada vez menos dependientes de lo actual y concreto de la situación.

En "El nacimiento de la inteligencia en el niño" Piaget describe tres tipos de significantes:

- 1) **INDICIO**: "Es el significante concreto, unido a la percepción directa y no a la representación"<sup>67</sup>. Se inscribe en un conjunto de búsquedas orientadas, que manifiestan el dualismo entre el deseo y la satisfacción.

Los indicios elementales, propios de los primeros estadios del período sensorio-motor, reciben el nombre de "señales". La señal se asocia a un cuadro perceptivo, característico de un esquema de acción. Es una cualidad percibida que se constituye en significante porque anuncia la presencia de un objeto o la inminencia de un acontecimiento.

Si bien las señales de los primeros estadios son capaces de generar actitudes de espera o de búsqueda, sólo la noción de objeto permanente que aparece al culminar el período sensorio-motor y marca el comienzo del período representativo, es capaz de orientar esos intentos al desaparecer del campo perceptivo, no sólo el objeto, sino los indicios de su presencia.

- 2) **SÍMBOLO**: "Un símbolo es una imagen evocada mentalmente o un objeto material elegido intencionadamente para designar una clase de acciones o de objetos"<sup>68</sup>.

La función simbólica supone la noción de objeto permanente; surge a partir de la posibilidad de representar el objeto ausente, ya que esa representación es la que permite la operación de hacerlo presente a través del símbolo.

El juego simbólico, en el segundo año de vida, se constituye en indicador del logro de esta función. Piaget considera que el juego de las primeras etapas tiene una cualidad de ejercicio funcional; recién con la adquisición de la función simbólica aparecería el juego del "como si", que implica representación del objeto ausente.

- 3) **SIGNO**: Del mismo modo que el símbolo, supone la representación. "El signo es un símbolo colectivo, y por ello, 'arbitrario'. Su aparición se realiza igualmente durante el segundo año con el principio del lenguaje, y sin duda, sincronizado con la constitución del símbolo: símbolo y signo no son, pues, sino los dos polos, individual y social, de una misma elaboración de las significaciones"<sup>69</sup>.

Piaget toma de la lingüística la discriminación entre el "símbolo", que implica cierta relación de semejanza entre significante y significado, y el "signo", basado en una relación convencional, que se constituye como tal a partir de la interacción social.

Ambos suponen la aparición de la "función semiótica", que señala la apertura a los procesos que posibilitan la formación de signos y de símbolos.

La importancia de esta función en los procesos intelectuales es destacada por Piaget cuando afirma: "El pensamiento naciente (...), aunque prolongando la inteligencia senso-motriz, procede, pues, de la diferenciación de los significantes y los significados, y por consiguiente, se apoya a la vez sobre la invención de los símbolos y el descubrimiento de los signos"<sup>70</sup>.

En "La formación del símbolo en el niño" (1959) Piaget expone una teoría más abarcativa respecto al concepto de símbolo y a los procesos de simbolización. Distingue distintos tipos de símbolo:

- 1) *Consciente o primario*: Es la asimilación consciente de un objeto a otro, sobre la base de la representación.
- 2) *Inconsciente o secundario*: El significante es consciente, pero el sujeto no accede a la comprensión del significado.

Hay grados intermedios entre ambos: "Todo símbolo es o puede ser a la vez primario o secundario, es decir que puede comportar, además de su significación inmediata y comprendida por el sujeto, significaciones más profundas"<sup>71</sup>.

En esta línea menciona la técnica de juego en psicoanálisis (M. Klein, A. Freud), y cita ejemplos de juegos en los que aparecen, en forma más o menos consciente, sentimientos ambivalentes.

Se refiere también al simbolismo del sueño, planteando la diferencia con el simbolismo del juego en relación a que en éste hay un mayor control consciente, lo que permite una "sabia dosificación" en la expresión de sus contenidos<sup>72</sup>.

Introduce el concepto de "esquemas afectivos" aunque sin establecer una neta discriminación entre éstos y los "esquemas intelectuales"; puntualiza que al hablar de esquemas afectivos se refiere al "aspecto afectivo de esquemas que, por otra parte, son igualmente intelectuales"<sup>73</sup>. Subraya la existencia de aspectos inconscientes en ambos tipos de esquemas, que son conscientes sólo en sus resultados, pero no en las asimilaciones que sustentan su proceso de formación<sup>74</sup>.

Considera que el simbolismo inconsciente abarca, no sólo los contenidos reprimidos, sino también aquellos que aún no han accedido a la conciencia o sólo lo han hecho en forma incompleta<sup>75</sup>.

En síntesis, Piaget afirma: "El simbolismo inconsciente, es decir cuya significación no es inmediatamente conocida por el mismo sujeto, no es sino un caso particular del simbolismo en general"<sup>76</sup>.

A partir de la adquisición de la función semiótica, se inauguran procesos de simbolización que se irán jalonando en distintos niveles. Ya no sólo la imagen representa el objeto ausente, sino también aparece la palabra capaz de evocar una imagen.

La palabra, inicialmente ligada a la experiencia concreta con un objeto que el niño puede representar, condensa vivencias y acciones en un marco de interacciones significativas. Posteriormente la palabra adquiere la cualidad de aludir a clases lógicas; pasa a significar más un concepto que una imagen singular.

Ya desde el período sensorio-motor, Piaget considera que los sistemas de acción son los precursores de diversas operaciones del pensamiento. Un mismo esquema de acción se pone en marcha ante objetos diferentes, lo que preanuncia las operaciones lógicas de clasificación. La relación causa-efecto se pone en acto al repetir un gesto que obtuvo un resultado "interesante", mucho antes de poder ser simbolizada esta relación.

En lo que se refiere a la construcción del espacio, hacia el final del período sensorio-motor, el niño es capaz de llegar a un mismo punto por caminos diferentes, lo que para Piaget es la puesta en acto de lo que, como estructura cognoscitiva, recién se adquiere en el período operacional concreto: el grupo de los desplazamientos basado en la reversibilidad.

La construcción de las series temporales permite situar los datos perceptivos en una secuencia que incluye el pasado y futuro inmediatos. Piaget considera que la posibilidad de representar el objeto ausente constituye la base de esta construcción. Al ser capaz de evocar recuerdos no ligados a la percepción, las series objetivas van preparando el camino para la construcción de series representativas.

La capacidad de representar constituye la base de los procesos que Piaget caracteriza como abstracción a partir de los objetos (abstracción empírica), que hace posible el conocimiento experimental, y a partir de las propias acciones (abstracción reflexiva), que da origen al conocimiento lógico-matemático. Volveremos más adelante sobre este punto, que consideramos relevante en el proceso de construcción del conocimiento<sup>77</sup>.

La posibilidad de elaborar nociones lógicas elementales propia del período operacional concreto (clasificar, seriar, poner en correspondencia) es muy anterior a la posibilidad de expresar mediante símbolos esas operaciones. Hay que esperar el final del período operacional concreto para que operaciones como las de clasificación y seriación puedan ser representadas simbólicamente, y al período de las operaciones formales para lograr su representación en un nivel mayor de abstracción, usando los signos de la lógica formal.

\*\*\*\*\*

En psicoanálisis, el concepto de representación surge en relación con la estructuración del aparato psíquico y la consiguiente diferenciación de las instancias consciente e inconscien-

te. Freud no ubica este hecho cronológicamente, pero da a entender un proceso previo del cual constituye la culminación, a la vez que el inicio de una nueva etapa en la construcción del sujeto psíquico.

En su trabajo "La represión" (1915) describe dicho mecanismo de defensa como el acto de mantener alejadas de la conciencia determinadas representaciones que resultan intolerables. Formula la hipótesis de una represión originaria, con efecto estructurante en el psiquismo<sup>78</sup>.

Según Laplanche y Pontalis<sup>79</sup>, Freud usa el término "Vorstellung" (representación) en el sentido con que era usado en la filosofía alemana de su época: lo que forma el contenido concreto de un acto de pensamiento, y especialmente la reproducción de una percepción anterior. Su aporte original en este punto fue postular que representación y afecto pueden seguir caminos diferentes, y establecer la distinción entre representación-cosa y representación-palabra.

La representación-cosa es esencialmente visual y consiste en la investidura de la huella mnémica derivada del objeto. El sistema inconsciente comprende exclusivamente representaciones-cosa.

La representación-palabra implica la verbalización y la toma de conciencia. En su trabajo "Lo inconsciente" (1915) afirma: "La presentación consciente integra la imagen de la cosa más la correspondiente presentación verbal, mientras que la imagen inconsciente es la presentación de la cosa sola"<sup>80</sup>.

Tanto la representación-cosa como la representación palabra provienen de la percepción; la diferencia consiste en que la palabra y los procesos de pensamiento se sitúan a mayor distancia de los datos perceptivos que la representación-cosa. El enlace de la representación-cosa con la representación-palabra hace posible el acceso a la conciencia.

\*\*\*\*\*

A partir de las formulaciones de Melanie Klein se ha planteado un origen más precoz de la función representativa.

Gouin Décarie señala que la ubicación del momento en que surge la representación constituye un punto de desacuerdo entre la teoría psicoanalítica y la psicología genética<sup>81</sup>.

Para Klein, la fantasía como representación psíquica de la pulsión, opera desde el comienzo de la vida. Según Piaget, como hemos visto, la posibilidad de representar aparece con la noción de permanencia del objeto: el objeto no-presente puede ser re-presentado, lo que supone la idea de que continúa existiendo cuando se encuentra fuera del campo perceptivo.

En la hipótesis kleiniana, la posibilidad de fantasear, instalada tempranamente, estaría indicando una disponibilidad simbólica desde el comienzo de la vida<sup>82</sup>.

Thomas Ogden plantea que en este punto es fundamental precisar el concepto de fantasía en la teoría kleiniana. A partir de la hipótesis de la herencia filogenética se pregunta: "¿Significa esto que el bebé hereda pensamientos y que los piensa desde el principio? Eso constituiría claramente una teoría psicológica insostenible. Desgraciadamente, la teoría kleiniana se rechaza muchas veces como absurda al llegar a ese punto. Muchos analistas consideran que carece de sentido seguir adelante con una teoría que parte del supuesto de que el bebé nace con ideas que no derivan de vivencias y que, al nacer, puede pensar de formas que Piaget ha demostrado que no son posibles hasta mucho más tarde en el desarrollo"<sup>83</sup>.

Podríamos agregar a esto que otros analistas, apoyándose en los postulados kleinianos, desestiman las hipótesis de la psicología genética por estos desacuerdos sobre el momento en que surge la función representativa.

Ogden plantea la dificultad para referirse a etapas tan primitivas del desarrollo con las formas verbales y desde la lógica del adulto, lo que necesariamente se aleja de las fanta-

sías pre-verbales del lactante; esto interfiere con la correcta interpretación de la teoría kleiniana, ya que se atribuye al término "fantasía" un contenido propio del adulto, que entra en contradicción con los postulados de la psicología evolutiva.

En consecuencia, Ogden busca precisar estos conceptos, y lo hace mediante una analogía con la teoría de Chomsky sobre "estructura lingüística profunda"<sup>84</sup>: "El bebé nace con un código que está incorporado al modo de funcionar de sus aparatos perceptivo, cognitivo y motor, código que le permitirá organizar los datos sensoriales y hacerlos lingüísticamente significativos de una manera muy concreta"<sup>85</sup>.

Del mismo modo, agrega Odgen, el conocimiento inherente a los impulsos "se puede entender, no como pensamientos heredados, sino como código biológico que es parte integrante de la pulsión"<sup>86</sup>. Y concluye: "La conceptualización de las pulsiones como estructuras psicológicas profundas parece una adición necesaria a la teoría psicoanalítica de la pulsión"<sup>87</sup>.

Ogden se pregunta "cuál es, según Klein, la forma de simbolización utilizada por el bebé (...) y cuál es el grado de subjetividad de que es capaz"<sup>88</sup>. Puntualiza que el concepto de fantasía no debe referirse exclusivamente a las formas visuales y verbales, y se manifiesta de acuerdo con Susan Isaacs cuando afirma: "Al principio, todo el peso del deseo y de la fantasía recae sobre la sensación y el afecto"<sup>89</sup>.

Las obras posteriores de algunos kleinianos, afirma Odgen, se han orientado a considerar las primeras vivencias infantiles como desprovistas de subjetividad, ya que las percepciones y sentimientos del recién nacido serían "cosas en sí; acontecimientos que simplemente suceden. El bebé no se vivencia como poseedor de un punto de vista o una perspectiva. No existe el bebé como pensante o intérprete de sus vivencias"<sup>90</sup>.

Ogden considera que la simbolización supone la presencia de un sujeto interpretante, punto de vista que compartimos, y que retomaremos más adelante por su importancia decisiva en la construcción del sujeto psíquico.

\*\*\*\*\*

Entendemos que estos desarrollos teóricos constituyen importantes jalones para procurar un diálogo entre distintas teorías. Intentaremos un avance en este punto, procurando definir con más precisión el concepto de representación con que trabajamos.

*Propondremos usar el concepto de representación en el sentido estricto en que Piaget lo plantea: la capacidad de constituir una imagen del objeto en su ausencia, prescindiendo de todo indicio perceptivo de su permanencia.*

Esta capacidad habilita la adquisición del lenguaje, ya que la representación del objeto ausente hace posible su evocación a través del significante. Este nivel quedaría situado, por consiguiente, en el segundo año de vida.

*En una etapa más precoz podemos hablar de significaciones. En el curso de los primeros meses, los cuadros perceptivos ligados a la acción en el marco de una relación afectiva, constituirían globalmente experiencias dotadas de significación.*

\*\*\*\*\*

Otro punto que ha sido objeto de distintas teorizaciones se refiere al proceso por el cual las experiencias son dotadas de significado.

Desde una perspectiva kleiniana, serían las pulsiones de vida y de muerte las que proporcionarían el código de que el bebé dispone para interpretar sus experiencias, las que así comenzarían a organizarse con significaciones de distinta tonalidad afectiva. El ambiente cumpliría una función importante, pero no decisiva: "Las vivencias reales pueden apoyar un modo pulsional de organizar las vivencias, pero no crean el modo por el que se interpretan tales vivencias"<sup>91</sup>.

Otra posición sostiene Bertrand Cramer (1999), quien otorga gran importancia a lo que llama "significaciones compartidas" en las interacciones precoces madre-hijo. Plantea que

las competencias sociales se desarrollan hasta crear este fenómeno que se pone en evidencia al finalizar el primer año. La madre, con sus actitudes, con el tono de su voz, da significación a los detalles de la vida cotidiana, imprimiéndoles un "valor agregado" de sentido<sup>92</sup>.

\*\*\*\*\*

En este punto nos interesa destacar los aportes de Winnicott en relación al "objeto transicional", al que considera un "proto-símbolo" que connota a la vez separación y reencuentro, dando cuenta de un proceso de discriminación yo-mundo<sup>93</sup>.

Más adelante nos detendremos en este aspecto en relación al "espacio transicional", piedra angular en la construcción del sujeto psíquico<sup>94</sup>.

El proceso que posibilita la transición "desde el objeto subjetivo al objeto objetivamente percibido"<sup>95</sup>, genera modificaciones en las categorías relativas al tiempo y al espacio, que se van volviendo así progresivamente compatibles en el curso del desarrollo.

Consideramos que estas formulaciones teóricas parten de hechos observables cuya interpretación, a nuestro juicio, resulta convergente, en líneas generales, con algunos postulados de la psicología genética.

La diferencia más notoria estaría dada en que Piaget analiza las implicancias de este proceso en la construcción del conocimiento, y Winnicott se refiere a sus consecuencias en el mundo interno en relación con el mundo externo, en un proceso de transformación desde un objeto habitado por proyecciones masivas, regido por leyes mágicas que derivan de un pensamiento omnipotente, a un objeto compatible, capaz de sobrevivir a los ataques, y con cualidades propias que lo hacen pasible de ser usado.

El proceso al que se refiere Winnicott supone un punto de confluencia con la génesis de aspectos propios del proceso secundario, la elaboración de las estructuras lógicas y las nociones de causalidad.

*La integración de estas transformaciones nos da la pauta de un proceso de gradual desarrollo afectivo-cognitivo que, a través del pasaje del centramiento a la descentración, posibilita el acceder a un mundo compatible.*

Nos referimos a estos conceptos en una doble vertiente. Desde un abordaje piagetiano, aludiríamos a los dinamismos que conducen desde el privilegiar la focalización egocéntrica hacia el reconocer el propio punto de vista entre todos los posibles en la aproximación perceptiva al objeto.

En una perspectiva psicoanalítica, pensamos que este punto se aproximaría a la gradual adquisición de capacidades como inquietarse por el destino del objeto en relación con las consecuencias de los embates pulsionales, la disponibilidad empática, el acercamiento a lo ético, como instancias moduladoras del proceso primario.

Estamos nuevamente frente a una doble resonancia, cognitiva y afectiva, ya que este proceso a su vez favorece el pensamiento anticipatorio y genera confiabilidad.

Cramer se refiere a la función simbólica destacando la importancia de la apertura representada por el pensamiento winnicottiano; lo fundamental del símbolo es el espacio potencial en el que nace, y el efecto generativo y estructurante que introduce en el psiquismo, permitiendo el acceso al juego y a la cultura.

Concluye Cramer que el símbolo es instrumento de mediatización. "El símbolo es el lugar de la paradoja; de la semejanza en la diferencia; de la contigüidad en la distancia; esconde y muestra"<sup>96</sup>.

\*\*\*\*\*

En el transcurso de este recorrido por distintos marcos teóricos en relación al concepto de símbolo, nos preguntamos si es posible llegar a una definición más abarcativa, que dé cuenta de aspectos compatibles por las distintas teorizaciones.

En esta búsqueda recurrimos a la etimología, que da cuenta del símbolo como "signo de reconocimiento; objeto partido a la mitad; cada uno se quedaba con un pedazo, se heredaba, y las generaciones futuras se reconocían por la pertenencia de cada una de las partes"<sup>97</sup>. Es el nexo lo que da sentido a la palabra<sup>98</sup>.

*Aquí vemos que en todas sus acepciones, lo que define al símbolo es su cualidad de poner en relación dos términos.*

*Diríamos entonces que, si se trata del proceso primario, como es el caso del sueño o del síntoma, uno de los dos términos es inconsciente.*

*Si consideramos los conceptos y todo lo que se refiere a los procesos de pensamiento, ambos términos son conscientes (aunque no lo sean necesariamente los procesos que los generan), y constituyen elaboraciones del proceso secundario.*

\*\*\*\*\*

Nos interesa ahora especialmente destacar la importancia relevante del proceso de simbolización en la construcción del sujeto psíquico.

Aida Fernández<sup>99</sup> plantea que "la conquista del símbolo constituyó la encrucijada a partir de la cual se definió la especie humana". El cambio trascendental sería, entonces, la transformación de las señales concretas en representación del objeto no presente, que así se podría recordar y nombrar. De este modo el hombre realizó la hazaña de "presentificar (al objeto) 'in absentia', comenzando de esa manera su historia como ser reflexivo, ya que la vida mental es un proceso simbólico"<sup>100</sup>.

Planteábamos en un trabajo anterior la relación entre el acceso a la representación y el uso de instrumentos: "Podemos imaginar el momento en que el hombre pudo conservar el palo o la piedra en su poder cuando no era necesario su uso inmediato. Esto implica procesos de representación: en ausencia de un peligro real y presente puede imaginar una situación en que la posesión del instrumento se ponga al servicio de una necesidad vital. Conservar el instrumento también supone la posibilidad de modificarlo para una mayor adecuación a la finalidad de su uso, lo que nos permite inferir que se va ampliando progresivamente su campo de representaciones generando la posibilidad de simbolización"<sup>101</sup>.

Thomas Odgen relaciona la creación del sujeto psíquico con la posibilidad de simbolizar, ya que ésta implica "la diferenciación entre el símbolo, lo simbolizado y el sujeto interpretante; la emergencia del sujeto en el curso de esta diferenciación hace posible el desear para la persona"<sup>102</sup>.

En esta misma línea, Weigle plantea que la creación del espacio simbólico (en relación con la necesidad de tolerar la espera y la separación) constituye un nuevo nacimiento, distinto del biológico, al que llama "nacimiento a la cultura": "Algo se descentró; algo nació que no sabría bien cómo llamar: ¿el yo? ¿el sujeto? ¿la persona?, pero que sí podría decir que será capaz de representar y representarse, de pensar y pensarse, de nombrar y nombrarse"<sup>103</sup>.

Sara Paín afirma que el pensamiento remite a una estructura con una doble vertiente, por lo que importa reconocer "el nivel conceptual, que instaura la objetividad, y otro nivel, de carácter simbólico, que instaura la subjetividad, al darle oportunidad e instrumentos de representación"<sup>104</sup>. "El pensamiento, al objetivarse en una percepción consciente, se convierte en una pertenencia individual que permite al sujeto constituirse como parte diferenciada de la comunidad"<sup>105</sup>.

Alicia Fernández se refiere al aprender como proceso de apropiación, a través de la elaboración objetivante como acercamiento y apropiación del objeto de conocimiento, y la elaboración subjetivante como movimiento personal en la búsqueda de significaciones<sup>106</sup>.

En el niño que ingresa al nivel pre-escolar de 5 años podemos suponer una ya larga trayectoria en la adquisición de nociones de permanencia de objeto y función representativa, que lo capacita para el manejo de símbolos, y prepara su tránsito del egocentrismo a la descentración; del período representativo al período operacional concreto.



*La disponibilidad para aprender está en función de la construcción de un espacio psíquico que le permita interpretar el mundo en forma personal y creativa, constituyéndose como sujeto de conocimiento capaz de transformar y transformarse.*

Más adelante analizaremos algunos aspectos del proceso de aprendizaje procurando integrar estas perspectivas<sup>107</sup>.

### **3) ¿QUÉ ENTENDEMOS POR APRENDER?**

#### **3.1 – Teorías sobre el aprendizaje: revisión crítica**

**Psic. Esperanza Martínez**

La formación docente en nuestro país se apoya fundamentalmente en tres pilares básicos:

- 1) Filosofía de la educación, como forma de plantear los objetivos y de posicionarse ante ellos. En este punto es relevante la cuestión de los valores. La pregunta respecto al futuro para el cual educamos tiene un importante contenido ideológico.
- 2) Pedagogía y metodología, con el acento en el sujeto enseñante, que comprenden aspectos referidos al cómo enseñar.
- 3) Psicología, que pone el acento en el polo del sujeto aprendiente, los distintos momentos en la creación de su espacio subjetivo, y su disponibilidad para el proceso de aprendizaje.

Actualmente, a nivel del discurso sobre temas educativos, parece haberse roto el equilibrio entre estos tres pilares. Las cuestiones vinculadas a los objetivos de la educación se dan por supuestas, y pocas veces son objeto de una discusión profunda. Las referencias más frecuentes se dan en la línea de la "capacitación" en relación al acceso al "mercado de trabajo", lo que implica una jerarquización de los aspectos instrumentales del conocimiento, con descuido de su potencialidad como proceso creativo y de transformación.

El hecho de no darse una discusión en este plano favorece la aceptación acrítica en cuestiones donde sería necesaria una toma de posición consciente y fundamentada.

El acento en el qué se enseña y el cómo se enseña ocupa casi por completo los programas de "capacitación docente" para maestros, mientras que los aspectos relativos al sujeto aprendiente son poco tenidos en cuenta, lo que supone que la disponibilidad para aprender se da como un hecho y no como un proceso que se va construyendo desde un espacio subjetivo. La sola presencia del niño en el aula y la regularidad de su asistencia sería el factor determinante, siempre que cuente con un maestro que sepa qué enseñar y cómo hacerlo.

Hay diferencias de posicionamiento ante estas cuestiones que se expresan en el lenguaje corriente. Desde el lugar del docente, se dice que tal profesor "da" historia o "da" matemáticas. Si escuchamos cómo se expresa un alumno de secundaria que cursa estas asignaturas, advertimos un lenguaje diferente: ese alumno dirá que "hace" historia o que "hace" matemáticas; que las "hace" y no que las "recibe", que sería lo esperado si consideramos el conocimiento como algo que se "da".

En este trabajo nos proponemos poner el acento en los factores que operan desde el sujeto aprendiente, para que el proceso de construcción del conocimiento se haga posible.

Entendemos que no es posible hablar de las dificultades en el proceso de aprendizaje sin comenzar por una discusión sobre lo que entendemos por aprender. Por lo tanto hemos partido de una revisión crítica de bibliografía relacionada con el proceso de construcción del conocimiento, después de lo cual nos detendremos en los aportes que distintos autores han efectuado en relación al proceso educativo.

Piaget ha expresado en varias oportunidades su desacuerdo con las teorías del aprendizaje basadas en el esquema estímulo-respuesta (E-R); reconoce la importancia del condicionamiento en la adquisición de los hábitos pero no la explica por asociación estímulo-respuesta, sino que afirma que forma parte de una conducta total ligada a la necesidad y su satisfacción; o sea, que se trata de un esquema de conjunto que se liga a significaciones<sup>108</sup>. Por lo tanto, su crítica se funda en el predominio que esa teoría atribuye a los factores externos en el proceso de aprendizaje.

Posterioros desarrollos del neo-behaviorismo subrayaron la acción del organismo, estableciendo el principio de que toda respuesta debe ser ejecutada para ser aprendida. Woodworth propuso la fórmula E-O-R para subrayar los factores que provienen del organismo en el proceso de aprendizaje<sup>109</sup>.

Berlyne (1970) señala puntos de coincidencia entre esta última formulación y los desarrollos piagetianos. Destaca la importancia de establecer las relaciones entre las propiedades de los estímulos exteriores y las propiedades de las acciones del organismo, recurriendo a "variables intermedias que reflejan los efectos de estímulos y respuestas anteriores, así como las condiciones fisiológicas y hereditarias"<sup>110</sup>.

Consideramos que el punto de coincidencia estaría dado por la importancia que ambas teorías dan a los factores externos e internos y su interrelación; pero la diferencia fundamental estimamos que es la importancia decisiva que da Piaget a la actividad del sujeto en el proceso de aprendizaje. Berlyne no descuida este punto cuando analiza la teoría piagetiana; reconoce que Piaget destaca la estructura de los sistemas de acciones, pero lo considera como un avance en la misma línea y no como una perspectiva que se abre en otra dimensión.

En nuestro medio, el concepto de aprendizaje propuesto por la Dra. Rebollo, es considerado como abarcativo de los últimos desarrollos conceptuales en una perspectiva neuropsicológica. Considera el aprendizaje como "uno de los procesos que hacen posible el desarrollo del sistema nervioso" produciendo en el mismo "una modificación estructural y funcional más o menos permanente"; el aprendizaje "se origina por la estimulación ambiental, y permite una mejor adaptación del individuo a su medio"<sup>111</sup>.

En esta perspectiva, el aprendizaje es respuesta a una acción o modificación ambiental, y la dificultad de aprendizaje, una perturbación del desarrollo del sistema nervioso, que consiste en "la alteración o retardo en la adquisición de funciones o conductas a partir de un estímulo, de la experiencia o de la enseñanza adecuada"<sup>112</sup>. Subraya los aspectos de estimulación externa y de adaptación al medio, sin hacer referencia a la implicación del sujeto como parte activa en su proceso de aprendizaje.

En pedagogía nos limitaremos a mencionar las dos líneas que han dado lugar a diferentes teorizaciones: las más tradicionales, que tienen su base en la asociación estímulo-respuesta, y las que, fundamentalmente a partir de Dewey y Decroly, enfatizan la actividad del sujeto como punto de partida del aprendizaje.

Las primeras plantean que el aprendizaje es un proceso de adaptación que consiste en seleccionar, entre todas las conductas posibles, aquellas que más se adecuen a los estímulos externos, generando para el individuo un efecto beneficioso de cualquier tipo. Esta teorización supone el concepto de conducta como "respuesta"; las condiciones para el aprendizaje estarían dadas desde el mundo exterior.

Piaget habla también de adaptación, y aunque el término es el mismo, responde a una conceptualización distinta, ya que la define como un proceso dialéctico. Más allá de los términos que pueden dar lugar a equívocos, Piaget considera el aprender como una creación de nuevas estructuras a través de un proceso en que la actividad del sujeto se destaca en el doble juego de asimilación y acomodación<sup>113</sup>. Los desarrollos posteriores hechos desde la pedagogía a partir de las teorías piagetianas han puesto énfasis en el aspecto activo del proceso de aprendizaje<sup>114</sup>.

La teoría del aprendizaje como estímulo-respuesta es llevada a su extremo en el caso de cierto tipo de enseñanza programada a través de la computadora. Son los casos en que el programa se limita a prever los pasos sucesivos para que quien lo usa pueda seleccionar las respuestas adecuadas y logre realizar la tarea, que siempre es del tipo "cómo hacer para..." No se considera imprescindible la comprensión del proceso en juego. Se evalúa que se "aprendió" cuando se logró la capacidad para realizar la tarea de la que se trata. El acento está puesto en el creador del programa, que es quien "sabe cómo hay que hacer" y lo trasmite. El aprendiente no se sitúa como sujeto activo sino que incorpora respuestas seleccionadas por otro como adecuadas. No se podría decir que el deseo de aprender esté ausente y que no haya un cierto grado de apropiación, pero el sujeto se convierte en objeto de la transmisión del conocimiento.

Con esto no nos referimos en un sentido general al uso de la computadora en la educación; por el contrario, ya que las nuevas tecnologías pueden dar lugar a procesos de aprendizaje con fuerte acento en la creatividad del sujeto aprendiente<sup>115</sup>.

El modelo estímulo-respuesta se repite en el aula cada vez que se supone un enseñante poseedor del conocimiento y un aprendiente que responde a lo que se requiere de él. En esta perspectiva, el aprendiente no es autor de un pensamiento propio sino que repite el pensamiento de otro, sin transformarlo; tampoco es evaluador de su proceso de aprendizaje sino que espera la evaluación desde un lugar de autoridad.

Otra perspectiva es la de conceptualizar el enseñar y el aprender como procesos que se dan en un vínculo tendiente a crear un espacio donde es posible la apropiación del conocimiento en un contexto de creatividad personal.

En nuestra realidad educativa uruguaya conviven ambas prácticas en grados variables, no siempre con referencia explícita a los supuestos teóricos que las fundamentan. Esta falta de referentes es más notoria en el caso de las prácticas de base conductista, que son las que más responden a los sistemas educativos tradicionales y se propagan por imitación de modelos que no son cuestionados. Las prácticas innovadoras, por el contrario, necesitan más fundamentación ya que se orientan a promover cambios cuestionando los modelos tradicionales.

El enfoque de la educación como transmisión acrítica del conocimiento desde un lugar de autoridad ha sido caracterizado como represivo por algunos autores como Maud Manonni y Françoise Dolto en Europa y Paulo Freire en Latinoamérica.

Al mismo tiempo se plantea la importancia de la educación, encarada desde otra perspectiva, como posibilidad creativa y liberadora, aspectos que han desarrollado autores como Paulo Freire (Brasil) y Sara Paín (Argentina).

### **3.2 – Precisiones sobre algunos conceptos**

*Psic. Esperanza Martínez*

Consideramos pertinente definir algunos términos con los que nos manejaremos en las distintas etapas de nuestro trabajo.

#### **FRACASO ESCOLAR**

Comenzaremos por precisar el concepto de fracaso escolar. En las Jornadas sobre Fracaso Escolar, Alain Jouvé parte de una definición en sentido amplio, refiriéndose a la situación en la que no ha sido alcanzado un objetivo educativo<sup>116</sup>. Toma como indicadores la repetición del curso, el fracaso en los exámenes y el abandono del sistema educativo. Postula que se trata de un concepto relativo, que toma distintas configuraciones según el modelo de enseñanza, y se define como desviación de una norma que varía según los países. También varían los indicadores; por ejemplo: en el Reino Unido, Dinamarca e Irlanda, no hay repetición de cursos; el fracaso se evalúa a partir del desánimo o la detención en el proceso de aprendizaje.

En un artículo que se titula "Estrategias para conseguir el éxito en la escuela" Jaume Funes relativiza el concepto, afirmando que éxito y fracaso no son realidades únicas y contrapuestas, sino que son producto de un proceso interactivo en el que intervienen factores individuales, colectivos e institucionales. Citamos: "A lo largo de toda la vida escolar hay éxitos y fracasos. El fracaso, como balance final de una etapa, proviene de la acumulación de situaciones problemáticas no resueltas en forma satisfactoria por los sujetos implicados. Es fruto de habilidades de base que no se desarrollan y se convierten en déficit crónico, que al no recibir la respuesta adecuada, crean una conciencia permanente de incapacidad". Concluye destacando la importancia de un seguimiento educativo que permita detectar el surgimiento de situaciones problemáticas y procesos conflictivos<sup>117</sup>.

En nuestro sistema educativo, la situación que se produce cuando el niño no alcanza a cumplir los objetivos del grado que cursa se manifiesta por la no promoción, y en los casos más graves que no han recibido la atención adecuada, por la promoción por extra-edad o la deserción.

Cuando hablamos de fracaso escolar nos referimos a una situación de hecho, que puede generarse a partir de factores muy diversos; por lo tanto, más allá de los términos descriptivos, lo que importa es investigar en cada caso los procesos que han generado esta situación, buscando caminos posibles para que se resuelva con un mínimo de sufrimiento para el niño y con el máximo cuidado de no generar secuelas.

No debemos olvidar otro aspecto relevante que es el impacto subjetivo de esta situación. Desde esta perspectiva nos referimos al sentimiento de fracaso del niño que advierte que no logra cumplir las expectativas, tanto propias como de la familia y de la escuela. Este impacto subjetivo tiene importantes consecuencias en las etapas siguientes del proceso de aprendizaje, ya que genera inseguridad y temor a nuevos fracasos.

No es mejor la situación en los casos en que hay un bajo nivel de expectativas, que se basa en la falta de confianza en las posibilidades de aprender del niño y de la capacidad de la escuela para aportarle algo valioso. En estos casos la no promoción, o la promoción por extra-edad, son asumidos por el niño y su familia como datos de una realidad inmodificable.

### **PROCESO DE APRENDIZAJE**

Ya nos hemos referido a este punto al abordar la revisión bibliográfica, recogiendo aportes realizados desde distintos marcos teóricos.

Nos interesa destacar el concepto de aprendizaje como proceso que da cuenta de una progresiva construcción del conocimiento.

Hemos mencionado distintas teorías que subrayan la posición activa del sujeto en el proceso de apropiarse, transformando.

Piaget habla de asimilación-acomodación; desde esta teoría sólo se aprende lo que se integra a la estructura personal, en un interjuego permanente yo-mundo.

Para el psicoanálisis, con los aportes de Winnicott, el aprender es un proceso que se da en un espacio transicional, zona de intercambio que se genera a partir de la confiabilidad de los vínculos. El aprender, así como el jugar, la creación artística, y todo lo que Winnicott llama "la creatividad del vivir", acontecen en esa zona de intercambio<sup>118</sup>.

### **DIFICULTAD DE APRENDIZAJE**

Este término, usado con frecuencia, no nos parece suficientemente preciso, ya que no da cuenta de la diversidad de etiologías y de modos de expresión de las dificultades.

A esto se suma la confusión que produce su uso más frecuente: cuando nos dicen que un niño "tiene una dificultad de aprendizaje", encontramos en estos términos diversas connotaciones:

- 1) El verbo "tiene" puede entenderse en términos de cualidad pasajera o permanente; pero muchas veces es sustituido por el término "es", que claramente

connota permanencia. Se oye decir que un niño "tiene dislexia" o más aún, que "es un disléxico", lo que quita el carácter circunstancial que puede tener la dificultad en la lectura, asegurando su cronicidad y negando la posibilidad de que pueda tratarse de un síntoma reversible si logramos abordar su significado en la estructura vincular.

- 2) Los términos aluden a una dificultad del niño, sin entrar a interrogarse sobre otros factores que pueden estar jugando en forma determinante en la génesis de esta dificultad.
- 3) Aún si se trata de un déficit instrumental del niño, debemos evitar la interpretación reduccionista en términos de causa-efecto, ya que el problema de aprendizaje se genera en el interjuego de múltiples factores, entre los que tiene especial relevancia el contexto vincular.

### **PROBLEMA DE APRENDIZAJE**

El proceso de aprender, así como el proceso de crecimiento en todos sus aspectos, y en definitiva, el transcurso del vivir, está jalonado de crisis y de riesgos de fractura.

Estas crisis a menudo se resuelven en una recuperación espontánea, a partir del mismo proceso de crecimiento y de un ambiente facilitador.

Si el proceso de aprender se da con dificultades o sufre una fractura temporaria, se constituye en un valioso indicador de una posible situación de crisis vital que requiere ser atendida para que no se convierta en daño permanente.

En una perspectiva de promoción de salud consideramos fundamental la atención de estas situaciones de riesgo para evitar que se conviertan en fracaso escolar, con todas sus consecuencias en lo inmediato y en el pronóstico de futuros aprendizajes.

### **DIFICULTAD ESCOLAR**

Una vez hechas estas precisiones, usaremos el término "dificultad escolar" en un sentido más abarcativo, para referirnos a las distintas conflictivas que hacen síntoma en la escuela aún sin tener relación con el proceso de construcción del conocimiento.

Con cierta frecuencia se presentan alteraciones del desarrollo cuyos síntomas no son evidentes en la situación familiar, o aún si se los advierte no son valorados en su verdadera importancia, por lo que no son objeto de consulta.

El ingreso a la escuela representa un desafío por tratarse de una situación de cambio que el niño debe progresivamente asimilar, y porque plantea exigencias muy distintas a las de la vida en el hogar, por lo que es un momento en que es frecuente que se configure el síntoma.

También se da el caso de que la mirada del maestro y la posibilidad que le da su experiencia para discriminar entre normalidad y patología, llame la atención hacia ciertas características y en base a esto oriente la consulta.

*Por lo tanto, lo que llamamos DIFICULTAD ESCOLAR se constituye en un valioso indicador que permite encarar intervenciones adecuadas antes de que se produzca un agravamiento de los síntomas y se incrementen las dificultades para su tratamiento.*

### **3.3 – Conflictos que hacen síntoma en la situación escolar**

***Psic. Esperanza Martínez***

En relación a este punto intentaremos una revisión crítica de las dificultades que han sido descritas por diversos autores, procurando su sistematización.

- 1) *Problema de aprendizaje-síntoma* – Se trata de un fallo en los procesos de simbolización que ocurre en el interjuego de los vínculos familiares en relación con la historia personal. Importa el sentido del síntoma en ese contexto vincular; su valor de comunicación; el significado que va adquiriendo a partir de su

aparición y en los distintos momentos de su desarrollo. El diagnóstico apunta a construir una hipótesis respecto al significado del síntoma, y a la función que cumple el no aprender en la estructura familiar. El síntoma es una formación de compromiso que se manifiesta en forma de alteraciones en el pensamiento o en la ejecución de determinadas tareas.

- 2) *Inhibición cognitiva* – Comparte la misma etiología del problema de aprendizaje-síntoma, pero en este caso se trata de una represión más abarcativa y exitosa, y por lo tanto, generadora de mayores limitaciones. Se caracteriza por una disminución en las funciones o una evitación de las situaciones que podrían movilizar un alto monto de angustia. Se manifiesta como modalidad de aprendizaje hipoasimilativa, con modo de expresión deficitario. La reacción evitativa a veces llega a expresarse como fobia escolar, y en casos menos graves como desinterés o negativa a asumir la tarea.
- 3) *Problema de aprendizaje reactivo* – La dificultad no se relaciona con una conflictiva personal o familiar sino que se genera como respuesta a un sistema educativo que no tiene en cuenta las necesidades del niño y actúa expulsivamente. Se trata de niños que muestran sus posibilidades de aprender en situaciones no escolares, resolviendo en forma creativa problemas aún muy complejos de la vida diaria, pero en las tareas curriculares fracasan. En este caso podemos decir que no se trata de un problema del niño sino de la escuela<sup>119</sup>.
- 4) *Problema de aprendizaje relacionado con déficit atencional* – Incluimos esta categoría debido al uso extensivo que se hace de la misma, pero entendemos que comprende síntomas que, semejantes en apariencia, pueden diferir diametralmente en su significado. Se trata de una categoría diagnóstica establecida a partir de un conjunto de síntomas descritos en el DSM IV<sup>120</sup>, que resultan fácilmente observables en la actividad escolar, cuyo rasgo característico es la dificultad para organizar las tareas y mantener la atención en ellas durante el tiempo necesario como para llevarlas a cabo exitosamente. Este rasgo se asocia con frecuencia a la hiperactividad.

Consideramos que el hecho de agrupar estas características en una categoría diagnóstica se presta a importantes confusiones, ya que se limita a una descripción de conductas sin tener en cuenta la etiología y sin dar elementos para decidir las estrategias terapéuticas más adecuadas.

Según Brusset, en esta perspectiva, los datos obtenidos a partir de la observación "son arrancados a la complejidad y movilidad de los hechos, aislados del contexto que parecía darles sentido, y puestos en relación con otros sobre el mismo plano, como si fueran de la misma naturaleza"<sup>121</sup>.

Si atendemos al síntoma en su calidad de significante, cada ítem enumerado en el DSM IV, como por ejemplo el moverse excesivamente, adquiere en cada caso un significado particular en relación a la historia del niño y su entramado vincular. Se impone, por lo tanto, interrogarnos sobre los distintos significados posibles del "no prestar atención".

No debemos descuidar el hecho de que existen investigaciones realizadas en nuestro medio que resaltan la importancia del diagnóstico diferencial entre el déficit atencional relacionado con disfunciones en la regulación de la actividad simpática por el sistema nervioso central, y cuadros similares que tienen su origen en ansiedad o depresión<sup>122</sup>. El primer caso mencionado podría agruparse en la siguiente categoría.

- 5) *Problema de aprendizaje asociado a dificultades instrumentales* – Entendemos el término en un sentido amplio. Mencionaremos a título de ejemplo las hipoacusias, los déficits visuales, las dificultades motrices, las dispraxias. Las

dificultades surgen a partir de alguna falla en la estructura y/o funcionamiento corporal. Es importante destacar el carácter de "instrumento" del organismo sano. No es suficiente la ausencia de patología orgánica para asegurar un aprendizaje sin problemas, así como a la inversa, las fallas en el organismo no tienen por qué generar problemas de aprendizaje.

- 6) *Aprendizaje hiperacomodativo* – Existe un tipo de problema de aprendizaje que no determina fracaso escolar; por el contrario, puede tratarse de alumnos a quienes la escuela considera exitosos porque cumplen con todas las expectativas, pero su aprender consiste en repetir, sin alegría ni creatividad, en una actividad marcada por el aburrimiento. Se trata de la modalidad de aprendizaje "hiperacomodativa"<sup>123</sup>, en la que un falso self<sup>124</sup> puede constituir una defensa eficaz frente a situaciones que se anticipan como traumáticas, pero que tiene por consecuencia una limitación importante en el potencial vital.
- 7) *Dificultades vinculares* – Otro tipo de conflicto que hace síntoma en la escuela, pero no necesariamente en relación con el aprender, tiene que ver con lo que habitualmente se denomina "problemas de conducta", cuyo común denominador es la dificultad en los vínculos. Esta dificultad se expresa fundamentalmente en dos modalidades: inhibición y retraimiento o agresividad manifiesta, incluyendo la autoagresividad directa o encubierta en la búsqueda de situaciones de riesgo.

En esta categoría incluimos algunos síntomas que cobran especial relevancia por el impacto que ocasionan, generando en los adultos un alto monto de angustia que muchas veces los lleva a actuaciones que tienden a agravar la sintomatología. Entre estos casos mencionaremos especialmente por su relativa frecuencia el robo y la masturbación compulsiva.

Así como los niños que "no dan trabajo" no llegan con frecuencia a la consulta y no son atendidos en situaciones conflictivas muchas veces generadoras de un alto monto de angustia, tampoco son derivados con frecuencia aquéllos que son intelectualmente brillantes, aún cuando presenten importantes dificultades para aceptar normas de convivencia, ya que su excelente desempeño académico puede hacer pasar a segundo plano sus aspectos más conflictivos.

### 3.4 – El aprender como proceso creativo

**Psic. Esperanza Martínez**  
**Psic. Ana Mosca**

Nos situamos en el plano del aprender como proceso creativo, de transformación del mundo y de sí mismo; no es posible el conocimiento sin apropiación.

Nos detendremos en el enfoque de la epistemología genética y su jerarquización de la actividad constructiva en el proceso de aprender, ya que constituye para nosotros uno de los fundamentos teóricos de nuestras hipótesis.

Según Piaget, la construcción del conocimiento es un proceso dialéctico: los datos del mundo externo son asimilados a las propias estructuras, a las que enriquecen complejizándolas a través de sucesivas coordinaciones. Tanto la acción material como las operaciones en las que estas acciones se transforman generan modificaciones en el mundo a la vez que modifican las estructuras propias del sujeto.

Desde el momento en que surge la función representativa, el proceso de abstracción constituye para Piaget un factor fundamental en la construcción del conocimiento.

Piaget describe un tipo de abstracción a partir de las cualidades de los objetos, que constituye el fundamento del conocimiento experimental. A esta afirmación, ampliamente compartida, Piaget agrega un aporte personal: el concepto de abstracción reflexiva, que según su perspectiva fundamenta el conocimiento lógico-matemático. Por medio de la abstrac-

ción reflexiva el sujeto opera, no desde los objetos y sus propiedades, sino desde sus propias acciones sobre ellos.

En ambos tipos de conocimiento interviene la experiencia; en el primer caso se actúa sobre el objeto, y a partir de la abstracción empírica se llega al descubrimiento de ciertas constantes y a la inducción de leyes probabilísticas.

En el segundo caso se llega al conocimiento por abstracción de las acciones ejercidas realmente sobre los objetos, o interiorizadas; así se llega a establecer leyes, no como probabilidad estadística, sino en carácter de evidencia, por necesidad lógica.

Al comienzo del período operacional concreto, el concepto de número entero se construye, en esta teoría, por abstracción a partir de las acciones de clasificar y ordenar objetos.

El número, afirma Piaget, no es una propiedad de los objetos que precede a la acción del sujeto sobre ellos, sino una abstracción a partir precisamente de estas acciones. Si el niño cuenta un conjunto de elementos y afirma que son diez, es gracias a que, por una acción ya sea efectivamente realizada con los objetos o interiorizada, pudo clasificarlos según algún criterio que le permitió formar un conjunto con ellos, e introdujo algún ordenamiento en el acto mismo de contarlos, lo que le permitió tener en cuenta una vez y sólo una vez a cada elemento del conjunto<sup>125</sup>.

Es necesario que el sujeto actúe, y que tome conciencia de estas acciones y de sus resultados. El objeto contribuye, no por sus propiedades específicas sino por el solo hecho de ser un objeto individualizable, que permite que el sujeto ejerza una acción sobre él y constate sus resultados.

Piaget expone en "Biología y conocimiento" (1967) lo que considera que son los pasos fundamentales de la abstracción reflexiva:

- 1) Tomar conciencia de las acciones u operaciones.
- 2) Reflejar (en el sentido físico del término) la acción observada, proyectándola sobre un nuevo plano (por ejemplo, el del pensamiento por oposición al de la acción práctica).
- 3) Integrarla en una nueva estructura, generalizándola y combinándola con otros elementos. Aquí se trata de reflexión en el sentido psicológico del término.

Sintetiza sus conceptos en los siguientes términos: "Hemos propuesto llamar abstracción reflexiva (en el doble sentido físico y mental del término reflexión) a este proceso de reconstrucción con combinaciones nuevas que permite la integración de una estructura operatoria de etapa o de nivel anteriores en una estructura más rica de nivel superior"<sup>126</sup>.

Piaget subraya la estrecha relación que existe entre ambos tipos de conocimiento, ya que el conocimiento del objeto es siempre asimilación a esquemas, y éstos siempre suponen algún grado de organización lógico-matemática.

Todas las construcciones propias del período operacional concreto, y posteriormente del período de las operaciones formales, tienen su base en estas estructuras lógico-matemáticas construidas por medio de procesos de abstracción a partir de las propias acciones.

En su "Introducción a la epistemología genética" Piaget caracteriza la noción operatoria de número. Afirma que tiene un componente de clase, ya que los elementos del conjunto son tratados como equivalentes en algún aspecto; al mismo tiempo, son ordenados no según sus cualidades específicas sino estableciendo un orden de precedencia; el concepto de número se construye cuando, por el proceso de abstracción reflexiva, los elementos son transformados en unidades equivalentes y diferenciables, lo que permite a la vez clasificar y seriar<sup>127</sup>.

La construcción matemática, tal como se da en la sucesión histórica de su desarrollo así como en la psicogénesis<sup>128</sup>, aporta a Piaget nuevos elementos para defender su tesis. El número negativo, por ejemplo, no podría resultar de una abstracción a partir del objeto,



sino a partir de una acción orientada en sentido inverso. Del mismo modo fundamenta la construcción de conceptos más abstractos, como el del número imaginario.

Esta construcción de los conceptos matemáticos como abstracción a partir de las coordinaciones más generales de las acciones, es lo que da a las matemáticas, según Piaget, su carácter de invención (dado que se trata de una combinación nueva a partir de la actividad del sujeto) y a la vez de descubrimiento (dada su relación con la realidad, que se comprueba cuando sus hallazgos se constituyen en modelos para desarrollos científicos posteriores).

Nos parece oportuno citar a un matemático como Henri Poincaré cuando da cuenta de su experiencia, tanto en la comprensión de los conceptos matemáticos como el descubrimiento de nuevas relaciones.

Al referirse a la comprensión de una demostración matemática, jerarquiza el hecho de captar el razonamiento en su conjunto, con su propio ordenamiento, sin que sea suficiente la comprensión sucesiva de los elementos que la componen. Cuando se da esa captación del razonamiento en su conjunto, Poincaré afirma que la impresión subjetiva es la de haberlo inventado. "Esto no es con frecuencia más que una ilusión; pero asimismo, aunque no soy bastante fuerte para crear por mí mismo, lo vuelvo a inventar a medida que lo repito"<sup>129</sup>.

En cuanto a la "invención" de una ley matemática, Poincaré la define como el descubrimiento de relaciones insospechadas entre hechos conocidos, que hasta entonces habían sido considerados como extraños entre sí.

De este modo da cuenta de las circunstancias en que, en su experiencia personal, este hecho se produjo: después de un período más o menos largo de trabajo conciente, en un momento en que no está ocupado con el problema, surge en forma inesperada la solución, con "aparición de iluminación súbita, signo manifiesto de un largo trabajo inconsciente anterior"<sup>130</sup>. De estos testimonios destacamos:

- 1) El componente creativo en la comprensión de los conceptos matemáticos.
- 2) La importancia atribuida a la actividad inconsciente, que repentinamente se manifiesta en un momento de *insight*.
- 3) El proceso constructivo considerado fundamental tanto en la comprensión de un razonamiento como en el descubrimiento de las nuevas relaciones que sustentan la creación matemática.

En esta perspectiva nos preguntamos hasta qué punto las dificultades en matemáticas, tan frecuentes en todos los niveles de enseñanza, podrían originarse en la falta de condiciones suficientes para que este proceso constructivo se realice sobre bases firmes.

\*\*\*\*\*

Respecto al proceso de adquisición de la lectura y la escritura, las discusiones se han centrado en forma prioritaria en los aspectos metodológicos, con poca atención al niño como sujeto de conocimiento y a sus procesos de apropiación del código escrito iniciados mucho antes del ingreso a la escuela.

Aportando una nueva perspectiva, a partir de las investigaciones de Emilia Ferreiro desde el marco teórico piagetiano, la propuesta constructivista analiza las sucesivas hipótesis que los niños van formulando en su intento de lograr la interpretación y producción de textos, hipótesis que por la regularidad de su aparición permiten postular una psicogénesis de la lecto-escritura.

La edad en la que van surgiendo estas hipótesis varía, según las oportunidades que el niño tenga de entrar en contacto con diversos portadores de texto, el valor social que en su medio se asigne a la escritura, y el ritmo personal de sus procesos cognitivos.

Según esta propuesta, leer no es sólo decodificar, sino que implica, por parte del lector, un proceso activo de construcción de sentido a partir de informaciones visuales y no visuales que den lugar a la anticipación, y el desarrollo de estrategias que permitan acceder a la comprensión del texto. Se puede decir, por lo tanto, que la lectura es construcción de significado.

Del mismo modo, la escritura es conceptualizada como la apropiación de un código que hace posible la producción de textos de significado compatible.

*En este marco teórico entendemos el aprender como un proceso activo de construcción del conocimiento que tiene lugar desde el sujeto aprendiente en permanente interrelación con su entorno.*

\*\*\*\*\*

Una de las interrogantes que aquí se plantean se relaciona con el papel de la experiencia. Hay numerosos trabajos orientados a investigar este aspecto, así como la incidencia del lenguaje, y específicamente el lugar que ocupa el aprendizaje formal en la construcción de las operaciones intelectuales.

H. Sinclair (lingüista y psicóloga) estudió las variaciones del vocabulario usado en situaciones que incluían comparación de objetos, en niños que hubieran elaborado o no la noción de conservación de sustancia. En los niños que no habían accedido a la conservación se observaba:

- 1) Respuestas incompletas (mencionaban sólo una de dos variables).
- 2) Uso de términos absolutos (grande, chico).
- 3) Estructura cuatripartita (grande, chico, grueso, finito).

En los niños que afirmaban la conservación de sustancia se constataba:

- 1) Respuestas con enumeración de todas las variables.
- 2) Uso de términos relativos (más grande, más finito).
- 3) Estructura bipartita (grande y finito; chico y grueso).

A partir de esta constatación se planteó como hipótesis si el obstáculo para acceder a la conservación podría ser la falta de términos diferenciales para referirse a las variables en juego.

Se elaboró una experiencia en la que se incluía el aprendizaje sistemático de los términos diferenciales. En el re-test se constató que el aprendizaje incidía en la consideración de las dos dimensiones y en la formulación de argumentos para la conservación pero no era determinante en la adquisición de esta noción.

Bärbel Inhelder, que participó en esta investigación, en su trabajo "Desarrollo, regulación y aprendizaje", afirma que lo que da origen a la operación es la posibilidad de transformaciones reversibles, que son las que aseguran la conservación. Constata la evolución paralela del lenguaje y la operatividad, y considera que es el desarrollo cognitivo el que tiene el papel predominante, y no a la inversa<sup>131</sup>.

Jan Smedslund, en "Los orígenes sociales de la descentración" jerarquiza la interacción social como condición necesaria del desarrollo intelectual. La comunicación entablada entre el niño y las otras personas de su entorno introduce puntos de vista que no coinciden con el propio en situaciones determinadas; así concluye que los conflictos de comunicación son condición necesaria del proceso de descentración intelectual<sup>132</sup>.

Laurendeau y Pinard, en "Reflexiones sobre el aprendizaje de las estructuras lógicas" plantean la importancia de la experiencia para el funcionamiento y diferenciación de los esquemas, especificando que el contacto con la realidad exterior es la condición necesaria pero no la causa del progreso, ya que éste supone un equilibrio entre los procesos de asimilación y de acomodación. Analizan los efectos de las situaciones de aprendizaje diseñadas para

constatar su incidencia en la aparición de la noción de conservación de peso. Se trataba de que el niño verificara repetidamente por medio de una balanza si sus afirmaciones eran correctas. Se constató que los niños que llegaban a afirmar la conservación del peso a partir de las comprobaciones experimentales sólo la mantenían en condiciones similares, no resistían la contra-argumentación ni inferían la transitividad. Ocurría lo contrario con los niños que llegaban a afirmar la conservación como necesaria por evidencia lógica. Con esto concluyeron que la experimentación promueve condiciones favorables, pero no suficientes para que se instaure una estructura lógica<sup>133</sup>.

Emilia Ferreiro sintetiza las conclusiones elaboradas a partir de estas experiencias, afirmando que, si bien hay factores que pueden facilitar o dificultar el proceso, no determinan por sí mismos el conocimiento, ya que sólo se puede conocer por asimilación a los esquemas pre-existentes<sup>134</sup>.

Comprobamos pues que la epistemología genética destaca la importancia del factor temporal en el proceso de aprendizaje, y la fundamenta en el interjuego de asimilación y acomodación: lo asimilable lo es sólo en función de las estructuras de las que el sujeto dispone; y por el proceso de acomodación estas estructuras se van modificando, permitiendo sucesivamente nuevas asimilaciones. De este modo, el conflicto cognitivo se constituye en factor de crecimiento, ya que plantea desafíos a ser resueltos por una sucesiva complejización y un progresivo enriquecimiento de las estructuras.

\*\*\*\*\*

En el proceso de construcción del conocimiento, distintos autores han reconocido momentos privilegiados, momentos de iluminación, de descubrimiento.

La apropiación del conocimiento, en la continuidad de su proceso, supone estos momentos, que la teoría de la gestalt ha definido como aprendizaje por "insight".

El término "insight" da cuenta de un hecho que ha sido conceptualizado en forma coincidente desde distintos marcos teóricos.

Se ha usado tanto en el contexto del psicoanálisis como de la pedagogía, para dar cuenta de ese instante de iluminación súbita, de reordenamiento, de integración de perspectivas, de reestructuración; se acompaña de un sentimiento de evidencia, de certeza innegable.

La consideración del *insight* en el proceso del conocimiento nos lleva a dialogar nuevamente con la hipótesis constructivista piagetiana.

Para ésta, un momento de *insight* se definiría por la construcción de una nueva estructura como momento de equilibrio dinámico, a través del proceso de transformación generado por las invariantes funcionales: asimilación y acomodación.

Lo asimilable, para Piaget, se define por su capacidad de generar un desequilibrio que active una transformación estructural. No es asimilable lo que está demasiado alejado de las estructuras de que el sujeto dispone; así como lo obvio, que no presenta ningún desafío, tampoco promueve la asimilación.

El factor de desequilibrio, para ser operativo, deberá cumplir con un imperativo dosificador que permita su integración a las estructuras disponibles.

Entendemos que este planteo se encuentra muy próximo a lo que Vygotsky denomina "área de desarrollo potencial" al referirse a lo que el niño no lograría por sí mismo, pero sí por el efecto posibilitador de la interacción social.

Desde el lugar del maestro, podemos considerar que su tarea consiste en ser promotor y dosificador de los desequilibrios cognitivos necesarios que permitan generar nuevas estructuraciones, y al mismo tiempo proveer el marco sostenedor para que el niño pueda continuar investigando sin que la ansiedad provocada por ese desequilibrio desorganice su búsqueda.

Tanto la confiabilidad como la supervivencia de la cualidad de amparo, por un proceso de interiorización, van construyendo estructuras subjetivas que posibilitarán el tránsito a la progresiva autonomía.

*El proceso de aprendizaje es por lo tanto un proceso de autonomía; si las condiciones están dadas, a partir de cierto momento el aprendiz se vuelve capaz de asumir la conducción del proceso, con lo que inaugura la instancia de la autoeducación.*

El acompañamiento óptimo es el que, contando con los dinamismos identificatorios, pone al sujeto en condiciones de habilitarse, de apostar por sí mismo, de animarse a continuar "a solas" en la paradójica situación de estar acompañado por otros desde su interior.

### **3.5 – El espacio transicional en el proceso de construcción del conocimiento**

**Mtra. Florencia Barrios**

**Mtra. Rita Gubinski**

**Psic. Esperanza Martínez**

**Psic. Beatriz Rama Montaldo**

**Mtra. Mercedes Terra**

En este punto nos parece que cobra especial relevancia el concepto de Winnicott de "ambiente favorable" como espacio de creatividad<sup>135</sup>. Según esta conceptualización, partiendo de la base de un potencial de crecimiento, la acción del ambiente resulta decisiva para facilitar o dificultar ese proceso.

La zona de intercambio individuo-medio es conceptualizada por Winnicott como "espacio transicional", zona donde se da el jugar, y la experiencia de creatividad en todos sus aspectos<sup>136</sup>.

Este concepto implica una paradoja que Winnicott invita a aceptar como tal, sin intentar resolverla anulando uno de sus términos.

La paradoja consiste en que, en la etapa de dependencia absoluta en que no hay discriminación yo-mundo, el bebé crea el objeto en un espacio de ilusión, pero el objeto está allí esperando ser encontrado. El objeto no es totalmente externo ni totalmente interno, sino que comparte las cualidades de ambos.

Si el ambiente es sostenedor y no intrusivo, la discriminación yo – no yo se va haciendo posible en una experiencia de continuidad existencial. Así el ser humano en proceso de crecimiento llega a reconocer un sí mismo, un mundo exterior, y un límite que a nivel corporal está dado por la piel.

Cuando comienza a surgir un yo discriminado, si la experiencia de continuidad no fue repetidamente interrumpida por un ambiente intrusivo, permanece ese espacio de ilusión, que no se puede situar en el mundo interno ni fuera de él porque es zona de intercambio, donde transcurre la experiencia del jugar.

Winnicott destaca el aspecto temporal en lo que se va dando como un proceso, por lo que es frecuente su empleo de la forma verbal que lo denota: no habla de "juego" ni de "jugar" sino de "jugando" (*playing*), en relación con la continuidad del "siendo".

Este proceso de creación del espacio transicional se manifiesta a través del uso de algún objeto, que adquiere para el niño un valor especial ya que connota al mismo tiempo la unión con su madre y la separación. Este "objeto transicional", al que Winnicott da el estatuto de proto-símbolo, permite tolerar la ausencia de la madre y favorece el proceso de discriminación.

Este primero y trascendente paso en la creación de símbolos implica a su vez construcción de subjetividad: al interpretar el mundo dotando de significados a los objetos, el niño se va construyendo como sujeto transformador del mundo y de sí mismo <sup>137</sup>.

El espacio generado a través de este proceso permanece como espacio potencial: es el espacio del jugar, pero también del aprender y de todas las formas de creatividad personal.

Siguiendo esta línea teórica psicoanalítica, enriquecida por los aportes de Winnicott, nos referiremos entonces al espacio transicional en relación a la construcción del conocimiento.

El conocimiento comienza a construirse entre el bebé y su madre en esa área intermedia entre el mundo interior y la realidad externa, sostenedora de experiencias vinculares donde se generan las primeras construcciones de estructuras subjetivas y cognitivas, ya que el pensamiento, al decir de Sara Paín, "al mismo tiempo que objetivante de la realidad, se constituye como significante de un sujeto"<sup>138</sup>.

Espacio de separación e individuación que da lugar a la discontinuidad; hiato favorecedor del vivir creativamente: jugar-jugando, conocer y reconocer, crear-creando. Espacio constructor de futuras experiencias culturales.

En esta área intermedia el sostén y la continencia posibilitan la integración, la discriminación y la articulación; esta conjunción de interrelaciones subjetivas y objetivas dan soporte a la transformación, condición indispensable para la existencia de creatividad.

Desde las primeras etapas de la vida la subjetividad se origina en la construcción dialéctica de las estructuras subjetivas y de las estructuras cognitivas. El mamar es al mismo tiempo un acto de placer y un acto de conocimiento: elaboración subjetivante y elaboración objetivante en una equilibración progresiva.

Un largo camino se recorre para que tenga lugar este proceso: "experiencia de satisfacción" a través de una "acción específica", dado que la indefensión del bebé al nacer exige la presencia y acción de otro que descifre, interprete, se adapte y ofrezca respuestas a esta necesidad, respuestas de "otro" que generan en el bebé experiencias de satisfacción<sup>139</sup>.

La repetición de estas experiencias de satisfacción tiene una eficacia particular en cuanto a la constitución de este sujeto como sujeto de conocimiento y como sujeto deseante. Este sujeto deseante y cognoscente da lugar al deseo y a la posibilidad de imaginar, de representar, de construir un símbolo, lo que lleva implícita su inclusión en la cultura.

Las estructuras cognitivas se generan porque el niño está ahí con sus posibilidades expresadas en su código genético, y en un mundo externo que se le ofrece para que pueda, accionando sobre él, llegar a ilusionar, a jugar, a representar, a simbolizar.

La construcción de estas estructuras no se logra a través de una enseñanza organizada o sistematizada sino que tiene que ver directamente con la experiencia que se da en ese espacio potencial donde es posible significar el tocar, el ver, el moverse, el probar el dominio sobre las cosas, originando concomitantemente nuevas estructuras cognitivas y subjetivas.

Una enseñanza programada con estímulos supuestamente específicos para la construcción de conocimientos o adquisición de información no permite avanzar en el logro de nociones como la conservación del número y la conservación de sustancia, peso y volumen. Pero sí serán favorecedoras las posibilidades que el sujeto aprendiente tenga de experimentar con el medio y ejercer una acción sobre él<sup>140</sup>.

Según la epistemología genética, todo conocimiento es siempre asimilación de un dato exterior a las estructuras del sujeto<sup>141</sup>. Asimilación-acomodación son dinanismos de las estructuras subjetivas y objetivas.

*El conocimiento no se da ni se recibe: se construye. La respuesta creativa, constructiva, surgirá de la interrelación dialéctica de las elaboraciones objetivante y subjetivante construidas armónicamente por el equilibrio asimilativo-acomodativo.*

Ambas elaboraciones posibilitarán la adquisición del conocimiento y su resignificación a través de la historia personal del aprendiente, consolidando su apropiación y dando lugar a la autoría de pensamiento.

La apropiación del conocimiento implica el dominio del objeto, su corporización práctica en acciones o en imágenes que resuenan en placer corporal.

La participación del cuerpo en el proceso de apropiación del conocimiento se da primero por la acción y luego por la representación. El nivel figurativo se inscribe en el cuerpo.

Inteligencia y deseo se apropian del objeto: la inteligencia conociéndolo, generalizándolo, incluyéndolo en una clasificación: tiende a lo objetivante; el deseo lo significa, posibilita la individuación, la diferenciación: tiende a lo subjetivante.

El cuerpo es el soporte del aprender y de la experiencia de placer por la autoría.

*Apoyándonos en estos supuestos teóricos, planteamos la hipótesis de que el favorecer los espacios de creatividad va a tener consecuencias directas en el proceso de aprendizaje.*

En esta perspectiva hallamos otro punto de encuentro entre el psicoanálisis y la psicología genética: en el proceso de aprender, el sujeto toma del mundo lo que se le ofrece, pero lo transforma en algo propio, por lo que concordamos con A. Fernández<sup>142</sup> en que no hay aprendizaje sin apropiación.

Desde ambas teorías podemos definir el aprendizaje en términos dinámicos, como una construcción que deviene transformadora para el enseñante, para el aprendiente y para el contenido del conocimiento.

### 3.6 – Aspectos vinculares en el proceso de aprendizaje

**Psic. Esperanza Martínez**  
**Psic. Ana Mosca**

Una de las cualidades constitutivas de lo que Winnicott llama "espacio transicional" es la confiabilidad de los vínculos.

Este concepto que Winnicott desarrolla a nivel general en el marco teórico del psicoanálisis, postulándolo como condición indispensable para un crecimiento sano, entendemos que al referirse al proceso educativo tiene implicancias a las que ya nos hemos referido<sup>143</sup>.

El concepto de vínculo es más amplio que el de interacción. Si entendemos por interacción la acción recíproca entre dos sujetos, al hablar de vínculo aludimos a su cualidad de permanencia y sus efectos intersubjetivos e intrasubjetivos.

Teniendo en cuenta su raíz etimológica, encontramos que "vínculo" deriva del latín "vinculum"<sup>144</sup>, y se refiere a los tallos rastreros de las plantas enredados entre sí, y por extensión significa lazo o ligadura. Si nos referimos al vínculo afectivo, podemos decir que todo vínculo implica una interacción, aunque no toda interacción crea un vínculo<sup>145</sup>, ya que éste se define por su cualidad de permanencia.

Por el momento destacaremos la importancia del vínculo con el docente como elemento privilegiado en el proceso de aprendizaje.

Tomaremos los aportes de la teoría vincular, expuesta por Pichon Rivière y desarrollada por la psicología social y la teoría de las configuraciones vinculares<sup>146</sup>.

Isidoro Berenstein expone los fundamentos de la concepción vincular en los siguientes términos:

- 1) *El sujeto se constituye a partir del otro.*
- 2) *El otro es un sujeto, y no solamente el objeto de una pulsión.*
- 3) *Cada encuentro con un otro significativo implica un origen; instituye una marca nueva, y por lo tanto, una subjetividad.*
- 4) *Esto mismo se da en el encuentro con el conjunto de otros que configura lo social.*
- 5) *Esta subjetividad es producida desde el vínculo con el otro; no es propia del yo ni es propia del otro; no es propiedad intrínseca del yo cerrado ni de un otro cerrado sino que se produce en esa apertura que relaciona uno con el otro. Hay discontinuidad y no continuidad entre el origen del sujeto en la familia y el origen del sujeto en el*

*encuentro con el conjunto social; son dos conjuntos que tienen lógicas diferentes.*

Hasta aquí la cita de Berenstein<sup>147</sup>.

*Nos interesa destacar aquí la importancia de los vínculos que sucesivamente se van configurando en el curso vital, por su cualidad transformadora, que adquiere singular relevancia cuando las experiencias vividas en la temprana infancia están signadas por lo traumático.*

El psicoanálisis, a partir de Freud, destacó la importancia de las primeras experiencias de la relación de objeto, a partir de lo cual se llegó a pensar que los primeros años de la vida tenían efectos determinantes que marcaban en forma indeleble el curso vital<sup>148</sup>.

No era ésta la tesis de Freud, ya que el hecho de crear el psicoanálisis como método terapéutico implica considerarlo como generador de cambios.

Desarrollos post-freudianos retomaron este punto. Winnicott afirma que en los primeros estadios del desarrollo se fundan las bases de la salud mental<sup>149</sup>, pero relativiza esta afirmación valorando las situaciones que surgen en el vínculo terapéutico, que "ofrece la ocasión de corregir una adaptación que fue inadecuada a las necesidades en el pasado, es decir, en el curso de los cuidados de la primera infancia del paciente"<sup>150</sup>.

Piera Aulagnier ha teorizado en profundidad acerca de la necesidad humana de construirse una historia. La tarea de hilvanar sucesos, volviendo continuo lo discontinuo, de buscar significados, opera como un anclaje que permite apropiarse del pasado, justificar el presente y apostar a cambios que apuntalen un proyecto futuro. En la relación terapéutica, según Piera Aulagnier, también al analista le compete una función de "historiador"<sup>151</sup>.

Tanto Winnicott como Piera Aulagnier destacan en estos textos la cualidad transformadora del vínculo terapéutico. Berenstein, como ya vimos, amplía el concepto y lo refiere a la posibilidad de inscripción de lo nuevo en el psiquismo, en un proceso continuo en el que toda experiencia vincular se inscribe generando transformaciones.

Dice Berenstein: "El vínculo deberá ser pensado como productor de subjetividad a partir de la novedad proveniente del otro, y en especial, de aquello del otro inasimilable por el yo, lo ajeno del otro"<sup>152</sup>.

Entre los vínculos significativos que se van generando en el curso vital, ocupa un lugar relevante el vínculo enseñante-aprendiente, entendiendo por tal todo vínculo en el que se da un proceso de construcción de subjetividad.

Ana P. de Quiroga sostiene que es en una trama vincular donde se constituye la "matriz de aprendizaje", a la que define como "modalidad de ser en el mundo y de ser el mundo para nosotros; de interpretar lo real"<sup>153</sup>.

Amplía este concepto diciendo: "La representación del mundo, el prisma cognitivo a través del cual abordamos y conocemos la realidad, tiene una estructura elaborada e incorporada en procesos de aprendizaje. Esa matriz de relación sujeto-mundo es resultante, es efecto del aprender, pero a la vez opera condicionando nuevos aprendizajes. Se constituye en interacción, pero a la vez condiciona modalidades de interacción"<sup>154</sup>.

Esta cualidad transformadora del vínculo enseñante-aprendiente cobra especial relevancia cuando el niño ha vivido experiencias traumáticas.

Citando a Silvia Bleichmar diremos que entendemos por traumático "lo que no pudo encontrar, en el momento de su inscripción y fijación (...), posibilidades metabólicas de simbolización productiva"<sup>155</sup>.

En relación al proceso de aprendizaje, conviene destacar la discriminación que esta autora hace entre huella mnémica y memoria. Las huellas mnémicas no constituyen recuerdos: "Para lo originariamente reprimido nunca hubo un sentido perdido; en la mayoría de los casos, el sentido nunca se ha constituido". En cambio la memoria "es función de la conciencia; patrimonio del sujeto psíquico en sentido estricto (...); sin sujeto no hay memoria"<sup>156</sup>.

Si la experiencia vital ha sido traumática, la presencia de un adulto que ofrezca un marco sostenedor en un vínculo significativo es esencial en el proceso de historización, que permita significar lo acontecido desde el lugar de sujeto pensante, estructurando huellas mnémicas dispersas en la trama de su historia personal.

Más adelante nos referiremos a la posibilidad de instrumentar, desde la escuela, distintas estrategias que, desde un abordaje pedagógico o psicológico que jerarquice la experiencia vincular, puedan lograr efectos transformacionales<sup>157</sup>.

En esta perspectiva teórica, que afirma el valor constructivo de los distintos vínculos que se van generando en el curso de la vida, postulamos que el momento del ingreso a la escuela tiene para el niño una importancia primordial, ya que puede constituirse en una nueva experiencia traumática que reafirma el efecto patológico de experiencias anteriores, o por el contrario, es capaz de aportar nuevas significaciones de las que deriva un efecto terapéutico.

Citamos nuevamente a Berenstein: "Cada experiencia susceptible de dejar inscripciones constituye un origen; uno se origina en cada experiencia significativa en la relación con el otro"<sup>158</sup>. Es desde estos aportes teóricos que más adelante intentaremos fundamentar distintas estrategias de intervención.

*Consideramos el proceso educativo como un dinamismo transformador, generativo, en la trama de un vínculo significativo que opera como motor, al darse en un marco de continuidad en el tiempo, en un contexto de confiabilidad resistente a los fallos.*

### **3.7 – La escuela, ambiente facilitador de aprendizajes**

**Maestra Florencia Barrios**  
**Maestra Rita Gubinski**  
**Psic. Beatriz Rama Montaldo**  
**Maestra Mercedes Terra**

Los marcos teóricos sostenidos en el capítulo anterior permiten reflexionar sobre la especificidad configuracional de los vínculos en los grupos escolares y la importancia que adquieren los mismos para generar adecuados espacios de construcción del conocimiento

Toda sociedad posee espacios que posibilitan u obturan el desarrollo armónico de sus integrantes. Las instituciones educativas repiten estos modelos: pueden crear situaciones que favorezcan una evolución, un desarrollo y un crecimiento autónomo y armónico, así como causar efectos iatrogénicos obturando una adecuada evolución.

Las instituciones educativas como tales pueden crear ambientes facilitadores para la circulación de vínculos sanos entre sus integrantes, abriendo espacios que generan aprendizajes armónicos.

Si se obtura o se traba esta circulación se da lugar a la aparición de síntomas en el aprender, dificultades que pueden ser reactivas a modalidades conflictivas en el relacionamiento entre los actores del sistema, a la calidad y cantidad de los contenidos programáticos, a distribuciones cualitativas y cuantitativas del alumnado no adecuadas, así como a modalidades de enseñanza-aprendizaje conflictivas.

En nuestras sociedades, en el espacio escolar, el maestro es uno de los representantes de estas dos posibilidades: armónica o conflictiva.

Es mirado y exigido como hacedor, que pasa del lugar de todopoderoso —en el cual todo le es posible realizar en forma satisfactoria para los otros, pero no para sí mismo porque es consciente de sus limitaciones y de las del sistema— a ser depositario de la frustración, del error, no posibilitador sino paralizante, que inhibe su hacer creativo.

En el espacio escolar la armonía y la conflictividad interactúan en forma dialéctica. Ambas pueden ser puestas al servicio de la creatividad, generando ambientes facilitadores para todos los protagonistas según sus lugares de enseñantes o aprendientes.



Así la institución educativa como tal, podrá considerarse como un ambiente facilitador del aprendizaje cuando permite un modo adecuado de circulación del conocimiento o puede proveer las herramientas para establecer los cambios necesarios si esta circulación no se realiza en forma adecuada, es decir, si se encuentra trabada, atrapada.

Los efectos de un ambiente facilitador se visualizan a través de un equilibrio en el accionar grupal y en los comportamientos autónomos de sus integrantes, que se habilitan a crear y resolver situaciones nuevas.

El grupo podrá conformarse armónicamente si es posible crear un ambiente confiable y si está asegurado un encuadre que garantice un espacio y un tiempo individual y personalizado, que permita a cada integrante sentirse reconocido en su proceso de sujeto aprendiente.

Estas condiciones habilitan a mostrar las posibilidades individuales que podrán o no ponerse en funcionamiento; a establecer movilidad en los lugares y a diluir las estereotipias. Se da lugar a la creatividad.

Un relacionamiento grupal con estas características construye una adecuada circulación del conocimiento que garantiza la apropiación del mismo. Se genera un espacio de creatividad donde el docente no es el eje de la actividad grupal sino un facilitador del funcionamiento autónomo de cada uno de los integrantes que es transferido al grupo. Siguiendo a Winnicott<sup>159</sup> podríamos decir que se crea el espacio de estar consigo mismo en presencia de otro, condición imprescindible para un posicionamiento sano en el aprender.

Ubicados en un concepto de aprendizaje que involucra un proceso constructor de subjetividad además de ser un medio instrumental, el vínculo docente-alumno ocupa un lugar prioritario.

El docente, integrante de este grupo de aprendizaje, reedita matrices vinculares, da nacimiento a una determinada forma de relacionamiento con él y con el objeto de conocimiento permitiendo dar origen a modalidades de aprendizaje acordes a cada sujeto aprendiente. Indicar-mostrar la necesidad o la pertinencia de ese contenido en un determinado momento y en un espacio de confianza son condiciones necesarias para habilitar a aprender.

El vínculo alumno-docente y entre los pares viabiliza los contenidos, que adquieren su importancia y se jerarquizan por el modo particular que tienen ambos de vincularse con el objeto de conocimiento.

El énfasis no está puesto ni en la transmisión ni en el conocimiento mismo sino en la relación enseñante-aprendiente. Hablar de sujeto enseñante y sujeto aprendiente es referirnos a los lugares y a los posicionamientos que los actores ocupan en la relación dialéctica que se da en el proceso de aprendizaje.

Aprender-enseñar en este contexto implica un desafío. Tiene como punto de partida la experiencia vivida entre los componentes de la relación, experiencia que permite contactarse con el contenido programático, eje de los conocimientos exigidos. Pero estos contenidos no pueden ser planteados exclusivamente desde quien educa, leamos: sistema educativo, educador, docente, sino que el educando, alumno, tendrá su participación como sujeto portador de sus propios conocimientos, deseos e intereses.

Ubicados en este contexto y aceptando este desafío nos plantearemos que ni el sistema educativo es el único hacedor ni el alumno es meramente receptor.

Una relación dialéctica entre los modos de relacionamiento con el objeto de conocimiento según la teoría de Alicia Fernández<sup>160</sup> da lugar a modalidades de aprendizaje que pueden ser normales o sintomáticas.

Una adecuada circulación del conocimiento supone un modo de relacionamiento con el objeto a conocer que se ubica en el mostrar-guardar un recorte de la realidad de ese objeto, señales de ese conocimiento que el docente posee y que como enseñante entrega, da o guarda, posibilitando al aprendiente transformarlas para apropiarse y resignificarlas, recreando el conocimiento.

Un vínculo de aprendizaje patológico oculta o esconde, exhibe o desmiente el objeto de conocimiento, generando en el aprendiente conductas repetitivas, inhibitorias o el conocer culpógeno.

No es el conocimiento el posibilitador o inhibidor del aprendizaje sino que depende de su adecuada dosificación en un armónico proceso vincular.

Intervenir en tiempo y forma para modificar modos de articulación patológicos de vínculos primarios que perturban un adecuado proceso de desarrollo, es condición necesaria. Estas primarias dificultades se reeditan en el vínculo con el docente y ambos pueden quedar atrapados en el conflicto. Es necesario ponerlo a trabajar en un espacio de creatividad, espacio del jugar, donde el humor desdramatice la situación y contribuya a crear ese espacio transicional donde es posible el ser y el no ser, donde las cosas son y no son.

Plantearnos hablar de un ambiente facilitador nos ubica, desde nuestra perspectiva pedagógica, conceptualizando la relación enseñanza-aprendizaje como un proceso y, como tal, en continuo movimiento y transformación de la información que nos es transferida.

El sujeto cognoscente construye un saber descifrando ese recorte de la realidad –conocimiento, que reconstruye y reinventa en forma continua en un proceso de apropiación. Este accionar, dinámico y permanente, posibilita el descubrimiento, análisis y transformación de la realidad, de sí mismo y de la comunidad, en un accionar abarcativo en donde ambos se transforman.

### **3.8 – La cuestión del diagnóstico en los problemas de aprendizaje**

*Psic. Esperanza Martínez*

¿Cuál es el objetivo de los estudios diagnósticos? ¿En qué medida el éxito o fracaso en determinadas pruebas puede habilitar inferencias respecto a las operaciones intelectuales del sujeto en cuestión? ¿Es válido hacer un pronóstico a partir de dichos resultados? ¿En qué medida el diagnóstico implica la pertenencia a determinada categoría, poniendo el acento en esquemas clasificatorios que muy fácilmente generan discriminación? ¿En qué medida resulta ser un rótulo que compromete en forma permanente el futuro de quien lo porta?

Estas cuestiones han sido objeto de múltiples controversias, en las que se destacan fundamentadas críticas a las técnicas tradicionales que plantean como objetivo la denominada “medición de la inteligencia”.

Estos cuestionamientos abarcan, desde el uso abusivo y discriminatorio de una técnica inicialmente orientada a lograr una mejor adecuación de las propuestas pedagógicas a las necesidades de los alumnos, hasta el significado que han adquirido estas cuestiones en el imaginario social.

Categorías como las de “normal superior”, “normal bajo”, “débil mental” se han usado y se siguen usando a partir de los resultados de distintas pruebas, y se les atribuye una significación que pretende dar cuenta, a nivel explicativo, de las dificultades en el proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que, por su carácter pretendidamente inmodificable, adquieren valor de pronóstico.

Más recientemente este tipo de clasificación va dejando lugar a las categorías del diagnóstico psiquiátrico descritas en el DSM IV<sup>161</sup>: retraso mental; trastornos del aprendizaje (de la lectura, del cálculo, de la expresión escrita); trastornos de las habilidades motoras; trastornos de la comunicación; trastornos generalizados del desarrollo; trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador, etc.

Esta sistematización diagnóstica constituye un avance en el sentido de tomar en cuenta múltiples aspectos de la vida personal y de relación, sin referirse en forma exclusiva a los aspectos intelectuales. Además de los trastornos clínicos, que pueden constituir o no motivo de consulta, tiene en cuenta otros ejes: trastornos de la personalidad, enfermedades médicas, problemas psicosociales y ambientales, evaluación de la actividad global.

Esta organización multiaxial de la información tiene en cuenta la complejidad de las distintas situaciones clínicas, y orienta la observación en aspectos que podrían pasar inadvertidos si la evaluación se centrara exclusivamente en el motivo de consulta, a la vez que aporta datos relevantes para el pronóstico y planificación del tratamiento.

Por otra parte, este modo de encarar el diagnóstico ha sido objeto de cuestionamientos, como el de Brusset, que compartimos: "El diagnóstico psiquiátrico se sitúa en un plano que no es el del sentido y hasta se funda en la exclusión del sentido: rasgos, comportamientos, actitudes son aislados del contexto que les da sentido, ya que corresponden a un ítem del inventario"<sup>162</sup>.

Brusset plantea la importancia de atender, no sólo los signos, sino también los procesos mentales vehiculizados a través de la palabra, por lo cual la mirada clínica, de larga tradición en medicina, debe complementarse con la escucha, que implica un mayor grado de proximidad y compromiso. Así mismo destaca la importancia de "tomar en consideración el lazo de los síntomas entre sí, las funciones que tienen en el conjunto, y las coherencias internas que testimonian o establecen"<sup>163</sup>.

Consideramos que el DSM IV, como toda herramienta, puede ser objeto de los más diversos usos. En manos del clínico con experiencia, puede constituir un marco orientador de la propia observación. Si se trata de niños, la experiencia clínica adquiere aún mayor relevancia, ya que la evaluación de los ítems es siempre relativa a la edad del niño, lo que supone una teoría que defina criterios de normalidad y patología con referencia a los distintos momentos evolutivos.

Aún así, distintos profesionales con suficiente experiencia clínica pueden hacer muy diversas lecturas a partir de los rasgos de conducta observables, según los referentes teóricos con los que cada uno fundamenta su interpretación.

En las Jornadas de Psicoanálisis y Educación organizadas por el Centro de Intercambio de la A.P.U. (abril de 1998), Carlos Kachinovsky<sup>164</sup>, refiriéndose al "déficit atencional", hace un planteo que compartimos, alertando frente al peligro de reduccionismos en la interpretación de un conjunto de conductas que pueden dar lugar a diferentes lecturas: por un lado el psicologismo que desmiente el soporte orgánico, y en el polo opuesto el modelo cibernético que atribuye toda problemática a un déficit instrumental.

Se ha hecho también un uso abusivo que se está difundiendo en varios países (en el Río de la Plata lo hemos visto en Argentina en relación con el déficit atencional), que consiste en elaborar cuestionarios para padres y maestros a fin de determinar si un niño presenta el síndrome. Así las conductas que el DSM IV evalúa en referencia al nivel de desarrollo, adquieren un valor absoluto como definitorias de una patología, sin tener en cuenta la cualidad significativa del síntoma como modo de expresión de conflictos subyacentes.

Los criterios diferenciales entre normalidad y patología también han sido objeto de numerosos cuestionamientos.

El criterio usado en las pruebas psicométricas es el de normalidad estadística: una conducta es normal cuando corresponde a la media de la población.

El DSM IV valora los *ítems* en relación a un "individuo medio", atendiendo tanto al criterio de normalidad estadística como al de adaptación social. Brusset formula una crítica al respecto: "Lo normativo de esta clasificación se funda sobre el criterio de adaptación del individuo al medio, sea cual sea la normalidad o la patología de ese medio, los problemas que le plantea y las tensiones que lo atraviesan y lo constituyen"<sup>165</sup>.

A partir del uso abusivo del criterio de adaptación social como instrumento represivo que justifica la segregación, el movimiento anti-psiquiátrico llegó a invertir los términos: la sociedad está enferma, y el individuo sano es su víctima.

Por otra parte, diversos autores han señalado la patología subyacente en muchos casos de adaptación a la normativa social: el "falso-self" que describe Winnicott<sup>166</sup>, la "personalidad

normótica" de la que habla Christopher Bollas<sup>167</sup>; la "hiperacomodación" a la que se refiere Sara Paín<sup>168</sup> para caracterizar al alumno que responde puntualmente a las expectativas escolares. En estos casos la supuesta adaptación sólo se logra al precio de una grave limitación de la creatividad personal.

En relación al proceso evolutivo, Ana Freud abre el campo a las "variaciones de lo normal", desestimando la presentación de ciertos síntomas muy frecuentes en determinadas etapas y que remiten espontáneamente al cabo de cierto tiempo<sup>169</sup>.

Ajuriaguerra<sup>170</sup> se refiere a la normalidad como proceso, que implica una adaptación activa; no es sometimiento sino búsqueda de un equilibrio (en el sentido piagetiano) entre los procesos de asimilación y acomodación.

Tomando las palabras de Brusset diríamos que no se trata tanto de "la aptitud de marchar en línea recta como la de tomar las curvas y orientarse en las encrucijadas"<sup>171</sup>.

En este sentido dinámico del término "normalidad", lo patológico se definiría por la rigidez de los procesos que da lugar a la repetición, en un sistema organizado poco permeable a las interacciones, que por lo tanto dificulta el acceso a lo nuevo, fuente de conflictos pero también factor de crecimiento personal.

Otro indicador que consideramos válido es la presencia de síntomas que suponen sufrimiento psíquico excesivo (depresión, angustia) o que limitan el despliegue del jugar y la capacidad creativa en todos sus aspectos.

*El estudio diagnóstico de la población pre-escolar realizado por el Servicio no intenta una clasificación según criterios de normalidad y patología, sino que se plantea prioritariamente como diagnóstico de situación.*

*Interesa identificar tempranamente las situaciones de riesgo, en las que el curso vital se ve amenazado por condicionantes ambientales capaces de generar daño permanente.*

*En un segundo momento —y ése es el objetivo del Proyecto en el que estamos trabajando— procuramos definir y desarrollar estrategias de intervención tendientes a crear para los niños un ambiente más favorable para un crecimiento sano y feliz, evitando en lo posible las secuelas de situaciones conflictivas no resueltas que pueden generar daños permanentes.*

#### 4) BIBLIOGRAFÍA

AEBLI, H. – *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget* – Buenos Aires – Kapelusz, 1958 (Orig.: Delachaux et Niestlé, Neuchatel 1951).

AJURIAGUERRA, J. de, BERLYNE, D., BATTRO, A., VINH-BANG y col. – *Psicología y epistemología genéticas – Temas piagetianos* – Buenos Aires – Proteo, 1970.

AJURIAGUERRA, J. de – *Manual de psiquiatría infantil* – Barcelona – Toray Mason, 1973.

ANZIEU, D. – *El yo-piel* – Madrid – Biblioteca Nueva, 1987.

AULAGNIER, P. – *La violencia de la interpretación: Del pictograma al enunciado* – Buenos Aires – Amorrortu, 1977.

AULAGNIER, P. – *El aprendiz de historiador y el maestro-brujo* – Buenos Aires – Amorrortu, 1992.

AULAGNIER, P. – *Un intérprete en busca de sentido* – Madrid – Siglo XXI, 1994.

AUSUBEL, D.; SULLIVAN, E. – *El desarrollo infantil* – Tomo I: *Teorías* – México – Paidós, 1970.

AUSUBEL, D.; SULLIVAN, E. – *El desarrollo infantil* – Tomo II – *El desarrollo de la personalidad* – México – Paidós, 1970.

AUSUBEL, D.; NOVAK, J. y col. – *Psicología evolutiva* – México – Trillas, 1976.

- BAGATTINI, C. M. de - "Síndrome por déficit atencional" En: *Educación y Psicoanálisis: Encrucijada de disciplinas* - A.P.U., 1998 (pp. 89-93).
- BAILADOR, P.; BONILLA, C.; DELFINO, A. y col. - *La adaptabilidad noradrenérgica en el diagnóstico del déficit atencional en niños de edad escolar* - Rev. Méd. Uruguay N° 12, 1996.
- BERENSTEIN, I. - *Psicoanálisis y educación* - Conferencia dictada en la Universidad de la República - Montevideo, 17/4/99 (Citado con autorización del autor).
- BERENSTEIN, I. - "Lo representable, lo irrepresentable y lo presentable" En: *Rev. Arg. de Psicoanálisis*, enero 2000.
- BETTELHEIM, B. - "A Secret Asymmetry" En: *Freud's Vienna and Other Essays* - New York - First Vintage Books Edition, 1991 (pp. 57-81).
- BLEICHMAR, S. - "Clínica psicoanalítica: un problema de la teoría" En: *Rev. N°16 de la Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados* - Buenos Aires, 1990.
- BLEICHMAR, S. - "Repetición y temporalidad: una historia bifronte" En: *Temporalidad, determinación, azar: Lo reversible y lo irreversible* (Comp.: S. Bleichmar) - Buenos Aires - Paidós, 1994.
- BION, Wilfred - *Aprendiendo de la experiencia* - Buenos Aires - Paidós, 1980.
- BION, Wilfred - *Volviendo a pensar* - Buenos Aires - Hormé, 1990 (4ª edición).
- BRINGUIER, J. C. - *Conversaciones con Piaget* - Barcelona - Gedisa, 1985 (3a edición).
- BRUNER, J. S. - *Acción, pensamiento y lenguaje* - Madrid - Alianza, 1984.
- BRUNER, J.; SKINNER, THORNDIKE y otros - *Aprendizaje escolar y evaluación* - Buenos Aires - Paidós, 1984
- BRUNER, J. S. - *Desarrollo cognitivo y educación* - Madrid - Morata, 1988.
- BRUNER, J. S. - *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva* (1990) - Madrid - Alianza, 1991.
- BRUSSET, B. - "Diagnostic psychiatrique et différence du normal et du pathologique" - En: *Encyclop.Méd.Chir.- Psychiatrie* - 37-102-E-20 - Paris - Enselvier, 1999.
- BUSTO, A. - "El síntoma como símbolo mnémico" En: *Temas de Psicoanálisis* - Año VI - N° 10 - Montevideo - Noviembre, 1988.
- CARRETERO, M. - "La concepción del desarrollo" En: *Cuadernos de pedagogía* N° 141.
- CASAS de PEREDA, M. - *En el camino de la simbolización* - Buenos Aires - Paidós, 1999.
- COBLIMER, W. G. - "La escuela ginebrina de psicología genética y el psicoanálisis: Paralelismos y correspondencias" En: *El primer año de vida del niño* - René Spitz (Orig. en inglés de 1965) - Buenos Aires - Fondo de Cultura Económica, 1969 (pp.222-260).
- CRAMER, B. - *De profesión bebé* - Barcelona - Urano, 1990.
- CRAMER, B. - *Que deviendront nos bébés?* - Paris - Ed. Odile Jacob, 1999.
- CHOMSKY, N. - *Reflexiones sobre el lenguaje* - Barcelona - Ariel, 1979.
- CHOMSKY, N. - *El lenguaje y los problemas del conocimiento* - Madrid - Visor, 1992.
- DELAHANTY, G. y PERRES, J. - *Piaget y el psicoanálisis* - México - Ed. Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco - 1994.
- DE LAJONQUIERE, L. - *De Piaget a Freud* - Buenos Aires - Nueva Visión, 1996.
- DEL RÍO, P. - "Una sinfonía inacabada" En: *Cuadernos de pedagogía* N° 141.
- DIENES, Z.P. - *As seis etapas do processo de aprendizagem em matemática* - San Pablo - Ed. Herder, 1972.
- DOLTO, F. - *La causa de los niños* - Buenos Aires - Paidós, 1993.

- DOLLE, J. M. – *Freud y Piaget* – Buenos Aires – Paidós, 1979.
- DSM-IV – *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (Coordinador general: P. Pichot) – Barcelona – Masson, 1995.
- FERNÁNDEZ, A. – “La humanización a través del símbolo: Génesis del lenguaje” En: *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* – Tomo XIII – Nº 4 – 1971-72.
- FERNANDEZ, A. – *La inteligencia atrapada* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1987.
- FERNANDEZ, A. – *La sexualidad atrapada de la señorita maestra* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1992.
- FERNANDEZ, A. – “Cuerpo, aprendizaje y acto creativo en los tiempos de la informática y la telemática” – En: *E.Psi.B.A. (Revista de Psicopedagogía)* Nº .6 (pp.40-50) – Buenos Aires, 1998.
- FERREIRO, E. – *Piaget* – Colección: Los hombres de la historia – No. 169 – Buenos Aires – América Latina, 1971.
- FERREIRO, E. y VOLNOVICH, J. – “Supuestos cognoscitivos en psicoterapia psicoanalítica de niños” – En: *Problema de la interpretación en psicoanálisis de niños* – Diatkine, S.; Lebovici S. et al. – Gedisa
- FREIRE DE GARBARINO, M. y col. – *Interacción temprana* – Montevideo – Roca Viva, 1992.
- FREIRE, P. – *La educación como práctica de la libertad* – México – Siglo XXI, 1992.
- FREIRE, P. – *Conversando con educadores* – Montevideo – Roca Viva, 1990.
- FREUD, A. – *Normalidad y patología en la niñez: Evaluación del desarrollo* – Buenos Aires – Paidós, 1984.
- FREUD, S. –  
 1895 – *Proyecto de una psicología para neurólogos*  
 1905 – *Tres ensayos para una teoría sexual*  
 1911 – *Los dos principios del funcionamiento mental*  
 1909 – *Análisis de la fobia de un niño de 5 años*  
 1912 – *Notas sobre el concepto de lo inconsciente en psicoanálisis*  
 1915 – *La represión*  
 1915 – *Lo inconsciente*  
 1916-17 – *Lecciones introductorias al psicoanálisis*  
 1920 – *Más allá del principio del placer*  
 1923 – *El yo y el ello*  
 1926 – *Inhibición, síntoma y angustia*
- En: *Obras completas* – Madrid – Biblioteca Nueva, 1973. (Traducción: Luis López-Ballesteros y De Torres)
- FURTH, H.; WACHS, H. – *La teoría de Piaget en la práctica* – Buenos Aires – Kapelusz, 1978 (Orig.: Oxford University Press, New York).
- GARDNER, H. – *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica* – Barcelona – Paidós, 1995.
- GARDNER, H. – *Mentes creativas* – Barcelona – Paidós, 1995.
- GOLDMANN, L. – *La psicología y la epistemología de Jean Piaget* – Cuadernos de Psicología Genética – Montevideo – Ed. Universidad de la República, 1971.
- GOLEMAN, D. – *La inteligencia emocional* – Buenos Aires – Ed. Javier Vergara, 1996.
- GÓMEZ, G.; MARTÍNEZ, E.; MOSCA, A.; RAMA MONTALDO, B. – “La robótica en el mundo actual y en el proceso educativo: Un abordaje psicoanalítico” – En: *Rev. E.Psi.B.A.* Nº 6 (p.50-57) – Buenos Aires, 1998.
- GOUIN DECARIE, T. – *Inteligencia y afectividad en el niño* – Buenos Aires – Troquel, 1970.

- GRECO, P. – *Análisis estructural y estudio del desarrollo* – Cuadernos de Psicología Genética – Montevideo – Ed. Universidad de la República, 1971.
- GREEN, A. – “El psicoanálisis ante la oposición de la historia y la estructura” En: *Estructuralismo y psicoanálisis* – Althusser, L.; Green, A. y col. – Buenos Aires – Nueva Visión, 1970 (pp.7-25).
- GREEN, A. – *La metapsicología revisitada* – Buenos Aires – Eudeba, 1996.
- INHELDER, B. y PIAGET, J. – *El diagnóstico de razonamiento en los débiles mentales* (1943) – Barcelona -. Nova Terra, 1971.
- INHELDER, B., SINCLAIR, H., BOVET, M. – *Aprendizaje y estructuras del conocimiento* (1974)– Madrid – Morata, 1975.
- KACHINOVSKY, C. – “Reflexiones psicoanalíticas acerca del ‘déficit atencional’” En: *Educación y Psicoanálisis: Encrucijada de disciplinas* (pp.81-88) Trabajos de las Jornadas de Psicoanálisis y Educación – Centro de Intercambio de APU) – Montevideo, 1998.
- .KAUFMAN, A. M. y col. – *Alfabetización de niños: Construcción e intercambio* – Buenos Aires – Aique Grupo Editor, 1992.
- KHAN, M. – “*La intimidación del sí mismo*” – Madrid – Saltés, 1980.
- KLEIN, M. – *Contribuciones al psicoanálisis* – Buenos Aires – Paidós, 1986.
- KLEIN, M. – *Desarrollos en psicoanálisis* – Buenos Aires – Paidós, 1986.
- KUHN, T. – *¿Qué son las revoluciones científicas?* – Buenos Aires – Paidós, 1989.
- LAPLANCHE, J. y PONTALIS, J. B. – *Diccionario de psicoanálisis* – Barcelona – Labor, 1971.
- LEVI-STRAUSS, C. – *Antropología estructural* – Buenos Aires – Ed.Universitaria, 1968.
- LEVI-STRAUSS, C. – *Las estructuras elementales del parentesco* – México – Planeta, 1985.
- LOPEZ de CAYAFFA, C. – “Nachträglich freudiano; memoria y procesos cognitivos piagetianos: ¿Convergencia o paralelismo?” En: *Temas de Psicoanálisis* Nº 4 – Montevideo, 1984.
- LÓPEZ, M. E. y col.- *Psicogénesis de la lecto-escritura: Mitos y realidades* – Buenos Aires – Estrada, 1993.
- LORENZER, A. – *Crítica del concepto psicoanalítico de símbolo* (1a. ed. en alemán, 1970)– Buenos Aires – Amorrortu, 1976.
- LUZURIAGA, I. – *La inteligencia contra sí misma* – Buenos Aires – Psique – 1987
- MANONNI, M. – *La primera entrevista con el psicoanalista* – Buenos Aires – Granica, 1973.
- MANONNI, M. – *El niño, su enfermedad y los otros* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1976.
- MANONNI, M. – *La educación imposible* – México – Siglo XXI, 1979.
- MARTÍNEZ, E. – “El conocimiento matemático según la epistemología genética” (pp. 58, inédito) – Trabajo presentado en el *Seminario sobre: “Desarrollo de las estructuras cognitivas en el niño: Teoría de Jean Piaget”*, coordinado por la Dra. Emilia Ferreiro (mayo a octubre, 1971).
- MARTÍNEZ, E. – “El concepto de número y su enseñanza según la teoría de Piaget” (pp. 80, inédito) – Trabajo presentado en el *Seminario sobre: “Desarrollo de las estructuras cognitivas en el niño: Teoría de Jean Piaget”*, coordinado por la Dra. Emilia Ferreiro (mayo a octubre, 1971).
- MARTINEZ, E. – “Un estudio comparativo de pruebas verbales y de nivel operatorio en niños con dificultad de aprendizaje” En: *Trabajos de las X Jornadas Uruguayas de Psicología* – Montevideo, 1976.
- MARTINEZ, E. – “Intervenciones breves en la clínica de niños” – *II Congreso de AUDEPP: Intervenciones psicoanalíticas* – Montevideo – Fin de Siglo, 1995.

- MERLEAU-PONTY, M. – *Fenomenología de la percepción* (1945) – Barcelona – Península, 1975.
- OGDEN, T. – *En torno al espacio potencial* – Libro anual de psicoanálisis – Lima – Imago, 1986 (pp.63-74).
- OGDEN, T. – *La matriz de la mente* – Madrid – Tecnipublicaciones, 1989.
- PAIN, S. – *Psicometría genética* – Buenos Aires – Galerna, 1971.
- PAIN, S. – *Estructuras inconscientes del pensamiento* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1992.
- PAIN, S. – *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1996.
- PAIN, S. – “El error como lugar de la verdad” En: *Rev. EPsiBA* – Nº 0 – Buenos Aires, 1994.
- PIAGET, J. –  
1936 – *El nacimiento de la inteligencia en el niño* – Madrid – Aguilar, 1968.  
1937 – *La construcción de lo real en el niño* – Buenos Aires – Proteo, 1965.  
con SZEMINSKA, A. – 1941- *Génesis del número en el niño* – Buenos Aires – Guadalupe, 1967.  
1947 – *Psicología de la inteligencia* – Buenos Aires – Psique, 1969.  
1950 – *Introduction à l’Epistémologie Génétique – I: La pensée mathématique* – Paris – Presses Universitaires.  
1959 – *La formación del símbolo en el niño* – México – Fondo de Cultura Económica, 1961.  
con INHELDER, Barbel – 1959 – *Génesis de las estructuras lógicas elementales* – Buenos Aires – Guadalupe, 1967.  
con GRECO, P., y col. – 1960 – *Etudes d’Epistemologie Génétique – XI: Problèmes de la construction du nombre* – Paris – Presses Universitaires.  
1967 – *Biologie et connaissance* – Paris – Gallimard.  
con AJURIAGUERRA, J. de y col. – 1967 – *Introducción a la psicolingüística* – Buenos Aires – Proteo, 1969.  
1967 – *Educación e instrucción* – Buenos Aires – Proteo, 1968.  
1968 – *El estructuralismo* – Buenos Aires – Proteo, 1969.  
1970 – *Psicología y epistemología* – Buenos Aires – Emecé, 1972.  
1975 – *L’équilibration des structures cognitives* – Paris – Presses Universitaires.  
con GARCÍA, Rolando – *Psicogénesis e historia de las ciencias* – México – Siglo XXI, 1982.
- PICHON-RIVIÈRE, E. – *Teoría del vínculo* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1985.
- PUGET, J.; BERENSTEIN, I. – *Psicoanálisis de la pareja matrimonial* – Buenos Aires – Paidós, 1988.
- POINCARÉ, H. – “La creación matemática” En: *Ciencia y Método* – Madrid – Espasa-Calpe, 1963.
- QUIROGA, A. P. de – *Matrices de aprendizaje: Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento* – Buenos Aires – Ediciones Cinco, 1992.
- RAMÍREZ, J. D.- “La perspectiva sociohistórica” En: *Cuadernos de Pedagogía* Nº 141
- REBOLLO, M. A. – *Dificultades del aprendizaje* – Montevideo – Prensa Médica Latinoamericana, 1996.
- RODULFO, R. y col.- *Trastornos narcisistas no psicóticos* – Buenos Aires – Paidós, 1995.
- RUTTER, M. – “Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder” En: *British Journal of Psychiatry*, 1985 (147, pp.598-611)
- SCAFFO, S.- *Vygotsky y la escuela* – Montevideo – Ed. Aula, 1996



- SCHMID-KITSIKIS, E. y col. - "Associer-Classer - Les activités mentales de la symbolisation" - *Bulletin de Psychologie* - Tome XLVII - No 417.
- SCHMID-KITSIKIS, E.; PERRET-CATIPOVIC, M.; PERRET-VIONNETT, S. - *Le fonctionnement mental* - Collection: Textes de base en psychologie - Delachaux et Niestlé.
- VILA, I.; GISPERT, I. de - "Pensamiento y lenguaje" En: *Cuadernos de Pedagogía* N° 141.
- VIÑAR, M. U. de.- "La violencia social en la escuela. Efectos traumáticos en la mente de los niños en un contexto de pobreza crónica" En: *Agresividad, violencia y límites. Temas de la agenda escolar contemporánea* - Compilado por Alicia Fernández Bentancor - Montevideo - Fondo Editorial QUEDUCA, 1999.
- VYGOTSKY, L. - *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* - Barcelona - Grijalbo, 1988.
- VYGOTSKY, L. - *Pensamiento y lenguaje* - Buenos Aires - La Pléyade, 1992.
- WEIGLE, A. - "Reflexiones sobre el símbolo" (1977) y "Simbolización y comunicación en el niño" (1979) En: *Comunicación, persona* - Montevideo - EPPAL, 1990.
- WINNICOTT, D. -  
*Clínica psicoanalítica infantil* (1971) - Buenos Aires - Hormé, 1993.  
*De la pédiatrie à la psychanalyse* - Paris - Payot, 1969.  
*Processus de maturation chez l'enfant* - Paris - Payot, 1974.  
*El hogar, nuestro punto de partida* - Buenos Aires - Paidós, 1986.  
*Deprivación y delincuencia* - Buenos Aires - Paidós, 1990.  
*Exploraciones psicoanalíticas* - Buenos Aires - Paidós, 1991.
- WOODWORTH, R.T. - *Psicología experimental* - Buenos Aires - EUDEBA, 1964.

#### NOTAS:

- <sup>1</sup> Claude Lévi-Strauss - *Antropología estructural* (Orig. 1958) - Buenos Aires - Ed.Universitaria, 1969.
- <sup>2</sup> Claude Lévi-Strauss - *Op.cit.* (Conferencia de 1960, p. XXXV).
- <sup>3</sup> Jean Piaget - *El estructuralismo* - Buenos Aires - Proteo, 1969.
- <sup>4</sup> Pierre Gréco - *Análisis estructural y estudio del desarrollo* - Cuadernos de Psicología genética - Universidad de la República - Montevideo, 1971.
- <sup>5</sup> Sigmund Freud - *Estudios sobre la Histeria (Orig.1895)* - Obras Completas - Tomo I - Madrid - Biblioteca Nueva, 1973 (pp.39-138).
- <sup>6</sup> Sigmund Freud - *Proyecto de una psicología para neurólogos* (Manuscrito de 1895; primera publicación en 1950) - Obras Completas - Tomo I - Madrid - Biblioteca Nueva, 1973 (p.214).
- <sup>7</sup> Sigmund Freud - *Op.cit.* (p.233).
- <sup>8</sup> Sigmund Freud - *Op.cit.* (p.248).
- <sup>9</sup> André Green - "El psicoanálisis ante la oposición de la historia y la estructura" (Orig. 1963) En *Estructuralismo y psicoanálisis* - Louis Althusser, André Green y col. - Buenos Aires - Nueva Visión, 1970 (p.15).
- <sup>10</sup> André Green - *Op.cit.* (p.17).
- <sup>11</sup> Jean Piaget - *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (Orig.1936) - Madrid - Aguilar, 1968 (p.5).
- <sup>12</sup> M.Merleau-Ponty - *Fenomenología de la percepción* (Orig.1945) - Barcelona - Península, 1975 (p.25).
- <sup>13</sup> Jean Piaget - *Psicología de la inteligencia* (Orig.1947) - Buenos Aires - Psique, 1969 (p. 18).
- <sup>14</sup> Jean Piaget - *Op.cit.* (p. 18).
- <sup>15</sup> Jean Piaget - *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (p. 8).
- <sup>16</sup> Jean Piaget - *Psicología de la inteligencia* (p.15)



- <sup>17</sup> Jean Piaget – *Op.cit.* (p. 16).
- <sup>18</sup> Ver Parte II, Cap. 3.1 – Construcción de estructuras en la primera infancia.
- <sup>19</sup> Este trabajo fue editado posteriormente en: *Piaget y el psicoanálisis* – Guillermo Delahanty y José Perrés – México – Universidad Autónoma Metropolitana, 1994.
- <sup>20</sup> Bruno Bettelheim – “A Secret Asymmetry” En *Freud’s Vienna and Other Essays* – New York – FirstVintage Books Edition, 1991 (p. 57).
- <sup>21</sup> Godfrey Coblimer – “La escuela ginebrina de psicología genética y el psicoanálisis: Paralelismos y correspondencias” en *El primer año de vida del niño* – René Spitz (Orig. inglés de 1965) – Buenos Aires – Fondo de Cultura Económica, 1969 (p. 237).
- <sup>22</sup> Godfrey Coblimer – *Op.cit.* (p. 258).
- <sup>23</sup> Citado por Delahanty y Perrés – *Op.cit.* (p. 314)
- <sup>24</sup> Thérèse Gouin Décarie – *Inteligencia y afectividad en el niño* – Buenos Aires – Troquel, 1970.
- <sup>25</sup> Ver Parte II, Cap. 2.1 – Construcción de estructuras en la primera infancia
- <sup>26</sup> Thomas Kuhn – *¿Qué son las revoluciones científicas?* – Buenos Aires – Paidós, 1989.
- <sup>27</sup> Cristina López de Cayaffa – “Nachträglich freudiano; memoria y procesos cognitivos piagetianos: ¿Convergencia o paralelismo?”. En *Temas de Psicoanálisis* No.4 – Montevideo, 1984.
- <sup>28</sup> Sara Pain – *Estructuras inconscientes del pensamiento – La función de la ignorancia* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1998 (5ª. Edición) – Tomo I (p. 9).
- <sup>29</sup> Sara Pain – *Op.cit.* (p. 11).
- <sup>30</sup> Sara Pain – *Op.cit.* (9-17).
- <sup>31</sup> Elsa Schmid-Kitsikis y col. – “Associer-classer- Les activités mentales de la symbolisation” – *Bulletin de Psychologie* – T. XLVII – No. 417.
- <sup>32</sup> Guillermo Delahanty y José Perrés – *Piaget y el psicoanálisis* – México – Universidad Autónoma Metropolitana, 1994.
- <sup>33</sup> Guillermo Delahanty – “Psicoanálisis y psicología genética: una aproximación epistemológica” En Delahanty y Perrés – *Op.cit.* (pp. 313-337).
- <sup>34</sup> José Perrés – “De aduanas y fronteras” En Delahanty y Perrés – *Op.cit.* (pp.383-415).
- <sup>35</sup> José Perrés – *Op.cit.* (p.390).
- <sup>36</sup> Jean Claude Binguier – *Conversaciones con Piaget* – Barcelona – Gedisa, 1985 (p. 209).
- <sup>37</sup> Citado por José Perrés – *Op.cit.* (p. 389).
- <sup>38</sup> Jean Piaget – “Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky” En *Pensamiento y lenguaje* – Lev Vygotsky – Buenos Aires – Ed. Fausto, 1992.
- <sup>39</sup> Jean Piaget – En Vygotsky, *Op.cit.* (p. 199).
- <sup>40</sup> Jean Piaget – En Vygotsky, *Op.cit.* (p. 200).
- <sup>41</sup> Jean Piaget – En Vygotsky, *Op.cit.* (p. 205).
- <sup>42</sup> Jean Piaget – *Problemas de psicología genética* – Conferencia de 1970 – Barcelona – Ariel, 1975..
- <sup>43</sup> Melanie Klein – *Desarrollos en psicoanálisis* – Buenos Aires – Paidós, 1962.
- <sup>44</sup> Wilfred Bion – *Aprendiendo de la experiencia* – Paidós – 1980 (p. 47).
- <sup>45</sup> Donald Winnicott – *La familia y el desarrollo del individuo* – Buenos Aires – Paidós, 1984.
- <sup>46</sup> Ver Parte II, Cap. 1.5 – ¿Es posible una integración de teorías?.
- <sup>47</sup> Jean Piaget – *La construcción de lo real en el niño (Orig. 1937)* – Buenos Aires – Proteo, 1965.
- <sup>48</sup> Godfrey Coblimer – “La escuela ginebrina de psicología genética y el psicoanálisis: Paralelismos y correspondencias” en *El primer año de vida del niño* – René Spitz (Orig. inglés de 1965) – Buenos Aires – Fondo de Cultura Económica, 1969 (p. 246).
- <sup>49</sup> Thérèse Gouin Décarie – *Inteligencia y afectividad en el niño* – Buenos Aires – Troquel, 1970.
- <sup>50</sup> Thérèse Gouin Décarie – *Op.cit.* (p. 274).

- <sup>51</sup> Berthe Reymond-Rivier – “Inteligencia, afectividad y sociabilidad” En *Psicología y epistemología genéticas* – Julián de Ajuriaguerra, François Bresson y col. (Orig. 1968) – Buenos Aires – Proteo, 1970 (pp. 127-133).
- <sup>52</sup> Jean-Marie Dolle – *Freud y Piaget* – Buenos Aires – Paidós, 1979.
- <sup>53</sup> Jean-Marie Dolle – *Op.cit.* (p. 70).
- <sup>54</sup> Ricardo Rodulfo – *El niño y el significante* – Buenos Aires – Paidós, 1993 (p. 127).
- <sup>55</sup> Ricardo Rodulfo – *Op.cit.* (p. 127).
- <sup>56</sup> Ricardo Rodulfo – *Trastornos narcisistas no psicóticos* – Buenos Aires – Paidós, 1995.
- <sup>57</sup> Sigmund Freud – “Más allá del principio del placer” (Orig. 1920) – En *Obras Completas* – Tomo III – Madrid – Biblioteca Nueva, 1973 (pp. 2507-2541).
- <sup>58</sup> Lucien Goldmann – “La epistemología de Jean Piaget” (Orig. en *Recherches Dialectiques*, 1952) – *Cuadernos de Psicología Genética* – Ed. Universidad de la República, 1972.
- <sup>59</sup> Lucien Goldmann – *Op.cit.* (p. 15).
- <sup>60</sup> Lucien Goldmann – *Op.cit.* (p. 14).
- <sup>61</sup> Donald Winnicott – “Le travail social des cas individuels et la maladie mentale” (1963) En: *Processus de maturation chez l’enfant* – Paris – Payot, 1974 (pp.199-215).
- <sup>62</sup> Christopher Bollas – *La sombra del objeto* – Buenos Aires – Amorrortu, 1991 (p. 331).
- <sup>63</sup> Este trabajo se vio enriquecido con su discusión en el Grupo de Investigación en Psicoterapia de Niños (AUDEPP), con los aportes de: Psic. Cristina Abal, Psic. Alicia Baranda, Psic. Ana Bogacz, Psic. Luba Bondnar, Dr. Peter Fitermann, Psic. Martha Nilson.
- <sup>64</sup> A. Lorenzer – *Crítica del concepto psicoanalítico de símbolo* (1a. ed. en alemán, 1970) – Buenos Aires – Amorrortu, 1976.
- <sup>65</sup> A. Lorenzer – *Op.cit.* (p. 41).
- <sup>66</sup> Cassirer – “La filosofía de las formas simbólicas” (1953) citado por Lorenzer – *Op.cit.* (p.47).
- <sup>67</sup> Jean Piaget – *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (Orig. 1936) – Madrid – Aguilar, 1969 (p.144).
- <sup>68</sup> Jean Piaget – *Op.cit.* (p. 145).
- <sup>69</sup> Jean Piaget – *Op.cit.* (p. 144).
- <sup>70</sup> Jean Piaget – *Psicología de la inteligencia* (Orig. 1947) – Buenos Aires – Psique, 1969 (p. 173).
- <sup>71</sup> Jean Piaget – *La formación del símbolo en el niño* (Orig. 1959) – México – Fondo de Cultura Económica, 1961 (p. 237).
- <sup>72</sup> Jean Piaget – *Op.cit.* (p. 241).
- <sup>73</sup> Jean Piaget – *Op.cit.* (p. 285).
- <sup>74</sup> Jean Piaget – *Op.cit.* (p. 281).
- <sup>75</sup> Jean Piaget – *Op.cit.* (p. 263)
- <sup>76</sup> Jean Piaget – *Op.cit.* (p. 273).
- <sup>77</sup> Ver Parte II, Cap. 3.4 – El aprender como proceso creativo.
- <sup>78</sup> Sigmund Freud – “La represión” (Orig. 1915) En *Obras Completas* – Tomo II (pp. 2053-2060) – Madrid – Biblioteca Nueva, 1973.
- <sup>79</sup> J. Laplanche y J.B. Pontalis – *Diccionario de Psicoanálisis* – Barcelona – Labor, 1974 (p. 386).
- <sup>80</sup> Sigmund Freud – *Lo inconsciente* (Orig. 1915) En *Obras Completas* – Tomo II (pp.2061-2082) – Madrid – Biblioteca Nueva, 1973 (p. 2081).
- <sup>81</sup>Thérèse Gouin Décarie- *Inteligencia y afectividad en el niño* – Buenos Aires – Troquel, 1970.
- <sup>82</sup> Melanie Klein – “Algunas conclusiones teóricas sobre la vida emocional del lactante” En: *Desarrollos en psicoanálisis* – Buenos Aires – Paidós, 1962.
- <sup>83</sup> Thomas Ogden – *La matriz de la mente: Las relaciones de objeto y el diálogo psicoanalítico* – Madrid- Tecnipublicaciones, 1989.

- <sup>84</sup> Noam Chomsky – *El lenguaje y los problemas del conocimiento* (1988) –Madrid – Visor, 1992.
- <sup>85</sup> Thomas Ogden – *Op.cit.* (p.22).
- <sup>86</sup> Thomas Ogden – *Op.cit.* (p.23).
- <sup>87</sup> Thomas Ogden – *Op.cit.* (p. 23).
- <sup>88</sup> Thomas Ogden – *Op.cit.* (p. 29).
- <sup>89</sup> Susan Isaacs, citado por Ogden – *Op.cit.* (p. 30).
- <sup>90</sup> Thomas Ogden – *Op.cit.* (p. 32).
- <sup>91</sup> Thomas Ogden – *Op.cit.* (p. 25).
- <sup>92</sup> Bertrand Cramer – *Que deviendront nos bébés?* – Paris – Ed. Odile Jacob, 1999 (p. 136-138).
- <sup>93</sup> Donald Winnicott – “*Objets transitionnels et phénomènes transitionnels*” (1951) En *De la pédiatrie à la psychanalyse* – Payot, 1969 (pp. 109-125). Usamos la traducción francesa de Natalia Kalmanovitch debido a que en el grupo de estudio de la obra de Winnicott coordinado por el Prof. Prego Silva, después de realizar un estudio comparado del original inglés, la traducción española editada por Laia y la versión francesa mencionada, comprobamos la fidelidad de esta última, así como algunos errores de consideración en la traducción española.
- <sup>94</sup> Ver Parte II, Cap. 3.5 – El espacio transicional y la construcción del conocimiento.
- <sup>95</sup> Donald Winnicott – “El uso de un objeto y el relacionarse mediante identificaciones” (1968) En: *Exploraciones psicoanalíticas* – Tomo I – Buenos Aires – Paidós, 1991 (pp. 263-273).
- <sup>96</sup> Bertrand Cramer – “Le symbolisme” – Registro de la *conferencia en el Service de Guidance Infantile* – Ginebra, 1978 (p. 6).
- <sup>97</sup> Bailly – *Diccionario griego-francés* – París, 1950). Citado por Alba Busto – “El síntoma como símbolo mnémico” En *Temas de Psicoanálisis* – Año 6 – No. 10 – Montevideo, noviembre de 1988.
- <sup>98</sup> Laplanche y Pontalis – *Diccionario de psicoanálisis*- Barcelona – Labor, 1951 (p. 430).
- <sup>99</sup> Aida Fernández – “La humanización a través del símbolo: Génesis del lenguaje” En *Rev. Urug. de Psicoanálisis* – Tomo XIII – No. 4 –1971-72 (p.436).
- <sup>100</sup> Aida Fernández – *Op.cit.* (p. 436).
- <sup>101</sup> Gómez, G.; Martínez, E.; Mosca, A.; Rama Montaldo, B. – “La robótica en el mundo actual y en el proceso educativo: un abordaje psicoanalítico” – *Rev. E.Psi.B.A.* – Buenos Aires, 1998 (p 55).
- <sup>102</sup> Thomas Ogden – “En torno al espacio potencial” En *Libro Anual de Psicoanálisis* – Lima – Imago, 1986 (pp.63 a 74).
- <sup>103</sup> Alberto Weigle – “Reflexiones sobre el símbolo” En: *Comunicación, persona* – Montevideo – Ed. EPPAL, 1990 (p.24).
- <sup>104</sup> Sara Paín – *Estructuras inconscientes del pensamiento: La función de la ignorancia* – Tomo I – Buenos Aires – Nueva Visión, 1985 (p. 92).
- <sup>105</sup> Sara Paín – *Op.cit.* (p.65).
- <sup>106</sup> Alicia Fernández – *La inteligencia atrapada* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1987 (p. 131).
- <sup>107</sup> Ver Parte I, Cap. 3.4 – El aprender como proceso creativo.
- <sup>108</sup> Jean Piaget – *Psicología de la inteligencia* ((Orig. 1947) – Buenos Aires – Psiqué, 1969 (p. 127).
- <sup>109</sup> Robert Woodworth – *Psicología experimental* – Buenos Aires – EUDEBA, 1964.
- <sup>110</sup> Daniel Berlyne – “Piaget y la teoría neo-asociacionista del comportamiento” En *Psicología y epistemología genéticas* – Ajuriaguerra, Bresson y col. – Buenos Aires – Proteo, 1970 (p. 180).
- <sup>111</sup> María A. Rebollo – *Dificultades del aprendizaje* – Montevideo – Prensa Médica Latinoamericana, 1996 (p 2-3).
- <sup>112</sup> María A. Rebollo – *Op.cit.* (p. 3).
- <sup>113</sup> Ver Parte II, Cap. 1.4 – Perspectiva piagetiana.
- <sup>114</sup> Trabajos de H. Aebli; H.G.Furth; H.Wachs (Ver bibliografía).
- <sup>115</sup> Ver G. Gómez; E. Martínez; A. Mosca; B. Rama Montaldo – “La robótica en el mundo actual y en el proceso educativo: Un abordaje psicoanalítico” En: *Revista E.Psi.B.A.* No. 6 – Buenos Aires, 1998.

- <sup>116</sup> Alain Jouvé – Documentación de las Jornadas sobre fracaso escolar – Madrid, 21-22 de noviembre, 1998.
- <sup>117</sup> Jaume Funes – “Estrategias para conseguir el éxito en la escuela” – *Cuadernos de Pedagogía* No. 2688 Madrid, 1998.
- <sup>118</sup> Donald Winnicott – *El hogar, nuestro punto de partida* – Buenos Aires – Paidós, 1986.
- <sup>119</sup> Sobre las tres modalidades descritas ver: Sara Paín – *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1983; y Alicia Fernández – *La inteligencia atrapada* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1987.
- <sup>120</sup> DSM-IV – *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (Coordinador general: P. Pichot) – Barcelona – Masson, 1995.
- <sup>121</sup> Bernard Brusset – “Diagnostic psychiatrique et différence du normal et du pathologique” – En *Encyclop. Méd. Chir. - Psychiatrie* – 37-102-E-20 – Paris – Elsevier, 1999 (p. 9).
- <sup>122</sup> Bailador, Bonilla, Delfino y col. – “La adaptabilidad noradrenérgica en el diagnóstico del déficit atencional en niños de edad escolar” – *Rev. Méd. Uruguay* No. 12, 1996.
- <sup>123</sup> Sara Paín – *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1983 (p. 62).
- <sup>124</sup> Donald Winnicott – “Distorsion du moi en fonction du vraie et du faux self” (1960) En : *Processus de maturation chez l'enfant* – Paris – Payot, 1974.
- <sup>125</sup> Jean Piaget – *Psicología y epistemología* – Buenos Aires – Emecé, 1972.
- <sup>126</sup> Jean Piaget – *Biologie et Connaissance* -- Paris – Gallimard, 1967 (p. 367).
- <sup>127</sup> Jean Piaget – *Introduction à l'Épistémologie Génétique - I: La pensée mathématique* – Paris – Presses Universitaires, 1950.
- <sup>128</sup> Jean Piaget y Rolando García – *Psicogénesis e historia de las ciencias* – México – Siglo XXI, 1982.
- <sup>129</sup> Henri Poincaré – “La creación matemática” En: *Ciencia y Método* – Madrid – Espasa-Calpe, 1963 (p. 42).
- <sup>130</sup> Henri Poincaré – *Op.cit.* (p. 45).
- <sup>131</sup> Bärbel Inhelder – “Desarrollo, regulación y aprendizaje” En: *Psicología y epistemología genéticas* – Buenos Aires – Proteo, 1970 (pp.134-144).
- <sup>132</sup> Jan Smedslund – “Los orígenes sociales de la descentración” En: *Op.cit.* (pp.119-126).
- <sup>133</sup> Monique Laurendeau y Adrien Pinard – “Reflexiones sobre el aprendizaje de las estructuras lógicas” En: *Op.cit.* (pp.147-166).
- <sup>134</sup> Emilia Ferreiro – *Piaget* – Colección: Los hombres de la historia – No. 69 – Buenos Aires – América Latina, 1971.
- <sup>135</sup> Donald Winnicott – “Le développement affectif primaire” (1945) En: *De la pédiatrie à la psychanalyse* – Paris – Payot, 1969 (pp.33-47).
- <sup>136</sup> Donald Winnicott – “Objets transitionnels et phénomènes transitionnels” (1951-53) En: *Op.cit.* (pp.109-125).
- <sup>137</sup> Ver Parte II, Cap 2.2 – Los procesos de simbolización y la construcción del sujeto psíquico.
- <sup>138</sup> Sara Paín – *La función de la ignorancia* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1998 (5ª. Edición) (p. 88)..
- <sup>139</sup> Sigmund Freud – “La vivencia de satisfacción” – Tomo II – Cap. 11 del “Proyecto de una psicología para neurólogos” – En: *Obras Completas* – Madrid – Biblioteca Nueva, 1973 (pp.229-231).
- <sup>140</sup> Ver Parte II, Cap. 3.4 – El aprender como proceso creativo.
- <sup>141</sup> Ver Parte II, Cap. 1.4 – Perspectiva piagetiana.
- <sup>142</sup> Alicia Fernández – *La inteligencia atrapada* – Buenos Aires – Ed. Nueva Visión, 1987.
- <sup>143</sup> Ver Parte II, Cap.3.4 – El aprender como proceso creativo; Cap. 3.5 – El espacio transicional en el proceso de construcción del conocimiento.
- <sup>144</sup> Dicc. Etim. Corominas.

- <sup>145</sup> Mercedes Freire de Garbarino y col. – *Interacción temprana* – Montevideo – Roca Viva, 1992.
- <sup>146</sup> Desarrollada por Janine Puget e Isidoro Berenstein.
- <sup>147</sup> Conferencia sobre Psicoanálisis y Educación, Universidad de la República – Montevideo, 17 de abril de 1999 (Citada con autorización del autor) .
- <sup>148</sup> Ver Parte II, Cap. 1.3 – Perspectiva psicoanalítica.
- <sup>149</sup> Donald Winnicott – “L’état de dépendance dans le cadre des soins maternelles et infantiles et dans la situation analytique” (1963) En: *Processus des maturation chez l’enfant* – Payot, 1974 (p. 253).
- <sup>150</sup> Donald Winnicott – “Repli et régression” (1954) En: *De la pédiatrie à la psychanalyse* – Paris – Payot, 1969 (p.315).
- <sup>151</sup> Piera Aulagnier – *El aprendiz de historiador y el maestro-brujo* – Buenos Aires – Amorrortu, 1992.
- <sup>152</sup> Isidoro Berenstein – “Lo representable, lo irrepresentable y lo presentable” En *Rev. Arg. de Psicoanálisis*, enero 2000 ((p. 27).
- <sup>153</sup> Ana P.de Quiroga – *Matrices de aprendizaje: Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento* – Buenos Aires – Ediciones Cinco, 1992 (p. 34).
- <sup>154</sup> Ana P. De Quiroga – *Op.cit.* (p. 35).
- <sup>155</sup> Silvia Bleichmar – “Repetición y temporalidad: una historia bifronte” En: *Temporalidad, determinación, azar: Lo reversible y lo irreversible* (Comp.: S. Bleichmar) – Buenos Aires – Paidós, 1994 (p. 73).
- <sup>156</sup> Silvia Bleichmar – “Clínica psicoanalítica: un problema de la teoría” En: *Rev. No.16 de la Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados* – Buenos Aires, 1990 (p. 241).
- <sup>157</sup> Ver Parte V, Cap. 2.1.1 – Intervenciones pedagógicas de efecto terapéutico y Cap. 2.1.2 – Acompañamiento terapéutico.
- <sup>158</sup> Isidoro Berenstein – *Conferencia citada*, 1999.
- <sup>159</sup> Donald Winnicott – “La capacité d’être seul” En: *De la Pédiatrie à la Psychanalyse* – Paris – Payot, 1969 (pp.205-213).
- <sup>160</sup> Alicia Fernández – *La inteligencia atrapada* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1987.
- <sup>161</sup> DSM-IV – *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* – Coordinador general: P. Pichot – Barcelona – Masson, 1995.
- <sup>162</sup> Bernard Brusset – “Diagnostic psychiatrique et différence du normal et du pathologique” – En *Encyclop. Méd. Chir.- Psychiatrie* – 37-102-E-20 – Paris – Enselvier, 1999.
- <sup>163</sup> Bernard Brusset – *Op.cit.* (p. 22).
- <sup>164</sup> Carlos Kachinovsky– “Reflexiones psicoanalíticas acerca del ‘déficit atencional’” (pp.81-88) en Educación y Psicoanálisis: Encrucijada de disciplinas – (Trabajos de las Jornadas de Psicoanálisis y Educación – Centro de Intercambio de APU) – Montevideo, 1998.
- <sup>165</sup> Bernard Brusset – *Op.cit.* ((p. 23).
- <sup>166</sup> Donald Winnicott – “Distorsion du moi en fonction du vrai et du faux self” (1960) En: *Processus de maturation chez l’enfant* – Paris – Payot, 1974 ((pp. 115-131).
- <sup>167</sup> Christopher Bollas – “Afección normótica” (Cap. 8) En *La sombra del objeto* – Buenos Aires – Amorrortu, 1991 (pp.167-191).
- <sup>168</sup> Sara Paín – “Diagnóstico del problema de aprendizaje” (Cap. 5) En *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1983 (pp. 43-93).
- <sup>169</sup> Ana Freud – *Normalidad y patología en la niñez: Evaluación del desarrollo* (1965) –Buenos Aires – Paidós, 1984.
- <sup>170</sup> Julián de Ajuriaguerra – *Manual de psiquiatría infantil* – Barcelona – Toray Mason, 1973.
- <sup>171</sup> Bernard Brusset – *Op.cit.* (p. 23).



## PARTE III

# El barrio, la escuela, las familias: aspectos psicosociales, económicos, culturales y organizativos

*Sub-equipo social:*  
*Psic. Ester Angeriz*  
*Asist. Soc. Adriana García*  
*Psic. Gelia Gómez*

### 1) INTRODUCCIÓN

Los aspectos psicosociales, económicos culturales y organizativos presentes en el universo de la investigación que nos ocupa, constituyen elementos fundamentales e insoslayables a la hora de aproximarnos al conocimiento y la comprensión de los factores que inciden en los procesos de construcción de aprendizajes.

En esta parte se recogen algunos de los aspectos abordados en el proceso de investigación desde una mirada multidisciplinaria en lo que hace a la integralidad de la realidad socio-cultural del barrio, la escuela y las familias involucradas en el proyecto.

Su vastedad y complejidad, ha determinado la necesidad de realizar algunos "recortes" en esta mirada sobre la realidad social, enfatizando algunos elementos a la vez que otros son sólo mencionados.

Igualmente consideramos que, lo que a continuación se presenta, constituye una primera aproximación a una realidad social, a partir de cuya descripción y análisis se pretende:

- Profundizar en un mayor conocimiento y comprensión de la misma.
- Aportar a la detección precoz de los factores de riesgo social involucrados en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas del barrio Capurro.
- Identificar posibles estrategias de intervención que disminuyan la incidencia negativa de algunos de estos factores en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Identificar satisfactores sinérgicos en la resolución de las necesidades humanas presentes en los sujetos individuales y colectivos que participan en dichos procesos.

\*\*\*\*\*

- En primer lugar se rescatan algunos de los aspectos teóricos y metodológicos que orientaron esta parte de la investigación y constituyeron las bases para el abordaje de una realidad social concreta, desde una perspectiva psicosocial.
- En segundo lugar se identifican los escenarios a partir de los cuales es posible explorar, junto con los sujetos involucrados, algunos de los aspectos sociales, económicos, culturales y organizativos que eventualmente pueden actuar como potenciadores y/o inhibidores de los procesos de aprendizaje. En este sentido se fundamenta por qué nos centramos en los tres escenarios identificados: el barrio, la escuela y los hogares.



- En tercer lugar se identifican, caracterizan y analizan los principales actores o sujetos colectivos que participan e inciden en la dinámica social.

Se propone una primera aproximación a la realidad de la zona a través de un diagnóstico descriptivo del barrio/comunidad Capurro, visto desde su ubicación geográfica, sus antecedentes históricos, las principales características de su población, el acceso a recursos y servicios y su capacidad de organización social y comunitaria.

Se aborda la organización escolar, sus recursos, infraestructura, los sujetos involucrados en su funcionamiento, así como una breve referencia al contexto político institucional de la Reforma Educativa. Se enfatiza aspectos de la dinámica interna de la organización y procesos organizacionales, vinculados a la participación, la toma de decisiones y la comunicación entre los sujetos.

Se recogen las principales características de las familias atendidas por el equipo técnico, y el perfil social, económico y cultural de las familias de los niños y niñas que asisten a la escuela.

- Por último se sintetizan las primeras conclusiones a nivel de potenciadores e inhibidores de los procesos de construcción del conocimiento, enfatizando la incidencia que presenta el medio socio-económico y cultural, la escuela y la familia

### **1.1. – Primera aproximación a un diagnóstico situacional**

#### **1.1.1 – Aspectos teóricos y epistemológicos**

El marco teórico y epistemológico del proyecto de investigación es ampliamente desarrollado en la Parte II del presente trabajo.

Sin embargo se entiende pertinente enfatizar algunos elementos teóricos y bases epistemológicas que orientan el estudio y el análisis de las acciones emprendidas para el conocimiento de aspectos psicosociales de las familias sujetos del proyecto de investigación, y los aspectos económicos, culturales y organizativos del barrio y las escuelas involucradas en este proyecto.

- Desde una perspectiva psicológica pensamos en la construcción de la subjetividad y en los espacios intra, inter y transubjetivos. En el imaginario familiar el niño ocupa un lugar ya antes de nacer, y cuando nace, es en el vínculo con un adulto —generalmente su madre— que se van a dar los primeros aprendizajes que posibilitarán que este bebé devenga un sujeto histórico. La subjetividad se construye así en el marco de la intersubjetividad, a su vez atravesada por lo social y lo cultural.
- Desde una perspectiva social se enfatiza especialmente la noción de sujeto en el marco de una investigación-acción, cuya concepción implica establecer relaciones entre sujetos que son producidos por la sociedad, pero que también son productores de sociedad y cultura; por tanto, limitados por resistencias a los cambios pero también capaces de generarlos<sup>1</sup>.

#### **1.1.2 – Aspectos metodológicos**

Ubicados desde el paradigma de la investigación-acción y con la premisa de un abordaje integrador y no fragmentado de la realidad, se realizan algunas opciones metodológicas que permiten ir construyendo, junto a los sujetos involucrados, una forma de aprehensión de la realidad que enfatice hechos significativos antes que datos estadísticos; una visión dinámica antes que una relación de causa-efecto lineal; que apunte a la comprensión e interpretación de hechos y acontecimientos antes que a su medición.

- La utilización de técnicas cualitativas e intensivas de abordaje son priorizadas para este primer acercamiento a la realidad del barrio en general y de las escuelas y el jardín de infantes y las familias en particular.

En este sentido se realizan:



- Entrevistas en profundidad con representantes calificados de la zona, en su calidad de participantes de organizaciones sociales y comunitarias, ONGs. que trabajan en el barrio, técnicos del Centro Comunal Zonal 16 y vecinos y antiguos pobladores de la zona.
- Entrevistas en profundidad con los directores y docentes de las escuelas y el jardín de infantes.
- Reuniones de padres
- Observaciones y registros de la dinámica del funcionamiento escolar
- Observaciones y registros específicos de la dinámica familiar en los casos de intervención derivados al equipo técnico.
- Observación y registro de la dinámica barrial.

Las entrevistas tienen un carácter abierto, apuntando a que el/los entrevistado/s puedan extenderse en sus expresiones y opiniones. Asimismo se acuerda previamente una batería de preguntas que actúen como "disparadoras" de la conversación, de manera que se pueda realizar posteriormente triangulaciones a partir de diferentes fuentes de información, diferentes técnicas para recabarla y diferentes recolectores de información.

- También se recurre a fuentes de datos secundarios, especialmente de índole cuantitativa y de carácter extensivo, como elementos primarios de conocimiento. La profundización en el conocimiento de la realidad se fue obteniendo a partir de la aplicación de técnicas cualitativas anteriormente mencionadas.

La descripción y análisis que a continuación se desarrolla, responde al grado de avance y acumulación a que se ha llegado en los plazos previstos para este proyecto, y da cuenta de un proceso de aproximaciones sucesivas que deberá seguir profundizándose, en la medida en que la propia complejidad de los fenómenos que se describen y los fundamentos teóricos y metodológicos que nos orientan no apuntan a una presentación casuística de la realidad, sino por el contrario, dinámica y dialécticamente integrada.

Las interpretaciones y los análisis a los que hemos arribado no persiguen una intención de generalidad, sino que, por el contrario, se circunscriben al universo de investigación definido en una zona concreta y centrado en una institución escolar específica. Constituye una aspiración futura la profundización en investigaciones similares, que permitan la contrastación, la comparación y eventualmente el arribo a reflexiones o conclusiones más generalizables.

## **2) LOS ESCENARIOS**

### **2.1 – El barrio**

El barrio: Lugar de residencia, continente de parte de la vida cotidiana de la comunidad en la que viven los niños y niñas de Capurro, con una historia social y comunitaria particular, con formas de organización social manifiestas en el pasado y en el presente de esta comunidad; su visión y proyección de futuro; las condiciones de vida materiales y simbólicas de sus habitantes; las inserciones e interacciones de este barrio urbano de la ciudad de Montevideo, también atravesado y afectado por la realidad socio-económica y política global.

*La aproximación a la realidad barrial y comunitaria apunta a identificar la incidencia en los procesos de aprendizaje del medio socio-económico, cultural y organizativo, de los factores de riesgo y vulnerabilidad así como la capacidad de respuestas e iniciativas frente a las problemáticas sociales.*

## 2.2 – La escuela

La escuela: institución educativa que se concreta en una organización escolar con normas, valores, recursos, pautas de funcionamiento y prácticas que dan cuenta de estrategias individuales y colectivas a la interna de la organización, y que mantiene relaciones con un entorno (mediato e inmediato) que le atribuye cierta función social y deposita en ella determinadas expectativas.

*Poner la mirada en la escuela desde esta óptica, significa entonces aproximarnos a los procesos "instituidos" respecto de la toma de decisiones, comunicación, participación y la forma en que estos procesos se "materializan" o expresan concretamente en la escuela. En este marco es importante analizar las estrategias individuales y colectivas a la interna, las fuentes y relaciones de poder, la estructura formal y no formal que adopta para su funcionamiento y las relaciones con su entorno. Desde estos aspectos es que se intenta identificar aquellos factores potenciadores o inhibidores de los procesos de aprendizaje.*

## 2.3 – Los hogares

Los hogares, cuyo funcionamiento, estabilidad, modos de vinculación, expectativas respecto del aprendizaje de los niños y expectativas respecto de la escuela, inciden en los procesos de construcción de conocimientos de los integrantes más pequeños del grupo familiar.

*En este punto, interesa poner el énfasis en la identificación de factores de riesgo y vulnerabilidad psicosocial de las familias, así como en los factores de protección frente al riesgo y de potenciación de posibilidades, que puedan constituirse en "pistas" para el diagnóstico precoz, que posibiliten el desarrollo de estrategias de intervención que disminuyan su incidencia negativa en los procesos de enseñanza aprendizaje.*

*Asimismo interesa aproximarnos al conocimiento de los perfiles psicosociales y económicos de las familias de los niños y niñas que concurren a la escuela, indagar acerca de las explicaciones que tanto los adultos como el/la propio/a niño/a dan a su situación de aprendizaje.*

## 3) LOS ACTORES

### 3.1 – El barrio – La comunidad

En el marco de este proyecto de investigación acción y de lo realizable atendiendo a plazos y recursos disponibles, se propone una primera aproximación a la realidad de la zona en que se inserta el mismo. En este sentido, se apunta a la presentación de un diagnóstico descriptivo del barrio/comunidad Capurro.

#### 3.1.1 – Ubicación geográfica

El barrio Capurro está ubicado en la zona urbana centro sur de Montevideo, teniendo como límites la Bahía de Montevideo, el arroyo Miguelete, Av. Agraciada y Br. Artigas.

Como elementos de paisaje que dividen la zona se encuentra la antigua vía férrea y los accesos a Ruta 1. El Parque Capurro constituye uno de los elementos característicos del barrio en torno al cual se ha construido buena parte de su historia.

#### 3.1.2 – Antecedentes históricos

El acercamiento a la realidad actual del barrio nos ha permitido acceder a documentos que dan cuenta de una historia barrial y comunitaria desde la época de la Colonia.

Remontándose a fines del Siglo XVIII, se documenta la existencia de un galpón construido en la margen izquierda de la desembocadura del Arroyo Miguelete, utilizado como depósito inicial de esclavos negros provenientes de África, como forma de aislarlos del resto de la población hasta corroborar su estado de salud, a causa de posibles enfermedades que pudieran traer a estas tierras<sup>2</sup>.

En el Primer Período Revolucionario Oriental, (1811-1814) "el caserío sirvió como asiento de tropas españolas (...) En 1815, ya desalojados los españoles de Montevideo, el caserío es ocupado por las tropas de Fernando Otorgués"<sup>3</sup>. A partir de 1816, no habría registros acerca del caserío, concluyendo así la primera etapa del actual Barrio Capurro.

Con la llegada del navegante mercantil de origen genovés, Don Juan Bautista Capurro; comienza una etapa de proyectos industriales. En las márgenes del Miguelete se instalan tres industrias: una fábrica de almidón, una destilería de alcohol y la primera fábrica de cerveza de nuestro país: "La Germania" (donde se levantan actualmente las instalaciones de ANCAP).

La crisis de 1890 no es ajena a estas sociedades industriales, determinando la venta en parcelas de las propiedades e instalaciones de la familia Capurro, que conserva únicamente el solar donde se ubica la casa paterna. A comienzos del Siglo XX, alquilan la casa quinta a Instrucción Primaria, donde se instalan desde entonces las actuales escuelas 47 y 108.

Zonas de quintas señoriales, instalaciones industriales, casas de obreros y "conventillos", fueron construyendo una identidad barrial propia y característica.

No es posible hablar del barrio Capurro sin mencionar su Parque y la playa, hoy perdida tras la construcción de las Rutas de Accesos a Montevideo.

Algunos entrevistados rescatan el Capurro turístico, distinguido por sus playas y por su arroyo, con gran afluencia de extranjeros y de visitantes del interior del país, así como también de vecinos provenientes de Pocitos, Buceo y Malvín.

Esta "época de oro" comienza en 1910, año en que la Compañía de tranvías "La Transatlántica" inaugura una importante obra: el Parque Capurro (obra de los arquitectos Veltroni y Knab), con su hotel, pista de patinaje, pabellón de música, barrancas y jardines, frente a la playa donde se instaló una zona de baños y una terraza que hundía sus pilares en las aguas de la bahía. "La playa vivió su edad de oro en la misma época que el parque, aunque ya hacía tiempo que se disfrutaba de los baños"<sup>4</sup>.

La zona resultaba de fácil acceso, ya que la Compañía instaló líneas de tranvías que rodeaban al Parque en su recorrido.

La memoria colectiva y los recuerdos de antiguos habitantes de la zona identifican a Capurro como un barrio en permanente transformación.

La época de mayor apogeo fue de aproximadamente una década (1910-1920), después de la cual comenzó "un lento pero firme proceso de parcelamiento de las antiguas quintas"<sup>5</sup> que hoy ocupan escuelas, clubes deportivos, casas modestas y de fachada gris, características de la zona.

El proceso de industrialización que vivió el país en la primera mitad del siglo XX se vio favorecido por la coyuntura internacional que ofrecía la Segunda Guerra Mundial. Capurro no escapó a este proceso.

El barrio comenzó a perder su atractivo turístico. Se instalaron numerosas plantas fabriles<sup>6</sup>. El ambiente físico comenzó a ser agraviado, el Arroyo Miguelete y las playas de Capurro comenzaron a recibir los desechos fabriles; los vecinos cuentan que ya hacia 1949 se decía que no se podía tomar baños en las Playas de Capurro ni en el Arroyo Miguelete. Son épocas muy añoradas y rememoradas con fuerte nostalgia por parte de quienes las vivieron, por lo que significó en cuanto a realizaciones personales y comunitarias.

Los cambios socioeconómicos que vivió toda la sociedad a partir de 1950, la profunda crisis social que fue afectando al país, también influyeron directamente en las familias del barrio Capurro.

La crisis y el desmantelamiento industrial, la depresión económica y el deterioro ambiental de la zona, determinaron un cambio en la fisonomía del barrio así como también en las características de la población.

El cierre de fábricas y la transformación de muchas de ellas en tugurios que alojaban a familias enteras, así como también la creación de asentamientos precarios en los bordes del arroyo Miguelete por parte de familias pobres que no encontraban otra solución de vivienda, son elementos que surgen reiteradamente en las entrevistas en tanto factores que contribuyeron al deterioro urbanístico de Capurro.

En cuanto a su fisonomía un hecho importante que los vecinos señalan como elemento que modificó la dinámica del barrio y su transformación en lugar de paso para el tránsito pesado, fue la construcción de los accesos a la Ruta 1 en el período dictatorial (1973–1984); esto significó la destrucción de la rambla de la Playa Capurro y de parte del Parque.

### **3.1.3 – Población y vivienda**

De las entrevistas realizadas a informantes calificados y antiguos pobladores del barrio, y de las recorridas y observaciones efectuadas en distintos momentos del proceso de investigación, surge la identificación de subzonas dentro del barrio que responden no sólo a la ubicación geográfica dentro del mismo, sino —y fundamentalmente— a perfiles socioeconómicos de la población, tipo de vivienda y dinámicas barriales y comunitarias específicas que se dan a su interior.

- Una primera subzona identificada por los vecinos como “zona residencial y de servicios”, que constituye fundamentalmente una zona de tránsito y no de residencia permanente de las familias.
- Una segunda subzona ubicada entre la vía férrea y la Bahía de Montevideo. Aquí se identifican las características típicas de barrio, en cuanto a la construcción bastante homogénea de viviendas de material sólido con servicios de saneamiento, alcantarillado, luz, agua potable, calles asfaltadas y veredas. Aquí se encuentra la Escuela, el Parque Capurro y la Bahía; clubes deportivos y sedes de diversas organizaciones sociales. Residen en esta subzona los más antiguos pobladores del barrio junto a otras familias de trabajadores de nivel medio a medio bajo. En las últimas décadas se han construido algunas torres de apartamentos que contrastan con las construcciones bajas de las viviendas particulares. Son percibidas como de “espaldas al barrio” y no integradas a la vida comunitaria.
- Y en tercer lugar, una zona tugurizada de viejas y derruidas estructuras fabriles ocupadas por familias numerosas, y de asentamientos precarios construidos en las márgenes del Arroyo Miguelete. Es la subzona del barrio que presenta las situaciones socioeconómicas más críticas, con viviendas muy precarias, hacinamiento, necesidades básicas insatisfechas e inexistencia de servicios básicos.

La creciente desocupación, la inestabilidad y precaridad laboral, así como las transformaciones de las familias a nivel de su funcionamiento y constitución, lleva a que muchos entrevistados hablen de “pobreza oculta tras las puertas de las casas”; aún de aquellas tradicionalmente habitadas por familias con cierta estabilidad económica y social.

### **3.1.4 – Equipamiento, recursos y servicios comunitarios**

Según el último Censo General de Población del año 1996, Capurro es un barrio con 11000 habitantes aproximadamente. Como se describía anteriormente, ha sido una zona de Montevideo objeto de múltiples inversiones a lo largo de su historia, que hacen posible que hoy día, la mayoría de su población acceda a servicios e infraestructuras básicas (saneamiento, alumbrado, caminería, luz, agua, recolección de residuos, zonas de recreación, etc.).

Sin embargo, la insuficiencia en el transporte de pasajeros y el deterioro edilicio y de caminería que supone la utilización de la zona como pasaje de tránsito pesado para el acceso a ruta 1, es señalado como una de las carencias importantes a nivel del equipamiento e infraestructura actual del barrio.

Los principales servicios y recursos comunitarios son:

- Centro educativos: 2 Escuelas y 1 Jardín de Infantes, con servicio de comedor escolar. En zonas aledañas, aunque no dentro del barrio, 2 liceos públicos (Nº 6 y Nº 16)<sup>7</sup>.
- Una Policlínica Municipal en zona próxima, que atiende a todo el barrio.
- Una guardería del Proyecto Nuestros Niños de la Intendencia Municipal de Montevideo (I.M.M.), abierta a todos los niños del barrio, que prioriza a aquellos que provienen de los hogares más vulnerables;
- Un consultorio psiquiátrico dependiente del Ministerio de Salud Pública (M.S.P.), que funciona en convenio con una organización religiosa de la zona.
- La Parroquia, que además de las actividades religiosas, realiza múltiples actividades de carácter social y cultural.
- Clubes Sociales y Deportivos, todos ellos de larga trayectoria y nucleadores de la vida cultural y de integración del barrio.
- Comercios proveedores de productos alimenticios básicos, ferreterías, bazares, etc.
- Organizaciones No Gubernamentales (ONGs.) que actúan (o han actuado) en la zona, implementando distintos Programas Sociales orientados a la atención de niños, adolescentes y jóvenes del barrio:

### **3.1.5 – Fuentes de trabajo**

La ausencia de fuentes de trabajo locales para los habitantes de Capurro, a excepción de algún comercio o pequeño taller, constituye una de las “pérdidas” más intensamente vividas por la población del barrio.

El cierre definitivo de las fábricas en las últimas tres décadas ha provocado cambios también en la dinámica y en la vida cotidiana del barrio, ahora identificado por muchos de sus vecinos como un “barrio dormitorio”; sus pobladores se trasladan a trabajar a otras zonas de Montevideo.

### **3.1.6 – Organización de la comunidad**

El barrio Capurro registra una larga tradición de organización y participación comunitaria que, aún pasando por distintos momentos, ha sabido gestar el surgimiento y consolidación de variadas formas de organizaciones sociales de base territorial. Muchas de las cuales cumplen un papel fundamental a nivel de la resolución de la múltiples necesidades y demandas que plantea la vida en comunidad en esta zona de Montevideo.

Estudios realizados a propósito del surgimiento de distintas Comisiones Vecinales, Asociaciones de Vecinos y otros grupos sociales organizados, identifican al factor socio-político presente en el contexto global vinculado a la motivación y surgimiento de estas formas de expresión organizada de la sociedad civil a nivel local-barrial<sup>8</sup>.

En la mayoría de los casos, la referencia organizacional de la que parten estos estudios, da cuenta de estructuras poco formalizadas, con un reducido número de integrantes activos y escaso manejo de recursos económicos.

Sin embargo se registra una amplia y variada red de vínculos y relaciones generadas a partir de actividades y acciones reivindicativas (en la mayoría de los casos) y propositivas (en ocasiones), afectando con ellas a sectores significativos de la población, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo<sup>9</sup>.

Es reconocido el papel de estas organizaciones barriales, en tanto interlocutoras de la Sociedad Civil y ante los representantes del sector estatal y sectores políticos partidarios. Parecería que la revalorización de los espacios privados y locales, la vida cotidiana de las personas, encontrara en las organizaciones barriales, un lugar de expresión y tal vez de nuevas formas de sociabilidad y de construcción de poderes locales, en un territorio frontera que opera entre lo público y lo privado.

Actualmente se registra la actividad de un número importante de comisiones y asociaciones de vecinos que se reúnen en torno a temas o situaciones que afectan la vida del barrio. En general se caracterizan por operar en áreas reducidas y bien delimitadas, lo que permite un contacto permanente con los vecinos y amplia participación.

Una de las más significativas es la denominada Comisión Parque Capurro, que comienza sus acciones en el año 1990, aunque sus actas registran el surgimiento formal el 23 de abril de 1991.

Su principal objetivo es convertir al Parque Capurro en un Centro Cultural, Recreativo y de Atención de Salud, con énfasis en acciones preventivas, que apunten a mejorar la calidad de vida de los habitantes de esta zona de Montevideo.

La Comisión cumple funciones en la coordinación de acciones y actividades vinculadas al Parque: obras, servicios, cultura, acción social. En este marco se realizan espectáculos culturales vinculados al teatro, la música, la animación, etc. y cuenta con un proyecto de utilización del local del antiguo hotel, en diversas áreas:

- Área educativa: atención de niños, apoyo pedagógico, biblioteca, guardería, talleres para adultos;
- Área recreativa: actividades recreativas y deportivas para niños, adolescentes y adultos; espectáculos;
- Área de Atención Primaria en Salud;
- Área de atención jurídica: laboral, familiar, etc.

La Comisión Parque Capurro, con el apoyo del Concejo Vecinal, solicitó a la Facultad de Psicología la instalación de un Servicio de Atención Psicológica para niños y adolescentes, que incluya trabajo con padres y un servicio de consulta e intervenciones breves para adultos.

Cabe señalar que el presente proyecto de investigación cuenta con el apoyo esta Comisión Vecinal.

### **3.2 – La organización escolar**

#### **3.2.1 – Ubicación, infraestructura, recursos y actores**

El proyecto se implementa en las Escuelas N° 47 y N° 108 que junto al Jardín de Infantes N° 237 conforman un complejo educativo del barrio Capurro, construido en la década del 50 en la intersección que conforman las calles Capurro y Juan M. Gutiérrez, dando sus fondos al Parque Capurro.

Este complejo educativo fue propuesto como modelo de construcción escolar en una zona que presentaba entonces una población mayoritariamente obrera, con relativa estabilidad laboral, desarrollo urbanístico y vivienda. La estructura edilicia presenta una forma muy particular, no unificada sino con salones de clase que se distribuyen en el predio en bloques independientes entre sí, al igual que la dirección y otros salones de usos múltiples.

Cuenta con servicio de comedor y merienda, al que concurre el 50% de los niños y niñas de ambos turnos. Cabe señalar que el 60% de la población escolar proviene de asentamientos y zonas empobrecidas del barrio, registrándose en sus familias importantes niveles de insatisfacción de sus necesidades básicas.

En 1999, según criterios adoptados por la Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP) y teniendo en cuenta características diferenciales de la población escolar que concurre en el turno matutino (Escuela N° 47) y la que concurre en el turno vespertino (Escuela N° 108), la primera fue considerada escuela común y la segunda como de contexto crítico<sup>10</sup>.

Dadas las características del Centro Educativo, concebido como Complejo Educativo, se da la circunstancia que gran parte de los niños y niñas que cursan allí nivel preescolar, de 4 y 5 años, ingresan luego a las escuelas 47 y 108 respectivamente.

En los últimos años se ha registrado una disminución del número de niños que asisten a estas escuelas, lo que se atribuye a un proceso de despoblamiento registrado en las segundas y terceras generaciones de los antiguos pobladores del barrio, como consecuencia de los cambios operados en los últimos años en el contexto cultural y socioeconómico. Por el contrario, las familias numerosas que se mantienen en el barrio provienen de los contextos más críticos y son las que conforman la mayoría de la población escolar.

En cada una de las escuelas funciona su respectiva Comisión de Fomento, integrada por aproximadamente 20 madres y padres en cada una de ellas, presididas por las respectivas direcciones escolares, siendo estas últimas las responsables de su conformación y convocatoria. Se reconoce el aporte que estas Comisiones realizan en cuestiones de infraestructura, gastos de mantenimiento del local y predio escolar, frente a los escasos recursos oficiales que se reciben para ello.

Se constata un cambio de actitud respecto de la participación de las familias cuando se produce el pasaje de la educación inicial a la educación primaria. Las familias mantendrían una participación y apoyo mucho más activo en el proceso de aprendizaje del niño/a en la etapa preescolar que en la escolar, disminuyendo a medida que se avanza en los distintos grados escolares.

### **3.2.2 – Contexto político institucional**

El 12 de enero de 1997 se aprueba en el Parlamento la ley presupuestal de la Nación correspondiente al período 1996 – 1999. La llamada “Reforma Educativa” quedó incluida en dicha ley presupuestal (entre otras reformas políticas impulsadas por el Estado uruguayo), apuntando a introducir una serie de modificaciones en la gestión y la oferta educativa de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Las escuelas del barrio Capurro participantes en este proyecto de investigación están incluidas en este marco político institucional en tanto subsistema de un sistema mayor representado por la ANEP.

Es desde esta perspectiva que se considera importante señalar aquellos aspectos que de alguna manera han sido identificados como puntos de tensión, riesgos o interrogantes no claramente resueltos por parte de distintos actores participantes en este proyecto de investigación, y que de una u otra forma se ven afectados por las acciones impulsadas por la Reforma Educativa:

- El presupuesto previsto para la enseñanza no ha logrado revertir el deterioro de los salarios docentes, teniendo que ser compensado a través del multiempleo, con efectos directos sobre la calidad de la enseñanza<sup>11</sup>.

La falta de participación en el proceso de definición, implementación, control y seguimiento de la política educativa por parte de las gremiales docentes (y estudiantiles en el caso de secundaria), es identificada como uno de los elementos que han estado en el centro de la conflictiva planteada entre aquéllos y las autoridades de la enseñanza. La falta de información y la “sensación” de actuar como operadores finales de una política que es pensada y diseñada en ámbitos en los que no son consultados, parece entrar en contradicción con los objetivos de descentralización y delegación propuestos por la Reforma.

- La conformación de un proyecto de escuela propio y que atienda las necesidades de la comunidad barrial en la que se inserta, requiere de un cuerpo docente y administrativo estable y efectivo<sup>12</sup>.
- El sistema educativo (representado por el Consejo Directivo Central – CODICEN), no ofrecería los espacios y mecanismos necesarios para la construcción de un proyecto escolar que atienda la realidad social de cada escuela. El proyecto se concreta a instancias de mecanismos de participación generados por la escuela fuera de horario.

El reclamo es una reunión mensual asegurando las condiciones de participación por parte de los involucrados.

### **3.2.3 – Funcionamiento interno: la dinámica de los procesos organizacionales**

En este punto interesa destacar tres aspectos que dan cuenta de procesos de *toma de decisiones, participación y relacionamiento interno y externo* entre los actores involucrados en la dinámica de funcionamiento de este ámbito escolar.

De las entrevistas y observaciones realizadas, se desprenden las siguientes apreciaciones:

1 – Se observa un modo de funcionamiento diferente entre los ámbitos de educación inicial y educación primaria, expresada fundamentalmente en torno a algunos ejes de tensión:

- Procesos/productos
- Eficacia/eficiencia
- Tiempos y ritmos de los procesos de aprendizaje

El énfasis puesto en la práctica en uno u otro de los extremos podría llegar a condicionar los modos de relacionamiento entre los actores involucrados en la relación, a saber: dirección y maestros, maestros entre sí, maestros y familias, padres y niños, maestros y niños.

Es importante señalar que los extremos en torno a dichos ejes suelen ser vividos tanto por maestros, padres y niños como opuestos y no integrados, a partir de la interpretación que realizan de los mensajes que reciben de la institución escolar.

La presión por alcanzar el “producto”, por ser eficientes, por cumplir los plazos previstos y resueltos en otros ámbitos fuera de la realidad concreta de la escuela, tensiona y dificulta las relaciones entre las partes involucradas.

El niño que sale de la educación inicial, vive un cambio muy importante a nivel de la dinámica escolar y de lo que se espera de su desempeño. El juego, instancia especialmente privilegiada hasta entonces en su proceso de aprendizaje, pasa a ser sustituido por propuestas de trabajo estructuradas y orientadas desde el docente para el logro de los resultados esperados para su nivel de desarrollo, y que determinarán el grado de éxito o fracaso en el desempeño escolar.

El docente también es evaluado en función de productos alcanzados con los niños y referidos únicamente a los objetivos previstos. Los indicadores de éxito y fracaso son sustancialmente diferentes en una y otra instancias de aprendizaje (preescolar y escolar). Lo cuantificable —y básicamente expresable en una nota— sustituye al concepto, a la valoración cualitativa del proceso y aún del producto logrado.

2 – Se sostiene y trasmite un discurso de autonomía que entra en contradicción con las limitaciones que se imponen en la práctica.

Existe una clara conciencia por parte del cuerpo docente y de la dirección escolar acerca del margen de autonomía limitado para tomar decisiones, frente a una organización mayor caracterizada por su funcionamiento verticalista y burocrático.

Esta realidad da lugar a posicionamientos ambiguos respecto del tema. Por un lado, la rigidez institucional aparece como limitadora de acciones, pero a su vez, esa misma rigidez es la que protege en la medida en que está estipulado de antemano qué es lo que se espera.

Es así como, en general, las conductas o las propuestas instituyentes son resistidas a la hora de pasar a los hechos. Se sostienen en el discurso y parecen derrumbarse en la práctica.

Sin embargo, es posible observar algunas conductas a la interna de la dinámica de la organización, que dan cuenta de ciertas estrategias individuales y grupales por las que se logra el manejo de ciertas zonas de incertidumbre<sup>13</sup> que son utilizadas para “hacer cosas” y sortear obstáculos, fundamentalmente de tipo burocrático.



Estas acciones han dado lugar al surgimiento y mantenimiento de espacios alternativos a los instituidos y han generado respuestas concretas para la atención de necesidades entendidas como "extra curriculares".

3 – La participación de los actores vinculados a la organización escolar constituye otros de los puntos de tensión en la dinámica de funcionamiento.

Las entrevistas realizadas y las observaciones registradas dan cuenta de distintas formas de participación a la interna de la organización.

Por un lado, están claramente identificadas las instancias formales previstas en el funcionamiento: reuniones de coordinación entre dirección y maestros, reuniones de padres por clases, participación en instancias de capacitación de carácter obligatorio para el personal docente, reuniones de comisiones de fomento, protocolos de evaluación y seguimiento, etc.

Sin embargo hay un reconocimiento —podríamos decir que unánimemente expresado— en cuanto a que el tema de la participación no es un tema resuelto a satisfacción a la interna de escuela. Esta insatisfacción se expresa fundamentalmente entorno a tres ejes:

- La relación y participación del cuerpo docente.
- La relación y participación entre la escuela y las familias de los/las niños/as.
- La relación y participación de agentes externos.

La participación del cuerpo docente y su realidad socio-económica, no escapa a la realidad global que viven muchos de los maestros y maestras de nuestro sistema escolar público, que determina la necesidad de trabajar en más de un establecimiento escolar.

Esta situación genera un mecanismo que conspira en contra de las expectativas y niveles de participación que se espera y que de alguna manera se les demanda a los docentes en las escuelas. Son contadas o muy excepcionales las instancias en las que los docentes y aún la propia dirección pueden participar en ámbitos fuera de los formalmente establecidos.

No constituyen una excepción las dificultades enfrentadas por nuestro equipo a la hora de concretar encuentros, entrevistas o reuniones de trabajo con estos actores que permitieran conocer y autodiagnosticar la propia realidad de las escuelas involucradas en el proyecto. Y no resulta anecdótico el hecho que fueran muchas veces los escasos minutos a la hora de la entrada, el recreo o la salida, las únicas oportunidades visualizadas como viables para intercambiar algunas ideas valoradas como "muy importantes" para el crecimiento y desarrollo de los objetivos institucionales.

Estas situaciones, lejos de contribuir a mejorar los niveles de participación, por el contrario parecen contribuir al mantenimiento y reforzamiento de prácticas burocratizadas y burocratizantes de la tarea docente, que se debate en la tensión de recibir, por un lado, cada vez más demandas y por otro no cuenta con el tiempo y el espacio necesarios para el intercambio y la búsqueda de soluciones.

Existe en las autoridades de la escuela una clara conciencia del rol que aquélla está llamada a cumplir y que trasciende largamente los aspectos curriculares. Del mismo modo se identifican las limitaciones provenientes de la realidad socio-económica del cuerpo docente, las limitaciones a nivel de la autonomía en las decisiones, la vivencia de ser simples ejecutores de políticas gestadas y diseñadas en ámbitos prescindentes de docentes y padres.

La participación de las familias y el rol que debería jugar la escuela en tanto facilitadora de esta participación, constituye otro de los puntos de tensión en el funcionamiento de la organización escolar.

Se observan también en este caso posicionamientos ambiguos y opiniones encontradas. Todos los involucrados (maestros, dirección, padres) reclaman mayor participación unos de otros.

Los padres (es decir, mayoritariamente las madres) que se acercan cuando son convocados por la Escuela, reclaman "ser siempre los mismos" y que "los que están allí no son los padres que más tendrían que estar".

Estas frases, reiteradamente escuchadas en casi todas las oportunidades en que se ha puesto el tema a discusión, tienen implícito un modelo vinculado a la participación cuando hay problemas. "Cuando la maestra me manda llamar ya sé que hizo algo malo". Lo que podría ser interpretado como que los padres que más deberían participar son aquellos cuyos hijos presentan problemas.

Del mismo modo, actitudes de acercamiento espontáneo, de seguimiento y apoyo al proceso escolar del niño por parte de algunas madres, no siempre encuentran en la escuela el tiempo y el espacio de acogida, llegando en algunos casos a ser vividas como intromisiones a la labor docente cuando los padres "cuestionan" actitudes y formas de resolver situaciones por parte de los docentes: "dentro del aula mando yo".

En el medio de esta brecha se ubica el niño, que aparece como la parte más vulnerable y expuesta en esta tensión entre la escuela y los padres.

La participación de agentes externos a la organización escuela, es otro de los aspectos que interesa señalar. Concretamente respecto al Proyecto de la Facultad de Psicología se observan ciertas dificultades de coordinación e información, sobre todo en las etapas iniciales. Este aspecto es señalado especialmente por integrantes del cuerpo docente que no veían satisfechas sus necesidades de derivar para su atención a un número mayor de niños.

Cabe señalar que durante el transcurso de la investigación y tras sucesivos encuentros e instancias de trabajo, se observan cambios a nivel de los discursos y actitudes respecto del Servicio de Facultad por parte de personas que al inicio del proceso se mostraban indiferentes o poco informadas al respecto.

La figura del psicólogo en el aula y los prejuicios en las familias respecto de la derivación de un niño, fueron identificados por parte de los integrantes del cuerpo docente como algunas de las dificultades iniciales que lentamente se fueron superando. Colaboró en esto la presencia del técnico acompañando procesos de aprendizaje, respaldando a los maestros, organizando talleres y promoviendo actividades concretas para las familias. Esto contribuyó a una mejor comprensión de su rol como colaborador y "aliado" del proceso educativo de los niños y no como un "observador" ajeno a la realidad escolar.

### **3.3. – Las familias**

Era de interés del equipo técnico trabajar con niños que estuvieran cursando 1º y 2º año escolar; de esta forma se pretendía abordar situaciones de riesgo que con el paso del tiempo podrían convertirse en daño para el niño/niña.

A partir de los estudios psicológicos realizados por el Servicio de Atención Psicológica, en 1997 fueron convocados los padres de aquellos niños que requerían un abordaje integral y multidisciplinario, con la finalidad de estimar cuáles eran las posibilidades reales de cada una de estas familias para hacerse cargo del tratamiento propuesto. A pesar de éste ser gratuito, implicaba no sólo el costo del traslado (el local de atención del equipo está ubicado en el centro de la ciudad), sino también la salida del barrio del niño/a —algunos de ellos nunca lo habían hecho— de quien lo lleve, y eventualmente de otros integrantes de la familia.

Por otra parte, también era necesario evaluar la capacidad de estas familias de sostener la continuidad en el tiempo del espacio terapéutico que se abría.

El 40% de los casos identificados para ser atendidos, no pudieron efectivizar su compromiso. Atendiendo esta situación y en función de demandas de apoyo y atención recibidas tanto de los docentes como de algunas familias de niños que cursaban grados superiores, el equipo técnico comenzó a dar respuesta a algunas de estas situaciones.

De alguna manera, la existencia del servicio habilitó la expresión de una demanda que hasta el momento se encontraba latente y que no había hallado una forma de canalizarse.

Asimismo cabe señalar que algunos de los casos atendidos se caracterizan por ser niños o niñas cuya familia —particularmente la madre— mantiene un vínculo cercano a la dinámica cotidiana de la escuela, y por tanto accede con mayor facilidad a la información y el conocimiento cercano de docentes y técnicos.

En el marco de este proyecto de investigación acción, y partiendo de la hipótesis de trabajo de que cada familia podría ser la expresión micro-social de una problemática de nivel macro-social, el conjunto de las familias de los niños/as derivados para la intervención del equipo interdisciplinario constituye una referencia concreta para el abordaje de la problemática objeto de estudio y que trasciende las especificidades de cada uno de estos núcleos familiares.

De este modo se conforma el conjunto de 17 familias atendidas durante los años 1998 y 1999. A continuación se presentan algunas de las características de dicho conjunto de familias, a partir de los datos recogidos y sistematizados a la interna del equipo técnico.

### **3.3.1 – Características de las familias atendidas por el equipo técnico**

Se analizaron datos de 17 casos atendidos por el Proyecto, correspondientes a la atención de 6 niñas y 11 niños. La mayoría (15) cursa los primeros años de ciclo escolar y sus edades oscilan entre los 6 y 8 años de edad, por lo que no estaríamos ante situaciones de extraedad respecto del nivel de escolarización esperado.

#### **A – En relación al niño y su familia**

##### **Núcleo de convivencia**

Respecto a los núcleos de convivencia, se registran las siguientes situaciones:

- 6 viven con madre, padre y hermanos
- 2 con madre, padre, hermanos y otros familiares (abuelos, sobrinos, tíos)
- 1 con madre y padre
- 3 con madre y hermanos
- 3 con madre, hermanos y otros familiares (tíos, abuelos)
- 2 con madre y padrastro

9 grupos de convivencia presentan en su conformación características de familias nucleares, estando comprendidos en estas situaciones aquellos casos en los que el/la niño/a convive con sus figuras parentales y/o hermanos.

Asimismo es importante destacar que en 6 casos, correspondientes a la tercera parte de los casos estudiados, los hogares presentan jefatura femenina. En 3 de ellos, la madre es la única figura adulta de referencia en el hogar, y en los otros 3 aparecen también integrando el núcleo familiar, tíos y abuelos maternos. A esta última situación, asimilable a la consideración de familia extendida, se le suman 2 casos más de núcleos familiares extendidos pero con presencia de la figura del padre.

En el 90% de los casos ha sido la madre la figura adulta que ha se ha acercado al equipo y ha mantenido su presencia durante todo el tiempo que duró el abordaje. Sólo en uno de los casos los contactos fueron sostenidos por una hermana mayor.

Otros integrantes del núcleo familiar se han acercado a solicitud del equipo técnico, habiéndose obtenido respuesta por parte de 6 padres (la totalidad respecto de los núcleos familiares que presentan esta figura) 4 hermanos (1 de ellos en calidad de adulto responsable del niño), 2 abuelas maternas y 3 padrastros. Respecto de estos últimos, cabe señalar que durante el tratamiento se produce la separación de una las parejas, de ahí que al momento de sistematizar estos datos, éste no haya sido considerado como integrante actual del núcleo familiar, aunque sí participó al inicio del trabajo.

### **Ocupación de los adultos del núcleo familiar**

Los datos obtenidos corresponden a 25 adultos (16 mujeres y 9 hombres), responsables directos de los niños/as. De las 16 mujeres madres, 8 de ellas son amas de casa que no perciben ingresos por trabajo; 6 son empleadas del servicio doméstico o realizan tareas de limpieza como auxiliares de servicio en la propia escuela, 1 es casera en la escuela y 1 trabaja en tareas de vigilancia.

Estos datos son especialmente importantes teniendo en cuenta que la tercera parte de los casos atendidos corresponden a núcleos familiares a cargo de mujeres, cuyas principales fuentes de ingresos provienen de actividades remuneradas en uno de los ramos de actividad con mayor incidencia de las condiciones de precariedad o subempleo (como es la prestación de servicios domésticos o auxiliares)<sup>14</sup>. Asimismo, la actividad vinculada a vigilancia se ubica dentro de los servicios que en general han respondido a procesos de tercerización, caracterizados por presentar condiciones laborales inferiores, bajos salarios y baja calidad de empleo.

En el caso de los hombres, sólo 3 de los 9 considerados parecen presentar una situación laboral relativamente estable, vinculada al sector público en 2 de los casos, y un empleado privado. Los restantes presentan alguna forma de precariedad o limitaciones en sus empleos, vinculados fundamentalmente al carácter informal o inestable de los mismos, aún en los casos en que se trata de mano de obra calificada en oficios (tornero, sanitario).

En la mayoría de los casos (12) se reconoce a la madre como la persona que suele tomar las decisiones vinculadas a la vida del niño. Sólo en 3 casos las decisiones son tomadas en conjunto por las figuras parentales y en 1 caso dicha responsabilidad es atribuida al padre. Asimismo, en 1 situación se reconoce la incidencia de otra figura femenina, la abuela, en las decisiones que involucran al niño/a.

### **Tipo de Vivienda (materiales de construcción)**

- 8 – Materiales de techo, paredes y pisos sólidos y estándares de servicios básicos
- 2 – Económica, construcción de bloques con y sin revocar, y servicios básicos
- 3 – Precaria, construcción en materiales livianos, acceso irregular a servicios básicos
- 4 – Sin datos

Considerando el número de integrantes del hogar y las habitaciones que se utilizan para dormir, sólo en dos casos parecen existir situaciones de hacinamiento. Sin embargo cabe destacar 4 casos en los que el niño/a comparte el lecho con la madre y en 1 de ellos lo comparte con ambos padres.

Las situaciones de colecho no parecen estar vinculadas en todos los casos a carencias de tipo material o de espacio físico que dificulten otra alternativa. Por el contrario, en 2 situaciones, el niño tiene su propia cama pero no hace uso de ella para dormir.

En general, comparte la habitación con hermanos en primer lugar, padres u otro familiar en segundo lugar.

### **Educación: Nivel educativo de los padres o adultos responsables del niño/a y expectativas sobre la educación del niño/a**

La mayoría de los adultos con vínculos familiares directos y que conviven con el niño/a presentan un nivel de instrucción formal con primaria incompleta o completa: 6 en la primera situación y 14 en la segunda. Sólo se registraron 2 casos con estudios secundarios incompletos a nivel de UTU, y ninguno de nivel secundario completo o terciario.

Las expectativas de los adultos que no culminaron el ciclo primario de enseñanza, aparecen asociadas a una visión utilitaria de la formación escolar, muy vinculada a beneficios inmediatos y relacionados con la satisfacción de necesidades básicas como alimentación, cuidado y atención de los niños. Algunas respuestas sólo hacen referencia a la obligatoriedad de la educación primaria sin profundizar en expectativas. La proyección de futuro que surge y

que mantiene el carácter utilitario de la enseñanza primaria, es vinculada a la necesidad de la escuela como lo mínimo para conseguir trabajo.

En el caso de los adultos que presentan primaria completa y aún en aquellos que han realizado alguna incursión en estudios de nivel secundario, las expectativas parecen proyectar una visión más integral de la educación primaria, vinculada a la socialización y posibilidades de ascenso social relacionado con el acceso a mayores niveles educativos. Igualmente persisten opiniones vinculadas con la contención, atención y servicios que brinda la escuela y de la que parecen ubicarse como beneficiarios/usuarios de los mismos.

## **B – En relación a la Escuela**

### ***Solicitud de derivación al equipo***

De los 17 casos analizados, 3 llegan al equipo por solicitud conjunta realizada por la escuela y algún adulto responsable del niño o niña, 2 lo hacen por solicitud directa de la familia, en general a través de la madre. Por su parte, la escuela concreta 9 solicitudes y 3 llegan derivados del Taller de Plástica.

### ***Motivo de consulta priorizado por la familia***

- 9 casos asociados a bajo rendimiento escolar, dificultades de aprendizaje a nivel de lecto escritura y cálculo (en uno de ellos se especifica dificultades de dicción)
- 2 casos caracterizados como distracción, dificultades de comunicación, dispersión, sintomatología emocional
- 3 casos de agresividad, nerviosismo (en un caso se especifica enuresis)
- 1 caso: los padres no traen un motivo de consulta claro y el equipo no visualiza motivo de consulta
- 1 caso derivado por dificultades de aprendizaje que los padres no comparten (derivación realizada por maestra de grado)
- 1 derivación psiquiátrica y pedagógica

### ***A qué atribuyen las dificultades los padres o adultos referentes***

La escuela es mencionada en 5 oportunidades como causante de las dificultades de aprendizaje que presenta el niño/a, especialmente por problemas de relacionamiento con el docente, salvo algún caso en que se menciona a los compañeros como incidiendo en la situación escolar del hijo/a.

En el resto de los casos las dificultades son identificadas como de origen familiar. Es importante señalar que estas opiniones no siempre son compartidas por los adultos de una misma familia; por el contrario, padre y madre pueden diferir al respecto, o hacer énfasis diferentes. Por ejemplo, en un caso un padre identifica las dificultades en el propio funcionamiento familiar, mientras que la madre las atribuye directamente al hijo/a.

Asimismo, en casos de antecedentes psiquiátricos en la familia, estos son asociados a posible origen de las dificultades del niño/a.

### ***Comunicación con el docente***

En todos los casos en que se concretó tratamiento, el docente del niño/a fue enterado del mismo por parte de algún integrante del equipo que lo atendió. En algunos casos no derivados por el docente, éste toma conocimiento del tratamiento recién cuando el equipo se lo comunica. Señalamos el hecho de que los adultos no lo hubieran mencionado antes a las respectivas maestras.

### ***Comunicación familia-escuela***

La valoración que realizan las familias respecto de su comunicación con la escuela es en síntesis la siguiente:

- 3 muy buena por vínculos diarios de colaboración de las madres

- 8 buena comunicación, concurre asiduamente
- 2 regular: escasa o sólo cuando es convocada por iniciativa de la escuela
- 2 no hay comunicación
- 2 sin datos específicos

### **3.3.2 – Características generales de las familias de los niños y niñas que asisten a las escuelas de Capurro**

El 60 % de niños y niñas que asisten a la escuela, provienen de los "asentamientos" y zonas tugurizadas del barrio Capurro. De los aproximadamente 400 niños y niñas que asisten a la escuela, 200 concurren al comedor y a la "copa de leche".

La mayoría de estos hogares presentan Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) en una o más dimensiones de las mismas y muchos de ellos se sitúan por debajo de la línea de pobreza en materia de ingresos<sup>15</sup>.

Son habituales las situaciones de violencia familiar, agudizadas por consumos importantes de alcohol. Las viviendas son en general muy reducidas y habitadas por núcleos familiares muy numerosos. El hacinamiento y el colecho forman parte de la vida cotidiana de la mayoría de estos niños/niñas.

Estas condiciones de vida aceleran la salida de los niños del hogar, transcurriendo buena parte del día fuera del mismo cuando no están en la escuela, sin aparente control adulto, lo que es visualizado por algunos vecinos como actitudes de abandono o de falta de cuidado por parte de los padres.

El contexto familiar y la precariedad de las viviendas no brindan las condiciones mínimas para crear un espacio adecuado para el niño/a pueda hacer sus deberes y mantener el cuidado de los materiales que utiliza en la escuela.

Se observa un número importante de familias con jefatura femenina, en general muy jóvenes. Son mujeres que vivieron una maternidad adolescente, sin posibilidades de construcción de un proyecto de vida alternativo a la maternidad, con bajos niveles educativos, con carencias alimenticias y nutricionales también desde su infancia. Esto consolida vulnerabilidades y riesgos que recaen en las nuevas generaciones, reproduciendo situaciones de exclusión social y económica.

La madre u otra figura femenina que asume dicha función suele ser la figura más estable en la vida de los niños. La figura masculina está ausente o cambia con frecuencia. Las uniones temporales entre parejas parecen constituirse muchas veces más que por una opción afectiva, como una estrategia de sobrevivencia para enfrentar las carencias materiales y económicas. Son uniones frágiles e inestables, muy expuestas a la precariedad de los trabajos, los vaivenes laborales y los cada vez más largos periodos de inactividad.

Lo incierto, el día a día, la inestabilidad, la falta de certezas y límites, son las constantes cotidianas en la vida de muchos de estos niños y niñas. Asumen responsabilidades tempranas en el cuidado de hermanos menores, se ocupan de tareas domésticas, algunos trabajan (venta callejera, salidas nocturnas en carro, mandados a vecinos y ayuda en tareas de construcción y reformas de viviendas, habituales en el barrio) y suelen dormir muy poco.

En la escuela se manifiestan con conductas agresivas, violentas, con problemas de atención, inquietud y dificultades para concentrarse. Su proceso de aprendizaje se ve seriamente comprometido ante estas dificultades; acumula frustraciones a nivel de desempeño escolar y se convierte rápidamente en un potencial desertor.

Es preocupación de los docentes y direcciones escolares el escaso acercamiento que suelen tener estas familias a la escuela; asisten puntualmente por requerimiento del docente o director y a veces luego de varias convocatorias; no se integran a instancias colectivas, como la Comisión de Fomento o charlas o talleres en torno a diversas temáticas vinculadas a la educación, que la escuela considera "deberían ser de su interés".

Los escasos recursos materiales y la aparente falta de interés en el acompañamiento del proceso de aprendizaje de los niños, constituyen elementos que no contribuyen a la motivación y apropiación de la propuesta escolar por parte de éstos.

Este perfil socio-cultural y económico corresponde fundamentalmente a las familias de los niños y niñas que concurren en el turno vespertino. Esta escuela (Nº108) fue caracterizada como de "contexto crítico", de acuerdo a las mediciones hechas en el año 1996 por la Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) del CODICEN.

Por su parte, en las mediciones realizadas por la UMRE en la escuela matutina (Nº47), la población de la escuela es caracterizada como perteneciente a contexto medio desde aspectos socioculturales y medio inferior si se consideran aspectos económicos, aunque con niveles aceptables respecto de infraestructura y equipamiento del hogar (indicadores de confort).

Estas diferentes realidades sociales presentes en una y otra escuela son reconocidas por parte de distintos actores integrantes de la organización escolar. Igualmente se señala que en los últimos años se viene observando una agudización de las problemáticas sociales aún en aquellas familias provenientes de sectores populares pero que tradicionalmente mantenía un nivel aceptable en sus condiciones de vida, mayor estabilidad laboral y mayores grados de integración social, cultural y económica. También aumenta el porcentaje de hogares con padres separados, con madre jefa de hogar.

#### **4) PRIMERAS CONCLUSIONES: INTERRELACIÓN ENTRE LOS TRES ESCENARIOS IDENTIFICADOS Y SU INCIDENCIA EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO.**

##### **4.1. Introducción**

Tal como se señala al inicio de este capítulo, aspectos psicosociales, económicos, culturales y organizativos, constituyen una primera aproximación a la realidad concreta y relativamente inmediata del universo de esta investigación.

Las primeras conclusiones que en los puntos siguientes se desarrollarán, apuntan a señalar, por un lado, los principales elementos presentes en la realidad del barrio Capurro, asociados a su medio socio-económico y cultural, y su correlato en lo familiar; la escuela, el contexto político institucional y los procesos de participación y comunicación entre los sujetos involucrados: escuela-familias-barrio/comunidad.

Por otro lado, procuran la identificación de los factores de riesgo social y de posibles estrategias de intervención que disminuyan la incidencia negativa de algunos de estos factores en los procesos de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas del barrio Capurro.

Más allá de la propia complejidad de los fenómenos que se describieron y analizaron en estos capítulos, las primeras conclusiones a las que se ha arribado no son generalizables, sino que se circunscriben al universo de la investigación definido en una zona concreta, focalizado en un centro de educación primaria específico; constituyendo una aspiración futura el continuar profundizando en nuevas investigaciones, que permitan la contrastación, la comparación y eventualmente el arribo a reflexiones o conclusiones más generalizables.

No obstante esto, se impone el señalamiento de algunos aspectos constitutivos de la realidad global respecto de la cual, la realidad local y concreta del barrio Capurro no sólo forma parte, sino que es, fundamentalmente, condicionada. Y que por tanto, no pueden ser obviados a la hora de plantearse el conocimiento de una realidad con acciones que aporten a su transformación.

En este sentido, Rebellato plantea:

*Una práctica social que esté motivada por una intencionalidad ética transformadora debe ser comprendida a partir de un contexto socio-cultural donde los modelos*

*neoliberales se imponen, a través de una verdadera ofensiva. Dichos modelos postulan al mercado como único mecanismo social con carácter autorregulador, generando así crecientes niveles de exclusión<sup>16</sup>.*

#### **4.1.1. Apuntes del contexto global**

El contexto social contemporáneo da cuenta de lo que se suele denominar la crisis del orden propio del Estado Benefactor, caracterizada —entre otros elementos— por el repliegue de las funciones del Estado, la segmentación, tercerización y precarización del mundo del trabajo, la globalización y transnacionalización del capital, la tecnología y la mano de obra; la agudización de las desigualdades económicas y su incidencia negativa en la calidad de vida de cada vez más amplios sectores de población.

Excedería el objetivo de esta introducción abordar la discusión planteada por algunos autores respecto de si se está frente a un orden social con nuevos problemas; o por el contrario, se trata de viejos problemas que se reeditan en nuevas formas de expresión de la cuestión social en la sociedad capitalista<sup>17</sup>.

Lo que no es posible, es desconocer los antagonismos y paradojas a las que nos enfrenta por un lado, el desarrollo tecnológico, la generación y acumulación de riqueza, las posibilidades de comunicación "a tiempo real" con cualquier lugar del mundo; y por otro lado —simultáneamente— las profundas desigualdades sociales, los procesos de exclusión y pobreza que se agudizan, crisis personales y familiares, pérdidas de lazos intersubjetivos, individualismo, desencanto y por qué no, soledad; el "progreso", depredando el medio ambiente y poniendo en peligro la propia supervivencia, aumentando los grados de violencia y violación de Derechos Humanos fundamentales.

Retomando a Rebellato:

*En estas consideraciones no puede prescindirse de una expandida cultura de la desesperanza, resultado de una cierta impotencia en la construcción de alternativas y de una aceptación fatalista de la sociedad en que vivimos. Se termina aceptando como normal una visión del mundo y de la globalización donde se reproduce la injusticia y la exclusión y donde la calidad de vida no es accesible para la mayor parte de la humanidad. Una vez más el derecho a la fuerza y a la exclusión continúa predominando sobre la fuerza del derecho y de la solidaridad<sup>18</sup>.*

#### **4.1.2. Apuntes del contexto nacional**

El último Informe sobre Desarrollo Humano en Uruguay del año 1999 <sup>19</sup> realizado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), ubica a Uruguay dentro del conjunto de países que presentan un alto Índice de Desarrollo Humano (IDH), a nivel internacional y regional<sup>20</sup>.

El mismo Informe, en el capítulo correspondiente a los "Apuntes Finales", expresa:

*El Informe que aquí se presentó admite varias lecturas. La primera, claramente optimista, contrasta los significativos avances del país en materia de desarrollo humano, de reducción de la pobreza y de protección de una estructura social con niveles de desigualdad moderados, con las características de un contexto regional que no ha logrado levantar sus elevadas hipotecas sociales"(...) "Otras lecturas aconsejan matizar este optimismo. En primer lugar, porque el desarrollo social que distingue al país refiere a una región que, además de haber sido caracterizada como la más desigual del mundo, en las dos últimas décadas muestra signos de agravamiento de sus inequidades. En segundo lugar, y yendo más allá de la comparación, el examen de la anatomía del desarrollo humano uruguayo revela algunas características que amenazan la sustentabilidad de un desarrollo equitativo<sup>21</sup>.*

En esta última línea de análisis, se destaca:

- La infantilización de la pobreza: el 40% de los niños que nacen en el país, integran hogares que registran NBI.



- Aumento de la inestabilidad y precarización de las fuentes laborales.
- Los sectores más favorecidos tienden "a adquirir en el área privada la seguridad, la tranquilidad y las esperanzas de futuro para sus hijos, en la medida que perciben que estas metas no pueden ser adecuadamente satisfechas en lo público y lo colectivo".

Por otra parte, el desempleo registra un aumento sostenido, alcanzando porcentajes próximos al 15% y aumento del trabajo no formal; mientras que aproximadamente el 45% de la PEA ocupada, presenta algún tipo de problema laboral vinculado a la subocupación y/o precariedad en las condiciones de trabajo.

Estudiosos y observadores atentos de la realidad social del país, coinciden en que la sociedad uruguaya ha cambiado y continúa cambiando. Pero algunos de estos cambios están significando problemas sociales y crisis de des-integración y exclusión cuya gravedad aún no se ha asumido; pero que ya están impactando a nivel socio-cultural, familiar, económico y político.

Realizadas estas breves puntualizaciones respecto del contexto global en que se inserta la zona y los sujetos involucrados en esta experiencia de investigación acción, se puntualizan las primeras conclusiones respecto del medio socio económico y cultural, la escuela y las familias; y su incidencia potenciadora o inhibidora de los procesos de construcción del conocimiento.

Estas conclusiones responden al grado de avance previsto y alcanzado en este proyecto, que sin lugar a dudas requerirá de continuidad y profundización.

#### **4.2 – Factores de riesgo y vulnerabilidad asociados al medio socio-económico, cultural y su correlato en lo familiar**

Se detectan sectores de población localizables en la comunidad —que residen en asentamientos en las márgenes del Arroyo Miguelete, sobre los accesos a la ciudad, así como en lo que otrora eran fábricas industriales— que sufren de la exclusión geográfica, económica, social y cultural. En el imaginario social son grupos de personas que llevan el peso de ser los chivos expiatorios de todo lo negativo que ocurre en el barrio. Esto genera conductas de discriminación social y refuerza estigmas en los niños y en las familias que pertenecen a dichos sectores.

Las condiciones de extrema precariedad en las que viven afectan las posibilidades de acceso a una alimentación adecuada y cuidados básicos de la salud, incidiendo negativamente en la situación de aprendizaje y proceso de enseñanza. Un niño o niña sin una alimentación adecuada y sin las horas de sueño suficientes, verá seriamente comprometidas sus posibilidades de sostener un proceso de aprendizaje satisfactorio.

Las condiciones materiales en las que se desarrolla la vida cotidiana de muchos de los niños y niñas, en gran medida corresponden a viviendas precarias, con falta de espacios disponibles, encontrándose en forma reiterada el colecho, la cohabitación y el hacinamiento. Estas condiciones resultan favorecedoras del aglutinamiento y de la indiscriminación entre los miembros de las familias, donde la construcción de un espacio psíquico propio se ve seriamente comprometida.

Se trata frecuentemente de familias extensas, habiendo distintos grados de parentesco entre sus miembros y conviviendo diferentes generaciones. De allí también se deriva la inestabilidad en los núcleos de convivencia familiar. Se producen abruptos cambios de los integrantes de la familia —muchas veces de una o de ambas figuras parentales— que repercuten en el psiquismo infantil en la posibilidad de tener referentes estables. Estas condiciones inciden muchas veces en la asunción temprana de roles adultos dentro y fuera del hogar, lo que implica irregularidad en la asistencia escolar y discontinuidad en el proceso de aprendizaje.

Los sectores de población del barrio de menores ingresos presentan una vulnerabilidad particular frente a los cambios y oscilaciones de la situación económica global. Cuando a

esto se le agrega la vulnerabilidad resultante de la condición de género de la jefa de hogar, las situaciones de riesgo y exclusión se potencian.

La inestabilidad laboral, las condiciones de cambio continuo, fuerzan la adaptación a nuevas situaciones en forma reiterada y llevan a que sea necesario vivir en el ahora. Este presentismo y el continuo adaptarse a distintas situaciones de una manera rápida y con poca elaboración, se podría transformar en un modelo para el niño; incidiendo en las posibilidades de historización y de construcción de una identidad con un pasado, presente y futuro. La elaboración de los duelos por las sucesivas pérdidas se ve comprometida; el pasado se pierde, no pudiendo disponerse de él. Conjuntamente con esto, lo nuevo arrasa lo anterior, siendo un factor esencial que incide especialmente en el proceso de aprendizaje, dado que aprender es historiar, buscar los orígenes, recordar el pasado para así poder construir un futuro posible.

Las urgencias de la sobrevivencia y la temprana vinculación de algunos niños con alguna forma de actividad por la que perciben dinero, profundizan la brecha entre las expectativas de la educación primaria y el trabajo.

*Si la escuela no sirve en lo inmediato para trabajar y si además los padres no pueden ofrecer la ayuda que muchas veces los niños y la escuela les reclaman, la profecía de "no les da la cabeza" o "no pueden con las cosas de la escuela", parece encontrar el escenario adecuado para su autocumplimiento.*

#### **4.3 – Factores asociados al contexto político institucional de la educación primaria**

El contexto político institucional puede tener efectos en las condiciones de trabajo del cuerpo docente y dirección de las escuelas, en sus prácticas pedagógicas y en los procesos de aprendizaje individuales y colectivos.

La pérdida de cargos docentes que se viene registrando en los últimos tres años en la escuela estaría incidiendo negativamente en uno de los factores favorables al proceso de enseñanza aprendizaje. Perder cargos significa clases numerosas y menos posibilidades de acompañamiento y apoyo en los primeros años escolares del niño, especialmente necesarios ante las condiciones sociales, económicas y culturales que viven muchas de las familias de los niños que asisten a la escuela.

Aún cuando la escuela no sea ya considerada de "contexto crítico" al haber presentado mejoras a nivel de los índices de repetición, las condiciones "críticas" en las que viven muchos de sus niños y la compleja realidad de sus familias, hacen que continúen demandando respuestas a la escuela que sobrepasan ampliamente sus posibilidades de intervención.

Direcciones y cargos docentes efectivos constituyen elementos esenciales para plantear un proyecto escolar que atienda la realidad social de cada escuela y que pueda sostener sus acciones en el tiempo, realizar seguimientos y evaluar impactos. Si bien hay avances en este sentido, los proyectos se concretan a instancias de mecanismos de participación y compromisos asumidos y generados por la escuela fuera de horario. A su vez las relaciones con el CODICEN parecen circunscribirse a cuestiones puntuales por cuestiones de infraestructura o información y divulgación de comunicaciones oficiales.

Es necesario profundizar la formación de los docentes para abordar las complejas problemáticas sociales emergentes que se manifiestan en el ámbito escolar. Se plantea como aspiración la necesidad del trabajo interdisciplinario con equipos zonales que conozcan la realidad del barrio y trabajen en talleres con padres y maestros.

#### **4.4 – Factores asociados a los modelos de enseñanza aprendizaje y su influencia en los procesos de participación y comunicación de los sujetos involucrados: escuela-familias-barrio/comunidad**

A nivel de la enseñanza estaría primando un modelo de éxito, entendido como único fin posible, fundado en la lógica del máximo rendimiento, lo que va en desmedro de los proce-

tos individuales y grupales que subyacen al proceso de aprendizaje. Está implícito un modelo de enseñanza que privilegia la "eficiencia" sobre la "eficacia"<sup>22</sup>, donde el programa a llevar adelante va a tener objetivos anticipables y la evaluación será básicamente cuantitativa. Padres, docentes y niños están atravesados por esta lógica de la eficiencia, que genera tensiones de distinto tipo en cada uno de ellos.

No se trata de no evaluar cuantitativamente, sino de reconocer procesos que son en sí mismos cualitativos y que hacen a la subjetivación. Cuando se habla de eficacia, se hace referencia a los efectos de esos procesos que no tienen la condición de ser anticipables ni evaluables cuantitativamente, sino que deben ser repensados cualitativamente en un tiempo *a posteriori*.

Si en el modelo de aprendizaje el niño tiene que estar permanentemente atento a lo que se brinda como información y se califica como mera ruptura lo que se aparta de lo ya establecido, no se estaría dando lugar a ese espacio necesario, esa pausa indispensable que permite la emergencia de lo propio de cada niño, que hace a su reconocimiento como otro diferente.

Entendiendo el aprendizaje dentro de un vínculo, resulta necesario que haya un espacio, un "entre" un enseñante y un aprendiente, donde lo que se brinda por parte del primero nunca va a ser tomado como copia tal cual por parte del aprendiente, y esto justamente es lo que habilita la diferencia, la apropiación del conocimiento y la autoría de una nueva producción.

Se visualiza como necesario priorizar el espacio grupal como facilitador del aprendizaje, si bien los extremos de masificación a los que con frecuencia se llega atentan contra este objetivo. El grupo se convierte en el espacio privilegiado para la elaboración de las ansiedades que despierta el aprendizaje —enfrentamiento a lo nuevo, miedo al ataque y a la pérdida— siendo la función docente que toma como eje la tarea, en la que se pueda conjugar la información con la emoción, la que va a posibilitar la resolución de dichas ansiedades y la producción grupal de lo nuevo.

Planteamos como esencial esta concepción en relación a lo grupal, porque el modelo de enseñanza imperante conlleva la pérdida de la perspectiva del grupo como facilitador del proceso de construcción del conocimiento. Desde esta lógica, la única noción de grupo refiere a los lazos interpersonales entre los niños, donde son frecuentes las peleas y los grupos de defensa, y lo que se privilegia es la competencia, el rendimiento, el éxito individual en desmedro de la solidaridad.

Los sujetos que actúan en la organización escolar logran identificar intersticios dentro de la lógica de funcionamiento. Es el factor humano el que se pone en juego a la hora de crear, innovar, aún dentro de las condiciones más adversas. Direcciones, docentes y padres pueden emprender acciones que den lugar al surgimiento y mantenimiento de espacios alternativos a los instituidos y que generen respuestas concretas para la atención de necesidades entendidas como "extra-curriculares".

Algunas de las acciones que se llevan adelante desde estas *zonas de incertidumbre* parecen estar vinculadas a sujetos individuales y colectivos cuyo posicionamiento les permite el acceso a información sustantiva, control de determinados recursos, conocimiento de aspectos claves de la organización que no necesariamente se relacionan con su ubicación en la estructura jerárquica formal, aunque también la incluyen.

Estas acciones se ven favorecidas cuando la organización escolar logra desarrollar una "cultura" de funcionamiento que habilita procesos de participación y comunicación tanto a lo interno como hacia el contexto barrial.

*Esto se ve reflejado en la ampliación de las redes comunicantes entre la escuela y el barrio, integrándose no sólo con otros actores dentro de la misma comunidad sino con servicios universitarios y/o comunales. Sin embargo, estos procesos de participación no están exentos de las tensiones y contradicciones generadas por las diferentes expectativas con res-*

pecto a ellos. Por ejemplo, la escuela espera una alta participación de las familias de los niños que presentan mayores niveles de dificultad; por su parte, estos padres perciben el llamado del maestro como un "rezongo"; el encuentro del docente con los padres está señalado como imprescindible en el discurso, pero no se encuentra legitimado en la práctica por ausencia de tiempos y espacios que lo posibiliten.

La escuela resulta el ámbito privilegiado no sólo para ofrecer procesos de enseñanza sistemáticos, sino que se convierte en un actor importante para promover la integración social y disminuir las fracturas existentes desde lo social.

Actualmente, desbordando los objetivos para los cuales fue creada, no sólo desarrolla la función educativa, sino que además intenta cubrir algunas de las necesidades básicas de los niños.

La historia de participación comunitaria que registra el barrio y las acciones presentes para alcanzar un funcionamiento en redes en torno a los principales temas priorizados en la zona, constituyen elementos favorables para realizar un trabajo que articule e integre los esfuerzos, reivindicaciones y propuestas vinculadas a la educación.

## **5) BIBLIOGRAFÍA**

AULAGNIER, P. – *La violencia de la interpretación: Del pictograma al enunciado* – Buenos Aires – Amorrortu, 1991.

BERENSTEIN, I. – *Familia y enfermedad mental* – Buenos Aires – Paidós, 1991

BERNARDI, R. y col. – *Cuidando el potencial del futuro* – GIEP – UNICEF – CSIC – Montevideo, 1996.

BLEGER, J. – *Psicología de la Conducta* – Buenos Aires – Paidós, 1990.

BLEGER, J. – *Temas de Psicología. Entrevista y grupos* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1982.

BUTELMAN, I. – "La institución educación. Los comienzos míticos de la palabra" En: *El espacio institucional* – Acevedo, Ma. José y Volnovich, J. Carlos – Buenos Aires – Lugar, 1991.

CASTEL, R. – *Da indigência à Exclusão, a desafiliação: precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional* – Sao Paulo, 1993.

CASTEL, R. – *Las metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado* – Buenos Aires – Paidós, 1997.

DABAS, E. – *Red de redes: Las prácticas de intervención en redes sociales* - Buenos Aires – Paidós, 1993.

DABAS, E y NAJMANOVER, D. (Comp.) – *Redes. El lenguaje de los vínculos: Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la Sociedad Civil* – Buenos Aires – Paidós, 1995.

DABAS, E. (Comp.) – *Los contextos del aprendizaje. Situaciones socio-psico-pedagógicas* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1996.

DABAS, E. – *Redes sociales, familias y escuela* – Buenos Aires – Paidós, 1998.

FERNÁNDEZ, A. – *La inteligencia atrapada* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1987.

FERNÁNDEZ, A. M. – *El campo grupal. Notas para una genealogía* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1989.

FERRANDO, J. – *Incluidos y excluidos: Reflexiones sobre políticas sociales* - Montevideo – Ed. OBSUR, 1994.

FRIEDBERG, E. – *Análisis sociológico de las organizaciones* – Ficha de Capacitación, Serie A – CLAEH, 1989.

- GARCÍA-HUIDOBRO, J. E.; ZÚÑIGA, L. – *¿Qué pueden esperar los pobres de la Educación?* – CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación) – Santiago, Chile, 1990.
- GONÇALVES da CRUZ, J. – “El vacío: La ausencia de estupidez en la inteligencia artificial” En: *Rev. E.Psi.B.A.* – Buenos Aires, 1998.
- KACHINOVSKY, C.- *Observaciones sobre la inteligencia: Su exploración y revisión crítica.* - Montevideo – Roca Viva, 1988.
- KHAN, Masud R. – *La intimidad del sí mismo* – Madrid – Saltés, 1977.
- LÓPEZ, G.; ASSAEL, J.; NEUMAN, E. – *La cultura escolar: ¿Responsable del Fracaso?* – PIIC (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación) – Santiago, Chile, 1991.
- MARTIN, M.; VEGA, I. – *Pobreza y escolaridad en América Latina* – Buenos Aires – Humanitas, 1989.
- MAX NEEF, M. – *El desarrollo y Necesidades Humanas* – Chile – Ed. CEPUR, 1986.
- PAÍN, S. – *Estructuras inconscientes del pensamiento – La función de la ignorancia* – Tomo I – Buenos Aires – Nueva Visión, 1985.
- PAÍN, S. – *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1998.
- PICHON RIVIÉRE, E. – *El proceso grupal* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1986.
- PNUD – ANONG – *Pobreza, Empleo e Integración Social en el Uruguay* – Seminario Hacia la Cumbre Mundial para el Desarrollo Social – Montevideo, 1995.
- PNUD – (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) – *Desarrollo Humano en Uruguay* – Montevideo, 1999.
- PRUXO de Di PEGO – *Biografía del fracaso escolar* – Buenos Aires – Espacio, 1997.
- REBELLATO, J. L. – “Aspectos éticos y metodológicos del trabajo a nivel barrial” En: *Salud mental en APS: Evaluación de los impactos de una praxis interdisciplinaria a nivel poblacional* – (Canetti, Alicia; Rudolf, Susana, et al.) – Montevideo – Oficina del Libro, AEM, 1996.
- REBELLATO, J. L.; GIMÉNEZ, L – *Ética de la Autonomía. Desde la práctica de la Psicología con las Comunidades* – Montevideo – Roca Viva, 1997.
- RIVERO, S. – “El fenómeno de la pobreza: ¿Un problema sin solución?” – En: *Revista Fronteras* N° 1, Departamento de Trabajo Social, FCS. – Montevideo – Fundación de Cultura Universitaria, 1995.
- SERPAJ (Servicio Paz y Justicia) – *Derecho Humanos en Uruguay* – Informe 1997 – Montevideo.
- SERPAJ (Servicio Paz y Justicia) – *Derecho Humanos en Uruguay* – Informe 1998 – Montevideo.
- SERPAJ (Servicio Paz y Justicia) – *Derecho Humanos en Uruguay* – Informe 1999 – Montevideo
- STOLKINER, A. y col. – “Efectos de la reforma del sector salud en usuarios y trabajadores del primer nivel de atención” – En: *VII Anuario de Investigaciones* – Universidad de Buenos Aires – Facultad de Psicología – Secretaría de Ciencia y Técnica, 1999.
- TERRA, Carmen – “Concepto y medición de pobreza” – En: *Revista Fronteras* N° 1 – Departamento de Trabajo Social, FCS. – Montevideo – Fundación de Cultura Universitaria, 1995.
- VACCARO, L.; SOTOMAYOR, C.; ADDUARD, A. – *Pedagogía social, una alternativa para la escuela básica de los sectores populares* – Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) – Santiago, Chile, 1989.
- VILLARREAL, J. – *La exclusión social* – Buenos Aires – FLACSO, 1996.

VIÑAR, M. U. de – “La violencia social en la escuela. Efectos traumáticos en la mente de los niños en un contexto de pobreza crónica” En: *Agresividad, violencia y límites. Temas de la agenda escolar contemporánea* – Compilado por Alicia Fernández Bentancor – Montevideo – Fondo Editorial QuEduca, 1999.

WINNICOTT, D. – *Escritos de pediatría y psicoanálisis* – Barcelona – Laia, 1979

WINNICOTT, D. – *El proceso de maduración en el niño* – Barcelona – Laia, 1981.

ZAFFARONI, C. y col. – *Encuentros y Desencuentros: Familias pobres y políticas sociales en Uruguay* – Montevideo – Ed. CLAEH – Universidad Católica – UNICEF, 1998.

## NOTAS:

<sup>1</sup> Ver Parte I, Cap. 5.3.2 – ¿Qué es investigación acción? Los supuestos y premisas básicas.

<sup>2</sup> Mtra. Dir. Tania González: *Reseña histórica de la zona Capurro – Documento Mimeo – Escuela 47 – Capurro, Montevideo (1969)*: “En nuestro país se denominó ‘bozal’ (al hablar una media lengua resultaba de difícil comprensión para los habitantes de este país, y de allí que pareciera que hablaran con un bozal puesto), al negro recién llegado, que no sabía ningún oficio. En el caso de los negros niños en iguales condiciones que los bozales, se les dio la denominación de ‘muleques’. Deducimos entonces que el caserío de los negros estaría poblado de bozales y muleques. Una vez que el negro permanecía un tiempo en estas tierras aprendiendo el idioma y volviéndose apto para el trabajo, pasábase a denominarle negro ‘ladino’ ” (p. 1)

<sup>3</sup> Docum. cit. (p. 2)

<sup>4</sup> Prof. María Emilia Pérez Santarcieri – *Docum. de la IMM* (Depto. de Cultura).

<sup>5</sup> Tania González – *Docum. cit.* (p. 12).

<sup>6</sup> Podemos citar las textiles Campomar y Martínez Reina, la fábrica de jabones Primus, las canteras para extracción y trituración de piedras, la metalúrgica Nervión, después Inlasa, y la planta de alcoholes de ANCAP.

<sup>7</sup> En este punto sólo se menciona las escuelas a los efectos de identificarlas como uno de los principales recursos de la zona. Por ser la organización desde la que se implementa este proyecto, el abordaje sobre la misma será obviamente profundizado.

<sup>8</sup> CIESU – “*Entre la esquina y la ciudad*” – Primer Censo de Comisiones Vecinales – 1987 (actualizado en 1989).

<sup>9</sup> IMM – Taller de Comisiones Vecinales, realizado en la Intendencia Municipal de Montevideo los días 5 y 7 de diciembre de 1990.

<sup>10</sup> Para esta caracterización se tomaron en cuenta 3 indicadores: porcentaje de repetición, equipamiento de la vivienda y nivel educativo de la madre.

<sup>11</sup> El índice de conflictividad laboral constituye un indicador de la situación laboral de un país. En el informe anual de Derechos Humanos de SERPAJ, correspondiente al año 1997, el sector de la enseñanza es identificado como el más afectado en términos absolutos por la conflictividad laboral, en torno a dos fuentes: reivindicaciones salariales y en contra de la Reforma Educativa. Sólo durante el año 1997 se registran 24 conflictos en la enseñanza asociados a las causas anteriormente mencionadas.

<sup>12</sup> SERPAJ, Informe Derechos Humanos – Uruguay, pág. 131, año 1997: Respecto del fortalecimiento institucional y la descentralización del sistema se señala: “Hay un margen significativo para la definición de una identidad institucional. Se apunta a la definición de un proyecto de centro para lo que se requiere de una escala reducida, una inserción en la comunidad barrial y un personal docente y administrativo estable. Muchas de las medidas adoptadas confluyen hacia esta concepción. Sin embargo, si estas medidas no van acompañadas de una política de estímulos y de inversiones que favorezca gradualmente en función de las carencias de la población atendida por cada centro, el efecto producido puede ser reforzamiento de la desigualdad social. Los estudios de CEPAL – en los que se realiza un diagnóstico de los diferentes subsistemas de la educación en el Uruguay – señalan un efecto perverso del sistema que provoca la emigración de los docentes más calificados y con más experiencia hacia los centros que atienden a la población de mejor nivel socioeconómico”.

<sup>13</sup> El término *zona de incertidumbre* es recogido desde el análisis estratégico de las organizaciones y refiere a esas zonas de libertad que la organización no ha logrado reglamentar y a partir de las cuales las personas que las conocen, las utilizan para desarrollar sus estrategias organizacionales.

<sup>14</sup> En la Encuesta Continua de Hogares el concepto de empleo precario comprende a la población ocupada asalariada en el sector privado de la economía que no está protegida por el sistema de seguridad social; los que buscan otro trabajo que sustituya al actual por ser poco estable y los trabajadores familiares no remunerados.

El concepto de subempleo refiere tanto a la cantidad de horas trabajadas como a la remuneración que se percibe por ellas, estando el trabajador en condiciones de realizar una jornada completa de trabajo.

<sup>15</sup> 1997, SERPAJ – Informe anual Derechos Humanos Uruguay, Cap. III.1. La pobreza: “Existe una sensibilidad colectiva que identifica inmediatamente las situaciones concretas de pobreza. Despierta en cada persona que la vive o la presencia la pregunta de por qué alguien tiene que vivir en condiciones que no le permiten satisfacer necesidades mínimas y le imponen padecer diversas formas de violencia. La pobreza constituye una situación extrema de marginación y exclusión con respecto a los beneficios producidos por la convivencia social (...) Se trata por tanto, de un problema que debe ser asumido por la sociedad como prioritario para darle una respuesta solidaria. Prioridad que no sólo debe traducirse en términos de urgencia sino también de recursos. Pero además el compromiso con estos sectores no debe ser sólo por la situación presente sino en relación a una deuda histórica” (pág. 83). “...Más allá del concepto de pobreza – que forma parte de la intersubjetividad en que se desarrolla el debate sobre cuáles son los problemas que la sociedad debe asumir y cómo hacerlo – existen definiciones operativas de carácter técnico utilizadas para identificar, medir e intentar ayudar a comprender el fenómeno y su evolución. (...) No debemos perder de vista que estas definiciones tienen un carácter convencional e implican –siempre– grados de arbitrariedad en las opciones que conforman su construcción.(...) Deben ser –además– adoptadas como provisorias en tanto el debate muestre sus inconvenientes o las posibilidades de mejorarlas. Deben ser consideradas como insuficientes, en tanto no pueden ser tomadas como la única fuente de información para comprender el problema (...) Existen dos formas básicas de medir la pobreza universalmente aceptadas en el ámbito académico (...) y que son tomadas como referencia en el ámbito político porque constituyen un elemento orientador de acciones políticas y legitimador de las mismas: – La identificación de la existencia en un hogar de alguna Necesidad Básica Insatisfecha (NBI). – La insuficiencia de ingresos para acceder a un grupo de necesidades básicas” (Pág. 84) ... “Las NBI se definen como el conjunto de requerimientos psicofísicos cuya satisfacción constituye una condición mínima necesaria para el funcionamiento y desarrollo de la vida humana en sociedad” (Pág. 85). (Para su medición se tienen en cuenta las siguientes dimensiones: tipo de vivienda, hacinamiento, disponibilidad de agua potable, tipo de sistema de eliminación de excretas, asistencia escolar y jefes de hogar con cargas familiares y con niveles educacionales insuficientes).

“La otra forma de medición de la pobreza es mediante la llamada línea de pobreza, es decir, delimitando el ingreso mínimo que permite a un hogar disponer de recursos suficientes para satisfacer las necesidades básicas de sus miembros. El método para realizar la medición consiste en construir una Canasta Básica de Alimentos (CBA), considerando los requerimientos nutricionales de la población” (Pág.89).

<sup>16</sup> J.L.Rebellato, y L.Giménez – *Ética de la Autonomía: Desde la práctica de la Psicología con las Comunidades* – Montevideo – Roca Viva, 1997 (pág.24).

<sup>17</sup> Para el lector interesado en profundizar en la temática: Castel,R.: “*Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*” – Buenos Aires – Paidós, 1997. Iamamoto, M.: “*O Serviço Social na contemporaneidade: dimensões históricas, teóricas e ético-políticas*”- Fortaleza -CRESS/CE Nº 6, 1997. Monereo Pérez, J.L.: “La política social en las sociedades de capitalismo avanzado: la doble presencia de la “vieja” y la “nueva” cuestión social”; en *Derechos Sociales de la ciudadanía y ordenamiento laboral* – España – CES, 1996. Rosanvallon, P.: “*La nueva cuestión social. Repensando el Estado providencia*” – Buenos Aires – Manantial, 1995.

<sup>18</sup> J.L.Rebellato – Op. cit. (p. 24).

<sup>19</sup> PNUD – “*Desarrollo Humano en Uruguay*” – 1999

<sup>20</sup> “El índice de desarrollo humano constituye una medida de dimensión comparativa en función del valor que adquieren un conjunto de indicadores sociales básicos para cada país. Su diseño asume como supuesto que los países no puedan ser únicamente clasificados en torno a medidas de desarrollo económico, sino que también deben tomarse en cuenta otros indicadores relacionados con la

educación y el nivel de vida de la población. De este modo, el índice pondera cuatro indicadores: i) esperanza al nacer; ii) tasa de alfabetización; iii) matriculación bruta combinada para educación primaria, secundaria y terciaria; iv) PBI per cápita en dólares americanos a valores de Paridad en el Poder de Compra (PPP)".

<sup>21</sup> PNUD – *Inf. cit.* (p. 105).

<sup>22</sup> Jorge Gonçalves – "El vacío: Ausencia de estupidez en la inteligencia artificial" En: *Rev. E.Psi.B.A.* Nº 6 – Buenos Aires, 1998.





# PARTE IV

## Trabajo por áreas

### 1) ESTUDIOS PSICOLÓGICOS

**Sub-equipo psicológico:**  
**Psic. Esperanza Martínez (Coordinación)**  
**Psic. Sandra Falero**  
**Psic. Sandra García**

**Egresadas en proyecto post-pasantía:**  
**Psic. Silvia Sanjurjo**  
**Psic. Thelma Schlaman**

**Estudiantes de la Facultad de Psicología**  
**en pasantía durante 1998, 1999 y 2000**

#### 1.1 – Pruebas utilizadas

**Psic. Sandra Falero**  
**Psic. Sandra García**  
**Psic. Esperanza Martínez**

Uno de los motivos de consulta más frecuentes en la clínica de niños la dificultad escolar. Por lo general la incidencia de factores que perturban y desestabilizan a los protagonistas, suelen "ser vistos" o reconocidos como tales cuando el o los síntomas ya se han establecido. Por tanto la aproximación diagnóstica de una población preescolar, tarea que hemos desarrollado durante cuatro años consecutivos en el marco del Servicio de Atención Psicológica de la Facultad de Psicología, ha tenido el propósito preventivo de localizar posibles factores desencadenantes de fracaso escolar, que comienzan a hacerse presentes desde temprana edad, y una no intervención a tiempo configura como síntoma.

Para nuestra investigación hemos utilizado una batería diagnóstica que aprecia:

- 1) Evolución de las estructuras intelectuales (Piaget, Dibujo de la Figura Humana: D.F.H.).
- 2) Aspectos instrumentales adquiridos a través de la familia y la institución escolar. (Victoria de la Cruz).
- 3) Maduración perceptivo- motriz (Bender).
- 4) Aspectos emocionales: Técnicas proyectivas gráficas.
  - Familia (Corman)
  - Dibujo de la Figura Humana (Goodenough, Kopitz)
  - Dibujo Libre

5) Significaciones del aprender: "Situación persona aprendiendo" (A. Fernández).

El estudio diagnóstico realizado no intenta una clasificación según criterios de normalidad y patología, sino que se plantea prioritariamente como diagnóstico de situación<sup>1</sup>.

Interesa identificar tempranamente las situaciones de riesgo, en las que el curso vital se ve amenazado por condicionantes ambientales capaces de generar daño permanente.

En un segundo momento —y ése es el objetivo del Proyecto en el que estamos trabajando— procuramos definir y desarrollar estrategias de intervención tendientes a crear para los niños un ambiente más favorable para un crecimiento sano y feliz, evitando en lo posible las secuelas de situaciones conflictivas no resueltas que pueden generar daños permanentes.

Los niños cuyo estudio psicodiagnóstico fue realizado durante su permanencia en el nivel pre-escolar de 5 años, están siendo seguidos en su evolución en el marco del Proyecto: "Validación de pruebas de diagnóstico y pronóstico de desempeño escolar a través de un estudio longitudinal"<sup>2</sup>, cuya finalización está prevista para el año 2003.

Priorizamos el trabajo con esta franja etaria por considerar que la inserción del niño en la institución educativa marca una etapa en la que se juegan en gran medida sus posibilidades de futuro.

Desde la perspectiva piagetiana, la transición al período operacional concreto, caracterizada por la construcción progresiva de las operaciones lógicas de clases y relaciones y por las nociones de conservación, se opera al comienzo de la etapa escolar, con una primera culminación hacia los 7-8 años.

Este es el momento en que las acciones se convierten en operaciones reversibles. Se logra la clasificación jerárquica con movilidad de criterios, el ordenamiento de elementos según relaciones asimétricas y la conservación de sustancia a pesar de las diferencias perceptibles en sus cambios de forma.

Gradualmente se adquieren las nociones de conservación de peso y volumen. Con esta última, que podemos situar entre los 11 y 12 años, se llega a la culminación del período operacional concreto y se abre el camino a las operaciones formales propias de la adolescencia.

Vemos, por lo tanto, que en los años de tránsito por la escuela se van construyendo las operaciones lógicas que son piedra angular de futuros aprendizajes.

Es un período especialmente vulnerable porque se da en el tránsito desde la dependencia hacia una creciente autonomía, lo que permitirá al niño más adelante enfrentar dificultades con más recursos y con menor riesgo de daño personal.

Un momento especialmente difícil es el pasaje de jardinera a primer año, ya que aquí empieza a sentirse con fuerza el nivel de exigencia de resultados visibles. El acento suele desplazarse en poco tiempo de las actividades que favorecen la creatividad personal a las tareas que deben dar cuenta de un rendimiento, donde llegan a cobrar más importancia los resultados que los procesos de pensamiento que permiten al niño llegar a ellos.

Al trabajar con niños que presentan problema escolares comprobamos que en alto número de casos éstos no se deben a dificultades propias del niño sino a situaciones provenientes de su ambiente que ponen en riesgo el desarrollo de su potencial.

Puede tratarse de dificultades a nivel familiar que generan un ambiente poco favorable, a lo que muchas veces se suma un medio educativo que no logra aminorar el efecto negativo de esta situación, y hasta puede llegar a constituir en sí mismo un ambiente poco facilitador.

En los niños que presentan cierto grado de inmadurez en relación a las metas exigidas, empieza a surgir muy pronto un sentimiento de frustración por no cumplir con las expectativas planteadas, lo que con frecuencia supone, cuando no media una intervención oportuna, el agravamiento y cronificación de las dificultades.

El estudio psicológico realizado en forma individual a todos los niños que cursan el nivel de 5 años procura investigar el potencial intelectual, tanto como los factores de riesgo que pueden estar interfiriendo en el aprendizaje.

Entre los instrumentos utilizados consideramos que tienen un importante valor diagnóstico las pruebas de Piaget que investigan el nivel operatorio.

La introducción de estas pruebas parte del cuestionamiento a las técnicas usadas habitualmente para evaluar el nivel de funcionamiento global a través de la realización de una serie de pruebas heterogéneas que exploran el rendimiento en distintas áreas<sup>3</sup>.

La Escala Binet-Simon, graduada en edades mentales, con la posterior introducción del concepto de cociente intelectual como forma de establecer relación con la edad cronológica, es el prototipo de una serie de técnicas construidas posteriormente sobre el mismo modelo, con el objetivo de ubicar los resultados en relación con el promedio de niños de la misma edad.

La noción de cociente intelectual fue con frecuencia utilizada, más allá de su concepción original, como una medida absoluta del potencial intelectual determinado genéticamente, y por lo tanto invariable.

Posteriormente, con el cuestionamiento de este modelo, se pone el énfasis en el valor relativo de esta noción, y en la importancia de múltiples factores que pueden estar afectando el rendimiento. Así cobra relevancia el análisis cualitativo de las distintas pruebas, por medio del cual se puede inferir un potencial intelectual normal más allá de los resultados numéricos que indicarían un cuadro deficitario.

En esta perspectiva se tiende a interpretar los resultados cuantitativos en relación con el nivel de funcionamiento en el momento de la prueba (que puede aparecer descendido por la incidencia de múltiples factores), más que como indicador del potencial intelectual.

A partir de su trabajo como investigador en la estandarización de los tests de Binet-Simon, Piaget fue de los primeros críticos del modelo psicométrico. Comenzó a interesarse por los tipos de respuesta, no en cuanto fueran acertadas o erróneas desde la perspectiva de la lógica adulta, sino en razón de los procesos de pensamiento que hacían posible el surgimiento de las mismas. Para continuar su investigación en esta línea, Piaget construyó un modelo experimental a partir de encuentros con los niños según el método de la entrevista clínica.

En un trabajo de investigación presentado en las X Jornadas Uruguayas de Psicología, realizamos un estudio comparativo de pruebas verbales y de nivel operatorio en niños que consultaban por dificultad de aprendizaje<sup>4</sup>.

Del total de 50 casos analizados en base a distintas técnicas, encontramos discrepancias entre su desempeño en las pruebas clásicas de nivel intelectual (Terman o W.I.S.C.) y su nivel operatorio inferido a partir de las pruebas de Piaget (clasificación, relación de inclusión, seriación, invariancia del número).

Estos niños, que representaban el 38% de los niños estudiados, tenían rendimiento descendido en dichas pruebas, por lo que podrían haber sido considerados portadores de un retardo intelectual, pero su nivel operacional era acorde a lo esperado.

Analizando la situación en cada uno de estos casos, comprobamos la existencia de factores que podrían explicar un descenso importante del rendimiento en niños cuyo nivel de pensamiento operatorio no sufría perturbaciones (dificultades psicomotrices y del lenguaje, situaciones de abandono, vínculos familiares conflictivos).

Esta investigación, así como las observaciones realizadas posteriormente, tanto a nivel de la escuela pública como de la enseñanza privada, nos llevó a valorar la importancia de otro factor: la inseguridad y el temor al fracaso de los niños que consultan por dificultades escolares.

La dinámica que se genera en el trabajo con las técnicas clásicas, ante la presentación de preguntas cuyas respuestas son clasificadas según categorías de "acertada" o "errónea", configura una situación de examen que los niños perciben muy pronto, y que los perturba intensamente cuando tienen dudas respecto a su capacidad de responder con acierto.

La similitud de algunos aspectos de estas pruebas con las que se plantean en la situación escolar, donde ya han tenido experiencias de fracaso, genera una ansiedad que disminuye su rendimiento, por lo que su capacidad intelectual puede ser subestimada, y sus dificultades escolares ser atribuidas a un nivel intelectual inferior al promedio.

Por el contrario, con frecuencia comprobamos, al trabajar con las pruebas de Piaget, que muchos niños que parten de un bloqueo inicial, temerosos de dar una respuesta que no sea la esperada y valorada como "buena" por el adulto, se van sintiendo progresivamente liberados de tal modo que son capaces de responder siguiendo sus propios procesos de pensamiento; dándose tiempo; sintiendo alivio cuando su respuesta es valorada, no con los parámetros de la lógica del adulto sino según la modalidad de su propio pensamiento.

Es en base a estas consideraciones que planteamos la hipótesis de que estas pruebas, analizadas en relación con otras técnicas que exploran aspectos instrumentales, pueden resultar un procedimiento adecuado para valorar las posibilidades intelectuales de los niños, especialmente de aquéllos que en otras áreas presentan algún déficit.

### **PRUEBAS DE NIVEL OPERATORIO**

- 1) *Clasificación* – Investiga la posibilidad de construcción de clases lógicas con criterios de inclusión y de exclusión, y la movilidad de criterios en la clasificación del mismo conjunto de elementos. La construcción de la clase se da en forma inmediata en el período operacional, pero a nivel de 5 años lo esperable es un período de transición, con elaboración progresiva en el curso de la experiencia.

El material utilizado es un conjunto de formas geométricas que pueden ser clasificadas según distintos criterios (forma, color y tamaño). Pedimos al niño que forme dos montones agrupando las que se parezcan. Es frecuente que a nivel de 5 años el niño comience haciendo colecciones figurales en las que el criterio va cambiando en acciones sucesivas, y logre finalmente la elaboración de una clase lógica según criterios de inclusión y exclusión. En este caso no se trata de una respuesta fundamentada en un conocimiento previamente adquirido, sino la construcción progresiva de una operación reversible.

- 2) *Seriación* – El material consiste en un conjunto de varillas que difieren en su longitud. Se trata de comprobar si el niño logra ordenarlas en una serie, según sus relaciones asimétricas. Observamos que muchas veces comienza construyendo pequeños conjuntos de elementos ordenados para llegar progresivamente a la seriación operatoria. Tenemos en cuenta no sólo el logro de la serie, sino también el método utilizado (prueba y error, o método operatorio), el lenguaje (términos absolutos o comparativos) y la posibilidad de intercalar un nuevo elemento en una serie ya construida (lo que supone que ese elemento sea considerado a la vez como más grande que los que lo preceden en la serie y más pequeño que los siguientes).
- 3) *Invariancia del número* – Para realizar esta prueba partimos de elementos que puedan ser puestos en correspondencia biunívoca. En primer término observamos si logra la correspondencia, y si ésta constituye un criterio para afirmar la equivalencia de los conjuntos. Posteriormente investigamos si afirma la equivalencia cuando los elementos no están en correspondencia y no tienen la misma configuración perceptiva. Este proceso se opera en sucesivas etapas
  - El niño afirma que no hay lo mismo en ambos conjuntos cuando no están en correspondencia, lo que corresponde al período pre-operatorio.

- Afirma que no hay lo mismo, pero lo habría en el caso de volver a ponerlos en correspondencia: es lo que se llama "retornabilidad", de lo que podemos inferir que ha iniciado su transición al período operacional concreto.
- Afirma la equivalencia de conjuntos para pequeñas cantidades; no así cuando el número de elementos aumenta; en este último caso puede haber retornabilidad. Aquí hablaríamos de una etapa más avanzada en la transición.
- Afirma la invariancia del número en todas las situaciones presentadas, fundamentando con argumentos de identidad y reversibilidad, lo que demuestra la adquisición del concepto operatorio de número como primera de las nociones de conservación que se van elaborando en el transcurso del período operacional concreto. Éstas son, por su orden: invariancia del número, conservación de sustancia, de peso y de volumen.

\*\*\*\*\*

Queremos destacar un aspecto que consideramos de sumo interés en el trabajo con estas pruebas. En todas ellas, pero en forma especialmente notoria en las que investigan las nociones de conservación, asistimos con frecuencia al proceso de construcción de las operaciones en sus etapas sucesivas durante la prueba.

Ocurre, por ejemplo, que en el curso de una experiencia, partiendo de la no conservación, el niño llega a elaborar la noción de conservación de sustancia, la sostiene a pesar de los contra-argumentos que le presentamos, y la fundamenta con entera convicción, *por lo que la misma prueba se convierte en una instancia de aprendizaje.*

Se da incluso el caso de niños que comienzan negando la conservación de sustancia, y reflexionando a partir de sus acciones logran elaborar las nociones de conservación de sustancia y peso, entre las que normalmente hay un defasaje de dos años.

Inhelder denomina "razonamiento progresivo" al proceso observado en algunos niños que a partir de un bloqueo inicial que los lleva a negar la conservación, pasan por un período de vacilación entre distintas alternativas (del tipo: "Hay más porque es más larga... ¡Ah, no! Hay menos porque es más finita"), y terminan afirmando la conservación con total seguridad y sólidos argumentos<sup>5</sup>.

Se trata del proceso por el cual la acción de sentido único (ya que se desarrolla en un tiempo que como tal es irreversible), se convierte en operación porque puede ser pensada en forma simultánea con otra acción que anula el efecto de la primera, volviendo al punto de partida: "Hay lo mismo de masa, porque podríamos hacer de nuevo la pelotita". *Al volverse reversible, la acción se transforma en operación.*

El "razonamiento progresivo" constituye un indicador de buen pronóstico en los niños con dificultad escolar, ya que da cuenta de un potencial que en la situación de aula no se manifiesta.

Podemos inferir que el niño que logra pensar con autonomía en la circunstancia que acabamos de describir, actúa en el aula de distinta manera porque algo del ambiente le resulta poco facilitador, ya sea el lugar físico, la dinámica grupal, el vínculo con el maestro o la exigencia de un rendimiento con los tiempos acotados.

Por el contrario, las pruebas de nivel operatorio no evalúan rendimientos sino que se orientan a observar los procesos por los cuales se elaboran las distintas operaciones. Presentado el material, se configura una situación que plantea un problema, y se invita al niño a resolverlo dándole todo el tiempo que estime conveniente y la libertad de usar el material para poner a prueba sus propias hipótesis.

Incluso si se trata de niños con dificultades del lenguaje, comprobamos que son capaces de esbozar una argumentación y transmitirnos una convicción que se afirma como evidencia lógica, resistiendo los contra-argumentos que podamos presentarles.

En el curso de estas experiencias con niños en etapa de transición al período operacional concreto, asistimos muchas veces al proceso de construcción de las operaciones.

En estas circunstancias el niño muestra, no sus conocimientos o habilidades ya adquiridos, sino su posibilidad de abstraer a partir de los objetos o a partir de sus propias acciones, para llegar a elaborar las operaciones lógicas que constituyen la base del conocimiento científico. En otras palabras, nos muestra no el resultado de lo aprendido sino su capacidad para aprender.

\*\*\*\*\*

Los encuentros en los cuales se va dando este proceso diagnóstico se realizan en la institución escolar, lo que supone algunas dificultades. Una de ellas es que puede generar fantasías de evaluación académica, con el consiguiente temor al fracaso, tan frecuente en los niños que presentan problemas de aprendizaje.

Por esto procuramos brindarle un espacio diferente en el cual son valoradas todas sus producciones, en el marco del encuentro con un adulto dispuesto a escucharlo, interesándose por su singularidad y respetando sus ritmos.

La continuidad de estos encuentros, así como el espacio discriminado que se le ofrece, van dando lugar a la confianza que permite superar temores. Este espacio opera como instancia terapéutica en niños con dificultades escolares, lo que más adelante analizaremos<sup>6</sup>.

Por otra parte, el trabajo en la escuela nos da la oportunidad de una observación más amplia en un rico intercambio con los maestros, lo que brinda valiosos elementos para la aproximación diagnóstica y la intervención temprana.

## **1.2 – Descripción de las tareas realizadas – Resultados obtenidos**

***Psic. Sandra Falero***  
***Psic. Sandra García***  
***Psic. Andrea Latorre***  
***Psic. Esperanza Martínez***

Se realizó el estudio diagnóstico de la población pre-escolar de ambos turnos que cursaron el nivel 5 durante los años 1997, 1998 y 1999.

Las tomas fueron realizadas por estudiantes de 4º y 5º Ciclos de la Facultad de Psicología que cursaron su pasantía en esos años, contando en todas las etapas de la tarea con apoyo y supervisión docente.

Para cada estudio diagnóstico se realizaron promedialmente seis entrevistas con el niño y una con los padres. En los casos en que se estimó necesario se realizó un seguimiento.

Los datos así obtenidos constituyen la primera etapa del Proyecto de Investigación "Validación de instrumentos de diagnóstico y pronóstico de desempeño escolar a través de un estudio longitudinal" que se realiza en el marco del Servicio de Atención Psicológica, cuyos objetivos y los avances realizados fueron descritos anteriormente<sup>7</sup>.

En el marco del Proyecto que ahora nos ocupa, tomaremos datos de algunas de estas pruebas, haciendo cortes transversales en los años 1998 y 1999, y los analizaremos en relación con los datos provenientes de la evaluación psicomotriz, el estudio psicolingüístico y la evaluación pedagógica.

En 1999 se realizó evaluación psicológica, psicomotriz y psicolingüística de los niños que cursaban Nivel 5 de pre-escolar.

Los niños con los que se realizó el estudio psicológico en 1998 cuando cursaban el nivel 5 de pre-escolar fueron evaluados en las áreas psicomotriz y del lenguaje en 1999, cuando cursaban primer año.

Dado que en esa etapa hay cierta movilidad en la población escolar, es menor el número de niños que fueron evaluados en las tres áreas, en relación con aquéllos con los que se trabajó en 1999 cuando cursaban pre-escolar.

Estas diferencias en los tiempos en que se realizaron las pruebas determinan condiciones que es necesario tener en cuenta en el análisis de los datos, por lo que nos referiremos a ambos grupos en forma separada.

En los cuadros y gráficas que siguen daremos cuenta de los resultados obtenidos en el test de Bender y en las pruebas de nivel operatorio, discriminando en estas últimas clasificación, seriación y concepto operatorio de número.

El último cuadro y la gráfica correspondiente para ambas series de datos (pre-escolares que cursaron nivel 5 en 1998 y en 1999 respectivamente) da cuenta de una evaluación global del nivel operatorio de cada uno de los niños estudiados. El procedimiento para llegar a estos resultados fue el siguiente:

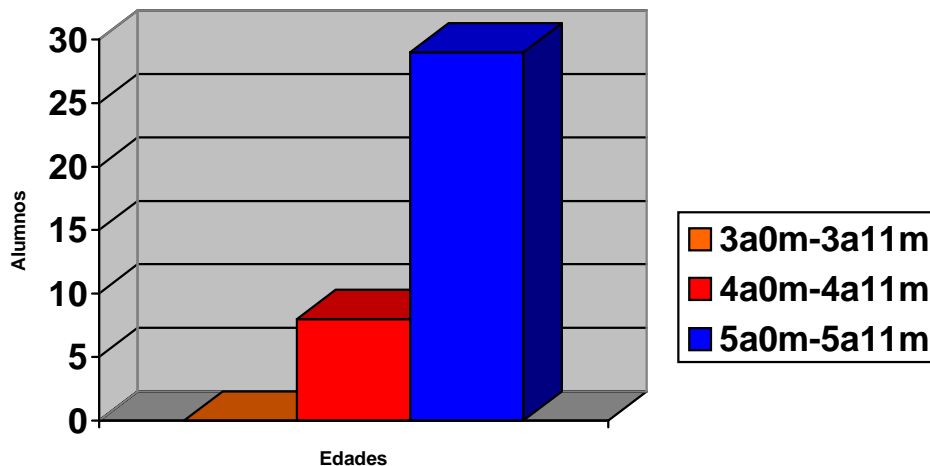
- 1) Se evaluó el trabajo de cada niño analizando el grado de elaboración alcanzado en cada una de las tres áreas estudiadas.
- 2) Se consideró como criterio para haber iniciado la transición al período operacional concreto el logro de una clase lógica y/o la afirmación de la equivalencia de conjuntos a partir de la correspondencia biunívoca de elementos.
- 3) Se consideró que habían entrado en el período de las operaciones concretas aquellos niños que habían logrado clasificar según tres criterios, construían la serie con método operatorio y afirmaban la invariancia del número.

**PRE-ESCOLARES 1998**

**BENDER**

EMPM	Nº casos	Porcentaje
1 - 3a0m-3a11m	0	0%
2 - 4a0m-4a11m	8	22%
3 - 5a0m-5a11m	29	78%

**Bender**



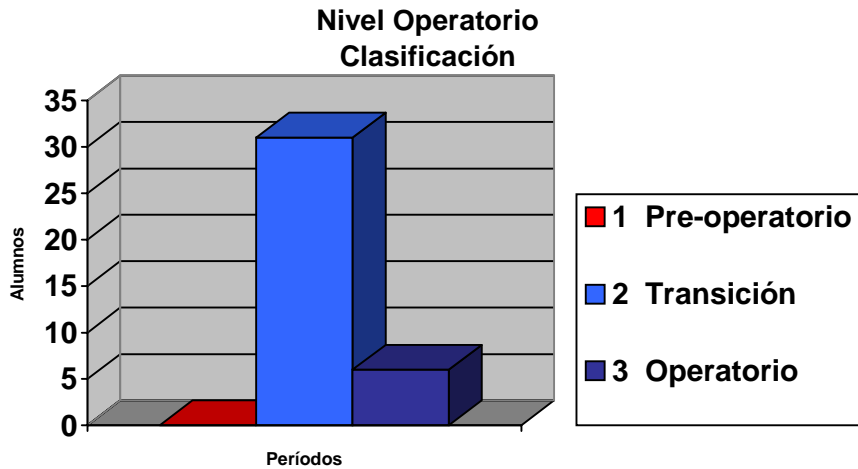
*En todas las gráficas - Azul: Acorde a la edad  
Rojo: No alcanza lo esperado*

**NIVEL OPERATORIO**

**A) Clasificación**

Período	Nº casos	Porcentaje
1 - Pre-operatorio	0	0%
2 - Transición	31	84%
3 - Operatorio	6	16%

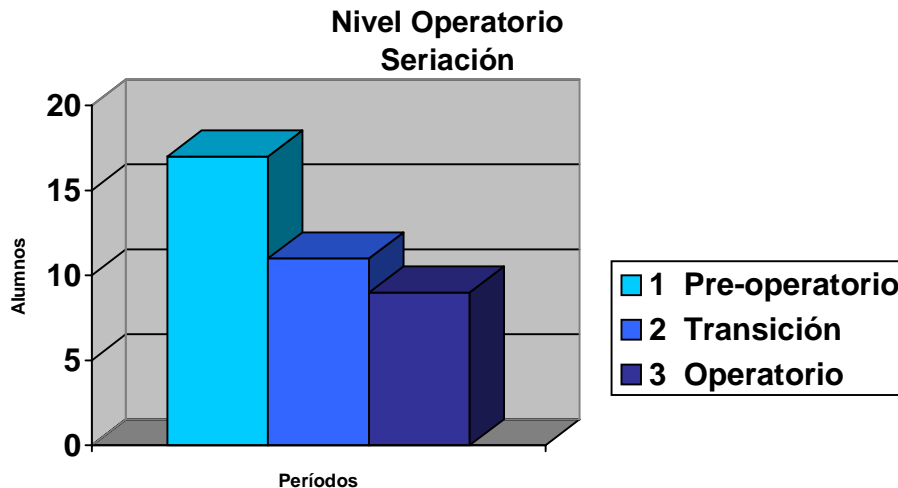
- 1 - Pre-operatorio: No logra ningún criterio clasificatorio
- 2 - Transición: Logra 1 ó 2 criterios
- 3 - Operatorio: Logra 3 criterios



**B) Seriación**

Período	Nº casos	Porcentaje
1 - Pre-operatorio	17	46%
2 - Transición	11	30%
3 - Operatorio	9	24%

- 1 - Pre-operatorio: No logra la serie
- 2 - Transición: Logra pequeñas series
- 3 - Operatorio: Logra la serie completa

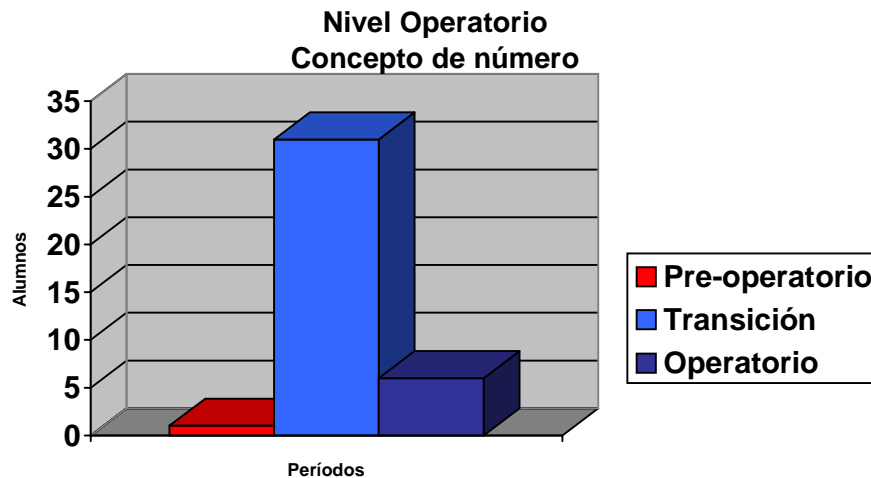




**C) Concepto de Número**

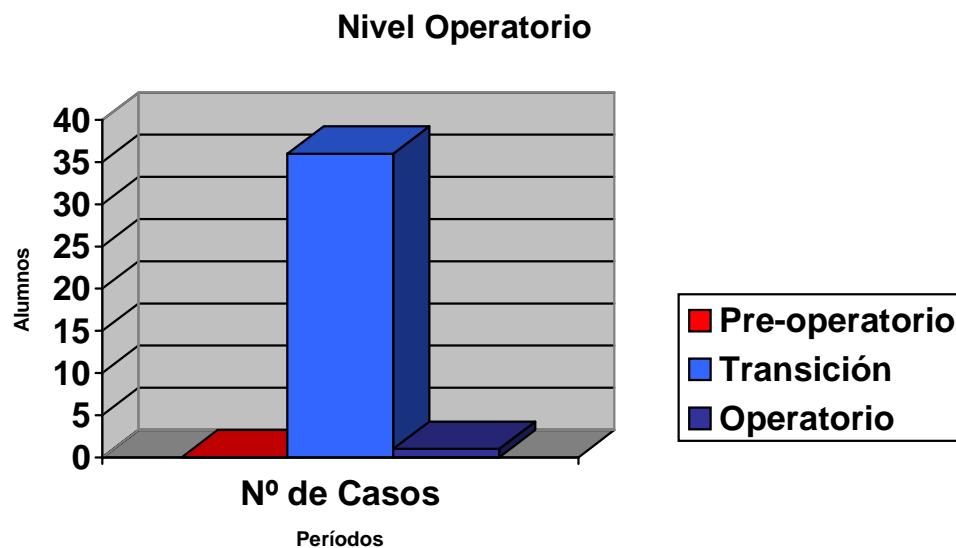
Período	Nº casos	Porcentaje
1 - Pre-operatorio	1	3%
2 - Transición	31	81%
3 - Operatorio	6	16%

- 1 - Pre-operatorio: No logra correspondencia
- 2 - Transición: Logra sólo correspondencia o correspondencia y retornabilidad
- 3 - Operatorio: Logra conservación del número



**Resultados de cada niño según el grado de elaboración de las operaciones intelectuales**

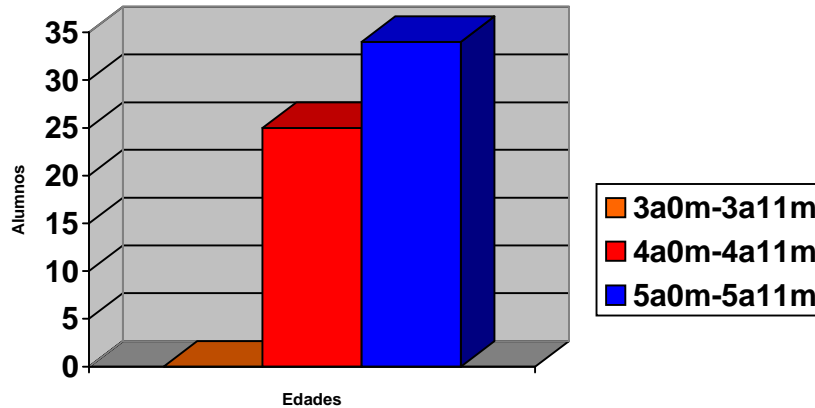
Período	Nº casos	Porcentaje
1 - Pre-operatorio	0	0%
2 - Transición	36	97%
3 - Operatorio	1	3%



### PRE-ESCOLARES 1999 BENDER

EMPM	Nº casos	Porcentaje
1 - 3a0m-3a11m	0	0%
2 - 4a0m-4a11m	25	42%
3 - 5a0m-5a11m	34	58%

Bender



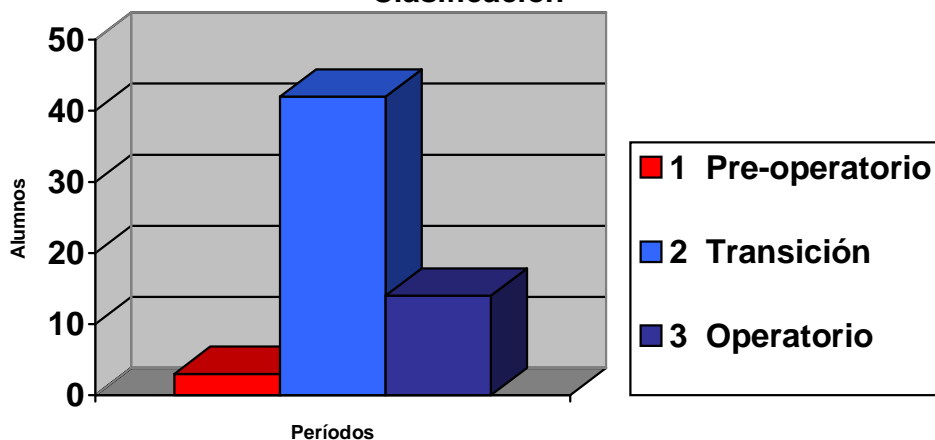
### NIVEL OPERATORIO

#### A) Clasificación

Período	Nº casos	Porcentaje
1 - Pre-operatorio	3	5%
2 - Transición	42	71%
3 - Operatorio	14	24%

- 1 - Pre-operatorio: No logra ningún criterio clasificatorio  
 2 - Transición: Logra 1 ó 2 criterios  
 3 - Operatorio: Logra 3 criterios

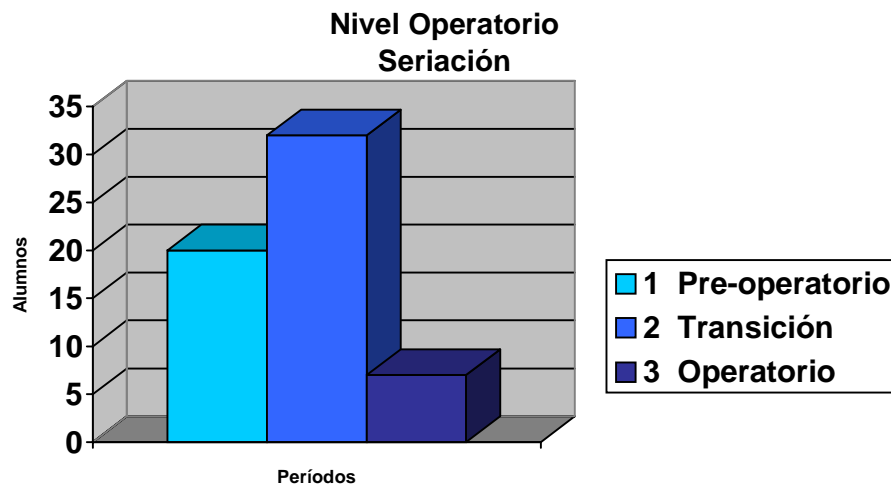
Nivel Operatorio  
Clasificación



**B) Seriación**

Período	Nº casos	Porcentaje
1 - Pre-operatorio	20	34%
2 - Transición	32	54%
3 - Operatorio	7	12%

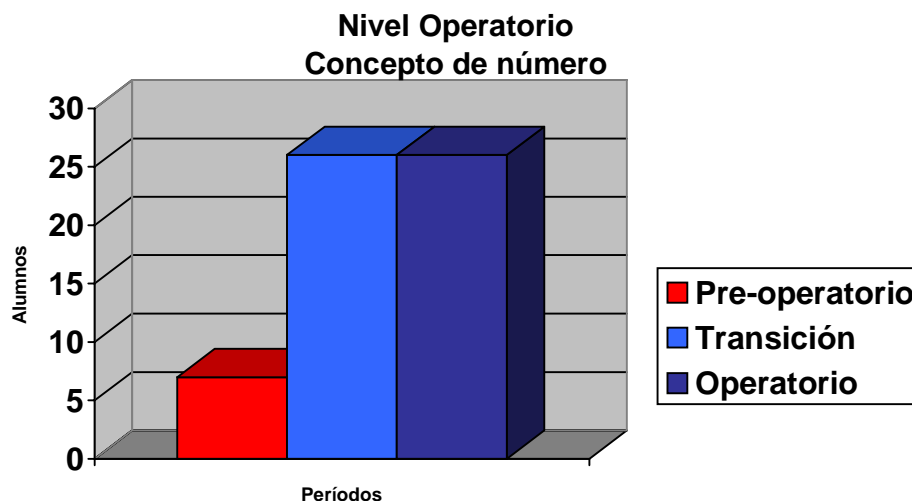
- 1 - Pre-operatorio: No logra la serie
- 2 - Transición: Logra pequeñas series
- 3 - Operatorio: Logra la serie completa



**C) Concepto de Número**

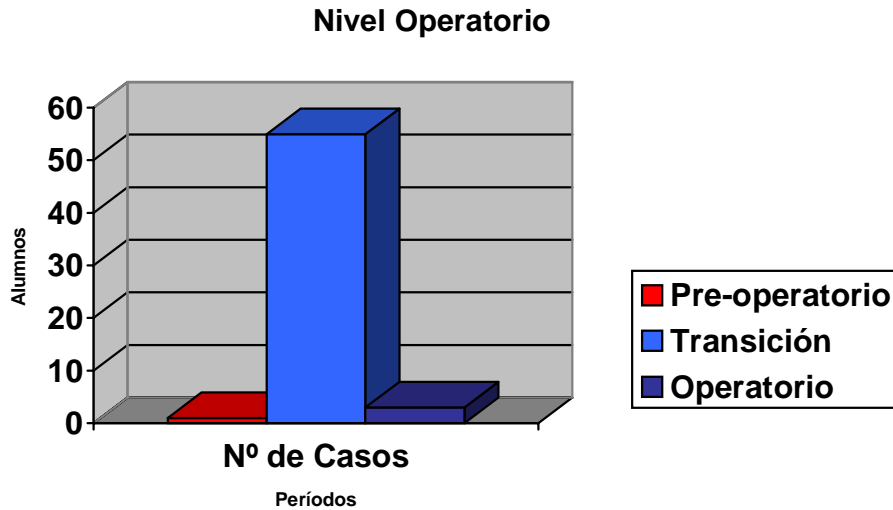
Período	Nº casos	Porcentaje
1 - Pre-operatorio	7	12%
2 - Transición	26	44%
3 - Operatorio	26	44%

- 1 - Pre-operatorio: No logra correspondencia
- 2 - Transición: Logra sólo correspondencia o correspondencia y retornabilidad
- 3 - Operatorio: Logra conservación del número



**Resultados de cada niño según el grado de elaboración de las operaciones intelectuales**

Período	Nº casos	Porcentaje
1 – Pre-operatorio	1	2%
2 – Transición	55	93%
3 – Operatorio	3	5%



**1.3 – Análisis de datos**

**1.3.1 – Bender y nivel operatorio**

*Psic. Esperanza Martínez*

Para el análisis de los resultados en las pruebas de nivel operatorio tomaremos como base la Investigación sobre el Aprendizaje Escolar<sup>8</sup> ya que en ella se trabajó con estas pruebas en una muestra representativa de la población de niños que ingresaban a primer año en las escuelas de Montevideo.

Los porcentajes de niños que se encontraban a nivel pre-operatorio en las distintas pruebas fueron los siguientes, discriminados según los tipos de escuela<sup>9</sup> y en cifras globales:

	Tipos de escuela			Porcentaje global
	A	B	C	
Correspondencia	13,4%	18,6%	26,5%	21,3%
Seriación	36,6%	53,7%	70,4%	58,7%

En la evaluación de las pruebas de nivel operatorio, estimamos que el resultado de una prueba es acorde a lo esperado cuando la misma es bien resuelta por más del 50% de los niños de la misma franja etaria.

Sobre la base de los datos de la investigación del IPUR, consideramos esperable que los pre-escolares del nivel 5 logren la correspondencia y no logren la seriación.

Respecto a las pruebas de clasificación no podemos usar los datos de dicha muestra porque los criterios con que fue caracterizado el período pre-operatorio fueron distintos a los que adoptamos para nuestra investigación.

Al no disponer de ese dato en nuestro medio, a partir de las investigaciones de Piaget e Inhelder planteamos la hipótesis de que es esperable el logro de un criterio clasificatorio.

\*\*\*\*\*

Analizando los datos presentados en el capítulo anterior podemos formular las siguientes conclusiones:

- 1 - En las pruebas de nivel operatorio, el 100% de los pre-escolares estudiados en 1998 y el 98% de los pre-escolares estudiados en 1999 alcanzan o superan lo esperado según su edad cronológica, ya que se encuentran en el período operacional concreto (3% y 5% respectivamente) o han iniciado una transición al mismo (97% y 93% respectivamente).
- 2 - El hecho de encontrarse en período pre-operacional no implica de por sí un pronóstico de aprendizaje con dificultades en niños que aún no han cumplido los 6 años. Teniendo en cuenta que sólo una niña en ambos grupos se encontraba en estas condiciones, se realizó un seguimiento de su evolución al ingresar a primer año, y se constató que había iniciado su transición, ubicándose en un nivel similar al de la mayor parte de sus compañeros
- 3 - Por lo tanto, comprobamos que la totalidad de los niños estudiados en ambos grupos, teniendo en cuenta su nivel operatorio, se encuentran en muy buenas condiciones al comienzo de su ciclo escolar. Estos resultados muestran en líneas generales una coincidencia con los de la investigación realizada por el IPUR diez años atrás, la que constataba que un alto porcentaje de los niños al comenzar su ciclo escolar se encontraban en un nivel cognitivo acorde a su edad.
- 4 - La discrepancia con la investigación citada radica en que los resultados hallados en las escuelas de Capurro dan cuenta de porcentajes más altos de niños en condiciones favorables para su ingreso escolar en cuanto a su nivel cognitivo, comparando los datos con los de otras escuelas con características socio-económicas similares.
- 5 - También es coincidente con los resultados de la investigación del IPUR el hecho de que el mayor nivel de dificultad aparece en la prueba de seriación. El porcentaje de niños en período pre-operacional en cuanto a la seriación se aproxima al hallado en la investigación del IPUR en escuelas del tipo A (36,6%). En la investigación actual encontramos el 38,5% en la población de ambos grupos. Hay que tener en cuenta un defasaje de 6 meses en el promedio de edad de los niños en el momento de realizarse las pruebas, ya que en la investigación del IPUR éstas fueron tomadas durante el primer semestre de primer año, y en la nuestra, durante el segundo semestre del nivel pre-escolar de 5 años.
- 6 - En el Bender los resultados son menos favorables al pronóstico de aprendizaje. Tomamos como resultado esperado un nivel de maduración psicomotriz acorde al grado que cursan los niños, o sea una edad de maduración perceptivo-motriz (E.M.P.M.) entre 5.0 y 5.11. Respecto a los niños cuya E.M.P.M. se sitúa por debajo de 5.0 consideramos que existe una inmadurez que, si bien no necesariamente supone patología (teniendo en cuenta que, en muchos casos, su desempeño mejora notoriamente en cortos períodos de tiempo), puede anunciar un cierto defasaje que incida en el aprendizaje escolar. Según esta prueba, el 22% de los pre-escolares de 1998 y el 42% de los que cursaron en 1999 se encuentran en esta situación. En cambio, no se constató ningún caso en que la E.M.P.M. fuera inferior a 4.0.

\*\*\*\*\*

Analizando los resultados obtenidos en las distintas pruebas por 96 niños que cursaron pre-escolar nivel 5 durante 1998 y 1999, aparece un hecho que consideramos relevante en el tema que nos ocupa:

*En las pruebas de nivel operatorio, el 94,8% de los niños demuestra estar cursando una transición del período pre-operacional al período operacional concreto, y el 4,2% ha alcanzado ya el período operacional, lo que hace un 99% de niños que alcanzan o superan lo esperado en cuanto a su nivel cognitivo.*

Las diferencias radican solamente en las etapas más o menos avanzadas del proceso en que se encuentran, pero en ese 99% se comprueba por lo menos la elaboración de una clase lógica con criterios de inclusión y exclusión, y/o la afirmación de la equivalencia de conjuntos a partir de la correspondencia biunívoca entre elementos.

Por consiguiente, en estos niños, la elaboración de las operaciones intelectuales se encuentra en la etapa esperada a nivel de su edad. Si algunos de ellos presentan dificultades al momento de su ingreso al ciclo primario, debemos buscar la incidencia de otros factores, descartando el retardo intelectual.

El hecho es relevante, y reafirma, diez años después, las conclusiones de la investigación del IPUR: sólo un mínimo de los fracasos escolares a nivel de primer año (la investigación mencionada lo situaba en el orden del 3%) puede ser atribuido a retardo intelectual.

La investigación del IPUR señalaba la existencia de un defasaje en el logro de las nociones en diferentes dominios, con un mayor porcentaje de niños que se encontraban a nivel pre-operatorio en la prueba de seriación. Atribuían este defasaje a diferencias en el funcionamiento individual, que no siempre se corresponden con el sujeto epistémico de la teoría piagetiana.

A estas consideraciones agregamos que, según la epistemología genética, la transición implica un desequilibrio que sólo se resuelve cuando las distintas operaciones se integran en una estructura de conjunto. Mientras no se alcanza esta equilibración es esperable que las distintas operaciones se elaboren siguiendo caminos propios no siempre coincidentes. A partir de nuestra experiencia estimamos que esta etapa de transición se prolonga por un lapso aproximado de dos años, coincidente con el comienzo y la primera etapa del ciclo escolar (primero y segundo año).

*Nos queda el interrogante acerca del futuro de los niños que ingresan al ciclo escolar con buenas posibilidades cognitivas, cuando existen situaciones de riesgo que originan dificultades, y eventualmente fracaso escolar.*

¿Existen factores que inhiban el curso esperado en el proceso de transición, y lleguen a constituir un escollo en la elaboración de las operaciones lógicas? En caso de ser así, ¿cómo generar acciones que promuevan un ambiente favorable al normal proceso de desarrollo intelectual?

Nos proponemos, a partir del estudio longitudinal que nuestro Servicio viene realizando<sup>10</sup>, aportar nuevos elementos que contribuyan a la construcción de respuestas adecuadas.

Como integrantes de la sociedad en su conjunto, y más específicamente como actores en los distintos niveles del sistema educativo, nos cabe la responsabilidad de "cuidar el potencial del futuro", construyendo ambientes favorables al proceso de crecimiento, y evitando dilapidar la enorme riqueza que constituye la inteligencia de nuestros niños.

### **1.3.2 – Un tipo de dificultad asociado a la pobreza**

**Psic. Esperanza Martínez**

Del conjunto de técnicas utilizadas (que serán tenidas en cuenta al analizar la evolución de cada niño en el marco del estudio longitudinal de la población escolar cuya finalización prevemos para el año 2002) tomaremos determinada configuración de características que aparecen en forma reiterada en cierto número de niños que se ubican mayoritariamente en la franja de familias con necesidades básicas insatisfechas.

El interés en hacer este recorte radica en que dichas características podrían constituir un factor adverso para el aprendizaje, y la frecuencia de su aparición en situaciones de pobreza aumentaría el riesgo de fracaso escolar en niños cuyo nivel cognitivo es acorde a su edad.

Como hemos visto<sup>11</sup>, distintos investigadores concuerdan en señalar la correlación entre situaciones de carencia socio-económica y fracaso escolar, destacando distintos factores de

riesgo, entre ellos la inadecuación de la vivienda a las necesidades básicas de la familia, y especialmente la situación de hacinamiento.

Consideramos que los fundamentos teóricos que hemos expuesto<sup>12</sup> nos habilitan para abordar una interpretación diagnóstica de dicha correlación.

Entre los factores que condicionan la situación de desventaja con la que inicia su ciclo escolar un alto número de niños, podemos distinguir los que tienen efecto directo sobre la salud (carencias alimenticias, vivienda insalubre, dificultad de acceso a la atención médica), y los que operan indirectamente (como por ejemplo la incidencia de la desocupación y la vivienda precaria en la estructura vincular de la familia).

Muchos de estos factores son difícilmente modificables a menos que se procese un cambio radical de las estructuras socio-económicas de las que son consecuencia. El desafío, en la actual situación, consiste en identificar factores que puedan ser modificables, y buscar estrategias capaces de operar dichas transformaciones.

En esa perspectiva, nos proponemos complementar los datos cuantitativos con una aproximación cualitativa que intente dar cuenta del proceso por el cual algunas situaciones se configuran como factores de riesgo.

Del grupo de 59 pre-escolares de 5 años con estudio diagnóstico realizado en 1999 (como hemos visto en el capítulo anterior), hay 7 niños cuyas producciones presentan características similares que vamos a describir:

- 1) La figura humana aparece inmadura, no bien delimitada, con trazos que se confunden con los de otras figuras humanas, animales, objetos y trazos entrecruzados. El conjunto aparece confuso. A pesar de la gran variedad de elementos, cada uno de ellos es pobre en detalles y poco diferenciado de los demás.
- 2) El dibujo de la familia presenta rasgos similares. Los personajes están poco discriminados, tanto en el dibujo como en la elaboración de una historia.
- 3) El Bender aparece como inmaduro, con los trazos mínimos por los que se puede diferenciar figuras abiertas o cerradas, de líneas o de puntos, y algún elemento que permita (aunque no siempre), identificarlas.
- 4) El vocabulario es pobre; con frecuencia no conocen los nombres de los colores. Da la impresión de estar poco habituados al intercambio verbal.
- 5) En el Victoria de la Cruz, el rendimiento global se encuentra descendido.
- 6) A nivel de pensamiento operatorio, sus logros son los esperados para los niños de su edad. Todos ellos han accedido, como mínimo, a la elaboración de una clase lógica con un criterio de inclusión y exclusión, lo que muestra que han iniciado una etapa de transición al período operacional concreto.

Por lo tanto, son niños capaces de elaborar sus experiencias, tanto a partir de los objetos como a partir de sus propias acciones, y están en proceso de construcción de las operaciones lógicas. Sin embargo se encuentran en situación de desventaja en habilidades que para el aprendizaje escolar resultan básicas.

Al ingresar a la escuela en estas condiciones y sin que medie una intervención eficaz, las experiencias de estos niños estarán marcadas desde el inicio por el fracaso: tendrán dificultades para aprender al ritmo impuesto por los programas escolares; en poco tiempo se afirmarán en la convicción de su incapacidad para el aprendizaje escolar.

Nos preguntamos entonces cómo disminuir los factores de riesgo y potenciar el efecto de los factores de protección para evitar que se produzca un daño irreversible que, según se ha demostrado, tiende a producir nuevos daños en sucesivas generaciones.

Con el objetivo de elaborar estrategias adecuadas de intervención, analizamos la situación familiar y condiciones de vida de cada uno de estos niños:

- 1) Valeria es la segunda de cuatro hermanas; Florencia, la mayor, cursa primero. Las cuatro niñas duermen con su madre en la misma cama; todas toman mamadera; ninguna controla esfínteres. Su madre llama "Bebé" a Florencia, y sigue siendo "Bebé" hasta ahora; a Valeria la llama "Beba"<sup>13</sup>. En la clase de Florencia está Leonardo. Valeria y Leonardo se conocen, pero no mencionan entre ellos parentesco alguno. Sin embargo, en sus fichas, entre los datos del padre figura el mismo nombre (muy poco usual), y el mismo apellido. Leonardo lleva el apellido de su padre; no así Valeria. A veces Valeria habla de un hermano (sólo tiene hermanas), o de "un compañerito". A las maestras les llevó mucho tiempo comprender la situación familiar de ambos niños; promediando el año se supo que las personas del mismo nombre y apellido eran padre e hijo, por lo que Valeria resultó ser tía de Leonardo por parte de padre.
- 2) Lucía es la menor de seis hermanos. Una de sus hermanas mayores formó pareja y tiene una hija, con lo que el núcleo familiar, ya bastante numeroso, pasó a tener dos integrantes más. Lucía no sabe cómo nombrar a los nuevos integrantes de su familia: a veces habla de su hermanita para referirse a su sobrina; las figuras de madre y de padre no quedan claramente referidas a las personas con las que ella tiene ese vínculo; los roles parentales se desdibujan.
- 3) Carina vive con su madre y la familia materna: abuela, tíos, primos. Una tía, llamada Jimena, es sólo dos años mayor que ella y las dos van a la misma escuela. Mirando la ficha de inscripción, comprobamos que tía y sobrina se llaman Carina Jimena; difieren en su apellido, pero ambos nombres coinciden, en una combinación poco común.
- 4) Después de transcurrido un tiempo de su ingreso al jardín, la madre de Juan Pedro se acerca a la escuela para una entrevista. Habla de sus hijos, refiriéndose especialmente al mayor, Nicolás. Así en la escuela se conoce el hecho de que el niño anotado como Juan Pedro, y llamado así por su maestra y sus compañeros, en la casa es nombrado como Nicolás. ¿Cómo se dio esta situación? Nicolás era el nombre elegido por la madre para su hijo mayor antes de que naciera. La abuela materna se opuso a esta decisión: había que llamarlo Juan Pedro. La solución de compromiso fue anotarlo como Juan Pedro, pero llamarlo Nicolás.
- 5) Javier tiene muchos hermanos, pero no sabe nombrar a todos ni decir cuántos son, ya que hay hijos de parejas anteriores de sus padres; otros, que son hijos de ambos, no viven en la misma casa. Los datos de la ficha escolar son confusos, ya que en distintos momentos y según la persona que brinde la información, aparecen contradicciones. La madre habla de accidentes y enfermedades ocurridos a sus hijos, en un discurso confuso en el que es difícil discriminar en cada caso a quién se refiere. Tanto Javier como sus hermanos mayores que concurren a la escuela no han conseguido todavía dejar la mamadera<sup>14</sup>.
- 6) Natalia tiene una hermana adolescente, Luisa. Hace un año, el embarazo de Luisa causa conmoción en la familia. Luisa viaja a la Argentina, donde cursa su embarazo. Después de nacer el niño vuelve con él a la casa de sus padres. Toda esta situación pasa a constituir un secreto familiar. Natalia sufre el alejamiento de la hermana; percibe el tono afectivo, cargado de angustia, que se vive en su familia. Para ella no hay una puesta en palabras que la ayude a pensar, abriendo el camino para una elaboración. El regreso de la hermana con su bebé tampoco es hablado. No resulta claro para Natalia qué lugar ocupa ese bebé en la familia, ni tampoco qué lugar pasa a ocupar ella misma ahora.
- 7) A diferencia de los seis niños de los que hemos hablado, que integran familias numerosas con necesidades básicas insatisfechas, Gustavo integra una familia con padre, madre y dos hijos, de un nivel socio-económico medio. El hijo mayor es de un matrimonio anterior de la madre; Gustavo es hijo de su actual pareja. La dificultad



para Gustavo es una relación de fuerte dependencia mutua con su madre, que incide negativamente en su crecimiento y autonomía. La figura paterna tiene escasa incidencia en su proceso de discriminación. Otro problema para Gustavo es su cambio de apellido reciente por un reconocimiento tardío; todo parece indicar que esta situación no fue explicitada en la familia.

\*\*\*\*\*

¿Qué factores estarían incidiendo para que las producciones de estos niños presenten características similares?

Planteamos que se observa en ellos *la dificultad para construir la propia identidad como sujeto*: desde la mirada del otro que lo inviste como único e insustituible, con un nombre que le pertenece y que lo identifica, discriminándolo de otros que integran la misma familia, hasta los objetos de pertenencia: una cama, un lugar en la casa, un juguete, una prenda de ropa, algo que pueda sentir como suyo; que puede compartir o no, pero que le pertenece por derecho propio. También se dificulta la construcción de la propia identidad en las relaciones fuertemente dependientes, que no permiten un adecuado proceso de individuación.

La construcción de la identidad es un proceso que tiene lugar en forma progresiva; la pertenencia a una familia donde las relaciones de parentesco puedan ser fácilmente visualizadas, da al niño elementos para que encuentre un lugar propio en esa trama vincular.

Por el contrario, cuando los roles son confusos o fácilmente intercambiables, y las situaciones, que pueden ser muy complejas, no son suficientemente explicitadas, ese proceso puede verse seriamente perturbado.

*Desde nuestros planteos teóricos postulamos que la construcción de la propia identidad permite la creación de un espacio subjetivo que hace posible la apropiación del conocimiento.*

Concordamos con el planteo de R. Bernardi y col., cuando se refieren a la difícil e importante tarea de conservar invariante el núcleo de la identidad personal a través de las necesarias transformaciones: "Tal vez estas transformaciones, que exigen permanencia en medio del cambio, sean la tarea más difícil y vulnerable del proceso de desarrollo"<sup>15</sup>.

El proceso de construcción de la identidad personal requiere una continuidad existencial, que puede verse perturbada por la irrupción de lo traumático.

El concepto clásico de trauma como relación entre el monto de la excitación y la incapacidad de dominarla, habitualmente remite a situaciones catastróficas, caracterizadas por su cualidad de imprevisibles y por la intensidad con que irrumpen, no permitiendo una adecuada organización de las defensas.

Freud plantea el concepto de "angustia-señal" como recurso del yo ante una situación de peligro, a fin de poner en marcha las operaciones defensivas que puedan evitar el sentirse desbordado<sup>16</sup>. Es importante el acento en los recursos del yo, que operan como factor de protección frente al poder destructivo del agente traumático.

Winnicott aporta un elemento importante al relacionar el factor externo potencialmente traumático con el estado de dependencia<sup>17</sup>: lo traumático ocurre cuando no hay un yo lo bastante organizado como para hacer frente al peligro con defensas eficaces.

En las primeras etapas de la vida, en situación de absoluta dependencia, la función primordial del ambiente es la de protección frente a la posibilidad siempre presente de irrupción de lo traumático: el hambre, el frío, la intensidad de los estímulos, ante los cuales el niño carece de defensas, y experimenta lo que Winnicott llama "agonías primitivas", ya que la palabra "angustia" no le parece suficientemente intensa como para describir esta situación<sup>18</sup>.

Masud Khan desarrolla el concepto de "trauma acumulativo" como resultado de las fallas en la función protectora del ambiente. El trauma acumulativo "deriva de las tensiones que experimenta el niño en el contexto de la dependencia de su yo con respecto a la madre como protección"<sup>19</sup>.

Respecto a las condiciones en las que se da esta falla, afirma: "Es la intrusión de sus necesidades y conflictos personales lo que caracterizo como su fracaso con respecto al rol de protección contra las excitaciones"<sup>20</sup>.

Nosotros tomamos aquí un aspecto: las necesidades y conflictos de la madre que derivan de su situación de carencia, y su angustia por no poder cubrir las necesidades básicas de su familia.

Para que la madre pueda cumplir su función protectora, necesita ella misma un ambiente sostenedor y confiable, que le permita sentirse capaz de responder a las necesidades de su hijo.

Winnicott amplía el concepto de trauma cuando se refiere a situaciones en las que no pasó nada cuando algo debía haber pasado<sup>21</sup>, y lo expresa de un modo conmovedor al referirse a las angustias impensables: "No hay nadie que sostenga al bebé"<sup>22</sup>.

Cuando la madre emerge de su estado de "preocupación materna primaria"<sup>23</sup>, las urgencias de la diaria subsistencia de la familia y el peso de la situación de carencia en la trama vincular, van configurando un ambiente en el que ese niño que va creciendo se encuentra falto de sostén.

Por consiguiente, no están dadas las condiciones para que el proceso de integración del yo y la progresiva independencia se vayan dando a su propio ritmo y armónicamente.

Esta función primordial se dificulta cuando la familia carece de una red de protección social que le brinde cierta estabilidad de vivienda, de trabajo, de cobertura de las necesidades básicas. Si los padres se sienten desprotegidos y carentes de recursos con los que afrontar sus dificultades, no pueden constituirse para el niño en un sostén eficaz.

Podemos tomar el concepto de "necesidades básicas insatisfechas" en un sentido amplio, en relación a lo que un niño necesita para un crecimiento sano; a este respecto, diremos con Winnicott que el niño necesita fundamentalmente un ambiente sostenedor, que asegure su continuidad existencial, protegiéndolo eficazmente de los agentes traumáticos externos e internos.

En esta línea podemos pensar que la situación de pobreza en sí misma produce un trauma acumulativo, ya que enfrenta al niño con necesidades perentorias que no está en condiciones de modificar y que sobrepasan su capacidad de organizar defensas adecuadas.

Los niños cuyas historias presentamos no han vivido situaciones catastróficas; sus problemas son los derivados de su situación de pobreza y desamparo. No han sufrido abandono; posiblemente en sus primeros meses hayan vivido un buen vínculo con su madre; pero al ir dando pasos en el sentido de una progresiva independencia, la madre debió atender otras urgencias: el problema de la subsistencia día por día, la inseguridad, un nuevo embarazo, el cuidado de un hijo recién nacido, la enfermedad de otro hijo que debe ser hospitalizado.

Desde luego, la pobreza no es el único factor, como lo muestra el último caso presentado. Hay otros factores que actúan por sí mismos o que se agregan a la situación de pobreza. Uno de ellos (que observamos en las familias de Florencia, Valeria y Carina) es la dificultad de la madre para discriminarse de su familia de origen. Cuando la madre no ha podido transitar bien por su proceso de individuación, le resulta difícil acompañar al hijo en la tarea de construir su propia identidad. Este problema es notorio en el caso de madres adolescentes.

Dejando provisoriamente al margen el último caso presentado, en el que las dificultades provienen de otras circunstancias, planteamos que la situación de pobreza, la inseguridad

permanente de los padres respecto a la posibilidad de cubrir las necesidades básicas de la familia, constituye un escollo importante en la creación de un ambiente favorable para el niño.

El efecto acumulativo de la situación de pobreza va más allá de una simple sumatoria; las experiencias repetidas producen efectos que llegan a convertirse en permanentes, y actúan perturbando el complejo entramado de los vínculos familiares que debería proporcionar al niño el marco sostenedor de su proceso de crecimiento.

\*\*\*\*\*

¿Cómo intervenir en estas situaciones? Nos planteamos la siguiente hipótesis:

A partir de los aportes de Winnicott, consideramos que el proceso de aprender se da en un espacio transicional, lo que implica un adentro, un afuera, y una zona de intercambio. La configuración de un espacio interno discriminado, aunque permeable, es esencial en este proceso

Desde la perspectiva piagetiana, sólo es posible un proceso de asimilación en la medida que hay una estructura interna capaz de operar esa transformación.

Ambas teorías coinciden al postular que el proceso de aprender sólo es posible en la medida en que se haya podido construir un espacio subjetivo.

*Consideramos que este tipo de dificultad, que se manifiesta con particular incidencia en las situaciones de carencia socio-económica, configura una categoría distinta de las dificultades escolares que hemos intentado sistematizar<sup>24</sup>.*

*A fin de conceptualizarla, la referimos a los fallos en la construcción de un espacio subjetivo, fallos que limitan la creatividad y el proceso de apropiación del conocimiento.*

*Nos preguntamos hasta qué punto puede ser éste el origen de las dificultades que llevan al fracaso escolar a un alto número de niños que ingresan a la escuela con un potencial intelectual acorde a su edad.*

En estos casos podría conceptualizarse el fracaso escolar a partir de la dificultad de la escuela en generar condiciones suficientes para constituirse como un nuevo origen capaz de reparar en alguna medida los fallos ambientales que en muchos niños puedan estar dificultando un crecimiento sano.

*Para los niños que están viviendo con dificultad la construcción de su espacio subjetivo, planteamos que es prioritario instrumentar acciones que desde la escuela procuren revertir la situación.*

Consideramos que todas las acciones tendientes a generar espacios donde la creatividad pueda ser desplegada (aula, talleres, espacio de juego) constituyen formas válidas de intervención en el tema que nos ocupa, a fin de lograr que la escuela se constituya en un ambiente capaz de favorecer en alto grado los procesos de crecimiento, aprendizaje y autonomía.

En un segundo nivel de atención, nuestro objetivo consiste en identificar los niños en situación de riesgo y brindar una asistencia integral a la familia por medio del equipo interdisciplinario, procurando generar los cambios necesarios para superar los obstáculos que dificultan el libre juego del potencial de desarrollo.

En la Parte V, "Estrategias de intervención", daremos cuenta del trabajo desarrollado por el equipo y de los resultados obtenidos.

## 2) EVALUACIÓN DEL LENGUAJE

**Sub- equipo fonoaudiológico:**  
**Fga. Carmen Valdeolivas (Coordinación)**  
**Fga. María Victoria Bonino**  
**Fga. Virginia Guasco**

**Estudiantes de la Carrera de Fonoaudiología (E.U.T.M.)**  
**Facultad de Medicina. Universidad de la República**  
**(Generaciones 96, 97 y 98)**

### 2.1 – Objetivos

- Conocer las competencias lingüísticas de los niños de 5 años de Jardinera y 6 años de 1<sup>er</sup> año en ambos turnos de las escuelas de Capurro.
- Revelar la presencia de desniveles tanto en el desarrollo lingüístico como en el aprendizaje escolar en esos grupos de niños.
- Analizar la posible interrelación existente entre ambos.
- Plantear hipótesis acerca de la incidencia de los desniveles lingüísticos originados en diferencias en las interacciones sociales primarias, en las posibilidades de acceso a los aprendizajes escolares.
- Plantear estrategias que tiendan a paliar dichas diferencias y evitar que las mismas se agudicen a nivel escolar.

### 2.2 – Marco teórico

**Fga. Carmen Valdeolivas**

El lenguaje es una función de alta integración cortical que permite la utilización de símbolos culturalmente establecidos y que presenta una estructura específica organizada en diferentes niveles, con reglas que indican el orden y la manera en que estos símbolos pueden usarse. Dichas reglas son referidas no sólo a los aspectos formales sino también al uso y al contenido, organizado en la interacción dentro de una cultura.

Diferentes teorías han intentado dar cuenta del fenómeno lingüístico.

La teoría de Chomsky hacía hincapié en el conocimiento que tienen los individuos sobre el lenguaje (competencia) y no en el uso (actuación). El niño estaría equipado biológicamente (de modo innato) por un Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje (LAD), que incluye el conocimiento de los principios universales del lenguaje humano y los procedimientos para descubrir como se aplican esos principios.

Es así como el niño es capaz de crear estructuras por sobregeneralización de reglas utilizadas en su lengua, aunque nunca haya escuchado tales conformaciones, como en el caso de las regularizaciones verbales de verbos irregulares.

La lingüística moderna que se ha dedicado a estudiar los procesos de desarrollo del lenguaje ha profundizado en las formas de interacción implicadas en el mismo, incorporando el estudio de la actuación o performance lingüística.

Apoyándose en Vygotsky se ha estudiado la base social y pragmática en la adquisición del lenguaje, implicada directamente en la construcción del significado.

Vygotsky desarrolló la idea de Zona de Desarrollo Proximal, sosteniendo que la madurez del pensamiento verbal se observa en la intervencionalidad entre dos líneas paralelas de desarrollo: curva de desarrollo cognitivo y curva de desarrollo lingüístico. En el proceso de desarrollo ambas se van encontrando hasta alcanzar que el pensamiento se torne verbal y el lenguaje racional.

En esta zona de desarrollo proximal se puede observar lo que el niño no puede hacer por sí solo pero sí puede acceder con ayuda del otro. La zona de desarrollo proximal empuja la

zona de desarrollo real del niño, por lo que Vygotsky sostiene que el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje.

En esa zona de desarrollo proximal lo que se produce es la internalización de los modelos de la cultura en un proceso de negociación entre el niño y el adulto.

Esta internalización de los procesos mentales superiores es mediatizada por el lenguaje, resultando determinante su uso en el entorno social primario del niño.

La interacción en la Zona de Desarrollo Proximal determina un acceso diferencial a la cultura de acuerdo a la calidad de las interacciones que se producen dentro de ella.

Bruner toma los aportes de ambas teorías para estudiar los procesos de adquisición del lenguaje. Al concepto de LAD de Chomsky le incorpora el de LASS (Sistema de Soporte para la Adquisición del Lenguaje), como complemento formado por las transacciones rutinarias que permiten que el adulto ayude a poner en marcha los dispositivos innatos (LAD). El LAD no podría funcionar sin el LASS.

Bruner pondera el valor del lenguaje en las interacciones e incorpora la idea de *formato* para explicar cómo se desarrollan las formas y las funciones del mismo, a través de la interacción con el adulto. Los formatos proporcionan en el discurso el microcosmos para que el niño pueda transmitir intenciones, actuar en forma indicativa y luego intralingüística. Estas interacciones se proyectan fácilmente a las funciones y formas del lenguaje.

Para que dichos intercambios se produzcan debe haber un compromiso conversacional entre el adulto y el niño, que provoque ajustes formales y funcionales. Para sistematizar este aspecto, Bruner incorpora la idea de *andamiaje* para referirse a aquellas conductas llevadas a cabo por los adultos para que el niño supere sus capacidades actuales y pueda aproximarse a los parámetros aceptados culturalmente como norma estándar.

El niño se desarrolla en un medio social donde el lenguaje, la interacción y la cognición se entremezclan, y la negociación de la interpretación intersubjetiva de los mensajes es la condición para el logro de todo desarrollo.

El andamiaje resulta el promotor del desarrollo, donde las conductas de los adultos son determinantes para que el niño supere sus capacidades actuales y desarrolle sus potencialidades.

Pero para que los intercambios conversacionales que nos llevan a la cultura estándar se produzcan, para que haya compromiso conversacional entre niño y adulto, debe haber ajustes formales y comunicativos que en general son diferentes de acuerdo al grupo social en el que se produzcan.

Así el niño va accediendo a diferentes formas de representación de acuerdo al tipo de interacciones, a la herramienta que haya sido utilizada como mediador y la manera en que haya sido utilizada.

Hablando del continuum representacional en el que consiste el desarrollo cognitivo-lingüístico representacional, éste pasa por diferentes etapas que siempre están presentes y que progresivamente unas se van traduciendo en otras.

Así podemos representar la realidad por medio de imágenes (representación *icónica*), mediante las acciones que requiere (representación *enactiva*) y/o con signos lingüísticos (representación *simbólica*).

De acuerdo con la visión de Bruner, entre pensamiento y lenguaje existe un continuum de distintos niveles de representación de la realidad, más que un pensamiento prelingüístico y luego lingüístico.

La representación de la experiencia organizada conceptualmente pasa por diferentes eventos en el período preverbal. El niño está inmerso en una organización lingüística antes de llegar a su primer comportamiento verbal, y esta inmersión es requisito para que adquiera las estructuras semánticas y la expresión léxico-gramatical.

Puesto que el niño adquiere la capacidad de negociar significados y de interpretar lo que está sucediendo incluso antes de su primer comportamiento verbal, podemos decir que es lingüístico mucho antes de verbalizar.

El lenguaje, entonces, comienza mucho antes que puedan identificarse palabras o estructuras. Se adquieren primero los usos del lenguaje que tienen que ver con la regulación de acciones conjuntas. Cada forma de representación está determinada por las herramientas que se utilicen.

En las primeras etapas del desarrollo las formas representacionales se basan en imágenes, dando lugar a una comunicación efímera e imprecisa, dependiente del contexto, de la presencia del objeto y de la interpretación del otro.

Un segundo nivel de representación es el de tipo enactivo, en el que resulta necesaria la actuación concreta en el contexto.

El tercer nivel de representación prioriza el lenguaje simbólico como herramienta privilegiada de mediación y organizador del pensamiento.

Desde la sociolingüística las investigaciones realizadas por Berstein y col. incorporan evidencias acerca de que los contenidos y formas de las representaciones varían de acuerdo a la extracción socioeconómica del grupo de socialización primaria del niño (familia).

Propone la existencia de dos tipos de códigos lingüísticos, distribuidos según el grupo social de pertenencia, que estarían en el origen de las diferencias en las formas de representar a las que acceden los niños, determinando posteriormente rendimientos diferenciales en el ámbito escolar.

Esos dos códigos son catalogados como "código elaborado" (o amplio) y "restringido".

El código amplio permite explotar al máximo el potencial léxico gramatical conformando tipos de representación simbólica.

En cambio los códigos restringidos no orientan al niño a percibir el lenguaje como vehículo principal para la comunicación de todo lo que se transmite en la escuela.

Así los contenidos de las interacciones en los sectores más carenciados de la sociedad se componen de formas representacionales más contextuales y enactivas. En cambio en los sectores no carenciados, las formas de representación simbólica se manejan en esa Zona de Desarrollo Proximal, incluso antes de que el niño produzca cualquier forma de habla léxico-gramatical. Forma de representación que se prioriza a nivel escolar, donde se refuerza la función metalingüística de la lengua, reflexionando sobre ella y sobre el contexto a través del lenguaje y el pensamiento simbólico.

Todos aquellos niños que acceden a la escuela portando otras formas de representar, se encuentran de pronto fuera de la media estándar, en una escuela que funciona para el estándar, con un sistema que prioriza una forma representacional que no le es propia a algunos niños, provocando el consiguiente desencuentro educativo. La escuela trata de explicitar y elaborar a través del lenguaje, principios y operaciones en relación a los objetos y a las personas. Algunos niños, según su socialización primaria, son sensibles a los órdenes simbólicos que se manejan en la escuela mientras que otros no.

La escuela prioriza el tipo de potencial semántico-sintáctico que no es el utilizado en los sectores más carenciados de la población.

En general el aprendizaje escolar privilegia la forma de representación simbólica, en contraste con los usos representativos de los sectores menos favorecidos de la sociedad donde la representación es principalmente de tipo enactivo e icónico.

Estos dos niveles diferentes de manejo representacional no permitirían que la zona de desarrollo proximal cumpliera su función facilitadora de la internalización de los aprendizajes curriculares culturalmente avalados.

### 2.3 – Investigaciones anteriores

Distintas investigaciones realizadas en nuestro país se han referido a los efectos de la pobreza sobre el aprendizaje (CLAEH, GIEP, CEPAL)<sup>25</sup>, pero pocas han evaluado la incidencia de los códigos lingüísticos diferenciales en la conformación del desarrollo.

La investigación: "Evaluación del lenguaje de los niños de 4 años en el Uruguay" (MECAEP, 1998), fue la primera en centrarse en esta temática. Concluye que en los niños de cuatro años existen ya características diferenciales, según el medio cultural y socioeconómico del cual provienen, que estarían anticipando una también diferencial manera de utilizar sus capacidades intelectuales. "La pobreza afecta negativamente el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas de los niños"<sup>26</sup>

### 2.4 – Bases metodológicas de la investigación

Los primeros estudios referidos al lenguaje sólo hacían referencia a los aspectos formales del mismo; a medida que ha evolucionado la ciencia ésta ha empezado a tomar en consideración el hecho de que nos encontramos frente a un fenómeno mucho más complejo.

La adquisición y el uso del lenguaje implican no sólo el acceso a los niveles formales del mismo sino también a sus funcionalidades.

Las teorías actuales no estudian al lenguaje como un sistema de signos sino que apuntan a centrarse en la actividad lingüística de los individuos y sus comunidades, analizando tanto los aspectos formales como los usos y contenidos del lenguaje.

A su vez se ha dejado de estudiar sólo los productos verbales acabados para empezar a explorar los procesos mediante los cuales se llega a estos productos.

Dentro de los aspectos formales ha dejado de confundirse el habla (rasgos articulatorios) con la estructura lenguaje que está integrada además por niveles que poseen la doble cara de tener un significante y un significado. Estos niveles son: Fonológico (rasgos sonoros mínimos que permiten distinguir significado), Léxico semántico (vocabulario y contenido del mismo) y Morfosintáctico (secuenciación de elementos léxicos en una unidad oracional).

El presente estudio se dirigió a estudiar en forma cualitativa y cuantitativa el Desarrollo Lingüístico de los niños de Jardinería (5 años) y Primer año (6 años), en las escuelas y Jardín de Infantes de Capurro, en sus dos turnos.

Posteriormente se solicitó a los maestros que informaran qué niños presentaban a su juicio dificultades a nivel del Lenguaje Oral y qué niños presentaban dificultades en la adquisición de los aprendizajes escolares.

El estudio de lenguaje fue realizado mediante la adaptación de los instrumentos utilizados en la investigación realizada por el proyecto MECAEP adecuados a los parámetros esperables para niños de cinco años, y mediante la Batería Spreen Benton (adaptada por Mendilaharsu y col.) en los niños mayores de cinco años.

**VARIABLES** – Uniendo las variables se analizó:

**Variable 1-** *Competencia lingüística:*

- 1.1 – Nivel fonético fonológico
- 1.2 – Nivel lexical (Comprensión y Expresión)
- 1.3 – Nivel morfosintáctico (Comprensión y Expresión)
- 1.4 – Memoria verbal

**Variable 2-** *Aprendizajes:*

- 1.1 – Acceso a los conocimientos impartidos en el ámbito escolar
- 1.2 – Actitud verbal en clase

## INSTRUMENTOS :

### Evaluación de la producción lingüística

#### — Pruebas que exploran el nivel fonético fonológico

Repetición de palabras y logatomas:

- Prueba "Relevamiento lingüístico en niños de 4 años" (MECAEP), adaptada para 5 años.
- Prueba de repetición de palabras y logatomas de la Batería Spreen Benton, para niños de 6 años o más.

El niño debe repetir las palabras dichas por el examinador. Las palabras presentan dificultades tanto por la pronunciación de los fonemas que las componen como por la secuenciación de los mismos dentro de la palabra.

Desde el punto de vista cuantitativo se valora como positiva la palabra pronunciada correctamente y se efectúa un análisis cualitativo de las transformaciones que efectúa el niño cuando no logra repetir.

#### — Pruebas que exploran el nivel lexical:

- Prueba de denominación visual (MECAEP) adaptada para 5 años. Se le muestra el dibujo del objeto y el niño debe denominarlo.
- Prueba de denominación de la Batería Spreen Benton, a mayores de 6 años. Denominación por confrontación de veinte objetos de uso frecuente.

Se valora cuantitativamente como positivo cuando el niño da el nombre del objeto.

Cualitativamente se estudian las aproximaciones al nombre que realiza el niño (campo semántico, perífrasis de uso, azar).

Flujo verbal por categorías semánticas: Explora en forma cuantitativa la capacidad de evocación de elementos léxicos pertenecientes a un campo semántico durante un minuto.

#### — Pruebas que exploran el nivel morfosintáctico:

- Completamiento gramatical del *Illinois test*.

Se seleccionan los items pertenecientes a las edades estudiadas en este relevamiento.

El entrevistador comienza una frase mostrando una figura y el niño debe completarla con una palabra que contiene la estructura morfosintáctica que se desea explorar.

#### — Prueba Complementaria de Memoria Verbal:

Repetición de frases de longitud creciente. Se toman las frases correspondientes a la media repetida por niños en estas edades de la Batería Spreen Benton, o se evalúan mediante otras que mantengan la cantidad de sílabas que se espera repita un niño de estas edades cambiando su estructura sintáctica y semántica, de manera de lograr una mayor adecuación en estos planos a los usos naturales del lenguaje.

#### — Evaluación de la comprensión lingüística:

- Prueba de señalamiento:

Se colocan los objetos de la denominación visual y se le pide al niño que señale aquel que es denominado por el examinador.

Se valora cuantitativa y cualitativamente la comprensión de items léxicos.

- Comprensión de ordenes orales:



Se realiza con la estructura de prueba del Token Test de Renzzi y Vignolo consistente en un juego de fichas con los cinco colores básicos, dos formas y dos tamaños.

El niño debe efectuar los señalamientos solicitados por el examinador, pero en lugar de utilizarse fichas se presentan dibujos concretos que representan tamaños, relaciones espaciales y secuencias lógicas.

Se valora la comprensión de items léxicos y estructuras sintácticas de complejidad esperada para la edad.

A los mayores de 6 años se les aplicó el Token Test original contenido en la Batería Spreen Benton.

### **Acceso a los aprendizajes escolares**

#### **— Encuestas a maestros:**

- Nivel lingüístico en el medio escolar

Se solicitó a los maestros mediante encuesta la valoración de posibles desniveles lingüísticos en los escolares a su cargo.

- Acceso a los aprendizajes escolares

Mediante encuesta a los maestros se les solicitó que evaluaran la situación de aprendizaje de los niños a su cargo. Debían señalar aquellos que presentaban dificultades para alcanzar los parámetros de aprendizaje escolar esperados para ese nivel curricular.

### **2.5 – Resultados**

#### ***Estudio de la competencia lingüística de los niños de Jardinera 5 años y Primer año escolar***

##### **Nivel 5**

Del estudio de la Competencia Lingüística aplicado en Jardinera 5 años (1999), de 37 niños estudiados, 18 de ellos presentaban algún desnivel lingüístico, configurando el 49% del grupo.

Dentro del grupo de los niños que mostraban dificultades en alguno de los aspectos estudiados encontramos que todos mostraban asociados trastornos en el habla y el lenguaje, es decir que de 18 niños con desnivel lingüístico, 18 presentaban alguna dificultad articulatoria (100% de los niños con alteraciones). En general esas dificultades en el habla se correspondían con la realización de los rasgos fonéticos de los fonemas de última adquisición cronológica (/r/ y /s/).

También es de destacar que ningún niño mostró un solo nivel alterado en forma aislada sino que siempre aparecieron combinados, encontrándose descendidos al menos dos de ellos.

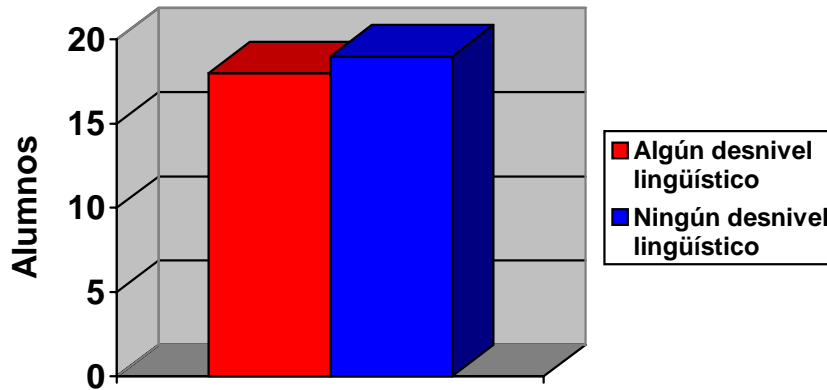
El grupo mostraba que 17 de los 18 niños (94%) presentaba procesos de simplificación fonológica que no habían superado aún, cuando la norma es que los mismos estén eliminados a los 4 años.

De los niños con desnivel lingüístico el 33 % mostraba descendido el nivel léxico semántico (6 niños) y 22% el nivel morfosintáctico (4 niños).

**JARDINERA 5  
 AÑO 1999**

Algún desnivel lingüístico	Ningún desnivel lingüístico
18	19

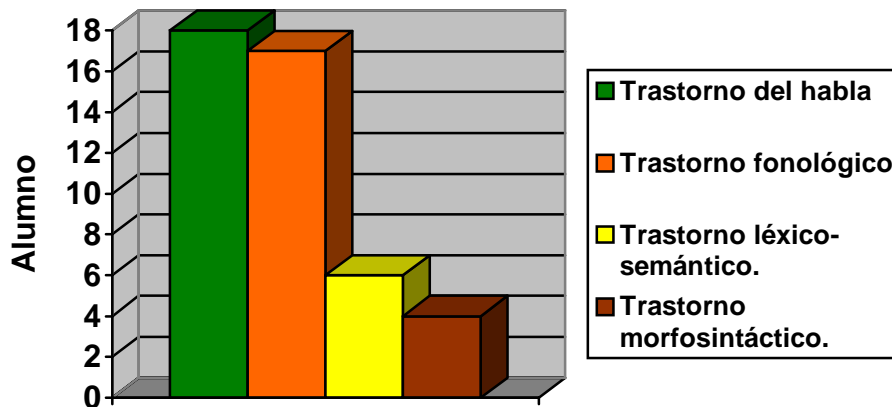
**Evaluación del lenguaje**



**Análisis de los desniveles lingüísticos:**

Trastorno del habla	18	100%
Trastorno fonológico	17	94%
Trastorno léxico-semántico.	6	33%
Trastorno morfosintáctico.	4	22%

**Desniveles lingüísticos**



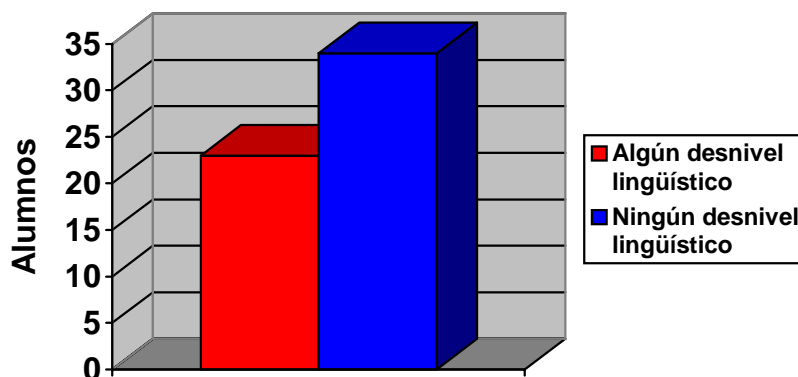
**PRIMER AÑO  
Año 1999**

La evaluación de los niños de 1er año (57 niños) mostró la presencia de 23 niños con desniveles lingüísticos (40 %). Dentro de ese grupo el 48 % evidenciaba dificultades asociadas en el habla (11 niños).

El 52 % (12 niños) presentaban dificultades a nivel fonológico; el 70 % (16 niños) en el nivel léxico semántico y el 87 % (20 niños) en el nivel morfosintáctico.

Algún desnivel lingüístico	Ningún desnivel lingüístico
23	34

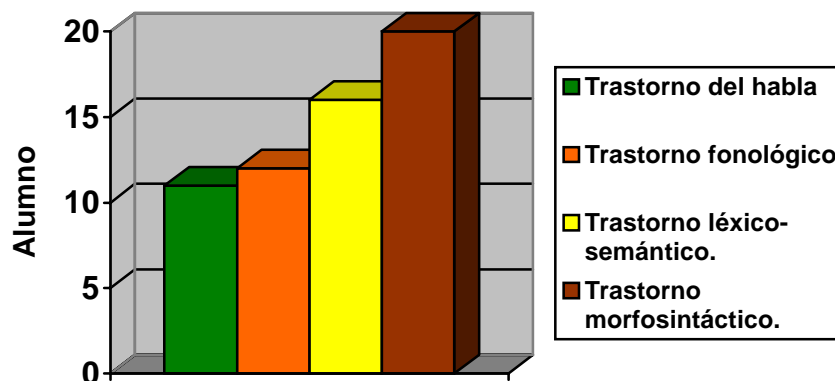
**Evaluación del lenguaje**



**Análisis de los desniveles lingüísticos:**

Trastorno del habla	11	48%
Trastorno fonológico	12	52%
Trastorno léxico-semántico.	16	70%
Trastorno morfosintáctico.	20	87%

**Desniveles lingüísticos**



## **2.6 – Análisis de datos**

***Fga. Carmen Valdeolivas***

Estos resultados superan con creces la incidencia que dichos desniveles muestran en la población global escolar en esos años.

En un análisis cualitativo de los mismos vemos que los trastornos articulatorios en el nivel del habla, de escasa gravedad y buena evolución, son los de mayor frecuencia en jardinera (100 %) y disminuyen a menos de la mitad en primer año escolar (49 %).

En general se refieren a la realización de los rasgos fonéticos que pueden llegar a conseguirse hasta los 6 años, siendo los últimos en adquirirse los de la vibrante simple /r/, múltiple vibrante /r/ y fricativo /s/ y sus combinaciones en la estructura consonante-consonante (CC). Se trata de dificultades constatadas en el logro de los rasgos articulatorios que conforman los sonidos físicos de los fonemas. En general se centran en la no-consecución de las sinergias motoras necesarias para lograr la producción correcta del sonido.

En cambio, mucho menos evidentes pero con mayores efectos inmediatos y mediatos en el desarrollo global, encontramos los trastornos del lenguaje que afectan a uno o más de los niveles estructurales del mismo. En estos casos se altera el valor de significativo y significado. Los niveles que se describen a continuación se caracterizan por tener esas dos caras en cuanto a su valor lingüístico, ya sea porque aisladamente poseen la función de distinguir significados o porque como integrantes de una secuencia logran dar valor significativo diferencial a la estructura en la que se encuentran.

Puede referirse al nivel fonológico (94 % en Jardinera y 52 % de primer año, de los niños con desniveles) donde la utilización de los sonidos de la lengua como rasgos distintores de significado se encuentra alterada, produciendo los consiguientes efectos en el logro de los matices expresivos y la maduración de la conciencia fonológica necesaria para el acceso a la hipótesis alfabética de escritura.

Puede también afectar el nivel léxico semántico (vocabulario), mostrando una escasa utilización del mismo para el logro de acuerdos de significado al menos con un contenido más allá del contextual enactivo. Se constató en el 33% de los niños de jardinera con descensos lingüísticos y el 70 % de los de 1er año.

Y a nivel morfosintáctico se evidencia la utilización de frases de estructura simple, con escaso manejo de conectivos lógicos, predominando la yuxtaposición de elementos léxicos. Se constató en el 22% de los niños con dificultades de jardinera y en el 87% de los niños de 1er año.

Este incremento en la incidencia de las dificultades a nivel morfosintáctico parecería originarse en una doble causa: el gran salto cuantitativo y cualitativo que se produce en este aspecto durante el primer año de escolarización de los niños, así como un incremento de la exigencia en este plano, reflejada también en la estructura de las distintas pruebas de evaluación.

### ***Análisis cuantitativo y cualitativo de los datos aportados por las maestras***

En la Evaluación de los Aprendizajes mediante encuestas realizadas a las maestras, referidas al aporte de un juicio en cuanto a la presencia o no de dificultades lingüísticas en los niños y a su nivel de funcionamiento curricular, se concluye que los niños que presentan un buen desempeño curricular coinciden con aquellos que no presentan desniveles en el funcionamiento lingüístico con un 100% de correlación, hecho ya referido en múltiples investigaciones.

En cambio resulta llamativa la falta de correlación entre los niños detectados como usuarios deficitarios del lenguaje y los datos aportados por las maestras en cuanto a los alumnos con dificultades del lenguaje.

En Jardinera (1999), de los 18 niños detectados con desniveles lingüísticos, la coincidencia entre los datos aportados por la maestra y los estudios de lenguaje alcanza a 5 niños (28 %), mientras que los restantes 13 niños con desnivel no aparecen detectados por las maestras (72 %).

En primer año (1998), de los 23 niños detectados con algún desnivel lingüístico, la coincidencia con los datos aportados por las maestras se da en 14 casos (64 %), mientras que en 7 no aparece esta correlación (36 %).

Cabe destacar que la mayoría de los niños señalados como deficitarios en el lenguaje por las maestras corresponden a niños con trastornos en el nivel de habla (articulación) y/o niños con defasajes severos en todos los niveles del lenguaje (fonología, léxico semántico y morfosintáctico).

No aparece correlación entre los datos aportados por la maestra y los estudios de lenguaje cuando los descensos afectaban los niveles léxico semántico y morfosintáctico.

## 2.7 – Conclusiones

El niño se desarrolla en el mundo social, donde el lenguaje, la interacción y la cognición se entremezclan y resultan de una interpretación intersubjetiva que es la base de toda evolución. En estos ámbitos, el lenguaje resulta el instrumento culturizador por excelencia.

Así la separación entre sociología-psicología-fonoaudiología resulta imposible, al entender la incorporación mediante la lengua de un modo de ser y hasta de percibir.

En esta interacción nunca nos encontramos fuera del lenguaje, aunque los roles que desempeña cada uno de los interactuantes varía y los niveles de representación que manejan también resultan desiguales.

El nivel más elaborado de representación es el simbólico, donde el lenguaje es el mediador que representa la realidad.

Este nivel de representación es sistemáticamente utilizado, reforzado y exigido a nivel escolar.

Parece estar demostrado que los niveles de representación a los que acceden los niños inmersos en diferentes entornos socioculturales son diversos. Estudiados los tipos representacionales manejados por los niños de zonas deprivadas se observa como factor común un lenguaje que resulta más enactivo que simbólico. Retomando a Berstein y su planteo en cuanto a la relación existente entre el entorno socioeconómico de los niños y los tipos de código lingüístico que los rodean, resulta clara la incidencia de estos factores en el acceso a funcionalidades y estructuras diferenciales en cuanto al discurso.

En el caso de esta escuela en particular, el nivel socioeconómico carenciado estaría determinando un manejo de código lingüístico restringido que obstaculizaría el acceso al nivel de representación simbólica priorizado en el ámbito escolar.

Si bien todos los niños se enfrentan a un manejo representacional más exigente en cuanto al nivel simbólico en el ingreso a la escuela, son los niños que han interactuado utilizándolo escasamente a nivel del entorno familiar, en los períodos previos a la escolarización, los que encuentran mayores dificultades para encuadrarse en la exigencia de nuevas funcionalidades y estructuras discursivas que se marcan a nivel escolar.

Es así que las formas de representación desiguales (maestro-niño) que en general son motor de desarrollo hacia la cultura estándar mediante la zona de desarrollo proximal definida por Vygotsky, en que la asimetría resulta un espacio de crecimiento donde el niño logra objetivos culturales con la ayuda del adulto, se transforma en una zona donde la separación se vuelve brecha más que zona de crecimiento. Esto conduce a fracasos que pueden cristalizar en bloqueos del aprendizaje en algunos casos y en apartamiento del nivel cultural estándar en otros.

A esto debemos sumar que existe un escaso manejo de lo que se entiende por niños con desniveles lingüísticos y las repercusiones que esto puede tener en el acceso a las pautas curriculares.

Los niños evaluados en el presente estudio muestran un alto porcentaje de defasajes en el lenguaje más que en el habla. En estos últimos se observan numerosos casos de remisión espontánea (dislalias evolutivas que remiten con la edad). No ocurre esto con los niños con desniveles en otras estructuras correspondientes al lenguaje donde se evidencia un incremento de fracasos en la estructuración morfosintáctica. Dichos desniveles presentan un grado importante de afianzamiento.

Habitualmente se considera que el niño con desnivel en el lenguaje es el que presenta un grado elevado de severidad por estar afectados todos los niveles lingüísticos y el habla (articulación) o solamente este último.

En cambio los desniveles tanto en el manejo de vocabulario (léxico semántico) como de la morfosintaxis (organización de frases) parecen no ser observables a nivel escolar.

Esto reviste importancia ya que el impulso que se da a estos dos niveles en el ingreso escolar es esencial. Todos los conocimientos nuevos serán transmitidos esencialmente mediante el incremento de los contenidos de vocabulario nuevo y el incremento de la estructura sintáctica en complejidad y cantidad.

Los datos aportados por las maestras de los niños evaluados no se correlacionan con los niños que muestran alteraciones en el lenguaje, en cambio coinciden con aquéllos que presentan alteraciones en el habla. Detectan como niños con dificultades a los que muestran trastornos en la articulación, ya que resultaría el nivel más fácilmente perceptible por tratarse de la materialización de los sonidos.

Dentro del grupo de niños con dificultades estructurales del lenguaje se observa un escaso número de trastornos severos en todos los niveles lingüísticos (disfasia), que ameritarían una intervención terapéutica sistemática y prolongada. En cambio la mayoría de los niños con dificultades estarían dentro de un cuadro de Retraso Simple del Lenguaje, es decir niños defasados con respecto a la norma en todos los niveles estructurales del lenguaje. Estos últimos podrían tener una buena evolución a mediano y corto plazo con una intervención temprana, evitando su cristalización en dificultades que terminarían cuestionando su manejo simbólico y poniendo en riesgo su progreso curricular.

### **PROPUESTA**

Realización de estudio funcional y estructural del lenguaje de los escolares, que permita establecer usos lingüísticos de los alumnos en su entorno de interacción social primaria.

Estudio de las interacciones lingüísticas y modalidades de formato que se dan en clase como forma de sistematizar usos y estructuras del lenguaje que permitan convertirlo en vehículo de los aprendizajes, evitando que adquieran valor de obstáculo para los mismos.

Una vez obtenidos los resultados de estos estudios, podían organizarse abordajes del siguiente modo:

Desde la fonoaudiología el profesional de esta área puede aportar al maestro información que favorezca el ajuste del lenguaje a los distintos niveles de habilidades de los alumnos. Debido a que las exigencias curriculares se centran en el pensamiento lingüístico inferencial, se necesita una comprensión y uso del lenguaje esencialmente en su función figurativa, informativa y metalingüística.

Los modos concretos de intervención podrían basarse en el modelo español que se estratifica en los siguientes estamentos:

- 1) Intervención directa clínica en los casos de niños con trastornos específicos del lenguaje que necesitan de una atención especializada terapéutica.

- 2) Intervención como observador de las interacciones comunicativas en clase y de los procesos que se producen en la evolución de la funcionalidad y estructura de lenguaje, sistematizando en forma conjunta con el maestro las actuaciones comunicacionales que se dan en el aula.
- 3) Intervención en equipos interdisciplinarios para diseñar unidades completas de comunicación-aprendizaje.
- 4) Sistematización de las estrategias (formatos y andamiajes) de interacción dialógica producidas en clase, proporcionando modelos que permitan dar ayuda individualizada a aquellos niños que no acceden a los conocimientos por razones lingüísticas; coenseñar facilitando el diálogo y el texto.
- 5) Orientar a los padres en cuanto a la búsqueda de formas de comunicación más estimulantes a nivel del hogar, como forma de desactivar la incidencia de modalidades comunicativas diferenciales que puedan afectar los accesos posteriores al conocimiento valorado como norma en la sociedad.

### 3) EVALUACIÓN PSICOMOTRIZ

**Sub-equipo de psicomotricidad:**  
**Prof. Adj. Psicomot. Juan Mila (Coordinación)**  
**Psicomot. Enrique Sabaj**  
**Mtra. Agustina Arrillaga**  
**Carrera de Psicomotricidad**  
**Escuela de Tecnología Médica**  
**Facultad de Medicina**  
**(Estudiantes de la Generación 96)**

#### 3.1 – Introducción

Creemos importante comenzar este capítulo diferenciando entre la Psicomotricidad, como disciplina, y la implicancia que tienen, en el proceso de aprendizaje, los aspectos psicomotores del desarrollo.

La Psicomotricidad como disciplina, en nuestra Universidad, tiene una trayectoria que comienza a nivel asistencial a principios de la década del sesenta en el Servicio de Neuropediatria del Instituto de Neurología de la Facultad de Medicina.

Posteriormente, a fines de la década de los sesenta, se implementa la formación universitaria, y luego de varias transformaciones deviene en la actual Licenciatura de Psicomotricidad de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República.

El Perfil Profesional, del Psicomotricista, (actual Licenciado en Psicomotricidad) definido en el Plan 90, es el siguiente:

*Psicomotricista:* Es el profesional que tiene título habilitante; su formación es teórico-práctica y actúa en estimulación, educación, reeducación y terapia psicomotriz, siendo su intervención en los niveles profiláctico, educativo y terapéutico, en asesoría técnica e investigación.

La Psicomotricidad como disciplina está en continua reformulación, cumpliendo nuestra Universidad un importante papel a este nivel.

Nuestro trabajo específico como disciplina integrante del equipo interdisciplinario en el Proyecto, durante el año 1999, ha estado centrado en analizar la implicancia del desarrollo psicomotor en el proceso de aprendizaje escolar de los niños del nivel 5 del Jardín de Infantes N° 237 y de los niños de primer año de la Escuela N° 47 y la Escuela N° 108 (Capurro).

La relación entre el desarrollo psicomotor, sus desviaciones y el proceso de aprendizaje escolar ha sido investigada en nuestro medio por diversos equipos. Nosotros hemos partido de la experiencia clínica recogida en la actividad docente asistencial desplegada durante más de dos décadas en diversos servicios asistenciales que tienen convenios con la Licenciatura de Psicomotricidad de la EUTM; de los trabajos realizados en el Servicio de Neuropediatría y de las investigaciones del Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales del Departamento de Psicología Médica de la Facultad de Medicina (GIEP)<sup>27</sup>.

Las investigaciones del GIEP concluyen que "los niños de 2 a 5 años de los sectores pobres, en particular los varones, presentan mayores índices de retraso que sus pares de los sectores no pobres en el desarrollo psicomotor (en el área de coordinación y lenguaje) y de trastornos del comportamiento (...) Todo sugiere que muchos de los niños de los sectores pobres comienzan muy tempranamente un camino de retraso en el desarrollo del lenguaje y del pensamiento simbólico que se prolongará en el fracaso escolar y en dificultades para la integración cultural y social a la comunidad nacional"<sup>28</sup>.

Por otro lado, en el trabajo "Instrumento de rastreo de alteraciones psicomotrices" realizado en el Servicio de Neuropediatría en 1989, los autores plantean: "En las anamnesis de los niños que consultan por fracaso escolar, se han constatado antecedentes de alteraciones psicomotrices en la edad preescolar. Al ser consultados al respecto, algunos padres manifiestan que, a instancias de la maestra, hicieron consultas médicas por dichas alteraciones y se les aconsejó esperar la evolución. En efecto, la experiencia clínica demuestra que muchos niños de esta edad superan este tipo de dificultades sin tratamiento alguno. Sin embargo, un buen número de ellos no sólo continúa presentado esos problemas sino que además plantea dificultad en el aprendizaje escolar"<sup>29</sup>.

Creemos pertinente delimitar aquí el alcance del concepto de alteración psicomotriz. Utilizaremos para ello la definición construida durante el Seminario Interno del Servicio de Neuropediatría de la Facultad de Medicina (inédito):

*Alteración o Torpeza Motriz:* "Alteración de la eficiencia motriz de origen afectivo emocional, que puede expresarse por estados tónico emocionales inadecuados (disminución o aumento exagerado del tono), actitud temblorosa, descontrol o hipercontrol de los movimientos (inhibición o impulsividad) y en general, una actitud o postura tal que determinan movimientos inarmónicos y dificultades de ajuste motor".

### **3.2 – Rastreo de las dificultades psicomotrices preescolares de Nivel 5**

#### **3.2.1 – Prueba utilizada – Objetivos**

Con los niños de nivel 5 utilizamos el "Instrumento de rastreo de alteraciones psicomotrices complementado con aspectos afectivos y de lenguaje"<sup>30</sup>

Este Instrumento, tal como lo definen sus autores, tiene como objetivos:

*Que el maestro de clase pueda captar el mayor número de niños con problemas a fin de:*

- *Iniciar un tratamiento precoz en estas áreas que asegure al niño una mejor evolución.*
- *Poder contar con la colaboración de los maestros en futuros trabajos, lo cual nos permitiría manejarnos con muestras de mayor tamaño que hicieran más útil la proyección de los resultados<sup>31</sup>*

La elección de este Instrumento de *screening* estuvo determinada por ser un instrumento elaborado a partir de una muestra de niños de 5 años que concurren a escuelas públicas de nuestro medio, y porque en nuestra experiencia clínica ha demostrado ser un excelente instrumento de tamizaje.

El Instrumento original permite que el maestro de clase, mediante la observación de ciertas pautas y luego de utilizar el formulario que se le adjunta, pueda realizar una selección de los niños con problemas.



Nosotros en la presente investigación utilizamos solamente el Instrumento para rastrear dificultades psicomotrices, puesto que los autores en el análisis de la relación entre el criterio de la maestra y el criterio técnico (criterio de los psicomotricistas, formado a través de la aplicación de pruebas específicas de evaluación psicomotriz) establecieron que existía en los aspectos psicomotores un Índice Kappa de 0.81% (acuerdo excelente), 6.66% de falsos positivos, 7.89% de falsos negativos, una sensibilidad del 82.35%, una especificidad del 97.22% y una exactitud del test del 92.45%.

### Utilización

*El maestro de clase deberá observar las siguientes pautas y señalar si están o no presentes en cada uno de los niños:*

Psicomotricidad:

Inquietud	sí	no
Inhibición	sí	no
Dificultad en el manejo global de su cuerpo	sí	no
Dibujos por debajo de la media de su clase	sí	no
Uso inadecuado de la tijera	sí	no
Dificultad para vestirse, abrochar o atar cordones	sí	no

### Evaluación

Se consideran posibles portadores de déficit psicomotor aquellos niños que presentan positivos tres de los seis ítems referidos a esta área

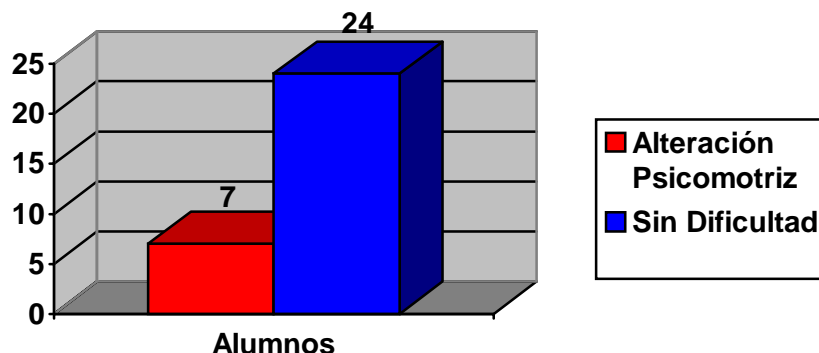
#### 3.2.2 – Resultados

##### TURNO MATUTINO

##### Rastreo de las dificultades psicomotrices

- Número de niños evaluados: 31.
- Niños en los que se constatan dificultades psicomotrices: 7.  
(Corresponden al 23% del total de niños de la clase).
- Niños que no presentan dificultades psicomotrices: 24.  
(Corresponden al 77% del total de niños de la clase).

##### Rastreo de Alteraciones Psicomotrices. Nivel 5 Turno matutino

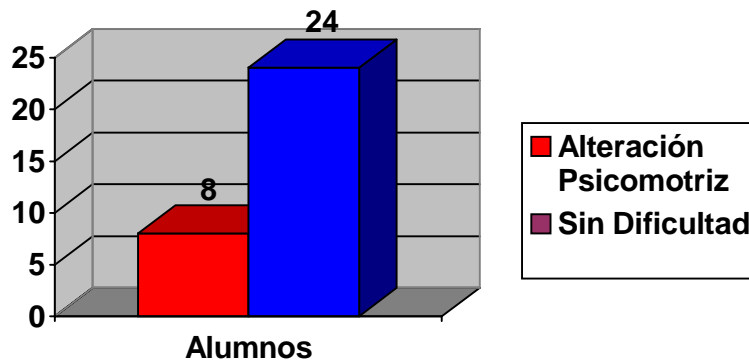


### TURNO VESPERTINO

#### Rastreo de las dificultades psicomotrices

- Número de niños evaluados: 32.
- Niños en los que se constatan dificultades psicomotrices: 8.  
(Corresponden al 25% del total de niños de la clase).
- Niños que no presentan dificultades psicomotrices: 24.  
(Corresponden al 75% del total de niños de la clase).

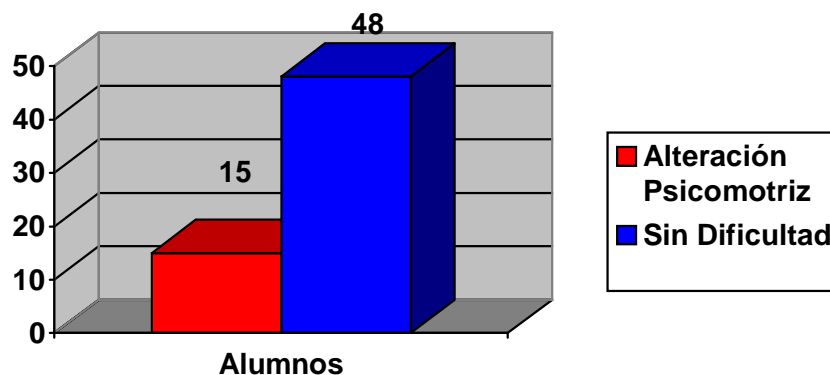
#### Rastreo de Alteraciones Psicomotrices. Nivel 5 Turno Vespertino



#### TOTAL

- Total de niños evaluados: 63 en los dos turnos.
- Total de niños con Alteraciones psicomotrices: 15 - 24%.
- Total de niños sin Alteraciones psicomotrices: 48 - 76%

#### Rastreo de Alteraciones Psicomotrices. Nivel 5 Totales



Luego de realizada la evaluación, se citó a los padres de los 15 niños que presentaron alteraciones psicomotrices para una entrevista conjunta con la Maestra de Clase, la Maestra Directora y el Psicomotricista.

Concurrieron los padres de 8 niños. En la entrevista se orientó a los padres sobre el desarrollo psicomotor de sus niños y se hicieron cinco derivaciones a diferentes servicios asistenciales (a los que tienen derecho a ser asistidos en los mismos) con el fin de que se les brinde asistencia psicomotriz.

### 3.3 – Evaluación psicomotriz de los niños de 1<sup>er</sup> año

Coordinador:

Prof. Adj. Psicomotricista Juan Mila. Encargado de la Carrera de Psicomotricidad – EUTM – Facultad de Medicina – Integrante del Equipo de Investigación del Proceso de Aprendizaje y sus Alteraciones de la Facultad de Psicología – Universidad de la República.

Equipo de Evaluación:

- Psicomotricista Rosana Araújo Cuadra – Docente del Área Diagnóstico y Tratamiento Psicomotriz – Carrera de Psicomotricidad – Escuela Universitaria de Tecnología Médica – Facultad de Medicina.
- Psicomotricista Maria Isabel Bartesaghi – Docente del Área Diagnóstico y Tratamiento Psicomotriz – Carrera de Psicomotricidad – Escuela Universitaria de Tecnología Médica – Facultad de Medicina.
- Psicomotricista Mariana Pérez Cuozzo – Docente del Área Diagnóstico y Tratamiento Psicomotriz – Carrera de Psicomotricidad – Escuela Universitaria de Tecnología Médica – Facultad de Medicina.
- Estudiantes de la Carrera de Psicomotricidad Generación 96 que cursaron en 1999 el Ciclo de Diagnóstico y Tratamiento Psicomotriz.

#### 3.3.1 – Objetivos

En el marco del Proyecto de Investigación sobre el Proceso de Aprendizaje y sus dificultades realizamos un *screening* psicomotor de los niños que cursaron primer año en las Escuelas N° 47 y N° 108 en el año 1999.

Fecha en que fue realizada la evaluación: Agosto de 1999.

Queremos destacar que en la realización de esta actividad logramos conjugar la concreción de varios objetivos:

- 1 - Obtener un perfil psicomotor de los niños que cursan primer año.
- 2 - Articular los intereses de investigación, docencia, asistencia y extensión de dos Servicios de la Universidad: la Facultad de Psicología y la Carrera de Psicomotricidad EUTM de la Facultad de Medicina. Esta articulación continuará en el tiempo. En el año 2000 se realizará nuevamente el *screening* psicomotor de los niños que cursen 1er año y nos encontramos planificando estrategias de intervención terapéutica desde Psicomotricidad EUTM.

#### 3.3.2 – Referentes teóricos de las técnicas utilizadas

##### EL ACTO DE LA ESCRITURA

Desde la Psicomotricidad entendemos la escritura como una actividad extremadamente compleja, en la que intervienen numerosos factores; algunos de ellos son: la maduración del niño desde el punto de vista neurológico, el desarrollo psicomotor general, la modulación tónica y la coordinación de movimientos, el desarrollo y la ejercitación de actividades manuales minuciosas, el deseo del niño por conocer, explorar e intercambiar con el mundo, el deseo por aprender y comunicarse con los demás, aspectos cognitivos, afectivos, sociales y culturales.

Teniendo en cuenta estos aspectos, y pensando en el tiempo disponible y en el material con que contábamos, nos planteamos el objetivo de detectar cómo estaban preparados los niños de primer año de ambas Escuelas para transitar por el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, desde el punto de vista psicomotor.

Tomamos como punto de partida la batería de Evaluación Psicomotriz que el grupo docente seleccionó hace cinco años en la Carrera de Psicomotricidad (EUTM), y que es parte del

programa de la materia Diagnóstico y Tratamiento que se cursa en el último año de la Carrera.

Otro objetivo fue proporcionar a nuestros estudiantes la posibilidad de realizar evaluaciones para adquirir mayor destreza en la aplicación y valoración de las pruebas escogidas, supervisados por sus docentes de práctica.

A su vez, al obtener rendimientos acordes en niños escolares, esto nos sirvió para objetivar los resultados de los niños que llegan a la consulta en el ámbito hospitalario, donde las dificultades son muy marcadas, y las alteraciones muchas.

Por último, poder lograr una visión más amplia de la evaluación psicomotriz, como instrumento para prevención y detección precoz de dificultades escolares.

Teniendo todo esto en cuenta escogimos pruebas de rápida aplicación, sencillas en su método y en los materiales requeridos, de pasaje grupal o individual, y que estuvieran contempladas dentro de nuestro programa curricular.

No por obvio podemos dejar de señalar que este es un trabajo de *screening*, y que difiere en mucho de la Evaluación Clínica que realizamos en Psicomotricidad, donde se debe contemplar la historicidad de cada individuo, contextualizando los hallazgos clínicos dentro de su historia y sus vínculos familiares e institucionales.

También sólo a los efectos de este estudio tomamos la escritura exclusivamente como una praxia, aislando este aspecto de otros que intervienen en el complejo proceso del escribir y su aprendizaje.

### **ÁREAS DEL DESARROLLO PSICOMOTOR**

Las áreas de desarrollo psicomotor estudiadas en esta evaluación fueron:

- 1- Conocimiento y uso del cuerpo
  - 1.1 – Praxia somatoespacial.
  - 1.2 – Conocimiento de derecha-izquierda en sí mismo
- 2 – Aspectos gnósicos
  - 2.1 – Copia de figuras
  - 2.2 – Percepción visual
  - 2.3 – Discriminación de orientación y forma de símbolos sin significado.
- 3 – Habilidad manual
  - 3.1 – Manejo de instrumentos.
  - 3.2 – Coordinación de movimientos de manos y dedos
- 4 -Grafomotricidad
  - 4.1 – Tono de acción.
  - 4.2 – Postura
  - 4.3 – Preensión del lápiz
  - 4.4 – Posibilidad del niño de utilizar el código escrito

#### **1 – Conocimiento y uso del cuerpo**

El desarrollo y la maduración posibilitan la evolución psicomotriz; esto lleva a que los movimientos adquieran el valor de formas de contacto, de expresión, de instrumento para explorar, conocer e intercambiar con el mundo. En el niño escolar y en el preescolar esto se realiza a punto de partida de su cuerpo propio, que debería ser un punto seguro y conocido para el niño; si es así, le permite organizarse en un espacio, en relación a objetos y personas.

Pensamos pues en la organización que puede alcanzar en un marco de vínculo con sus pares, con sus maestros, y cómo se organiza en relación a objetos como cuadernos, renglones, lápices, etc.

El cuerpo como punto de referencia existe solamente en la medida que el niño lo puede construir, y es entonces un elemento dúctil, que le permitirá adaptarse con facilidad e incorporar cambios. La evolución tónica y postural, permite lograr armonía y flexibilidad, lo que torna el movimiento placentero, útil y eficaz.

Elegimos el Test de Imitación de Gestos porque nos permite estudiar la organización práctica del gesto, tomando como instrumento el cuerpo del examinador y el del niño, sin intervención de lo verbal y sin intermediarios materiales.

El Test de Imitación de Gestos consiste en la reproducción de una serie de gestos sin significado, adaptados a la edad del niño, que son realizados por el examinador, y ponen en juego el conocimiento del cuerpo propio y la posibilidad de usarlo con un fin, con el cuerpo del otro como modelo, y en un espacio determinado.

En relación a la lateralización del esquema corporal, el conocimiento de derecha e izquierda en sí mismo es lo esperado si pensamos en la edad de los niños (6-7 años). Es una adquisición imprescindible para lograr organizarse en el espacio de forma adecuada. Esto posibilita al niño analizar las posiciones relativas de objetos y símbolos, manejarse de izquierda a derecha, de arriba a abajo, descubriendo el ritmo natural de la escritura.

## **2 – Aspectos gnosopráxicos**

Siendo la escritura un movimiento especializado, que debe aprenderse y sistematizarse, y que tiene un fin que es comunicar, consideramos necesario evaluar el aspecto perceptivo que brinda un soporte de información que forma el marco de referencia en el que se organiza el movimiento.

Las sensaciones, las percepciones y las gnosias permiten al niño tomar conciencia de las características del mundo externo y de los cambios que se producen en él. La percepción le permite conocer y reconocer el objeto, integrándolo a su experiencia anterior; este proceso adaptativo sólo puede comprenderse en relación a la inteligencia.

Utilizamos el test de Copia de Figuras por ser un test sencillo, de fácil aplicación incluso grupal. Nos permite valorar el desarrollo de la praxia constructiva y el uso del espacio gráfico.

El test de Percepción Visual de Frostig es útil porque nos da idea de cómo el niño reconoce y discrimina estímulos visuales y los interpreta, asociándolos con experiencias anteriores. La percepción visual interviene en casi todas las acciones que ejecutamos, y su normal desarrollo ayuda al niño a aprender a leer, a escribir y a realizar operaciones aritméticas.

Un niño con dificultades a nivel perceptivo tiene problemas para reconocer los objetos; percibe el mundo distorsionado; y a pesar de tener una inteligencia normal, la deformación y confusión con que percibe los estímulos visuales le dificultan mucho el aprendizaje escolar.

El Reversal test fue creado para detectar las posibles dificultades con que se va a enfrentar el niño al comenzar el aprendizaje de la lecto-escritura.

En la aplicación le pedimos al niño que marque todos los cuadros con figuras diferentes, algunas bien distintas, y otras en simetría arriba/abajo o derecha/izquierda. Desde lo psicomotor valoramos aquí la posibilidad del niño no sólo de percibir las diferencias de dos objetos entre sí, sino también la relación que posee uno respecto al otro en el espacio y en relación al propio cuerpo del niño, que debe tener correctamente integradas las nociones de ubicación espacial de su cuerpo y también de laterización del esquema corporal.

## **3 – Habilidad manual**

En este nivel indagamos particularmente sobre las habilidades motrices del niño.

Las pruebas de Nivel Motor que aplicamos (punteado en un minuto y recorte del camino) tuvieron como finalidad detectar lo que es capaz de rendir ese niño en las mejores condiciones posibles.

Con el recorte descubrimos la calidad de la coordinación de los movimientos de manos, por lo cual resulta un excelente instrumento clínico, que se complementa con las pruebas de coordinación digital. Vemos también la acomodación al instrumento y el uso del mismo.

#### **4 – Grafomotricidad**

Ya hemos hablado de la escritura, pero debemos agregar que en primer año en particular, el niño debe esforzarse para superar las exigencias que le imponen las normas caligráficas.

En el segundo semestre del año escolar, ya podemos esperar la madurez suficiente para enfrentar la letra cursiva, con las características propias del momento, que están dadas por la incapacidad motriz, pobre control del movimiento, irregularidad de formas, tamaños y direcciones, tendencia a la macrografía, etc. Pero lo esperado es que siempre sea legible.

Evaluamos a los niños en base al test Grafométrico de Julián de Ajuriaguerra, estandarizado en Uruguay (Hospital de Clínicas, Servicio de Neuropediatría), y accedimos a que utilizaran el tipo de letra que ellos desearan.

En ese mismo momento pudimos hacer una observación del ajuste tónico y postural del niño, pensando siempre en el sostén del movimiento, y observamos también la forma en que el niño usa el lápiz, que es fundamental para lograr la fluidez y la dinámica de la escritura en cursiva.

La escritura es una praxia que está al servicio del deseo de comunicarse y de los aprendizajes. Esperamos que en este primer año, el niño espontáneamente descubra que es una herramienta que le permite enviar y recibir mensajes. En los niños que presentan dificultades psicomotrices, la escritura se torna una actividad displacentera, y rápidamente pierden el interés y el deseo, que es en definitiva el motor del aprendizaje.

##### **3.3.3 – Descripción de tareas**

Dentro de este marco teórico, y luego de realizada la selección de pruebas, concurrimos a la escuela en varios días, dentro del horario escolar. Los docentes y estudiantes trabajamos directamente con los niños, en forma individual, y otras veces con el grupo en el salón de clase.

En todos los encuentros que tuvimos con los niños, tanto en la escuela de la mañana como en la de la tarde, pudimos observar elementos comunes y constantes que interfirieron negativamente con la tarea a realizar.

Fueron:

- Murmullo constante y alto
- Dificultad para adaptarse a la propuesta y para aceptar límites
- Dispersión generalizada
- Inquietud y dificultad para encontrar y mantener una postura cómoda y favorable a la actividad
- Mobiliario no acorde en dimensiones con el tamaño de los niños.

##### **3.3.4 – Resultados**

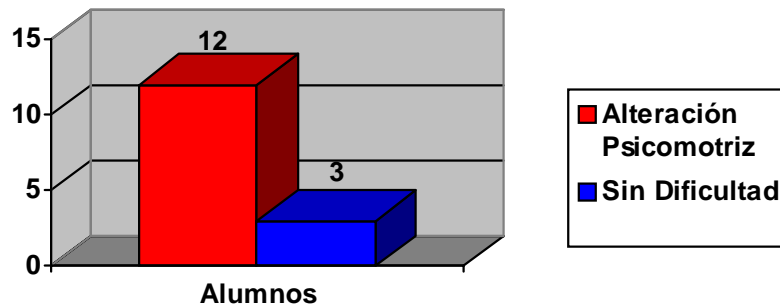
Al evaluar los resultados obtenidos vemos:

**ESCUELA N° 47  
(En la mañana)**

El total de niños evaluados en forma completa es de 15.

- Con dificultad: 12
- Sin dificultad: 3

**Rastreo de Alteraciones Psicomotrices.  
Escuela 47**

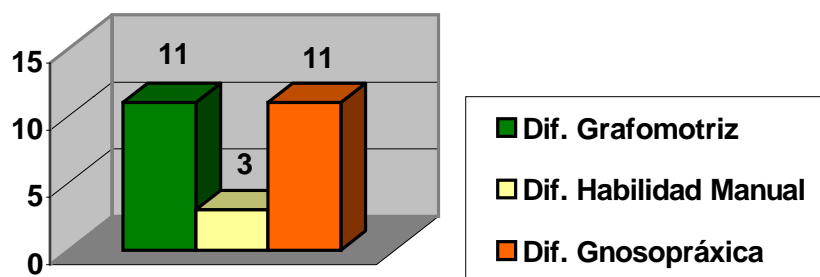


Cabe aclarar aquí que consideramos dificultad a nivel de la escritura la realización de un número menor de 15 letras en 1 minuto a velocidad normal, dado que la media esperada para primer año es de 25 letras en cursiva. Como dejamos a los niños elegir espontáneamente la letra a usar, también contamos la cantidad de letras realizadas en imprenta.

De los 12 niños que presentaron dificultades:

- 11 niños las presentaron en los aspectos gnosopráxicos.
- 3 niños a nivel de la habilidad manual.
- 11 niños en grafomotricidad.

**Tipo de Dificultad Psicomotriz**



En este grupo:

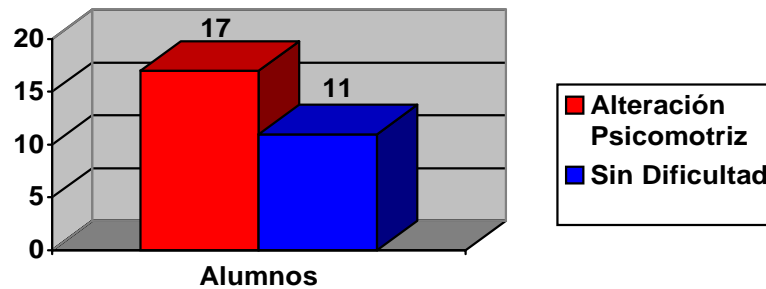
- 1 niño presentó dificultades sólo en la escritura, con postura inadecuada y no alteraciones en las otras tres áreas.
- 1 niño presentó dificultades en habilidad manual y en gnosopraxias.
- 8 niños a nivel gnosopráxico y en la grafomotricidad.
- 2 en habilidad manual, grafomotricidad y gnosopraxia.

### ESCUELA Nº 108 (En la tarde)

El total de niños evaluados en forma completa es de 28.

- Con dificultad: 17
- Sin dificultad: 11

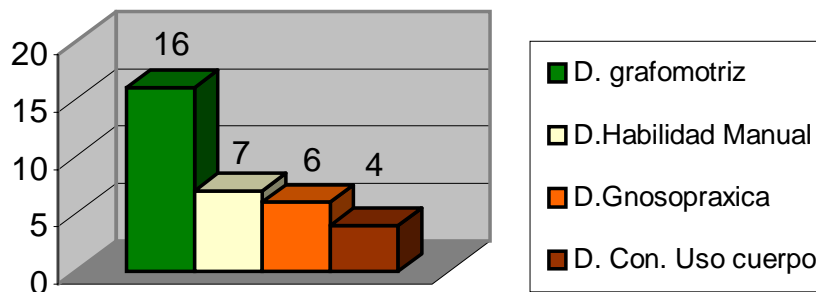
#### Rastreo de Alteraciones Psicomotrices. Escuela 108



De los 17 niños con dificultades:

- 16 en grafomotricidad.
- 7 a nivel de la habilidad manual.
- 6 en los aspectos gnosopráxicos.
- 4 las tuvieron en relación al conocimiento y uso del cuerpo.

#### Tipo de Dificultad Psicomotriz



Sólo 6 de éstos niños tienen dificultades en una sola área, que es grafomotricidad. Y en todos ellos las dificultades en escritura se acompañan de problemas en coordinación digital y/o en la adaptación tónico-postural.

De los restantes:

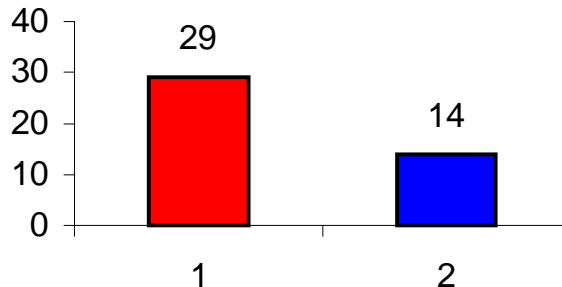
- 1 tiene dificultades en las cuatro áreas.
- 1 mostró dificultades en habilidad manual, conocimiento y uso del cuerpo, y a nivel gnosopráxico. Utilizó escritura en imprenta.
- 1 presentó dificultades en conocimiento y uso del cuerpo, a nivel gnosopráxico y grafomotor.
- 1 en conocimiento y uso del cuerpo, habilidad manual y grafomotricidad.
- 1 en habilidad manual, aspecto gnosopráxico y grafomotricidad.
- 3 niños presentaron dificultades en habilidad manual y grafomotricidad.
- 3 presentaron dificultades a nivel gnosopráxico y grafomotor.



**TOTALES GENERALES**

- Niños evaluados (2 escuelas): 43 – 100%
- Niños sin dificultad: 14 – 33%
- Niños con dificultad: 29 – 67%

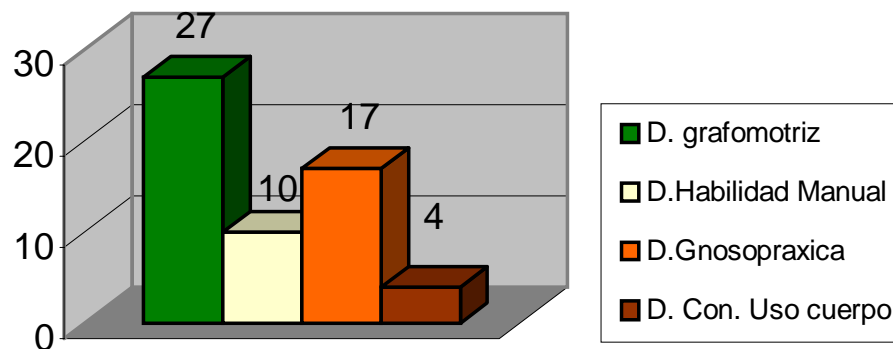
**Niños evaluados en ambas escuelas 43.  
Niños con Dificultades psicomotrices 29 Niños  
sin Dificultades Psicomotrices 14**



Niños con dificultades en:

- Grafomotricidad: 27 - 63%
- Habilidad manual 10 - 23%
- Aspectos gnosopráxicos: 17 - 40%
- Conocimiento y uso del cuerpo: 4 - 9%

**Tipo de Dificultad Psicomotriz**



**3.3.5 – Análisis de datos**

Después de valorada la situación nos llama mucho la atención el alto índice de niños con dificultades (67%), así como también el alto porcentaje de niños con dificultades a nivel grafomotor (62%) y perceptivo (42%).

El alto porcentaje de niños con dificultades a nivel grafomotor nos hace pensar en la necesidad de atender elementos que hacen al proceso mismo del aprendizaje de la escritura.

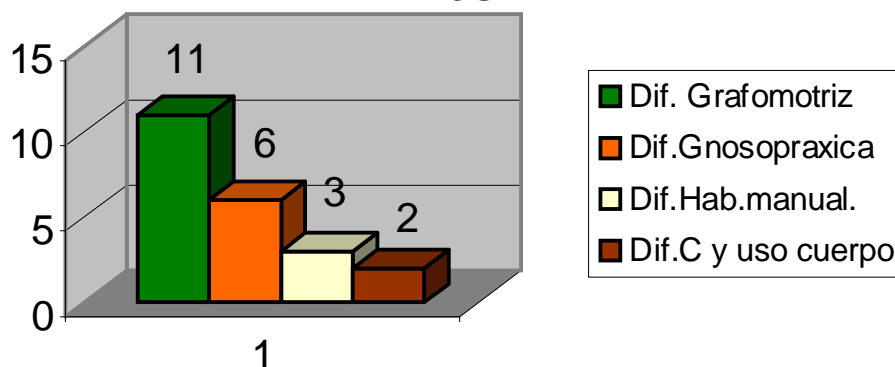
*Interrelación de datos obtenidos por nosotros en 1999 durante el primer año escolar y el grupo de trabajo de Facultad de Psicología en el año 1998, cuando muchos de estos niños cursaban nivel 5.*

Sólo 18 niños de ambos turnos fueron evaluados por nosotros en 1999 en su primer año escolar y en 1998 por el Equipo de Psicología. Este número puede estar determinado por varias razones (cambio de escuela, repitentes, niños que ingresan a primer año sin escolaridad o provenientes de otro jardín).

Analizaremos esta muestra de 18 niños desde el punto de vista psicomotor.

- 11 niños presentan dificultades grafomotrices.
- 6 niños presentan dificultadesgnosopráxicas
- 3 niños presentan dificultades en habilidad manual
- 2 niños presentan dificultades a nivel del conocimiento y uso de su cuerpo.

### Alteraciones PM del grupo de 18 niños



De estos datos se desprende claramente que varios niños tienen dificultades en más de un área.

Sólo un niño tuvo dificultades en todas las áreas.

Comparemos a su vez los resultados obtenidos en la aplicación del Bender en 1998 con la evaluación de las diferentes áreas de psicomotricidad durante 1999.

Bender	Grafomotor	Habilidad Manual	Gnosopráxica	Conocimiento y uso coporal
Adecuado	Con dificultad	Sin dificultad	Con dificultad	Sin dificultad
Adecuado	Sin dificultad	Sin dificultad	Sin dificultad	Sin dificultad
Adecuado	Sin dificultad	Sin dificultad	Sin dificultad	Sin dificultad
Adecuado	Con dificultad	Sin dificultad	Sin dificultad	Sin dificultad
Adecuado	Con dificultad	Sin dificultad	Con dificultad	Sin dificultad
Adecuado	Sin dificultad	Sin dificultad	Sin dificultad	Sin dificultad
Adecuado	Sin dificultad	Sin dificultad	Con dificultad	Sin dificultad
Adecuado	Con dificultad	Sin dificultad	Sin dificultad	Sin dificultad
Adecuado	Con dificultad	Sin dificultad	Sin dificultad	Sin dificultad
Adecuado	Con dificultad	Sin dificultad	Con dificultad	Sin dificultad
Adecuado	Con dificultad	Sin dificultad	Con dificultad	Sin dificultad
Adecuado	Con dificultad	Sin dificultad	Sin dificultad	Sin dificultad
Adecuado	Sin dificultad	Sin dificultad	Sin dificultad	Sin dificultad
Adecuado	Sin dificultad	Sin dificultad	Sin dificultad	Sin dificultad
Adecuado	Sin dificultad	Sin dificultad	Sin dificultad	Sin dificultad
Adecuado	Sin dificultad	Sin dificultad	Sin dificultad	Sin dificultad
Adecuado	Sin dificultad	Sin dificultad	Sin dificultad	Sin dificultad
Adecuado	Con dificultad	Con dificultad	Sin dificultad	Sin dificultad
Adecuado	Con dificultad	Sin dificultad	Con dificultad	Con dificultad
Adecuado	Con dificultad	Con dificultad	Sin dificultad	Con dificultad

Vemos que los 18 niños presentaron a los cinco años una edad perceptivo-motriz, y un nivel operacional evaluado a partir de las pruebas piagetianas, acordes a su edad, cuando en el año 1998 cursaban el nivel 5 de Preescolares.

Esperaríamos entonces que estos niños no presentasen, en la evaluación realizada en primer año durante 1999, dificultades a nivel gnósopráxico (6 niños de los 18 presentaron dificultades a este nivel); también podríamos esperar que no tuviesen dificultades grafomotrices (sin embargo 11 niños de los 18 las presentaron).

Pensamos, como lo expusimos anteriormente, que la escritura es un acto complejo, y que no es exclusivamente fruto de la sumatoria de instrumentos psicomotores indemnes; por el contrario, a la indemnidad y madurez del repertorio psicomotor debe acompañar la adecuada articulación de factores afectivos, sociales, culturales, y factores que hacen a la propia historia del proceso de aprendizaje (escuela, maestro, pares, métodos de enseñanza, condiciones en que se realiza el aprendizaje, etc.).

El presente es un estudio poblacional, para el cual tuvimos que omitir nuestra mirada sobre la historicidad de cada uno de los niños; omisión necesaria, pero que de alguna manera determina los resultados encontrados, porque la explicación del desarrollo del proceso de aprendizaje de la escritura debe buscarse en cada individuo inmerso en su entramado relacional.

#### 4) BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA RODRIGUEZ, V.; MORENO SANTANA A. – *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje* – Barcelona – Masson, 1999.
- AJURIAGUERRA, J. de – *Manual de psiquiatría infantil* – Barcelona – Ed. Masson, 1973.
- AJURIAGUERRA, J. de – *La escritura del niño* – Tomo 1 y II – Barcelona – Laia, 1980.
- BENEDETTI, S.; PERDOMO, R. y col. – *Investigación sobre el aprendizaje escolar* – Montevideo – IPUR – R.B. Ediciones, 1991.
- BERGES, J. – LEZINE, I. – *Test de imitación de gestos* – Barcelona – Toray- Masson, 1975
- BERNARD, M. – *El cuerpo* – Buenos Aires – Paidós, 1976.
- BERNARDI, R. y col.- (Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales) – *Cuidando el potencial del futuro* – Montevideo – CSIC – UNICEF, 1996.
- BERSTEIN, B. CLASS – *Codes and Control*, Vols. I y II – Londres – Ed. Routledge & Kegan Paul, 1971.
- BETTELHEIM, B.; ZELAN, K. – *Aprender a leer* – Barcelona – Grijalbo, 1983.
- BRUNER, J. – *Acción, pensamiento y lenguaje* – Madrid – Alianza, 1984.
- BRUNER, J. – *La importancia de la educación* – Barcelona – Piados, 1987.
- BRUNER, J. – *Desarrollo cognitivo y educación* – Madrid – Morata, 1988.
- BRUNER, J. – *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* – Madrid – Alianza, 1991.
- BUCHER, H. – *Estudio de la personalidad del niño a través de la exploración psicomotriz* – Barcelona – Toray- Masson, 1976.
- BUCHER, H. – *Trastornos psicomotores en el niño* – Barcelona – Ed. Masson, 1985.
- CALMELS, D. – *Cuerpo y saber* – Buenos Aires – D&B, 1997.
- CALMELS, D. – *Espacio hablado* – Buenos Aires – D&B, 1997.
- CALMELS, D. – *El cuerpo en la escritura* – Buenos Aires – D&B , 1998.

- CITOLER DEFIOR, S. – *Dificultades del aprendizaje: un enfoque cognitivo* – Málaga – Ediciones Aljibe, 1996.
- CORMAN, L. – *El test del dibujo de la familia* – Buenos Aires – Kapelusz, 1967
- CRAMER, B. – *Que deviendront nos bébés?* – Paris – Ed. Odile Jacob, 1999.
- CHOMSKY, N. – *Structures syntaxiques* – Paris – Éditions du Seuil, 1967.
- DE LA CRUZ, M. V. – *Pruebas de diagnóstico preescolar* – Madrid -Tea, 1991.
- DE LEÓN, C.; GARCÍA, B.; MILA, J. y col.- “La entrevista como estrategia de abordaje” – En: *Rev. de la Asociación Uruguaya de Psicomotricidad* Nº 2 – Montevideo – Altamira, 1987.
- DESOBEAU, F. – “Evaluación Psicomotriz” – Desgrabación del *Seminario organizado por AUP*, 1994.
- EDFELT, A. – *Manual del Reversal Test* – Barcelona – Ed. Herder, 1975.
- FERNÁNDEZ, A. – *La inteligencia atrapada* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1987.
- FERNÁNDEZ, A. – “Aprender a escribir inscribiendo el aprender” – *Rev. E.Psi.B.A.* Nº 4 – Buenos Aires, 1997.
- FERRAS, C. – *Aprendizaje de la lectoescritura* – Montevideo – Amanta, 1991.
- FREUD, S. – “Inhibición, síntoma y angustia” (1926) – En *Obras completas* – Ed. Biblioteca Nueva – Madrid, 1973.
- FROSTIG, M. – *Test de desarrollo de la percepción visual* – Barcelona – Tea, 1983.
- GABBIANI, B.; PELUSO, L. – *Lenguaje, Pensamiento y Educación* – Montevideo – Amauta, 1993.
- GADINO, A. – *La batalla del razonamiento* – Montevideo – Ed. Aula, 1990
- GADINO, A. – *6 años es demasiado tarde* – Montevideo – Ed. Aula, 1993.
- GONÇALVES da CRUZ, Jorge – “Psicoanálisis y Educación” En: *Rev. E.Psi.B.A.* Nº 10 – Buenos Aires, 2000.
- GRECO, P. – “Análisis estructural y estudio del desarrollo” – *Cuadernos de Psicología Genética* – Montevideo – Ed. Universidad de la República, 1971.
- HAMMER, E. – *Tests proyectivos gráficos* – Barcelona – Paidós, 1992.
- HARRIS DALE, B. – *El test de Goodenough: Revisión, ampliación y actualización* – Barcelona – Paidós, 1991.
- INHELDER, B. y PIAGET, J. – *El diagnóstico de razonamiento en los débiles mentales* (1943) – Barcelona – Ed. Nova Terra, 1971.
- INHELDER, B., SINCLAIR, H., BOVET, M. (1974) – *Aprendizaje y estructuras del conocimiento* – Madrid – Morata, 1975.
- KARMILOFF-SMITH, A. – *Más allá de la modularidad* – Cap. 2: “El niño como lingüista” – Madrid – Alianza, 1994.
- KAUFMAN, A. M. y col. – *Alfabetización de niños: Construcción e intercambio* – Buenos Aires – Ed. Aique, 1992.
- KAUFMAN, A. M. – *La lecto-escritura en la escuela* – Buenos Aires – Santillana, 1988.
- KHAN, M. – *La intimidad del sí mismo* – Madrid – Saltés, 1980.
- KOPPITZ, E. – *El dibujo de la figura humana en los niños* – Buenos Aires – Guadalupe, 1993.
- KOPPITZ, E. – *El test gestáltico visomotor para niños* – Buenos Aires – Guadalupe, 1993.

- KOUPERNIK C. – *Desarrollo psicomotor de la primera infancia* – Barcelona – Ed. Luis Miracle, 1967.
- KREISLER, FAIN, SOULÉ – *El niño y su cuerpo* – Buenos Aires – Amorrortu, 1990.
- LAFLAQUIÈRE, A. – “Effets d’un matériel représentatif sur des tâches de classification: étude génétique” En: *Enfance* N° 4 (pp. 319-335) – Paris, 1983.
- LEBOULCH, J. – *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los seis años* – Barcelona – Ed. Donate, 1983.
- LEBOVICI, DIATKINE, SOULÉ – *Tratado de psiquiatría del niño y del adolescente* – Madrid – Biblioteca Nueva, 1990.
- LOWENFELD, V. – *Desarrollo de la capacidad creadora* – Buenos Aires – Kapelusz, 1980.
- MARA, S.; MARA, G.; GONZÁLEZ, M.; GUTIÉRREZ, R. – *Estudio de lenguaje de los niños de 4 años del Uruguay* – MECAEP – ANEP – BIRF – Montevideo, 1998.
- MARTÍNEZ, E. – “El conocimiento matemático según la epistemología genética” (pp. 58, inédito) – Trabajo presentado en el *Seminario sobre: “Desarrollo de las estructuras cognitivas en el niño: Teoría de Jean Piaget”*, coordinado por la Dra. Emilia Ferreiro (mayo a octubre, 1971).
- MARTÍNEZ, E. – “El concepto de número y su enseñanza según la teoría de Piaget” (pp. 80, inédito) – Trabajo presentado en el *Seminario sobre: “Desarrollo de las estructuras cognitivas en el niño: Teoría de Jean Piaget”*, coordinado por la Dra. Emilia Ferreiro (mayo a octubre, 1971).
- MARTÍNEZ, E. – “Un estudio comparativo de pruebas verbales y de nivel operatorio en niños con dificultad de aprendizaje” – *Trabajos de las X Jornadas Uruguayas de Psicología* – Montevideo, 1976.
- MENDILAHARSU, C. – *Estudios Neuropsicológicos* – Tomo III – Montevideo – Ed. Delta, 1981.
- MENÉNDEZ, I. – “Evaluación: Lengua – Oralidad – Escritura” – *Rev. Quehacer Educativo* N° 38 – Montevideo, 1999.
- NARBONA, J.; CHERVIE MULLER – *El lenguaje del niño* – Barcelona – Masson, 1997.
- PAÍN, S. – *Psicometría genética* – Buenos Aires – Galerna, 1971.
- PAÍN, S. – *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1983.
- PAÍN, S. – *Estructuras inconscientes del pensamiento. La función de la ignorancia* – T. I y II – Buenos Aires – Nueva Visión, 1998 (5ª. Ed.).
- PIAGET, J. –  
 1936 – *El nacimiento de la inteligencia en el niño* – Madrid – Aguilar, 1968.  
 1937 – *La construcción de lo real en el niño* – Buenos Aires – Proteo, 1965.  
 y SZEMINSKA, A. – 1941- *Génesis del número en el niño* – Buenos Aires – Guadalupe, 1967.  
 1947 – *Psicología de la inteligencia* – Buenos Aires – Psique, 1969.  
 1950 – *Introduction à l’Epistémologie Génétique – I: La pensée mathématique* – Paris – Presses Universitaires.  
 1959 – *La formación del símbolo en el niño* – México – Fondo de Cultura Económica, 1961.  
 e INHELDER, B. – 1959 – *Génesis de las estructuras lógicas elementales* – Buenos Aires – Guadalupe, 1967.

- con GRECO, P., et al. – 1960 – *Etudes d'Epistemologie Génétique* – XI: Problèmes de la construction du nombre – Paris – Presses Universitaires.
- 1967 – *Biologie et connaissance* – Paris – Ed. Gallimard.
- 1975 – *L'équilibration des structures cognitives* – Paris – Ed Presses Universitaires.
- QUIROGA, A. P. de – *Matrices de aprendizaje* – Buenos Aires -Ediciones Cinco, 1991.
- REBOLLO, M. A. – *Neurología pediátrica* – Montevideo – Delta,1970.
- REBOLLO, M. A. y CARDUS, S. – *Semiología del sistema nervioso del niño* – Montevideo – Delta, 1973.
- REBOLLO, M. A. y col. – *Disfunción cerebral mínima* – Buenos Aires – Ed. Inter- Médica, 1980.
- REBOLLO, M. A. – *Dificultades del aprendizaje* – Montevideo – Ed.Prensa Médica Latinoamericana, 1996.
- SIQUIER de OCAMPO, M. y col. – *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1979.
- TALLIS, S. – *Neuropediatría, neurología y aprendizaje* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1991.
- VYGOTSKY, L. – *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* – Barcelona – Grijalbo, 1979.
- VYGOTSKY, L. – *Obras escogidas* – Moscú –Editorial pedagógica, 1982.
- VYGOTSKY, L. – *La imaginación y el arte en la infancia* – Madrid – Ed.AKAL, 1990.
- WALLON,H. y LURCAT,L. – *El dibujo del personaje por el niño* – Buenos Aires -Proteo, 1968.
- WEIGLE, A. – “Reflexiones sobre el símbolo” (1977) y “Simbolización y comunicación en el niño” (1979) En: *Comunicación, persona* – Montevideo – Ed. EPPAL, 1990.
- WINNICOTT, D. –
- De la pédiatrie à la psychanalyse* – Paris – Payot, 1969.
- Processus de maturation chez l'enfant* – Paris – Payot, 1974
- Realidad y juego* – Barcelona – Gedisa, 1982.
- La familia y el desarrollo del individuo* – Buenos Aires – Hormé, 1984.
- El hogar, nuestro punto de partida* – Buenos Aires – Ed. Paidós, 1986.
- Deprivación y delincuencia* – Buenos Aires – Ed. Paidós, 1990.
- Exploraciones psicoanalíticas* – Buenos Aires – Ed. Paidós, 1991.
- Clínica psicoanalítica infantil* (1971) – Buenos Aires – Ed. Hormé, 1993.
- XAVIER de MELLO, A. – “Evaluación en Matemática” En: Rev. Quehacer Educativo Nº 38 – Montevideo, 1999.
- ZAZZO, R. – *Manual para el examen psicológico del niño* – Madrid – Ed.Fundamentos, 1970.
- ZIMMERMAN, I. – *WISC: Interpretación clínica de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños* – Madrid – Tea, 1991.

**NOTAS:**

<sup>1</sup> Ver Parte II, Cap. 3.8 – La cuestión del diagnóstico en los problemas de aprendizaje.

<sup>2</sup> Ver Parte I, Cap. 7.1 – Trabajo realizado y en curso de realización en el marco del Servicio de Atención Psicológica de la Facultad de Psicología.

<sup>3</sup> Ver Parte II, Cap. 3.8 – La cuestión del diagnóstico en los problemas de aprendizaje.

- <sup>4</sup> Esperanza Martínez – “Un estudio comparativo de pruebas verbales y de nivel operatorio en niños con dificultad de aprendizaje” – *Trabajos de las X Jornadas Uruguayas de Psicología* – Montevideo, 1976.
- <sup>5</sup> Bärbel Inhelder; Jean Piaget – *El diagnóstico del razonamiento en los débiles mentales* – Barcelona – Nova Terra, 1971.
- <sup>6</sup> Ver Parte V, Cap. 2.1.2 – Acompañamiento terapéutico.
- <sup>7</sup> Ver Parte I, Cap. 7.1 – Trabajo realizado y en curso de realización en el marco del Servicio de Atención Psicológica de la Facultad de Psicología.
- <sup>8</sup> Sara Benedetti, Rita Perdomo y col. – *Investigación sobre el aprendizaje escolar* – Montevideo – IPUR – R.B. Ediciones, 1991.
- <sup>9</sup> Ver Parte I, Cap.2 – Antecedentes de investigaciones.
- <sup>10</sup> Ver Parte I, Cap. 7.1 – Trabajo realizado y en curso de realización en el marco del Servicio de Atención Psicológica de la Facultad de Psicología.
- <sup>11</sup> Ver Parte I, Cap. 2 – Antecedentes de investigaciones en relación con el tema..
- <sup>12</sup> Ver Parte II – El proceso de conocimiento: Construcción de un modelo teórico.
- <sup>13</sup> Ver Parte V, Cap. 2.1.2: Acompañamiento terapéutico – Florencia no habla.
- <sup>14</sup> Ver Parte V, Cap. 2.1.2: Acompañamiento terapéutico – Javier en busca de su espacio personal.
- <sup>15</sup> Ricardo Bernardi y col – *Cuidando el potencial del futuro* – Montevideo – Facultad de Medicina, 1996 (p.22).
- <sup>16</sup> Sigmund Freud – “Inhibición, síntoma y angustia” – 1926 – En: *Obras Completas* – Madrid – Biblioteca Nueva, 1973.
- <sup>17</sup> Donald Winnicott – “El concepto de trauma en relación con el desarrollo del individuo dentro de la familia” (1965) En: *Exploraciones psicoanalíticas* – Tomo I – Buenos Aires – Paidós, 1991 (pp. 161-181).
- <sup>18</sup> Donald Winnicott – “El miedo al derrumbe” (1963?) – En: *Op.cit.* (p.114).
- <sup>19</sup> Masud Khan – *La intimidación del sí mismo* – Madrid – Saltés, 1980 (p. 2).
- <sup>20</sup> Masud Khan – *Op.cit.* (p. 57).
- <sup>21</sup> Donald Winnicott – “El miedo al derrumbe” En: *Op.cit.* (p.119).
- <sup>22</sup> Donald Winnicott – “El trastorno psicossomático” (1966) En: *Op.cit.* (p. 144).
- <sup>23</sup> Donald Winnicott – “La préoccupation maternelle primaire” (1956) En: *De la pédiatrie à la psychanalyse* – Paris – Payot,1969 (pp. 168-174).
- <sup>24</sup> Ver Parte II, Cap.3.3 – Conflictos que hacen síntoma en la situación escolar.
- <sup>25</sup> Ver Parte I, Cap. 2 – Antecedentes de investigaciones en relación al tema.
- <sup>26</sup> S. Mara, R. Gutiérrez et al. – *Estudio de lenguaje de los niños de 4 años del Uruguay* – MECAEP – ANEP – BIRF – Montevideo, 1998.
- <sup>27</sup> Ver Parte I, Cap.2 – Antecedentes de investigaciones en relación con el tema.
- <sup>28</sup> GIEP – Ricardo Bernardi y col. – *Cuidando el potencial del futuro* – CSIC – UNICEF, 1996 (p. 99)..
- <sup>29</sup> Cristina de León; María Lanwagen; Ana Palermo; Elizabeth Wojnarovicz; Raúl Ruggia – “*Instrumento de rastreo de alteraciones psicomotrices complementado con aspectos afectivos y de lenguaje*” (Servicio de Neuropediatría, Instituto de Neurología, Hospital de Clínicas, Facultad de Medicina) – Montevideo, 1989..
- <sup>30</sup> Cristina de León; María Lanwagen; Ana Palermo; Elizabeth Wojnarovicz; Raúl Ruggia – “*Instrumento de rastreo de alteraciones psicomotrices complementado con aspectos afectivos y de lenguaje*” (Servicio de Neuropediatría, Instituto de Neurología, Hospital de Clínicas, Facultad de Medicina) – Montevideo, 1989.
- <sup>31</sup> Informe de la investigación citada.







# PARTE V

## Estrategias de intervención

### 1) PROMOCIÓN Y PREVENCIÓN: TRABAJO EN LA ESCUELA

#### 1.1 – Introducción: el enfoque de riesgo y los factores de protección

*Psic. Esperanza Martínez*

A partir del enfoque de riesgo<sup>1</sup>, encaramos la tarea de promoción y prevención en salud mental procurando disminuir la incidencia de los factores de riesgo y potenciar los factores de protección.

Con el propósito de delimitar los objetivos de la tarea a realizar nos referimos específicamente al riesgo de fracaso escolar<sup>2</sup>, teniendo en cuenta sus impactos en la subjetividad y, a largo plazo, sus consecuencias en el curso vital.

Como hemos visto, la situación de riesgo puede estar configurada por múltiples factores, cuyos efectos se potencian si varios de ellos actúan conjuntamente.

De los 59 niños que cursaron el nivel pre-escolar de 5 años durante 1999 constatamos que en 58 (98%) la elaboración de las operaciones intelectuales corresponde a lo esperado, ya que se encuentran en el período operacional concreto o han iniciado su proceso de transición al mismo<sup>3</sup>.

Sin embargo, en muchos casos, el pronóstico de aprendizaje no es favorable por la incidencia de factores de riesgo como la inmadurez psicomotriz, las dificultades de lenguaje y/o los problemas vinculares<sup>4</sup>.

Describimos un tipo de dificultad en niños en su mayoría pertenecientes a familias con importantes carencias en trabajo, vivienda y posibilidad para cada uno de sus integrantes de construir un espacio propio discriminado. Este factor, estrechamente ligado a condicionantes socio-económicas, podría dar cuenta del alto número de fracasos escolares de los niños pertenecientes a familias con necesidades básicas insatisfechas<sup>5</sup>.

*Este trabajo nos permitió plantear la siguiente hipótesis: si desde el punto de vista de las operaciones intelectuales estos niños están en condiciones de iniciar con éxito su ciclo escolar, y el riesgo de fracaso responde a otros factores sobre los cuales es posible incidir, es prioritario encarar estrategias de intervención que, actuando en el momento oportuno, puedan modificar el pronóstico.*

Para el diseño de estrategias de prevención nos apoyamos en los conceptos de "factores de protección" y "resiliencia".

Los factores de protección resultan especialmente relevantes en los casos en que existe una situación de riesgo difícilmente modificable, al menos en lo inmediato. En la imposibilidad de evitar el riesgo, o mientras se actúa para neutralizarlo, la estrategia debe dirigirse

a potenciar los factores de protección que permitan abordar la situación de riesgo con el menor daño posible.

En relación a este punto Bertrand Cramer afirma: "Debería poder pensarse la prevención de los trastornos psíquicos sobre un modelo más próximo al más rotundo éxito en la prevención médica, como es la vacunación. La meta de la vacuna no es luchar directamente contra las influencias patógenas, sino reforzar la defensa inmunológica del sujeto, protegiéndolo contra una eventual agresión microbiana o viral"<sup>6</sup>. Respecto a la prevención, plantea la dificultad que deriva de una práctica profesional que pone el acento en la psicopatología, en tanto que no dispone de una teoría acerca de la salud.

Los factores de protección radican en el sujeto mismo y en los vínculos que favorecen su inserción en una red de apoyo.

En relación con los factores de protección queremos destacar el concepto de *resiliencia*, que consideramos de suma importancia para el tema que nos ocupa.

Al observar los distintos efectos que situaciones traumáticas graves generaban en los sujetos que las habían padecido, se constató la ausencia de una relación lineal entre la intensidad del traumatismo y la gravedad del trastorno que se suponía consecuencia del primero. A partir de estas observaciones, y en base a los trabajos de Anthony en la década del 70, se introdujo el término "invulnerabilidad" para referirse a las personas que, habiendo sufrido traumatismos psíquicos graves, parecían haberlos resistido sin daño.

Rutter cuestiona el concepto de invulnerabilidad como factor constitucional, planteando que se trata de una cualidad relativa al tiempo y a las circunstancias, con bases no sólo constitucionales sino susceptibles de influencia ambiental<sup>7</sup>. Por lo tanto, a partir de los trabajos de Masten y Garmezy (1985) toma el concepto de "resiliencia", destacando su carácter relativo en contraposición a lo absoluto que connota el término "invulnerabilidad".

El término "resiliencia" es tomado de la física, que lo describe en relación a la elasticidad de un cuerpo. La elasticidad es la propiedad de volver a sus dimensiones originales cuando se lo libera de las tensiones que operaban sobre él. La resiliencia del cuerpo sometido a tensión es su energía potencial almacenada, que le permite volver a su forma original cuando la fuerza que lo deformó deja de actuar. En otras palabras: es la mayor cantidad de energía que puede recibir un cuerpo sin experimentar deformación permanente.

Esta definición da cuenta de la relatividad del concepto: si la tensión alcanza determinada magnitud la modificación que se produce puede volverse irreversible.

En el sentido psicológico del término, no se trata de magnitudes medibles como en la física sino de complejos factores que con frecuencia sólo se pueden inferir a partir de sus efectos. Se ha propuesto la imagen del golpe en un cristal, que puede romperlo o no según el lugar en que lo reciba; si no lo rompe, podemos suponer que existe una estructura interna que le permite absorber el golpe operando como factor de protección. Se constatan los efectos después de producido el golpe, pero es muy difícil prever dónde y cómo se puede golpear sin daño.

En la clínica siempre es difícil aventurar un pronóstico, ya que hay que contar con factores imprevistos que pueden operar; pero muchas veces se puede constatar una buena evolución cuando múltiples factores adversos la hacían poco probable. En un enfoque retrospectivo, una vez constatada la evolución favorable, es posible aventurar hipótesis respecto a los factores de protección que operaron.

Bertrand Cramer plantea que hay distintos factores que inciden en la resiliencia: factores de relación interpersonal, factores cognitivos, posibilidad de internalización de experiencias, y factores debidos al azar. Respecto a la importancia de los primeros cita una investigación realizada por Manzano con niños psicóticos cuya evolución siguió hasta la edad adulta. En la historia de los que habían tenido una buena evolución siempre se encontraba un vínculo personal significativo y duradero con alguno de los técnicos que habían participado en su tratamiento<sup>8</sup>.

En la línea teórica que venimos trabajando<sup>9</sup>, podríamos decir que todo lo que favorezca la estructura interna del sujeto es factor de resiliencia.

*Caracterizamos el proceso de desarrollo como una sucesiva construcción de estructuras afectivo-cognitivas, construcción que se hace posible en un vínculo sostenedor y no intrusivo, que permita la continuidad del ser. La resiliencia estaría en función de la resistencia y la flexibilidad de esta estructura.*

En esta parte mencionaremos distintas estrategias de intervención que definimos a partir de estas hipótesis, dando cuenta de los logros obtenidos así como también de las dificultades para llevar a cabo este modelo.

En primer término nos referiremos al primer nivel de atención, con distintas estrategias llevadas a cabo en la escuela: se trata de acciones que tienen por objetivo la promoción de salud, y acciones preventivas para atender situaciones de riesgo.

A nivel asistencial se trabajó en la escuela con talleres de expresión plástica. Los niños que necesitaban un segundo nivel de atención fueron derivados para ser atendidos por el equipo interdisciplinario en el local de Servicios de la Facultad de Psicología.

En aquellos casos en los que la derivación no fue posible por no haber logrado un compromiso familiar capaz de sostener un tratamiento, se procuró que los niños fueran atendidos en la escuela misma con un acompañamiento terapéutico que, si bien no podía ofrecer las condiciones óptimas, procuraba ser la mejor intervención posible en el marco de esas limitaciones.

## **1.2 - Técnicas grupales**

### **1.2.1 - Los talleres: herramienta de intervención en la escuela**

**Psic. Verónica Cambón Mihalfi**  
**Psic. Pilar Real de Azúa Rampini**  
**Psic. Sandra Falero Pereira**

Desde su origen y desde su acepción usual, el término "taller" implica el crear y el construir con otros.

En un trabajo anterior decíamos: "Pensamos el Taller como un dispositivo posibilitador de un espacio que se asemejaría a lo que Winnicott llama espacio transicional —transicional entre el adentro y el afuera— que propicia la existencia de un espacio-tiempo donde la creatividad se manifiesta en el encuentro de la vivencia y la conceptualización"<sup>10</sup>.

El Taller está centrado en el grupo, haciendo hincapié en la participación de sus integrantes, descentrando la figura del profesional que queda ubicado en un lugar de "organizador de interrogantes".

El diálogo grupal promueve un cuestionamiento a los modelos de aprendizaje internalizados, en tanto habilita al intercambio y la confrontación de experiencias, de saberes, de sentimientos.

En tal sentido oficia como dispositivo productor de conocimiento, ya que busca "maximizar los aprendizajes significativos, es decir aquellos que pueden considerarse herramientas para adquirir nuevos conocimientos que generan cambios de actitudes y promueven el desarrollo de aptitudes"<sup>11</sup>.

Los Talleres son un dispositivo de trabajo que toma algunos aportes teóricos del socio-constructivismo y la epistemología genética, de la concepción de aprendizaje significativo de Ausubel, de la Pedagogía Libertaria de Paulo Freire y de la concepción de Grupo Operativo.

Apoyados en estos soportes teóricos, privilegiamos el uso de técnicas participativas. La utilización de técnicas coadyuva a la integración de los miembros del grupo, y abre el espacio a la reflexión a punto de partida de los saberes y las vivencias de los integrantes del Taller.

Las técnicas deben ser un medio y no un fin en sí mismo; son herramientas que promueven el "desequilibrio óptimo"<sup>12</sup> de los esquemas disponibles en cada participante, buscando la concientización del propio desequilibrio, de manera de lograr nuevas estructuras de conocimiento.

Las técnicas habilitan el tránsito de lo intrasubjetivo a lo intersubjetivo, promoviendo la apropiación de conocimientos que ayuden a conocer la realidad, transformándola y transformándose.

En definitiva, los Talleres son un dispositivo de intervención que rompe con las posturas tradicionales, apuntando a la promoción y prevención en salud, donde lo que se privilegia es el proceso y no el producto acabado; que buscan optimizar los aprendizajes significativos, promoviendo la re-creación y apropiación del conocimiento, asentados en la interacción de lo intrasubjetivo e intersubjetivo de los participantes en torno a una tarea específica.

### **1.2.2 – Talleres de juego**

**Psic. Sandra Falero**  
**Psic. Gelia Gómez**  
**Psic. Andrea Latorre**

La idea de implementar los Talleres de Recreación en los primeros años escolares, nace ante la necesidad de trabajar en torno a las dificultades específicas que presentan algunos niños y/o grupos y ante la existencia de un importante número de niños que tienen conservadas las capacidades cognitivas pero no logran apropiarse de las herramientas necesarias para realizar un tránsito eficaz a nivel curricular, ni desarrollar un aprendizaje creativo. Esto último se corrobora en otras realidades y es planteado en distintas investigaciones<sup>13</sup>.

Tomando como concepto de referencia el de Promoción de Salud, se busca un efecto multiplicador y potenciador de los aspectos sanos del sujeto y los grupos, sin desconocer la necesidad de otro tipo de abordaje en casos específicos.

Es así que resulta importante tomar el concepto de resiliencia, convergente con el de Promoción de Salud, ya que hace hincapié en aquellos factores con que cuenta el sujeto para no sucumbir al riesgo, y trabaja en el desarrollo de los recursos y fortalezas.

En este sentido, el juego y el trabajo grupal con la metodología de taller serán herramientas fundamentales ya que desarrollan la creatividad, promueven la comunicación, expresión, solidaridad y confianza, aportando elementos en el proceso de subjetivación y siendo a la vez generadores de resiliencia.

En definitiva, la propuesta busca ser disruptiva en relación a lo curricular, en su espacio, contenido y metodología. De esta manera se intenta propiciar el corrimiento del lugar adjudicado-asumido por cada niño en aquel ámbito, a la vez que rescatar y propiciar un encuentro con el placer de jugar, el cuerpo, el movimiento, el humor y los otros.

En el jugar está también el encuentro con la frustración, así como la necesidad de la descarga de tensión; la posibilidad de hacerlo y colocar esa libido en los objetos permite nuevos aprendizajes, nuevas inscripciones, distintas a la de los aprendizajes curriculares; permite crear algo propio, original, transformar e innovar.

El espacio de recreación resulta así propicio para un despliegue de potencialidades que amplíe aquéllas que persigue la educación formal, para otras formas de "mostrarse", para otros recortes de una "enseña".

En cuanto al lugar del equipo de coordinación en la hora de recreación, puede decirse que está presente para permitir que se dé aquello de lo que hablaba Winnicott: estar solo en presencia de otro<sup>14</sup>. Por su parte, el encuadre y la consigna sirven como soporte y posibilitadores de un espacio de confianza.

### **1.2.3 – Talleres de egreso del jardín de infantes**

**Br. Adriana Bello**  
**Br. Magdalena Fernández**  
**Br. Gabriela Núñez**  
**Br. Alejandra Villaverde**  
**Psic. Yliana Zeballos**  
**(Estudiantes en pasantía en 1999)**

La temática a trabajar en dichos talleres se centró en el Egreso de Jardinera de los niños de 5 años.

El tránsito del niño por el Jardín favorece el proceso de maduración, de estructuración psíquica, en la medida que oficia de transición entre la familia y el grupo social.

En este sentido, consideramos que egresar del jardín se constituye en un momento de cambio, un dejar atrás lo conocido y abrirse paso a lo desconocido, lo cual va acompañado de temores y ansiedades. Comienzan a operar en los niños, en los padres y en los maestros resistencias al cambio.

Según Pichón Rivière, surgen dos ansiedades que coexisten, cooperan entre sí y constituyen la situación básica de resistencia al cambio. Éstas son el miedo a la pérdida (ansiedad depresiva) de estructuras ya existentes y el miedo al ataque (ansiedad paranoide) ante la nueva situación que supone lo desconocido.

Para enfrentar esta situación nueva, para elaborar estas ansiedades que se generan, es necesario recurrir al bagaje de experiencias con que cuenta el niño. En este sentido nos parece fundamental repensar con el niño su ingreso al Jardín como un momento de cambio ya vivido por él, donde se produce un pasaje desde un lugar conocido, familiar como es el hogar, a un espacio desconocido, con adultos y niños a los que no está habituado.

Es de destacar la importancia que generan en la subjetividad del niño ciertos cambios que acontecen en el ámbito educativo, al realizar ese pasaje de Jardinera a primer año de escuela.

Al producirse el ingreso a Primer año existen modificaciones a nivel educativo que se reflejan tanto en el vínculo docente-alumno como en la relación con el conocimiento y la forma de aprendizaje.

De esta forma el despliegue de la expresividad en sus diversas formas jerarquizado en el Jardín, debe dejar lugar a la expresión oral y escrita que responde a normativas. En esta nueva etapa educativa aparece lo correcto y lo incorrecto como forma de evaluación, generando una nueva dimensión en la subjetividad del niño.

El dejar el Jardín de Infantes e ingresar a la escuela supone un proceso gradual de elaboración a diferentes niveles. Este proceso es acompañado por el trabajo de articulación llevado a cabo por las maestras del nivel 5 y las de primer año escolar, a fin de que se desarrolle gradualmente como un proceso de crecimiento y no sea vivido por el niño como una ruptura.

El objetivo de los talleres consistió en acompañar a los niños en el proceso que subyace a esta particular situación signada por el cambio, de tal forma de promover la elaboración de fantasías relacionadas con el temor a la pérdida del lugar conocido y la ansiedad que despierta una situación desconocida, que puede ser vivida en forma amenazadora.

Al plantear este tipo de estrategias se favorece la toma de contacto con sentimientos y fantasías que la situación de egreso supone, creando un espacio lúdico que las contiene y canalice.

A través de las distintas dinámicas elegidas pudimos observar que surgieron recuerdos del primer día en el Jardín, cuando lloraban y no se querían quedar. Esto lo pensamos como un

movimiento regresivo hacia lo conocido, necesario en la elaboración de esta nueva situación de crisis.

En un segundo momento surgieron los temores generados por la inminencia de una situación de cambio, así como también se fueron rescatando aspectos de la escuela que ya conocían a partir del trabajo de articulación llevado a cabo por las maestras. En esta forma, el temor a lo nuevo se fue ligando a la expectativa de un paso que apunta al crecimiento personal, lo que permitió a muchos niños expresar los motivos por los que tenían ganas de ir a la escuela.

A modo de conclusión, pensamos que trabajar el egreso preescolar implica mirar al infante desde una perspectiva que da prioridad al niño como tal, como sujeto activo que piensa, siente, se relaciona y tiene sus propios intereses y preocupaciones.

Próximo a fin de año se realiza un taller con los padres de Nivel 5, Primer año y Segundo año, donde los padres plantean:

- Sus expectativas con respecto a primer año.
- Su experiencia al transcurrir el primer año escolar.
- Cómo resultó el pasaje a segundo año.

La devolución hasta ahora ha sido positiva; siempre han destacado la continuidad, afirmando que no fue problema el tránsito de una etapa a otra o de un curso a otro, ya que los niños expresaban su voluntad de querer venir, de no faltar, y disfrutaban de las tareas. Todo lo que nos da aliento para continuar y superarnos.

Llegado el momento de una evaluación hemos de destacar que los casos de no promoción en primer año no han sido hasta ahora niños que hubieran participado de todo el trabajo descripto.

#### **1.2.4 – Talleres de egreso de 6º año**

**Psic. Andrea Latorre**

El período de la adolescencia es considerado como de crisis, ruptura o fractura, porque si bien en tanto período implica un proceso, éste representa un salto, un quiebre en el ser humano. Es un desequilibrio de toda la persona que es necesario se produzca.

La entrada a la adolescencia implica la elaboración de múltiples duelos (por el cuerpo infantil, los padres de la infancia y la identidad), pero también el encaminarse en el aprendizaje de nuevos roles y experiencias, la posibilidad de proyectarse en ese nuevo mundo cercano y lejano a la vez que atrae y da temor. Un nuevo ciclo educativo para quienes continúen estudiando y un ciclo diferente para quienes no lo hagan o repitan este último año escolar.

Infinidad de fantasías se tejen en relación a todo esto. Hay una representación de lo actual y lo futuro que atraviesa el plano individual y el grupal.

En un nivel explícito, se vincula a la salida del ciclo escolar que implica la entrada a otro lugar, y en lo implícito a aquellos aspectos más complejos de la vida intrapsíquica en relación al momento de entrada en la adolescencia con la particularidad de su conflictiva (ansiedades, fantasías y modo de relacionamiento).

El trabajo que se realiza con los alumnos de 6º apunta a facilitar la elaboración de las ansiedades que conlleva este momento de cambio, promoviendo la comunicación y manejo o apropiación de instrumentos que permitan el aprendizaje de la realidad y la posibilidad de operar sobre ella en forma sana, transformando y transformándose.

La propuesta plantea además utilizar la modalidad operativa de Taller para el trabajo grupal. Tomando en cuenta el carácter esencialmente social y cognoscente del ser humano, planteamos con González Cuberes que "la tarea grupal genera efectos terapéuticos y educativos, en tanto posibilita la superación de conflictos personales, facilita la comunicación y la apropiación del objeto de conocimiento, el transformar y transformarse, el aprender a pensar y aprender a aprender"<sup>15</sup>.

El Taller fue elegido por ser ese tiempo-espacio que promueve la integración de lo afectivo-vivencial, la reflexión-conceptualización y la posibilidad de accionar y transformar la realidad y a sí mismo en el proceso de aprendizaje. Fomenta además una verdadera participación e interjuego de los sujetos, una actitud crítica y creativa.

Se necesita la determinación de un encuadre que vuelve constantes aquellas variables de tiempo, espacio y roles, actuando como marco que contiene el despliegue de otras variables.

El taller requiere técnicas a incorporar (un modo específico de utilización de los instrumentos) y tiene como fin un acto de creación. Asimismo alude a un espacio de juego.

Así se promueve la posibilidad de simbolizar, del "como si", de jugar con la realidad, de acceder a ese espacio de transición que no es ni adentro ni afuera, que permite tomar contacto con lo propio, lo original de cada uno y expresarlo en la interacción con otros, facilitando el tránsito por ese momento conflictivo<sup>16</sup>.

El juego es el modo natural con que el niño elabora aquellas situaciones de la realidad que le resultan más o menos conflictivas.

Aquí se utiliza como recurso, como forma de contactar con la riqueza de los procesos de cada uno y promover la creatividad. Así se logra un enriquecimiento personal que dará mayores posibilidades de operar afuera, modificando a la vez lo interno.

En este trabajo se apuesta a los niños y sus posibilidades de crear algo nuevo, distinto para sí y los demás. Tomando las palabras de A. Fernández: "En español, la primera persona del verbo crear y la primera del verbo creer coinciden"; es necesaria una para que la otra pueda desarrollarse<sup>17</sup>.

### **1.2.5 – Talleres sobre temáticas específicas trabajando la integración grupal: "Llegó a la granja un Kirotezú..."**

**Psic. Verónica Cambón  
Psic. Pilar Real de Azúa**

Un día de agosto, la maestra de 2º año se acerca al Equipo de Psicología manifestando su preocupación. Ha ingresado al grupo una niña, Rosina. El grupo la rechaza, no la incluyen en sus juegos, la agreden verbal y físicamente, dejándola aislada.

La maestra supone que estas actitudes se deben, no sólo a su ingreso tardío, sino también a sus características físicas. Rosina es bien blanca, muy rubia, casi albina, contrastando claramente con sus compañeros de clase.

La maestra conversó en varias ocasiones con el grupo, intentando transmitir valores tales como el compañerismo, el aceptar las diferencias, el respeto por el otro. Sus intentos parecían ser en vano.

El detonante, que la lleva a acercarse a nosotros, fue que algunos niños pusieron basura en la mochila de Rosina. Este hecho generó múltiples efectos: la participación de la Dirección en clase manifestando la desaprobación de tal suceso; la negativa de Rosina de seguir asistiendo a clases; el sentimiento de frustración de la maestra al no vislumbrar cambios de actitud en el grupo.

¿Qué estaba pasando? La llegada a la clase de un integrante nuevo sumado a sus particularidades físicas, enfrenta al grupo a lo desconocido, lo cual es vivido como peligroso, persecutorio, desorganizándose el funcionamiento grupal, generándose sentimientos de desconfianza y hostilidad.

¿Qué estrategia tomar? Nos planteamos que podría ser una modalidad de trabajo el que ellos pudieran representar lo que estaba pasando, ponerlo en actos, pero ya no en relación a la niña, sino en "algo" que lo simbolizara, y luego poder ponerlo en palabras, propiciando que se asociara con la situación vivida por el grupo.

La idea era representar la situación del grupo mediante algún juego que mantuviera conexión con el tema a tratar, pero que al mismo tiempo mantuviera distancia.

Surgieron múltiples ideas de "la llegada de lo nuevo", pero por una u otra razón no nos convencían. Empezamos a pensar en distintas situaciones posibles que representaran lo que acontecía, donde lo que aparecía como constante era la llegada del extranjero, el extraño, el diferente.

Nos inclinamos primeramente por la llegada de extraterrestres, pero pensamos que esto podría dificultar la tarea, por ser ésta una imagen contaminada por múltiples representaciones del imaginario social.

Teníamos que pensar en una imagen exenta de dichas connotaciones. Es así que intentamos, apelando a la imaginación, crear un personaje, para así representar algo que no existe, ni desde lo físico, ni desde la palabra que lo nomina; creamos al Kirotezú, un animalito "sui generis".

Entonces, ¿cuál sería el escenario imaginario al cual llegaría el Kirotezú? Buscamos alejarlo de la situación de clase.

Propusimos al grupo realizar un juego; la idea era representar un cuento. El escenario donde se desarrolló el cuento era una granja. Se propuso que un niño se integrara posteriormente al juego, solicitando que alguno se ofreciera para ello.

Llevamos tarjetas; cada una tenía el dibujo de un animal (perros, gatos, vacas, gallinas). Dejamos a cada niño familiarizarse con el material, representando desde lo corporal y lo sonoro al animal que le tocó; que pudieran experimentar las posibilidades que ofrecía.

Luego comenzamos a contar el cuento, un cuento interactivo, que se enriquecía a partir de los aportes del grupo.

"Estamos en una granja; en esta granja hay perros, gatos, vacas, gallinas. ¿Cómo hacen las vacas?" (así sucesivamente con los distintos animales).

"Hoy los animales de la granja estaban muy contentos, porque iban a una fiestita; festejaban la llegada de la primavera".

"La fiesta se hacía en el granero; cada familia se juntó para ir a la fiesta". "¿Cómo se juntaron las familias? No se puede hablar, decir quién es quién; cada uno tiene que juntarse con los que tienen el mismo animal. ¿A ver, cómo se juntan los perros, sin decir que son perros, cómo hacen?".

Cuando todos se reconocieron como formando parte de una de las familias: "Ahora ya están en la fiesta, ¿qué es lo que están haciendo en la fiesta?". Hacen que juegan con globos, que toman jugo y comen torta, juegan juegos de ronda.

Mientras tanto una de nosotras conversaba con el niño que se ofreció para jugar más tarde. "¿Viste que todos tenían un animalito? Vos también vas a tener una tarjeta con un animalito, un Kirotezú", y le dimos la tarjeta con aquel extraño dibujo. "¿Qué es un Kirotezú?" preguntó él, sorprendido. "No existe, lo inventamos, hacé como quieras". Le dijimos que iba a ir a la fiesta.

Entonces le planteamos al grupo: "¡A ver, miren quién llegó a la granja! ¡Es un Kirotezú!". "¿Un qué?", plantearon algunos con asombro. "Un Kirotezú, es otro animalito que llegó a la fiesta".

El Kirotezú se quedó quieto, rígido, paralizado; el grupo lo miró con asombro y se juntaron por grupitos. El Kirotezú finalmente avanzó y el grupo retrocedió, replegándose en una esquina de la clase y gritando; el Kirotezú se paralizó nuevamente.

Propusimos sentarnos y conversar un ratito. Les preguntamos qué fue lo que pasó; contaron el desarrollo del cuento y que cuando apareció el Kirotezú se asustaron, salieron corriendo, tenían miedo. El Kirotezú dijo que no sabía qué hacer.



Propusimos hacer un cambio de roles; que otro hiciera de Kirotezú. Empezó el juego nuevamente, se intercambiaron tarjetas para que les tocara otro animal y cuando llegó el Kirotezú, algunos lo saludaron, lo invitaron a jugar, otros siguieron jugando entre sí, sin integrarlo, pero esta vez ya no huyeron de él.

Posteriormente conversamos sobre lo que había pasado esta vez. Mostramos como "fue difícil recibir al Kirotezú, porque en la granja se conocían todos los animalitos, pero al Kirotezú no lo conocían y se asustaron mucho; tenían miedo y el Kirotezú también tenía miedo".

Manifestamos cómo "lo nuevo muchas veces da miedo, no se sabe qué hacer y es difícil para todos". Una niña plantea entonces: "*Como pasó con Rosina*".

A partir de ahí comenzamos a hablar directamente del grupo-clase: que ellos "ya hace tiempo que estaban trabajando juntos, que se conocían y que cuando un compañero llega después, es difícil para todos, pero lo primero es conocerse y lleva un tiempito conocerse".

En este juego el primer Kirotezú despertó mucho miedo y vivencias de ataque, que luego se fueron aliviando (segundo Kirotezú).

Posteriormente se los invitó a dibujar "la parte que más les gustó del juego". Algunos dibujaron al Kirotezú, otros a los animales de la granja, otros nos incluyeron también a nosotras.

La maestra nos planteó: "Salió todo lo que pasó en el grupo".

En las semanas siguientes Rosina pudo ir integrándose al grupo.

### **1.2.6 – Talleres con padres**

#### **Desde dónde pensamos la participación de las familias**

**Psic. Verónica Cambón Mihalfi**

**Psic. Sandra Falero Pereira**

**Psic. Pilar Real de Azúa**

Las actividades desarrolladas con familias, desde la metodología de Taller, pretenden abrir un espacio diferente al que éstas suelen encontrar en las Instituciones Educativas.

No realizamos Talleres para familias, ni de familias, sino con familias, en el entendido de que lo que emerge en el mismo será producto de una construcción colectiva, donde se entreteje una producción de sentidos.

Pensamos que las familias, primer referente de los niños, son fundamentales en la educación de los mismos, y poseen funciones específicas que no han de delegar en la institución educativa. A su vez ambas poseen funciones comunes, pues a las familias y a la escuela les compete una función socializadora y educativa, estando tal vez en tan estrecha unión la paradoja de su distanciamiento. Los Talleres con familias pretenden fortalecer los nexos de éstas con la Institución Educativa, para realizar acciones conjuntas tendientes al desarrollo integral del niño.

El vínculo de las familias con la Escuela es estrecho en lo que respecta a la educación inicial, tornándose cada vez más difuso a medida que se avanza en los años escolares. Parecería que las "conquistas" hacia la independencia de los infantes incidieran en la relación de sus familias con la Escuela.

Pero la contracara puede que esté dada por la distancia que la institución educativa generalmente va estableciendo. Basta reflexionar acerca de ¿para qué se llama a los familiares? Generalmente para solicitarles algo, ya sea material o de servicios, o para informarles acerca de las dificultades que presenta el niño. Algunas instituciones los invitan a presenciar charlas, o participar de festividades. Las familias no están acostumbradas a que se rescaten sus saberes y potencialidades, a recuperar sus capacidades de acción y decisión en temas que también a ellos les competen.

El discurso de la escasa participación de las familias en la educación de sus hijos es un discurso tranquilizador, pues deja la responsabilidad a la familia y no genera cuestionamientos a los técnicos. Pero las familias generalmente no participan en tanto no se sienten "parte de". De ahí la necesidad de pensar estrategias que promuevan la participación desde el sentimiento de pertenencia, de ser parte, tener parte y tomar parte en la educación de sus hijos.

### **Una estrategia: los cuadernos circulantes**

Ante las distintas manifestaciones de imposibilidad de concurrir dentro del horario escolar, comenzamos a pensar en propuestas alternativas. Así fue como surgió, a propuesta de una madre, la idea de los "cuadernos circulantes".

La propuesta consistió en iniciar un cuaderno donde cada familia podía escribir, pegar recortes de diarios o revistas, dibujar, poner lo que quisiera en relación al tema.

Así empezaron a circular por cada clase dos cuadernos: uno sobre "cómo poner límites" y otro sobre "cómo abordar el problema de la muerte". En ellos las familias intercambiaron sobre lo que pensaban y sentían acerca de estas temáticas, y cómo las abordaban con los niños en su vida cotidiana.

Al culminar el pasaje por todas las casas, la idea original era que volviera a circular, así podrían compartir lo que pensaban al respecto otras familias. Por la altura del año en que nos encontrábamos resolvimos sistematizar nosotros los datos vertidos en los cuadernos, incluyendo también nuestra visión sobre las temáticas abordadas, y enviarlas en el cuaderno viajero.

Consideramos que esta experiencia nos muestra cómo, si existe el deseo y compromiso de intercambiar sobre distintos temas, esto es viable; sólo es cuestión de buscar las estrategias que más se adapten a los distintos contextos en donde se esté trabajando.

Subrayamos la riqueza de las reflexiones surgidas del grupo, las que al ser compartidas y valoradas constituyen en sí mismas una valiosa experiencia de aprendizaje para todos los participantes.

#### **1.2.7 – Intercambios con los maestros**

**Psic. Esperanza Martínez**  
**Psic. Beatriz Rama Montaldo**

De la propuesta de procurar instancias de intercambio con los maestros subrayamos:

- I) *La necesidad del intercambio interdisciplinario* entre los técnicos docentes de las escuelas y el equipo técnico de Facultad de Psicología y del Proyecto de Investigación. Se genera como demanda de los maestros para encontrar respuestas a dificultades de aprendizaje de sus alumnos, como también para pensar la conflictividad familiar de los mismos. De parte del equipo técnico, la necesidad de que el docente esté incluido en la interdisciplinaria, para que las respuestas se entretengan con las miradas y escuchas de todos los intervinientes.
- II) *Las dificultades para realizarlo*: Al procurar satisfacer esta demanda nos encontramos con dificultades difíciles de superar para tener instancias que posibilitaran los encuentros.
- III) *La riqueza de los intercambios*, cuando se realizaron, que confirmaba la realidad de la demanda

#### **Modalidades de intercambio interdisciplinario**

Se plantearon las siguientes modalidades:

- ***Reuniones periódicas del equipo técnico con el maestro para atender las demandas sobre la conflictividad de algún alumno o del grupo ante determinadas situaciones que así lo ameritaban.***

La temática de las reuniones sobre la conflictividad de un alumno se fue construyendo acorde al momento asistencial. Comenzaron con la escucha de la demanda de los maestros ante la derivación realizada, y con lo que ellos podían aportar sobre la historia de aprendiz de ese alumno desde el marco escolar. Aportaban también su propia preocupación y sus expectativas ante la conflictividad que señalaban.

Estos intercambios se fueron sucediendo en la marcha de la intervención asistencial y se fueron evaluando los efectos transformacionales de las mismas: los ámbitos que se iban favoreciendo y aquéllos que no mostraban evolución. En algunos casos ambas partes podían conocer la incidencia de otros factores que iban incursionando en la marcha del tratamiento. Estos aportes permitían tomar decisiones respecto a la estrategia de la intervención.

— **Realización de talleres con el personal de cada una de las Escuelas y del Jardín de Infantes.**

En la modalidad de taller se favoreció el intercambio sobre el Proyecto de Investigación. La modalidad participativa de la investigación favorecía realizar reuniones técnicas que permitieran a los docentes constituirse en actores de la investigación, hecho que no es posibilitado por el sistema educativo porque no está abierto a la participación de los mismos en ámbitos de planificación de proyectos, ejecución y evaluación. Cuando les corresponde intervenir en la ejecución y evaluación actúan a demanda del sistema.

Trabajando con técnicas grupales se fue reflexionando sobre diversas temáticas entre las que destacamos el interrogarse sobre los procesos de aprendizaje y sus dificultades.

Las respuestas consignaron una gran riqueza de temáticas habilitadoras para seguir pensando.

La modalidad de taller posibilitó armonizar el objetivo de la investigación con el de asistencia que se brinda en el marco del Servicio de Atención Psicológica.

*A partir de estos talleres cada uno de los integrantes del equipo docente (director y maestros) fue involucrándose en el proyecto, aumentando progresivamente su nivel de compromiso.*

— **Participación en ateneos y en equipos asistenciales**

En el marco del servicio de Atención Psicológica se realizan ateneos con la presentación de historias clínicas de niños que son atendidos y acompañados en su proceso de aprendizaje.

Los maestros de los alumnos atendidos por los equipos asistenciales de la Investigación se integraron a los mismos y colaboraron con diferentes modalidades de intervención, que se fueron construyendo en la marcha del proceso.

**Análisis de dificultades**

Las dificultades tienen como eje que el horario del maestro no contempla horas para trabajos que no sean los considerados específicamente curriculares. No se le adjudica un horario semanal o quincenal para realizar reuniones de equipo.

La organización escolar les requiere una total dedicación a la atención directa de los niños: horario de clase, cuidado de recreo o responsabilidad ante actividades distribuidas por el Director.

El multiempleo generado por causas económicas no les posibilita actualmente donar horas de trabajo, como era habitual en estos profesionales, ya que se consideraba un aspecto derivado en forma indisociable de su *vocación*.

Las oportunidades que se tuvieron para trabajar con todo el equipo docente de cada escuela correspondió a los días previos y finales de cada año lectivo en que los maestros concurren, sin la asistencia de niños, para realizar tareas administrativas o reuniones de planificación con el Director.

Las horas que se dedicaron a estas reuniones fueron escasas, no por falta de interés, sino por el nivel de exigencia de las tareas escolares.

Las reuniones realizadas durante el año exigieron la división del grupo de maestros de cada escuela en dos: cada grupo trabajó un día diferente a la hora del recreo mientras el otro grupo se hacía cargo del mismo.

La estructura del sistema escolar no favorece en el maestro momentos de reflexión sobre su tarea, ni le proporciona la oportunidad de enriquecer su práctica compartiendo experiencias con sus colegas. Parece dar prioridad *al hacer sobre el pensar*.

### **Riqueza de intercambios**

Más allá de las dificultades planteadas, *la disposición de los docentes y su nivel de interés* logró superar los obstáculos, generándose una adecuada comunicación que permitió un intercambio fluido e hizo posible llevar adelante nuestros proyectos compartidos.

Destacamos los efectos de este *intercambio y del trabajo coordinado*, que se advierten en los niños que fueron atendidos por el equipo técnico, la maestra de grado y la maestra de apoyo, en los cuales se apreció *una evolución positiva y efectos transformacionales en la modalidad de aprendizaje o en la actitud hacia el mismo*.

El marco de esta Investigación y el Servicio Asistencial generaron espacios y tiempos para la escucha de la demanda de los maestros, que favorecieron la reflexión para encontrar caminos posibles que nos sitúen en nuevas formas de mirar y escuchar las dificultades, que no sólo son de aprendizaje en la escuela, *sino del continuo aprender que es la Vida*.

## **2) TRABAJO ASISTENCIAL**

### **2.1 – En la escuela**

#### **2.1.1 – Intervenciones pedagógicas de efecto terapéutico – el espacio de apoyo**

**Mtra. Florencia Barrios**  
**Mtra. Rita Gubinski**  
**Psic. Mtra. Beatriz Rama Montaldo**  
**Mtra. Mercedes Terra**

Conceptualizar el espacio de apoyo remite a pensar sobre las características del mismo y sobre sus protagonistas: maestros y alumnos.

El término apoyo, homologable a sostén, refiere a un *lugar posibilitador de un cambio*, de una transformación a través de vínculos sostenedores y de contenidos e instrumentos adecuados.

No se refiere exclusivamente a la función que cumple el maestro de apoyo, ni al espacio físico (aula donde éste trabaja), ni al tiempo que el niño trabaja con él.

Ligar este concepto al de maestro (maestro de clase, maestro de apoyo) sugiere hacer referencia a una persona que desde su función sostiene, mantiene, continenta a otra persona, alumno, ubicada en lugar de conflicto, que demanda cambios y transformaciones que le son necesarias .

La función de apoyo apela a crear y sustentar espacios y vínculos sostenedores de nuevas modalidades de experiencias de aprendizaje que habiliten los efectos transformacionales esperados.

La función docente lleva implícita esta cualidad de sostén, facilitadora de la construcción de procesos de subjetivación adecuados en cada uno de los sujetos aprendientes.

En una situación de aprender conflictiva, el maestro en función de apoyo sostendrá la dificultad y su consiguiente carga afectiva de frustración, hostilidad, baja autoestima. Des-

plegará lo continentador de un maternaje que pueda descifrar que en el no aprender hay un síntoma.

Esta función de sostén tiene implícito un acompañamiento, un estar "junto a" en un espacio de confianza para desdramatizar escenas de aprendizaje patológicas, resignificarlas y dar lugar a un espacio donde circule el deseo de aprender entre enseñante y aprendiente. El primero pondrá en juego su deseo sostenedor para que en el alumno se den nuevos tiempos y espacios generadores del placer de aprender.

Los vínculos primarios son fundantes de matrices de aprendizaje en el sujeto humano. Un adecuado sostén desde el nacimiento y en las posteriores etapas de su desarrollo enmarca la posibilidad de construcción de estas matrices, las que posibilitarán posteriormente la búsqueda de interlocutores válidos resignificadores de estos vínculos primarios. Estas nuevas situaciones de aprendizaje, en un accionar dialéctico, reeditan la obtención de conocimientos y la apropiación creativa constructora de subjetividad.

El maestro en función de apoyo es un interlocutor significativo en el proceso transformador de estructuras de aprender patológicas, a través del sostén y de la continencia. En este sentido es sucedáneo de una función vincular primaria, función que posibilitaría resignificar matrices de aprendizaje conflictivas que favorecieron el síntoma, para dar lugar a una adecuada función de aprendiente que geste autoría de pensamiento.

La *función de apoyo* que desempeña el maestro de clase necesita complementarse con la presencia en la escuela de un *maestro de apoyo*, ya que el trabajo en equipo que ambos realizan tiene efectos multiplicadores en los niños con dificultades en la apropiación del conocimiento.

Ir a la clase de apoyo puede significar separarse y discriminarse del grupo para sentirse reconocido, mirado desde la posibilidad de cambio y escuchado desde la demanda que se expresa en la dificultad de aprendizaje. Dificultad que se inicia en el ámbito familiar cuando no han surgido los espacios adecuados para recibir una mirada y escucha que le den lugar en su familia y poder responderse así a la pregunta *¿quién soy?*, respuesta que lo autoriza a reconocerse y sentirse reconocido.

Si no hay posibilidad de discriminarse como sujeto no es posible la historización; hay dificultad en conformar la secuencia: ayer-hoy-mañana; pasado-presente-futuro.

La función del maestro de apoyo así conceptualizada tiene efectos transformadores que se despliegan mucho más allá de la función de apoyo pedagógico a la que comúnmente se la limita.

Del mismo modo, el maestro de clase puede actuar, y lo hace, en función de apoyo, cuando permite que se genere ese "espacio potencial"<sup>18</sup> en que el proceso de construcción subjetiva y apropiación del conocimiento se hace posible.

El trabajo de apoyo no deja de lado el aspecto pedagógico sino que, apoyándose en él, lo trasciende, brindando al niño la posibilidad de construirse como sujeto, en un proceso de historización.

Estas experiencias son parte de la vida cotidiana del maestro, cuando es sensible para percibir lo que cada niño necesita de él, y pone en juego su creatividad para encontrar los caminos que permitan estos logros. Pero el carácter cotidiano de las experiencias de este tipo hacen poco visible su importancia, y no siempre se valora que a través de ellas se producen cambios relevantes en el curso vital de muchos niños.

Cuando el proceso de aprendizaje se detiene, cuando el aprender hace síntoma, el maestro puede generar intervenciones de acción terapéutica, que se inscriban en un vínculo confiable capaz de modificar los efectos patógenos de experiencias traumáticas vividas<sup>19</sup>.

*El maestro, en función de apoyo, tiende a posibilitar la transformación de matrices vinculares de aprendizaje que no dan lugar a ser diferente, a discriminarse como sujeto; crea un área*

*de intermediación, de distanciamiento, resignificadora y constructora de un ambiente facilitador del deseo de aprender.*

El espacio de apoyo favorece la construcción de nuevos vínculos que posibilitan los procesos de discriminación e inclusión, condición fundante para todo proceso de aprendizaje. Incluirse supone diferenciarse, reconocerse y reconocer a otro, cada uno como integrante del grupo, generando un equilibrio grupal posibilitador de aprendizajes.

Uno de los aspectos del trabajo realizado en la Escuela N° 108 estuvo orientado a la atención de niños que habían manifestado dificultades en la construcción de un espacio subjetivo<sup>20</sup>.

En estos casos, el acompañamiento psicológico que más adelante analizaremos<sup>21</sup> formó parte de un trípode con el maestro de clase y el maestro de apoyo, en un trabajo coordinado que hizo posible que se generaran importantes cambios.

Este trabajo en equipo dentro de la escuela se realizó en condiciones más favorables en la Escuela N° 108 ya que ésta cuenta con maestra de apoyo. En la Escuela N° 47, en cambio, que no dispone del recurso de dicho cargo, en el trabajo de acompañamiento terapéutico se hizo evidente la necesidad de un espacio de apoyo pedagógico personalizado que reafirmara la construcción de la propia identidad, abriendo así caminos al proceso de aprendizaje.

En ambas escuelas se advierte la dificultad que significa, para la buena evolución de estos procesos, el número excesivo de niños en cada grupo.

Las historias de aprendientes que presentaremos en el capítulo siguiente intentan dar cuenta, a título de ejemplo, de la atención psicológica que se brindó desde la escuela a algunos de estos niños y de los cambios que pudieron procesarse en cortos períodos de tiempo.

En estas historias podemos ver también algunas intervenciones que, desde el lugar del maestro, generaron efectos terapéuticos, en el marco de una tarea coordinada que potencia su eficacia.

### **2.1.2 – Acompañamiento terapéutico**

**Psic. Esperanza Martínez**

#### **Fundamentación**

Los niños cuyas historias presentaremos forman parte del grupo de niños que tienen un estudio psicodiagnóstico realizado cuando cursaban el nivel 5 de pre-escolares o a su ingreso a la escuela.

Por distintas razones se consideró que cierto número de esos niños necesitaba atención. Se estudió la posibilidad de una derivación a los equipos interdisciplinarios del Proyecto, pero hubo distintas dificultades para que esta derivación se concretara.

En el caso de una niña que no vivía con sus padres, su tía planteaba el temor permanente de no poder acceder a la tenencia de la niña, que estaba en trámite, motivo por el cual no se animaba a transitar por determinadas zonas de la ciudad.

En otros casos, no se logró por parte de las familias un compromiso suficiente como para sostener la continuidad de un tratamiento, superando los factores que operaban en contra: el lugar de la consulta fuera de la zona de residencia y trabajo; la dificultad del niño, considerada como poco relevante por ser similar a la que habían experimentado padres y hermanos; la falta de confianza en la posibilidad de recibir apoyo efectivo para superar esta dificultad.

Se trata de un problema que se presenta a la observación diaria en los servicios de salud: en las familias en situación de carencia socio-económica no es frecuente la consulta precoz, y el problema se acentúa a medida que aumenta la distancia y la dificultad de acceso al servicio<sup>22</sup>.

Estas circunstancias nos enfrentaron a un dato de la realidad, difícilmente modificable a corto plazo: muchos niños que necesitan atención sólo recibirán lo que la escuela esté en condiciones de ofrecerles. En este punto surge la pregunta: ¿Qué se puede hacer desde la escuela misma?

En la búsqueda de una respuesta tomamos como punto de apoyo la experiencia de Winnicott a partir de su trabajo como pediatra y psiquiatra infantil en el hospital, donde no existían las condiciones para un trabajo terapéutico prolongado ni el ambiente físico que asegurara el encuadre con los requisitos usualmente considerados como imprescindibles<sup>23</sup>.

La experiencia de Winnicott demuestra la posibilidad de generar cambios en profundidad a partir de una o varias consultas terapéuticas. Fundamenta estos cambios sobre la base de una teoría del desarrollo infantil<sup>24</sup>, que podemos sintetizar en los siguientes términos:

- El niño tiene un potencial, que necesita, para desarrollarse, de un ambiente facilitador. Cuando el ambiente falla, se generan procesos reactivos que perturban la continuidad existencial.
- Si la situación no se modifica, el daño se convierte en permanente y repercute en el ambiente familiar generando reacciones en cadena que, muy a menudo, producen un agravamiento del cuadro, con la configuración de estructuras psicopatológicas de más difícil tratamiento.
- Cuando la consulta es precoz y la familia no está gravemente perturbada, la intervención psicológica breve puede remover el obstáculo y liberar de ese modo el potencial de desarrollo.

En cuanto a las condiciones locativas en las que se realiza la consulta, Winnicott considera que pueden pasar a segundo plano, ya que la condición prioritaria que define el encuadre terapéutico es "la actitud profesional": "Si se da la oportunidad (...), dentro del limitado marco de ese contacto profesional, el paciente traerá consigo y expondrá (aunque al principio en forma tentativa) el problema actual, el conflicto emocional o la pauta de tensión que prevalece en esa etapa de su vida"<sup>25</sup>.

En los casos de niños que presentan dificultades en su proceso de subjetivación, hemos comprobado importantes efectos terapéuticos a partir de estas intervenciones llevadas a cabo en la escuela misma por estudiantes en pasantía con supervisión docente.

Este trabajo nos lleva a reflexionar sobre los factores que operan con efecto terapéutico, generando cambios importantes en breves períodos de tiempo.

Consideramos que, en el caso de los niños con dificultades en la construcción de su identidad personal, el espacio propio que se les ofrece, en un vínculo personalizado con un adulto que les dedica tiempo, los escucha atentamente y valora todas sus producciones como expresión de su mundo interno, tiene un efecto terapéutico que se comprueba al cabo de unas pocas entrevistas.

En ese espacio continentador surge un sentimiento de confianza en la posibilidad de aprender; puede surgir angustia ante las dificultades pero se empieza a encontrar el camino para resolverlas; y la experiencia de disfrutar de los logros reafirma el deseo de aprender.

Se va construyendo un espacio transicional, donde los objetos del mundo externo son dotados de significación. El aprender se hace posible en el intercambio entre un mundo interno suficientemente integrado y los aportes del mundo exterior.

El proceso de asimilación del conocimiento requiere un espacio transicional en el que se realicen las transformaciones necesarias para su apropiación. El origen del conocimiento no radica en los objetos del mundo externo como tales, sino en sus relaciones, sus transformaciones efectivamente realizadas o anticipadas como representación de una acción posible, su integración en estructuras más complejas. Sólo la construcción y fortalecimiento de un espacio subjetivo permite que el proceso de apropiación tenga lugar.

La abstracción reflexiva, que según Piaget posibilita la construcción del conocimiento lógico-matemático y de los principios de conservación fundamentales para todo tipo de conocimiento, es una abstracción a partir de las propias acciones. Por lo tanto, requiere la presencia de un sujeto que no sólo actúe sino que pueda observar sus propias acciones, comparar sus resultados, imaginar acciones posibles, anticipar sus efectos, pensar determinada acción que anule el efecto de la acción ya realizada con lo que asegure ciertas permanencias, y pueda integrar esas acciones en un sistema más vasto de transformaciones<sup>26</sup>.

La totalidad de los niños cuyo estudio diagnóstico realizamos antes de comenzar su ciclo escolar ya habían dado algunos pasos en la transición al período operacional concreto. Muchos de ellos eran capaces de abstraer cualidades diferenciales de los objetos (forma, color, tamaño) y de construir una clase lógica teniendo en cuenta semejanzas y diferencias, elaborando criterios de inclusión y de exclusión. Otros construían conjuntos equivalentes poniendo elementos en correspondencia biunívoca. Uno u otro de estos logros indican el comienzo de una etapa de transición en la construcción de las operaciones lógicas.

En ese sentido estarían dadas las condiciones para que el aprendizaje escolar pudiera iniciarse sin tropiezos.

Sin embargo, las fallas en la construcción de un espacio subjetivo pueden constituir un obstáculo que detenga el avance de este proceso, lo que en poco tiempo se manifiesta como dificultad de aprendizaje. Según nuestras hipótesis, el acompañamiento terapéutico, sustentando la creación de un espacio subjetivo, crea condiciones para que el proceso de apropiación del conocimiento pueda tener lugar.

De no mediar una intervención que procure brindar un ambiente favorable al proceso de subjetivación, los efectos de esta falla tenderán a hacerse acumulables hasta llegar el momento en que el daño se vuelva irreversible.

### **Florencia no habla**

*Psic. Esperanza Martínez*  
*Mtra. María Alicia Pérez Dopazo (Maestra de clase)*  
*Mtra. Verónica Roo (Maestra de apoyo)*

Florencia ingresa a primer año con casi 7 años, después de haber cursado dos niveles de Educación Inicial<sup>27</sup>. Hasta ese momento no había hablado nunca en presencia de sus maestras; pero la madre aseguraba que en su casa sí lo hacía.

Las entrevistas con la madre dan cuenta de la siguiente situación familiar: Florencia es la mayor de cuatro hermanas. Se trata de un núcleo fuertemente aglutinado formado por las cuatro niñas y su madre, la que a su vez está poco discriminada de su familia de origen (abuelos, tíos y primos de las niñas). La relación con el padre se establece con frecuencia irregular; el padre no vive con ellas pero cada tanto se presenta.

Desde el discurso materno no se advierte una clara discriminación de las niñas entre sí; todas parecen formar parte de un conglomerado en el que se pierde la propia individualidad. Florencia y Valeria, la hermana que la sigue en edad y que cursa el nivel 5 de Educación Inicial, son nombradas respectivamente por su madre como "Bebé" y "Beba", por lo que en la escuela les llevó bastante tiempo a las dos niñas identificarse y responder a su propio nombre.

Si no hay casi diferenciación por el nombre, tampoco la hay por la edad. No hay nada que señale el lugar de cada una en la familia, ya que todas comparten la cama con la madre; ninguna aprendió a controlar esfínteres; todas toman mamadera. Su contacto con otros niños y adultos fuera de su núcleo familiar fue muy escaso antes de su ingreso al jardín de infantes.

Desde el nivel pre-escolar el equipo psicológico comenzó a atenderla, proporcionándole un espacio personal donde pudiera expresarse por medio del juego y del dibujo.



Dice su maestra:

Cuando comenzó el curso Florencia no emitía palabras; sus compañeros del jardín siempre aclaraban: "ella no habla". Pero siempre había alguien que hablaba por ella. Cuando su hermana Valeria se acercaba al grupo, Florencia buscaba siempre estar a su lado, y ambas actuaban como si fueran una sola.

No había déficit físico, y la mamá argumentaba que en la casa hablaba y hasta por demás. Pero, en la escuela, nada. Había cursado dos años con el mismo grupo y no había articulado ni una sola palabra.

Entonces comenzamos, junto con la maestra de apoyo, a observarla, a atenderla individualmente, para darle mayor confianza en nosotras y en sí misma. Durante meses se comunicó con nosotras por señas y gestos. Cada vez más, fuimos tratando de generar situaciones en las que necesariamente tuviera que utilizar el lenguaje hablado.

En ese momento del curso presentaba copia convencional parcial; todo lo iniciaba y nada terminaba, se distraía con todo y dibujaba rayas o figuras humanas como células o renacuajos. No reproducía su nombre; pero frente a un grupo de tarjetas con texto, palabras, cortes, números, imágenes, y reiteraciones de letras como AAA, y dada la premisa "Elige las tarjetas que tú pienses que sirven para leer", seleccionaba la palabra MAMÁ y la inicial de su nombre.

Distinguía números de letras, y al intentar trabajar, operar y razonar con concretos, jugaba con el material pero no lo utilizaba de acuerdo a la premisa.

En ningún momento se aisló espacialmente del grupo, y el grupo siempre la integró, la invitó a jugar, la llevaban de la mano y se sentaba en una mesa común, pero en ningún momento intentó imitar las realizaciones ajenas.

Su forma de llamar mi atención era acercarse y chocar, rozar su cuerpo contra el mío, muy suavemente. Así fue que llegado el mes de junio, en una de esas situaciones de "roce corporal", no respondí en seguida como ella esperaba y estaba acostumbrada; entonces, con voz muy tenue me dice: " Me sacás punta".

Fue una emoción inmensa, no sólo para mí; los compañeros comenzaron a festejar y a gritar: ¡Florencia habla! ¡Florencia habla! La aplaudieron espontáneamente y de ahí no paró; continuó hablando iy cómo!.

Pero también ahí comenzó una etapa de socialización total; muchas veces era sólo su voz y su risa que invadía el salón de clase; y cuántas veces me frené de pedirle silencio por miedo a que dejara de hablar nuevamente; entonces le pedía que lo hiciera en tono más bajo.

Al año siguiente reinicia primer año, en un grupo muy numeroso (son 40 alumnos), donde se encuentra con su hermana Valeria y su sobrino Leonardo. Al comienzo, intentan asociarse y formar como una isla; razón por la cual se los separa y se los integra a las otras mesas de trabajo.

Hoy va cursando con avances a ritmo lento, pero seguro. Produce su nombre y apellido completos. Presenta copia convencional.

En cuanto a producción textual:

- Cuando quiere producir un texto lo hace en período presilábico (se abruma por la cantidad de palabras).
- Si produce palabras sueltas, llega a período alfabético.

En cuanto a lectura, hay reconocimiento y correspondencia grafema-fonema, y logra la unión silábica con apoyo.

Aún es muy tímida, pero no tiene dificultades de integración: se vincula con todo el grupo, disfruta de las actividades musicales (canto, danza), de los juegos corporales y de los puzzles.

A este ritmo el éxito es seguro.

### **Javier en busca de su espacio personal**

**Psic. Esperanza Martínez**

**Mtra. María Alicia Pérez**

**Gabriela Romero (Estudiante en pasantía)**

Javier es el tercero de los cinco hijos de la pareja actual<sup>28</sup>. El segundo, Miguel, repite primero con grandes dificultades.

Javier parece encaminarse hacia un diagnóstico de retardo intelectual: Mateo tiene pensión por incapacidad; hay datos que permiten suponer que la madre también la está tramitando para Miguel, y desde su discurso, da a entender que piensa que todos sus hijos tienen un retardo. Dice: "Son todos iguales".

En el jardín de infantes, a Javier no le va mejor que a sus hermanos. Cuando cursa el nivel 4 las maestras observan importantes dificultades en las áreas motriz y del lenguaje, pero no por eso adelantan un mal pronóstico: consideran que aún no alcanza un nivel de maduración suficiente como para integrarse a un nivel 5, y deciden darle más tiempo, manteniéndolo un año más en el mismo nivel. Esta decisión también implica un inconveniente: dado que hay un solo grupo de cada nivel por turno, Javier estará en la misma clase que la hermana que le sigue.

El estudio realizado por el equipo psicológico en 1998 confirma lo observado por sus maestras: en su maduración psicomotriz hay un defasaje de casi dos años; el lenguaje es pobre en contenido, referido siempre a las situaciones más concretas de la vida familiar cotidiana.

En 1999 Javier ingresa al nivel 5 con 6 años cumplidos. En las entrevistas con la madre resulta difícil identificar a cada uno de los hijos, con un nombre propio, una edad, un lugar en la familia, una historia.

Es casi imposible lograr de la madre un relato centrado en Javier. Habla de enfermedades y accidentes de sus hijos, sin que pueda entenderse claramente en cada momento a cuál de ellos se refiere. Finalmente logra identificar a Javier con algunos rasgos propios: es "el más sanito" en lo que se refiere a enfermedades físicas, y dice de él: "es testarudo y porfiado".

La madre está desocupada; el padre está en seguro de paro. La familia es muy cerrada en sí misma; Javier no tiene amigos porque su madre no lo deja salir.

Al retomar el trabajo con Javier constatamos que se acentúa la discrepancia entre su nivel de maduración psicomotriz y su edad cronológica, discrepancia que ahora supera los 2 años.

En las pruebas de nivel operatorio no logra la seriación, pero clasifica según el criterio color (aunque desconoce los nombres de los colores), logra la correspondencia y afirma la conservación del número cuando la cantidad de elementos no excede de cinco. Esta última prueba lo sitúa aproximadamente al nivel de su edad.

En el Victoria de la Cruz los puntajes aparecen muy descendidos en memoria auditiva y conceptos cuantitativos.

Estos resultados indican un nivel de funcionamiento en la franja etaria de los 5 años, excepto en los dos últimos sub-tests mencionadas, en los que el puntaje se encuentra descendido. Con 7 años ya cumplidos Javier estaría en condiciones de ingresar a primer año, teniendo a su favor la etapa de transición al período operacional en la que se encuentra, pero con la posibilidad de presentar dificultades en los aspectos instrumentales.

En las técnicas proyectivas sus primeros dibujos dan cuenta de una importante confusión. Al dibujar a su familia presenta como figura más destacada la de su madre, pero ésta casi no aparece en su relato. El padre, los hermanos varones y él mismo aparecen muy semejantes entre sí, con identidades intercambiables en el curso de su relato. Parecería haber una dificultad para producir personajes con identidades definidas.

Nos preguntamos sobre la incidencia de la situación socio-económica en las dificultades para construir la propia identidad.

La condición de desocupados de sus padres tiene efectos subjetivos, que se vuelven aún más devastadores que los derivados de las carencias materiales, con fuerte impacto en la vida de los hijos.

El tener un trabajo se relaciona con el ser, ya que, desde la primera experiencia laboral, se va jalando el proceso de construcción de la propia identidad como trabajador, hasta el momento en que el oficio se convierte en parte del ser, como algo que lo define: "yo soy" (mecánico, carpintero, albañil).

La calidad de "desocupado" no define una identidad sino una carencia. El trabajo define a la persona como agente productivo y transformador en una sociedad. Por poco valorado socialmente que sea un trabajo, el salario recibido demuestra que se le adjudica algún valor. El desocupado llega a sentir que a nadie interesa lo que es capaz de producir. La depresión, tan frecuente en estos casos, tiene que ver con la pérdida de identidad.

El lugar en la trama familiar también se ve comprometido. La imposibilidad de hacer un aporte económico que atienda las necesidades de la familia es otro elemento que genera un sentimiento de "no ser nadie" ligado al no sentirse valorado.

En el caso de la mujer, la defensa de su identidad se centraliza en su condición de madre, lo que constituye para los hijos un importante obstáculo en su proceso de crecimiento y autonomía. Dice la madre de Javier: "todos son iguales; son muy pegados a mí. No puedo hacer nada sin que anden arriba mío". Los hijos no pueden despegarse de la madre porque, además de las dificultades inherentes a su propio crecimiento, la madre no puede separarse de los hijos, que dan sentido a su vida.

En el transcurso del trabajo aparecen nuevos datos de la historia familiar: Javier y sus hermanos estuvieron mucho tiempo a cargo de su abuela, aparentemente a causa de la despreocupación de la madre por su cuidado. La abuela tiene hijos de la misma edad que sus nietos. En determinado momento plantea que no puede seguir ocupándose de los niños, por lo que éstos vuelven con su madre.

De acuerdo a los datos familiares y en relación con los aspectos que iban surgiendo en el trabajo con Javier, entendemos que están pesando en el niño las dificultades de un ambiente donde no encuentra puntos de referencia para estructurar su identidad, para diferenciar-se. Lo vemos en una etapa en la que necesita ser reconocido como persona diferente, discriminada, a fin de poder él mismo estructurarse como tal.

En los dos encuentros siguientes vemos procesarse algunos cambios. En la situación "persona aprendiendo" se dibuja a sí mismo aprendiendo a manejar una moto. Es su padre quien le enseña. Comienza a dibujar unas líneas que representan la casa, pero las borra; dice que aprende lejos de su casa; la casa lo molesta para aprender, y él quiere aprender.

En esta producción se destaca su necesidad de autonomía, y aparece la figura del padre como habilitadora de su proceso de aprendizaje. Aprender es algo difícil pero placentero, que le permite conquistar un espacio fuera del ámbito familiar. Ambos personajes aparecen con sus cascos, como elemento de protección que a su vez pone límites.

En el siguiente dibujo se muestra más espontáneo en su producción, la que expresa sus sentimientos en todo lo que tienen de ambivalentes.

El dibujo presenta cierta confusión, pero aparecen elementos que se orientan a la búsqueda de un espacio personal, construyendo significados de los que va dando cuenta en su

relato. Se trata de encontrar espacios suficientemente protegidos de la intrusión, donde pueda refugiarse si lo desea, pero conservando la libertad de salir y conectarse nuevamente con el mundo externo. En esta línea aparece:

- El juego de la escondida.
- El caracol, con su casa a cuestras en la que sólo él puede entrar.
- El barco en que se va: "Así Miguel no me atrapa".
- Una campana que destaca en su dibujo: "Porque es mía; la tengo en mi casa, en un lugar que no la agarran mis hermanos".

El decir "es mío", que surge enmarcado en el proceso que está haciendo Javier, lo entendemos en un significado más amplio que una simple pertenencia. Implica un sujeto; un yo como primera persona en el sentido gramatical del término: equivale a "yo tengo". Desde ese "yo" puede decir "yo hago", "yo siento", "yo pienso", "yo aprendo".

Finaliza su producción subrayando ese proceso de construcción subjetiva: pone su firma a su dibujo. A partir de aquí pensamos que Javier, que próximamente va a comenzar su ciclo escolar, se encuentra en condiciones de aprender.

Dice su maestra:

Javier llegó a primer año, en el año 2000, con 7 años cumplidos (ha recurrido preescolar), y en las pruebas de predictibilidad los resultados no eran para nada halagüeños.

He de aclarar que es el tercer hermano que cursa conmigo primer año; y los dos anteriores, Mateo y Miguel, cobran pensión por discapacidad. Al respecto la mamá reiteradas veces insistía en que todos eran iguales y que Javier también era igual a sus hermanos.

Presentaba un rendimiento descendido, pobreza de vocabulario, mala dicción. Sólo manejaba concretos y aún con éstos le resultaba difícil operar.

No manejaba lateralidad ni posiciones relativas en sus diversas opciones.

Su atención era lábil; siempre estaba como ausente; no se vinculaba con el grupo, excepto con su hermana de 6 años, que también está en el grupo de primero.

Utilizamos como recurso el cuento leído, narrado, en cassette, etc., como forma de atrapar la atención y en la búsqueda de que se escuchen y puedan transmitir el mensaje oído. Se han realizado juegos con palabras y letras troqueladas para armar frases y palabras.

Al mismo tiempo se buscó que se integrara al grupo, no permitiendo el aislamiento y procurando que se sentara rodeado de muchos compañeros.

Valoramos sus intervenciones, con las que comenzó a destacarse. Asistió hasta julio a clase de apoyo.

Y así fue y no sé en realidad cómo, ni qué fue lo que dio resultado, o si fue el cúmulo de actividades e intervenciones que hicieron posible el cambio, pero entrando en el segundo semestre:

- Javier produce textos en período alfabético con coherencia y cohesión.
- Tiene lectura corriente comprensiva.
- Opera sin dificultades y sin apoyo de concretos.
- Razona situaciones sencillas donde no tenga más de una incógnita a resolver.
- Incluso realiza transferencia de conocimientos.

Está integrado, no se aísla, participa con avidez, se siente orgulloso de su cuaderno y de su obra. Ahora sonríe permanentemente y ha cambiado la expresión de su

rostro y el brillo de sus ojos. Disfruta de la clase y según dice su mamá, no quiere faltar y llora por venir a la escuela.

La posición de la mamá ya no es la misma; no dice que todos son iguales. Hoy argumenta: "por lo menos uno tenía que salir bueno".

### **2.1.3 – En relación a las intervenciones psicológicas y pedagógicas**

**Psic. Esperanza Martínez**

A la luz de estas historias, que nos permiten incorporar relatos de los maestros, queremos retomar lo que planteamos en el capítulo anterior sobre el posible efecto terapéutico de las intervenciones pedagógicas.

Se trata de intervenciones en el día a día de la situación escolar, tan integradas al quehacer cotidiano que generalmente no son valoradas ni siquiera por los maestros que las llevan a cabo, de modo que cuando aparecen cambios favorables manifiestan su sorpresa: "¿qué pasó?" "¿cómo fue".

En Florencia y en su hermana Valeria vimos la dificultad para discriminarse y asumirse cada una como persona por derecho propio. La maestra observa, cuando Valeria ingresa al grupo en el que está Florencia: "Busca estar junto a su hermana y actúan como si fueran una sola. Una hace lo que dice la otra, una piensa y la otra habla, una hace y la otra copia".

Frente a la situación familiar que hace difícil discriminarse, cada una de las niñas reacciona a su manera. Valeria se vuelca a una actividad desorganizada, a falta de un yo suficientemente estructurado como para proporcionar objetivos a su conducta.; Florencia no siente la necesidad de hablar, ya que siempre hay otro que habla y hace por ella.

La maestra acepta la única forma de comunicación que Florencia intenta: el contacto corporal. Crea un espacio de interacción, pero sin confundirse con la niña, asumiendo su propia autonomía, lo que le permite en cierto momento diferir su respuesta. Esto provoca un movimiento en Florencia: su maestra no es parte de ella misma, con una disponibilidad total ante sus demandas; por lo tanto, Florencia tampoco es parte de un todo indiscriminado; es alguien en sí misma, que puede hablar y demandar desde un lugar propio.

Entre Florencia y su maestra hay movimientos de acercamiento y separación. La maestra, con su actitud, posibilita estos movimientos. No es cada uno de ellos en sí mismo lo que genera un efecto terapéutico, sino su interjuego en una secuencia temporal: no es un acercarse que genera confusión ni un alejarse que puede ser significado como rechazo; es el espacio potencial que da lugar a separarse porque se ha creado un vínculo de confianza que permite jugar con la presencia y la ausencia. En ese vínculo, separación no es abandono sino camino hacia la autonomía.

*Cuando el trabajo del maestro de clase se complementa, si se considera necesario, con la acción del maestro de apoyo y la intervención psicológica breve en el momento oportuno, se potencian sus efectos en el sentido de disminuir la incidencia de los factores de riesgo y favorecer los factores de protección.*

De estas historias rescatamos el potencial de estos niños para responder a las acciones terapéuticas. En todos los casos las intervenciones psicológicas fueron de muy corta duración —promedialmente seis encuentros periódicos del niño con el estudiante a cargo de su atención— y en el aspecto pedagógico lo más relevante es la capacidad del maestro para crear vínculos confiables, y su sensibilidad para captar lo que cada niño necesita y actuar en consecuencia en el momento oportuno.

Retomando lo que planteábamos en la introducción<sup>29</sup>, la evolución de estos niños nos lleva a cuestionar el carácter de irreversible que muchas veces se atribuye a los pronósticos de aprendizaje, y abrir caminos a posibles intervenciones orientadas a disminuir la incidencia de los factores de riesgo y fortalecer los de protección.

A partir de las estadísticas hemos visto la dificultad para disminuir el porcentaje de niños con fracaso escolar en primer año, a pesar de las múltiples medidas que se ha intentado tomar al respecto desde hace décadas.

Consideramos que este tipo de intervención desde la escuela misma puede contribuir a revertir la incidencia de la dificultad asociada a la pobreza que hemos descrito<sup>30</sup>.

Se trata de acciones que pueden llevarse a cabo con pocos recursos económicos y tienen como efecto rescatar un potencial humano de riqueza invaluable.

#### **2.1.4 – Fundamentos para pensar un espacio de apoyo pedagógico**

**Mtra. Florencia Barrios**

**Mtra. Rita Gubinski**

**Psic. Beatriz Rama Montaldo**

**Mtra. Mercedes Terra**

Los concebimos como *grupos abiertos* para la concurrencia de alumnos con modalidades de aprendizaje que requieran de un espacio y de un tiempo que les ofrece intervenciones personalizadas.

Cada integrante será pensado a punto de partida de su historia personal en el proceso de aprender teniendo en cuenta sus estructuras cognitivas, su relacionamiento con el objeto de conocimiento a través de sus experiencias vinculares, su lugar de aprendiente en la historia familiar.

El maestro en ese lugar abre la posibilidad de descentrar una mirada y escucha obturada, actuando como un tercero que tratará de re-descubrir cómo aprendió lo que aprendió cada alumno que no ha podido acceder al aprendizaje esperado por el sistema escolar.

En este espacio será necesario que los procesos inherentes al aprender y los contenidos programáticos pierdan su carácter de imposición, de algo vivido como ajeno, proveniente de un mundo que poco tiene que ver con el propio.

Si se tiene en cuenta que el jugar y el aprender se dan en el área intermedia entre el mundo interno y el mundo externo y se posibilitan mutuamente, la actividad de aprender en estos grupos compartirá los efectos transformacionales de las instancias de actividad lúdica compartida.

Esta actividad lúdica involucra la actitud de interesarse por una determinada información de la cual podrá apropiarse, con-jugar con sus reglas, aceptar la mediatez y la carga de placer o frustración que esto conlleva. Da lugar a la espera, a lo incierto, al temor a equivocarse y al efecto que en el otro provoca la equivocación.

Los efectos transformacionales y de cambio, en este espacio y en la relación con “un tercero”, maestro de apoyo, se visualizan en el sujeto aprendiente cuando:

- Favorece el intercambio de lugares, en el que ese alumno *aprendiente* puede reconocerse como *enseñante*. lo que significa ubicarse desde el *lugar del que ofrece: muestra lo que ha podido construir y significar como propio*.
- *Confía en sus potenciales* —que no siempre se traducen en *éxito* medible cuantitativamente pero sí cualitativamente— que lo habilitan a producir, a aceptar la discontinuidad no medible como *fracaso*.
- *Se otorga tiempo*, pone distancia entre la demanda, el demandante y la ejecución de la tarea para pensar con autonomía y dar lugar a una producción creativa y eficaz.
- Puede ejercer una adecuada *crítica a sus producciones* que lo habilita a reconocer otros modos de resolución.

La construcción de ambientes sostenedores en el área educativa implicará en primera instancia redefinir modalidades de puesta en funcionamiento de un pensar y accionar acor-

des a la significación de la *diversidad* y de la *diferencia*, condición de origen, fundante de cada ser.

*Las condiciones serán lo "suficientemente buenas" si se crean espacios que posibiliten una escucha institucional que continúe la escucha paterno-materna que posibilitó esperar, soportar y descubrir la originalidad y la diferencia en la enunciación del niño con respecto a lo que esperaban y deseaban oír. Así se podrá trabajar con lo diferente y lo diverso que cada niño conlleva en sí, favoreciendo potencializar lo sano como a su vez generando transformaciones que habiliten a autonomías en las fracturas, en la discontinuidad trabajosa que significa para un desarrollo armónico una determinada discapacidad.*

*Todos pueden aprender, construir conocimientos en espacios y tiempos lo suficientemente buenos, sostenedores y diferenciados, como a su vez, reconocerse en su apropiación con autoría de pensamiento. Cada uno construirá sus conocimientos en un compartir con los otros.*

*"Autorizarse a ser diferente habilita a crear espacios, tiempos, ritmos, donde la diferencia se despliegue en su poder y hacer (interno y externo): Procesos de subjetivación-historización-identificación"<sup>31</sup>.*

Trabajar en la *diversidad* y con la *diversidad* posibilita procesos creadores "entre", donde se pone en juego lo intrasubjetivo y lo intersubjetivo "del" y "entre" sujeto aprendiente y sujeto enseñante

### **2.1.5 – Talleres de expresión plástica**

**Psic. Madelón Casas**  
**Psic. Mariana Díaz**

#### **Información general de la actividad:**

En las Escuelas N° 47 y N° 108 de Capurro funcionó un espacio de Taller de Expresión Plástica.

Se trabajó con el objetivo de analizar los efectos del "Dispositivo Taller", en un modelo de intervención temprana que favoreciera, entre otras cosas, la integración de los niños y niñas en el ámbito escolar y la apropiación de los conocimientos.

Para ello se conformaron grupos con niños y niñas de 1<sup>er</sup> año de ambas escuelas que presentaran más de un indicador de situación de riesgo en el tránsito escolar del año en curso, según los datos obtenidos en el proceso de aproximación diagnóstica, así como también la derivación realizada por las maestras.

Se tomaron en cuenta factores tales como los antecedentes relevantes en la etapa preescolar, diversos tipos de inmadurez, dificultades en la organización de sus vínculos, situación familiar-social desfavorable; y las indicaciones y observaciones realizadas por las maestras y las direcciones escolares.

Los talleres funcionaron semanalmente, de setiembre a diciembre de 1998 y de mayo a noviembre de 1999, en grupos reducidos, de manera de facilitar el establecimiento de vínculos personalizados.

La coordinación estuvo a cargo de las colaboradoras honorarias del Servicio de Atención Psicológica de la Facultad de Psicología, talleristas: Psic. Silvia Salchi, Psic. Gabriela Rodríguez y Psic. Graciela Rodríguez, y de las asistentes integrantes del equipo interdisciplinario del Proyecto de Investigación: Psic. Mariana Díaz y Psic. Madelón Casas, esta última en la coordinación general.

#### **Marco teórico y sus fundamentos:**

Trabajamos desde un marco teórico psicoanalítico y piagetiano, entendiendo que en el espacio de taller se ponen en juego procesos similares a los de aprendizaje escolar, constituyendo un ámbito de promoción de salud mental.

Proporcionar al niño/a un ámbito de trabajo en talleres de expresión plástica constituye una modalidad específica de intervención que favorece, entre otros, el proceso de apropiación del conocimiento.

Definimos la representación plástica en sentido amplio como "un proceso de construcción del pensamiento, fundado sobre la objetivación de las representaciones"<sup>32</sup>.

El espacio de producción en plástica con diversas técnicas, ofrece al niño/a un ámbito donde le es posible crear/recrear los diversos procesos de construcción y transformación de la realidad a partir del trabajo con los materiales, así como de su subjetividad, sosteniendo también su apropiación y construcción de conocimientos.

El niño modifica la realidad y se modifica a sí mismo. Tomando conceptos de Sara Paín y Gladys Jarreau, diremos que "la obra plástica constituye un escenario privilegiado para permitir al sujeto vivir (...) el principio de realidad y el principio de placer; (...) las leyes de la materia y las leyes de la ideación estética deben encontrar un lugar de acuerdo. Las estrategias del sujeto para obtener la articulación entre los dos órdenes constituye un punto central de la aventura artística"<sup>33</sup>.

Este dispositivo ubica al niño como protagonista en un proceso de experimentación e investigación con variadas técnicas y materiales.

Se trabaja desde sus inquietudes e intereses y se lo acompaña a desarrollar un lenguaje plástico propio, así como a resolver de forma particular las dificultades que se le presenten. "Cada una de las técnicas (pintura, modelado, máscaras, títeres) plantea al sujeto un tipo de problemas tanto a nivel de la representación como a nivel subjetivo"<sup>34</sup>.

En esta experiencia se utilizaron las siguientes técnicas y materiales: grafismo, pintura, construcciones, collage, modelado y otras.

En relación a las producciones del taller, las mismas constituyen los signos concretos de un nuevo código al cual el niño/a ingresa. El objeto-representación se constituye en un significante que adquiere un sentido particular, el de su autor. "Ese movimiento del no-sentido al sentido caracteriza todos los lenguajes y es fundamental para la adquisición de la expresión oral y escrita"<sup>35</sup>.

Asimismo este dispositivo favorece las posibilidades de simbolización de conflictivas a través del proceso de producción, del objeto final creado, y en el vínculo con los compañeros del grupo y con el coordinador del mismo.

En el intercambio con los otros se ve enriquecido, ampliando sus intereses y visualizando diversas maneras de modificar los materiales; lo matérico se constituye en la representación metafórica de la realidad con la cual también negocia significados en un diálogo intersubjetivo permanente.

El tratamiento de la producción y la producción plástica en sí misma constituyen metáforas de la imagen y esquema corporal de los sujetos. En el niño esto es sustancial por la etapa vital que atraviesa.

Se le proporciona un espacio de libertad y disfrute, en el que se siente respetado y valioso. Parafraseando a Winnicott, el taller oficia de "ambiente facilitador", que lo contiene y lo acompaña, permite el desarrollo de la confianza y la posibilidad de recrear algo nuevo con lo ya dado, instalándose de esta forma en una zona intermedia entre la realidad objetiva y la realidad subjetiva<sup>36</sup>:

**Objetivos generales:**

- 1) Favorecer un desarrollo armónico de la personalidad, que le permita al niño aumentar su autoestima y mejorar la calidad de sus vínculos.
- 2) Disminuir la incidencia de factores adversos al proceso de aprendizaje y de apropiación del conocimiento que actúan desfavorablemente en su tránsito escolar.



### Objetivos específicos:

- 1) Estimular el uso creativo de la lengua materna en todas sus manifestaciones, generando a través del uso de diversos mediadores y técnicas la creación de un lenguaje plástico propio.
- 2) Propiciar un aumento de la autoestima, favoreciendo el desarrollo y valoración de su imagen corporal.
- 3) Promover la apertura y respeto por la diversidad, proporcionando un espacio de libertad y disfrute.
- 4) Favorecer la construcción de un sujeto más flexible y crítico, que experimente e investigue desde la problematización.
- 5) Favorecer en el niño el desarrollo de sus habilidades instrumentales, proporcionando un espacio lúdico-creativo.
- 6) Potenciar y ampliar los efectos de este dispositivo, generando espacios de intercambio con las familias.

### Evaluación:

En cuanto a los objetivos específicos inicialmente planteados, valoramos los siguientes ítems:

- En el proceso de desarrollo del taller se observó que en algunos de sus integrantes fue favorecida notoriamente la génesis y la consolidación de un código plástico (mediadores de uso frecuente y formas que los acompañan) propio. El tiempo limitado de la experiencia, influyó en la dificultad que tuvieron algunos niños para realizar este proceso.
- El uso de diversos mediadores fue posible en la medida de la disponibilidad de los mismos. En general se observa una rápida apropiación de los materiales con los que se contó en un principio, así como la reiteración de esta modalidad cuando se incorporan otros nuevos.
- El tiempo acotado y las características del orden de lo socio-familiar de los niños, pensamos enmarcó el acercamiento y posterior uso de los diversos materiales. Generó en principio la necesidad de "usar todo, todo el tiempo" sin posibilidades de investigar y reelaborar en el proceso de producción. Sin embargo la intervención de las talleristas coordinadoras posibilitó la creación de un ambiente de confianza, que actuó, parafraseando a Winnicott, como "facilitador". Esto permitió el trabajo en las piezas a lo largo de varias sesiones, la incorporación en una misma pieza de diferentes materiales, la posibilidad de compartir con otros/as compañeros en relación a la producción individual, así como la elaboración y efectivización de un proyecto en común. Desde la coordinación del Taller esta forma de trabajo fue alentada con propuestas concretas (mural grupal en papel), tomando como idea la producción de un niño en particular.
- El tratamiento de la producción, y la producción plástica en sí misma, constituyeron reales metáforas de la imagen y esquema corporal de los niños. El espacio de taller posibilitó su revalorización.
- Creemos que el proceso en el Taller favoreció en muchos niños un aumento de su autoestima, en la medida que fueron resolviendo las dificultades que el trabajo con los diferentes materiales les fue presentando. Poder concretar sus ideas, que las obras sean miradas y valoradas por otros y por ellos mismos, que haya especial preocupación por preservarlas, constituyeron elementos que actuaron favorablemente a nivel intersubjetivo. Asimismo propició un funcionamiento autónomo en la medida que se los acompañó a elaborar y concretar sus diferentes proyectos personales.

- El dispositivo taller es expresión de la diversidad. El taller favoreció la aceptación del otro y la propia, dado que la producción es mirada como valiosa en sí misma, y que cada niño pudo en diferentes grados concretar sus ideas. En la medida que se estableció un vínculo de confianza, los niños aceptaron las críticas constructivas, así como las sugerencias tanto de las talleristas como de sus compañeros.
- El ámbito del taller y su modalidad de coordinación estimula la verbalización acerca del proceso y las obras producidas. El poner en palabras, facilitando conectar la acción con la palabra, organiza la simbolización en el acceso y uso del código verbal.

A modo de sintética conclusión de la experiencia podemos decir que los Talleres de Expresión Plástica en las Escuelas N° 47 y N° 108, permitieron a los niños participar en un espacio que en su medida lo rescata de la homogeneización en la que la institución escolar tiende a ubicarlos.

Los niños y las niñas fueron protagonistas en un proceso de experimentación e investigación. Es desde sus inquietudes e intereses que se los acompañó a resolver de forma particular "los problemas" inherentes al aprender la realidad, permitiendo de alguna manera su aprehensión, en esta puesta en juego de los diversos procesos de apropiación y construcción de conocimientos que operan también en el aprendizaje escolar.

*Si bien el tiempo de trabajo con los niños/as fue breve, podemos decir que en algunos de sus integrantes se favoreció notoriamente la génesis y la consolidación de un código plástico propio, realizando este pasaje del no-sentido al sentido que caracteriza todos los lenguajes, y que es fundamental para la adquisición de la expresión oral y escrita.*

## **2.2 – En consultorio – Atención por el equipo interdisciplinario**

### **2.2.1 – Fundamentos del trabajo asistencial**

**Psic. Stella Barrios**  
**Mtra. Rita Gubinski**  
**Psic. Beatriz Rama Montaldo**  
**Mtra. Mercedes Terra**

Sostenemos nuestro trabajo en un concepto de aprendizaje en el cual el tiempo, el lugar, el espacio, lo vincular —el encuentro con "el otro"— son coordenadas indispensables para que aquél se haga posible.

Cuándo, dónde, cómo, con quiénes se ha ido gestando este proceso son preguntas subyacentes al ámbito del aprender, y el fluir de las respuestas nos permitirá ir sentando las bases de posibles conocimientos sobre cómo se fue originando cada historia de aprendiente, y los posibles síntomas o "atrapes" de estos aprenderes.

De estas historias nos irá resonando cómo se va generando y desarrollando la creatividad en el más amplio espectro del desarrollo de cada ser humano.

En cada hito del camino en que encontremos una "dificultad", nos detendremos y abriremos un diálogo interdisciplinario donde aportemos, desde cada saber (orgánico, corporal, intelectual y deseante) los destrabes adecuados, y se vuelva a dar lugar a la posibilidad creativa, condición necesaria del aprender.

Consideramos que esta forma de pensar nuestro trabajo funda nuestro accionar en estas direcciones:

- *Promoción de Salud:* Crear ambientes facilitadores para toda la población aprendiente-enseñante.
- *Prevención de Salud:* Llevar a cabo acciones tendientes a detectar factores de riesgo y potenciar factores de protección.
- *Asistencia:* Atender la situación sintomática en equipo interdisciplinario.

Consideramos que en los lineamientos teóricos – Psicoanalíticos y Psicogenéticos – que fundamentan nuestra investigación, los aspectos de Promoción, Prevención y Asistencia interactúan dialécticamente; por lo tanto se abordó la instancia de Asistencia con una proyección mucho más abarcativa que la sola referencia a la atención específica de un síntoma.

El enfoque interdisciplinario es condición indispensable para la realización de este trabajo asistencial.

El eje de referencia del actuar asistencial con cada niño estuvo sustentado, en lo individual, en la recuperación del placer de aprender, reconociendo y descubriendo su capacidad de aprendiente.

Construir el espacio adecuado para que cada niño descubra su historia de aprendiente exige por parte del equipo trabajar a nivel familiar, individual e institucional.

En los primeros niveles de abordaje, el equipo asistencial se detuvo en escuchar la dinámica de circulación del conocimiento dentro del grupo familiar, articulado con el análisis de su sintomatización en uno de sus integrantes.

Se efectuaron intervenciones que procuraron lograr este conocimiento, así como también, a su vez, permitieron observar si las mismas producían cambios en la dinámica de funcionamiento de la sesión.

### **2.2.2 – Modalidades de abordaje asistencial**

**Psic. Beatriz Rama Montaldo**

En relación a los objetivos de nuestra investigación, las modalidades de abordaje del trabajo asistencial fueron objeto de un detenido análisis. Varios fueron los factores que así lo exigían:

#### **Desde el marco teórico:**

- 1) Construir un marco teórico que tome en cuenta el proceso y las modalidades de construcción del conocimiento —*enfoque piagetiano*— así como poder preguntarse sobre el significado del comportamiento sintomático —*enfoque psicoanalítico*—.
- 2) Ampliar la mirada y la escucha sobre la génesis del problema de aprendizaje. “El síntoma se ancla en una red particular de vínculos familiares, que se entrecruzan con una también particular estructura individual. El niño soporta la dificultad, pero necesaria y dialécticamente los otros aportan el sentido”<sup>37</sup>.
- 3) Considerar el significado del síntoma en la familia, y al niño como emergente de este grupo primario; interrogarnos sobre el significado que tiene el no-aprender. La familia adquiere un protagonismo como tal, dejando de ocupar los padres el lugar de miembros informantes. El niño-paciente deja de ser hablado por otros; cada uno hablará por sí mismo y desde su lugar.
- 4) Elaborar estrategias terapéuticas que permitan una intervención eficaz.

#### **Desde el que consulta:**

- 1) Tener en cuenta la complejidad del diagnóstico de esta “dificultad”.
- 2) Las diferentes vías de derivación, lo cual exige una adecuada escucha de cada demanda.
- 3) La heterogeneidad de los motivos de consulta manifiestos.
- 4) La diversidad en cuanto había alumnos que poseían pronósticos previos realizados por el Servicio de Facultad y alumnos que no lo poseían, así como también había niños que ya habían tenido asistencia pedagógica a través del maestro de apoyo.

**Desde el Servicio:**

- 1) Participar en una investigación-acción sobre el análisis de los factores que interfieren en el proceso de construcción del conocimiento.
- 2) Contar con un equipo asistencial interdisciplinario seleccionado para la investigación. Esto posibilitaba constituirse como tal en un mismo ámbito espacial y temporal, lo cual evitaba la mirada y escucha fragmentada del discurso de cada uno en cada una de las entrevistas o consultas. El paciente y/o la familia consultaban al equipo y recibían las respuestas del mismo y no de un único profesional.
- 3) Poseer instalaciones adecuadas para el marco asistencial.
- 4) Contar con la inclusión de la institución educativa a la cual pertenecían las familias y los hijos "pacientes", debido a su interrelación con los Servicios de Facultad de Psicología. Esto permitía incluir en el trabajo a los docentes.

\*\*\*\*\*

Las diferentes variables tenidas en cuenta anteriormente nos llevaron a interrogarnos sobre el modo de abordaje interdisciplinario en el trabajo asistencial.

Para las entrevistas iniciales pensamos un abordaje basado en los lineamientos teóricos de Sara Paín y de Alicia Fernández.

En la primera entrevista el niño y su familia serían recibidos por un equipo técnico interdisciplinario que se proponía tener una escucha ampliada de la demanda.

Teníamos en cuenta que al llegar al equipo asistencial del Servicio la familia traía implícita una primera demanda que no había podido ser satisfecha, ya que había existido alguna modalidad de abordaje —diagnóstica o asistencial— a nivel escolar, que no había sido lo suficientemente operativa para modificar el motivo de consulta.

Constituimos equipos interdisciplinarios, algunas veces con miembros itinerantes acordes a su especificidad disciplinaria. La conformación del equipo interdisciplinario para las primeras entrevistas no tuvo reglas fijas pero la mayor parte de las veces estuvo constituido por psicólogos, maestro y un técnico especialista en el área específica, si a partir del motivo de consulta su presencia se consideraba pertinente.

El motivo de consulta podía tener diferentes orígenes y era importante registrar cada uno de ellos: por factores de riesgo apreciados en los pronósticos realizados por los estudiantes, a pedido del maestro o del director, por preocupaciones de los padres ante determinada sintomatología expresadas a la docente de facultad, por los talleristas de plástica, por antecedentes en estudios fonoaudiológicos o psicomotrices.

En la primera entrevista, en la cual todos nos presentamos, se explica la forma de trabajo, donde se destaca la importancia del lugar que cada uno tiene para poder expresarse: espacios compartidos, en subgrupos (padres, hermanos) o en espacios individuales.

Todos los que estamos allí reunidos tenemos la posibilidad de pensar, de preguntar y de ir generando respuestas.

Se plantea la posibilidad de grabar lo conversado, teniendo en cuenta la importancia que tiene para los técnicos el poder seguir pensando sobre lo expresado por todos. Sólo se realiza la grabación si hay consentimiento de la familia.

A partir de las entrevistas realizadas, del pensar interdisciplinario, de las consultas con los docentes y, en algunos los casos, con el pronóstico que ya poseía el paciente y que enunciaba los factores de riesgo, se fue entramando una red de conocimientos que fue permitiendo elaborar las primeras hipótesis de trabajo, con sus consiguientes estrategias de abordaje asistencial.

En la marcha del proceso terapéutico se iba confirmando la adecuación de las mismas a través de las evaluaciones realizadas, y se hacían los ajustes que se considerara necesario.

“El pensar interdisciplinario permite armar una trama vincular entre diversos profesionales que intervienen en relación a un mismo paciente y opera como una red de apuntalamiento para contener la complejidad de un campo en que los desbordes pulsionales del lado del paciente se corresponden con la angustia sentida del lado del terapeuta”<sup>38</sup>.

Haremos referencias a algunas de las estrategias:

- *Abordaje terapéutico familiar* – Se orienta a habilitar los diferentes lugares de la trama de esa familia para poder consolidar los roles de cada uno de sus integrantes. Según cada caso la frecuencia era semanal o quincenal. Podía incluir uno o dos terapeutas. Según los casos participaba el maestro u otro de los técnicos no psicólogo. Se trabajaba con los miembros de la familia que concurrían en cada sesión.
- *Abordaje individual psicoterapéutico* – Podía ser para uno o más de los miembros de la familia. La frecuencia dependía de la estrategia y pudo variar en el curso del tratamiento.
- *Abordaje pedagógico individual* – En cada caso se tuvo en cuenta pensar la posibilidad de abrir un espacio donde el aprender sea un proceso creativo, personal e individualizado, en el que cada sujeto se permita ser reconocido en su calidad de aprendiente. Se consideró necesario adecuar la modalidad vincular con el objeto del conocimiento, y con el docente como representante del mismo. Se realizaba con una frecuencia semanal, incluyendo entrevistas periódicas con la maestra del grado y otros actores de la institución escolar.

### **2. 2. 3 – Modalidades de intervención pedagógica**

**Mtra. Florencia Barrios**

**Mtra. Rita Gubinski**

**Psic. Beatriz Rama Montaldo**

**Mtra. Mercedes Terra**

### **Diagnóstico pedagógico – hora de juego pedagógica**

#### **– Modalidad de la entrevista**

En las entrevistas está presente el niño con el docente. Cuando se considera oportuno pueden integrarse los padres, uno de ellos o todos los miembros de la familia que concurren.

El docente está atento a:

- 1.- Si sabe a qué viene
- 2.- Si entra solo
- 3.- En el caso de que no entre solo, si juega en presencia de quien lo acompaña.
- 4.- Dada la consigna, si trabaja solo o incluye al maestro.

La modalidad con la que un niño ingresa a la entrevista y se relaciona con el docente permite ir conociendo el modo como se relaciona con el enseñante–maestro, “supuesto portador del conocimiento”.

Las primeras entrevistas se realizaron con caja de juego pedagógica.

#### **– Objetivos de la entrevista**

##### **a) Observar cómo se comporta el niño ante la propuesta de presentarle una caja que contiene materiales no figurativos.**

La calidad del material permite que el niño ponga en juego sus estructuras cognoscitivas organizando la nueva información, a la vez que muestra como aprehende-aprende lo que aprende, así como despliega las significaciones del aprender.

El modo como el niño maneja los materiales de la caja y lo que con ellos produce nos habilita a pensar sobre su modalidad de aprendizaje, que se fue construyendo desde el

sujeto y desde el grupo familiar, resignificado a través de su real experiencia de aprendizaje.

Se observa cómo procesa los movimientos de acercamiento al objeto y de su apropiación a través de clasificarlo, incluyéndolo en alguna estructura jerárquica de clase, seriarlo, a la vez que lo va significando y resignificando en su experiencia personal.

Entre las diversas formas que observamos de relacionamiento con el material destacamos algunas modalidades:

- Saca el material sin coherencia. Hay confusión. No se distingue una finalidad en la organización.
- Usa el material haciendo una propuesta: inventario, clasificación con un criterio definido; pero mantiene una distancia frente al mismo que muestra un no involucrarse.
- "Echa" una mirada sobre el contenido de la caja a modo de inventario, selecciona algún material y despliega una actividad. Es importante tener en cuenta el aprovechamiento de los recursos, si le es posible la autocorrección y si hay coherencia en el relato; si le es posible una modificación interna.
- Organiza el material integrándolo en una actividad donde podemos ver una creación anticipatoria y que tiene en cuenta las experiencias disponibles.

Se pueden encontrar diversas reacciones frente al producto obtenido:

- *Destruir* – Ej.: Una vez armado un puzzle le da un golpe con su puño desparramando todas las piezas, finalizando de ese modo el encuentro.
- *Conservar* lo producido. "Déjalo guardado"; necesidad de que permanezca.
- *Modificar* – Puede modificar lo producido, transformarlo, desarmarlo y volverlo a armar.

**b) Evaluar los niveles de conceptualización y producción en las áreas programáticas teniendo en cuenta los siguientes criterios:**

- *Exigencias curriculares* – Conocer el nivel alcanzado en las áreas instrumentales acorde al grado.
- *Modalidad de resolución* puesta en juego ante las propuestas dadas, creando situaciones que desafíen a buscar posibles modos de resolverlas creativamente poniendo en juego la apropiación de los conocimientos.

**2.2.4 – Conclusiones a partir del trabajo asistencial**

**Psic Stella Barrios**  
**Mtra. Mercedes Terra**  
**Psic. Beatriz Rama Montaldo**

A través del trabajo asistencial realizado en equipo y de las consiguientes intervenciones clínicas y pedagógicas con los pacientes, sus familias y el ámbito institucional escolar pudimos reflexionar acerca de la importancia de las intervenciones precoces tanto a nivel individual y familiar como institucional.

Crear ambientes facilitadores, promotores de salud para toda la población de una Institución Docente, es condición fundamental. Cuando hablamos de población en este marco de referencia tomamos en cuenta a autoridades, equipo docente, equipo auxiliar, grupo de pares, familia, es decir, todos aquellos involucrados como agentes en el proceso de aprendizaje. Estas acciones tenderán a evitar o detectar a tiempo factores de riesgo que desencadenen sintomatologías de variada complejidad a las cuales, en el caso de llegar a instalarse, se les podrá o no brindar asistencia dada la carencia de adecuados recursos.

Consideramos acciones de promoción de salud aquellas tendientes a la educación a nivel macro y micro comunitario que provean a nivel de los agentes educativos conocimientos sobre el desarrollo evolutivo de los niños, sobre las diferentes modalidades en el proceso de

aprendizaje, sobre cómo contribuir a generar adecuados niveles de autonomía, y promover actitudes facilitadoras para contribuir a una adecuada lectura de la diferencia y de la diversidad.

*Propiciar un adecuado y armónico desarrollo de condiciones favorecedoras del proceso de aprendizaje como a su vez detectar a tiempo factores de riesgo que puedan hacer síntoma en el aprender.*

La dificultad de aprender de un alumno puede ir acompañada con conductas conflictivas a nivel familiar y a nivel institucional. Es imprescindible una intervención primaria que genere espacios para poder procesar las repercusiones que estas conductas tienen en los diferentes integrantes de la comunidad educativa. Un adecuado abordaje de estas situaciones evitará los desequilibrios que se originan en la interna del grupo ampliado (toda la institución escolar), hecho que es frecuente y propicia se fijen y complejicen las sintomatologías, dado que se generan momentos confusivos, y un inadecuado accionar puede causar efectos iatrogénicos.

Las intervenciones con carácter preventivo tendrán efectos eficaces si son realizadas a tiempo, posibilitando así una adecuada resolución de las situaciones conflictivas creadas ante determinados síntomas que resuenan en la subjetividad de los protagonistas (niños y adultos) generando situaciones de desborde tanto en lo individual como en lo grupal.

El beneficio de estas intervenciones se verá reflejado si se logra generar en la comunidad escolar un espacio donde cada integrante pueda *pensar-se y pensar, mediatizando el actuar*, lo cual repercutirá en no crear pseudo-soluciones que llevan a la repetición de conductas, sino a *favorecer cambios con efectos transformacionales*.

El alumno que llega al servicio de asistencia lo hace muchas veces con su mochila cargada con "no sabe, no aprende, molesta en clase o nunca interviene, no se queda un momento quieto, sus compañeros lo rechazan, siempre le falta el lápiz..." (es hablado por otro), y ojalá pueda regresar hablando él: "hoy aprendí... ya sé...mañana aprenderé...juego con Juan en el recreo... me gusta...cuando sea grande..."

Creemos que este cambio de equipaje es posible trabajando en equipo y en interdisciplinariedad; para ello nos detuvimos en cada dificultad para abrir un diálogo interdisciplinario donde el encuentro con los otros y sus saberes, hiciera realidad un trabajo creativo con la dificultad como, a su vez, se hizo realidad el crecimiento personal de cada uno de los integrantes del equipo.

*Juan habrá encontrado o recuperado el placer de aprender, reconociendo y descubriendo su capacidad de aprendiente, y vendrá con su mochila más liviana a buscar nuevos saberes; y nosotros, con otros saberes y otras experiencias, para posibilitar a otros cambiar el equipaje.*

### 3) BIBLIOGRAFÍA

ALBERNAZ, L. y col. - "Construcción crítica de la identidad profesional" En: *IV Jornadas de Psicología Universitaria* - Montevideo - Tack, 1998.

ANZIEU, D. - *El yo-piel* - Madrid - Biblioteca Nueva, 1987.

BASSEDAS, HUGUET y col. - *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico* - Barcelona - Paidós, 1989.

BETTELHEIM, B. - *Diálogos con las madres de niños normales* - Barcelona - Barral, 1973.

BETTELHEIM, B.; ZELAN, K. - *Aprender a leer* - Barcelona - Grijalbo, 1983.

BOHOSLAVSKY, R. - *Orientación Vocacional. La estrategia clínica* - Buenos Aires - Nueva Visión, 1984.

BRUNER, J. - *Realidad y mundos posibles.* - Barcelona - Gedisa, 1994

- BÜSCH, G. y KOCIAK, F. – *Psicoanálisis y educación* – Montevideo – Roca Viva, 1997.
- CALMELS, D. – *Cuerpo y saber.* – Buenos Aires- Ed. D&B, 1997.
- CALMELS, D. – “El cuerpo de la palabra” – *Rev. EPSIBA* N°5 – Buenos Aires, 1998.
- CALMELS, D. – *El cuerpo en la escritura* – Buenos Aires – Ed. D&B, 1998
- CAMBÓN, V.; FALERO, S.; REAL DE AZÚA, P. – “Aprender es... Historiando el ser aprendiente”  
En: *IV Jornadas de Psicología Universitaria* – Montevideo – Tack, 1998.
- CARRASCO, J.C.; FERNÁNDEZ, M. y col. – *Psicología de la Expresión* – Editó Asociación Uruguaya de Psicología y Psicopatología de la Expresión – Montevideo, 1969.
- COROMINAS, J.; PASCUAL, J. – *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico* – Madrid – Gredos, 1987.
- CRAMER, B. – *Que deviendront nos bébés?* – Paris – Ed. Odile Jacob, 1999.
- CRISTOFORO, A. y KACHINOVSKY, A. – *Del objeto al Sujeto de la consulta* – Montevideo – Roca Viva, 1992.
- CRISTOFORO, A. et al. - *Clínica educacional: Reflexiones desde la interdisciplinariedad* – Montevideo – Ed. Vintén, 1994.
- DABAS, E. – *Los contextos del aprendizaje* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1988.
- DELAHANTY, G. y PERRÉS, J. – *Piaget y el Psicoanálisis* – México – Ed. Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco, 1994.
- FERNANDEZ, A. – *La consulta psicológica y el psicodiagnóstico* – Montevideo – Fin de Siglo, 1994.
- FERNANDEZ, A. – *La inteligencia atrapada* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1991.
- FERNANDEZ, A. – *La sexualidad atrapada de la señorita maestra.* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1992.
- FERNÁNDEZ, A. y GONÇALVES, J. – “Nuestras escrituras en la escuela y las escrituras de la escuela en nosotros” En: *Rev. N° 4 de E.Psi.B.A.* – Buenos Aires, 1997.
- FERNÁNDEZ, A. – “Aprender a escribir escribiendo el aprender” – *Rev. EPSIBA* N°4 – Buenos Aires, 1997.
- FERRAS, C. – *Aprendizaje de la lectoescritura* – Montevideo – Amanta, 1991.
- FERREIRO, E. – *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* – México – Ed. Siglo XXI, 1985.
- FREIRE, M.; WEIGLE et. Alt. – *El juego en psicoanálisis de niños* – Compilación: Asociación Psicoanalítica del Uruguay – Laboratorio de Psicoanálisis de niños – Montevideo, 1986.
- FREIRE de GARBARINO, M.; MAGGI de MACEDO, I. – *Adolescencia II* – Montevideo – Roca Viva, 1994 (2ª. ed.).
- FREUD, S. – “Introducción al narcisismo” – En: *Obras Completas*, Vol. XIV – Buenos Aires – Amorrortu, 1976.
- GADINO, A. – *La batalla del razonamiento* – Montevideo – Ed. Aula, 1990
- GADINO, A. – *6 años es demasiado tarde* – Montevideo – Ed. Aula. 1993.
- GALENDE, E. – *De un horizonte incierto: Psicoanálisis y Salud Mental en la sociedad actual* – Buenos Aires – Paidós, 1997.
- GARCÍA, D.- *El grupo: Métodos y técnicas participativas* – Buenos Aires – Ed. Espacio, 1997.
- GIL, D. – “Psiquiatría dinámica y psicoanálisis” – *Rev. Descubrir* – Vol. II, Nro. 1 – Montevideo, 1987



- GONZÁLEZ CUBERES, M. T. – *El Taller de los Talleres* – Buenos Aires, Ed. Estrada, Colección para el nivel terciario, 1987.
- GONÇALVES da CRUZ, J. – “El vacío: Ausencia de estupidez en la inteligencia artificial” En: *Rev. E.Psi.B.A.* Nº 6 Buenos Aires, 1198.
- GONÇALVES da CRUZ, J. – “Educar: dar lugar a algunas autorías.” Síntesis de la intervención en el 3er. Congreso de AUDEPP: “*La práctica psicoanalítica en un nuevo contexto*”. Mayo, 1998.
- HACHETTE CASTELL – *Diccionario enciclopédico* – España – Ed. Castell, 1981
- HAMMER, R. – “La terapia artística: su alcance y función” En: *Técnicas Proyectivas* – Buenos Aires – Paidós, 1970.
- KAMII, C. – *El número en el preescolar* – Madrid – Visor, 1992.
- KAUFMAM, A. M. y col. – *Alfabetización de niños: Construcción e intercambio* – Buenos Aires – Ed. Aique, 1992.
- KAUFMAN, A. M. – *La lecto-escritura en la escuela* – Buenos Aires – Santillana, 1988.
- LAPLANCHE, J y PONTALIS, J.B. – *Diccionario de psicoanálisis* – Barcelona – Labor, 1971.
- MARTINEZ, E. – “Intervenciones breves en la clínica de niños” – En: *Intervenciones Psicoanalíticas – Segundo Congreso de AUDEPP* – 2do. Tomo – Fin de Siglo. Montevideo, 1995.
- MOCCIO, F. – *El Taller de Terapias Expresivas* – Buenos Aires – Paidós, 1980.
- MOCCIO, F. – *Hacia la creatividad.* – Buenos Aires – Ed. Lugar, 1989.
- MOISE, C. – *Prevención y Psicoanálisis* – Buenos Aires – Paidós, 1998.
- MOLINER, M. – *Diccionario de uso del español* – Madrid – Gredos, 1984.
- NAUMBURG, M. – “La terapia artística: su alcance y función” – En: Hammer, R *Técnicas proyectivas* Buenos Aires – Paidós, 1970.
- O’DONNELL, P. – *El análisis freudiano de grupos* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1984.
- PAIN, S. – *Estructuras inconscientes del pensamiento – La función de la ignorancia – I* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1985
- PAIN, S. – *La génesis del inconsciente – La función de la ignorancia – II* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1987.
- PAIN, S. – *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1987.
- PAIN, S. – “El error como lugar de la ignorancia” En: *Rev. E.Psi.BA* – Nº 0 – Buenos Aires, 1994.
- PAIN, S. JARREAU, G. – *Una psicoterapia por el arte* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1995.
- PAVLOVSKY, E.; KESSELMAN, H. – *Espacios y Creatividad.* – Buenos Aires – Búsqueda, 1979.
- PIAGET J. – *Psicología de la inteligencia (1947)* – Buenos Aires – Psiqué, 1960
- PIAGET, J. – *La formación del símbolo en el niño (1959)* – México – Fondo de Cultura Económica, 1961.
- PICHON-RIVIÈRE, E. – *El proceso grupal* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1985.
- QUIROGA, A. P. de – *Matrices de Aprendizaje: Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento* – Buenos Aires – Ediciones Cinco, 1992.
- RAMA MONTALDO, B. – “Las instituciones educativas ante el desafío de los nuevos contextos: Mirar y escuchar desde la diversidad” En: *Rev. Nº 10 de E.Psi.B.A* – Buenos Aires, 2000.

- RODULFO, R. – “La constitución del juguete como protoescritura” En: *Rev. E-P.Psi.B.A.* N° 4 – Buenos Aires, 1998.
- ROUDINESCO, E.- *¿Por qué el psicoanálisis?* – Buenos Aires – Paidós, 2000.
- RUTTER, M. – “Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder” En: *British Journal of Psychiatry*, 1985 (pp.598-611).
- SAIDÓN, O. – “Escritura, cuerpo y afectación” En: *Rev. EPSIBA* N°4 – Buenos.Aires., 1997.
- SALVO, H. – *Contexto de la lectoescritura: entre el alfabeto y el texto* – Montevideo – Amanta, 1990.
- SPRAVKIN, M. – *Educación Plástica en la Escuela: Un lenguaje en acción* – Buenos Aires – Coedición: Ed. Novedades Educativas – ORT, 1997.
- STOKOE, P.; SIRKIN, A. – *El proceso de la creación en arte* – Buenos Aires – Almagerto, 1994.
- VOLNOVICH, J. C. – “Todas las mujeres son enanas” En: *Rev. E.Psi.BA.* N° 1 – Buenos Aires, 1995.
- VYGOSTSKY, L. S. – *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores* – Barcelona – Grijalbo, 1979.
- WINNICOTT, D. –  
*De la pédiatrie à la psychanalyse* – Paris – Payot, 1969.  
*Processus de maturation chez l'enfant* – Paris – Payot, 1974  
*Realidad y juego* – Barcelona – Gedisa, 1982.  
*La familia y el desarrollo del individuo* – Buenos Aires – Hormé, 1984.  
*El hogar, nuestro punto de partida* – Buenos Aires – Paidós, 1986.  
*Deprivación y delincuencia* – Buenos Aires – Paidós, 1990.  
*Exploraciones psicoanalíticas* – Buenos Aires – Paidós, 1991.  
*Clínica psicoanalítica infantil* (1971) – Buenos Aires – Hormé, 1993.

## NOTAS:

- <sup>1</sup> Ver Parte I, Cap. 5.2 – Enfoque de A.P.S..
- <sup>2</sup> Ver Parte II, Cap. 3.2 – Precisiones sobre algunos conceptos.
- <sup>3</sup> Ver Parte IV, Cap. 1.2 – Descripción de tareas; Cap. 1..3 – Análisis de datos.
- <sup>4</sup> Ver Parte IV, Cap. 1.3 – Análisis de datos.
- <sup>5</sup> Ver Parte IV, Cap. 1.3. 2 – Un tipo de dificultad asociado a la pobreza.
- <sup>6</sup> Bertrand Cramer – *Que déviendront not nos bébés?* – Paris – Ed. Odile Jacob, 1999 (p. 212).
- <sup>7</sup> Michael Rutter – “Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder” – *British Journal of Psychiatry*, 1985 – (pp. 598-610).
- <sup>8</sup> Bertrand Cramer – Conferencia: “Estudios longitudinales prospectivos: Teoría, predicción y caso con seguimiento en video” En: *Curso de especialización sobre psicología del lactante y psicoterapia* – Montevideo, 10 de agosto de 2000 – Registro en biblioteca de AUDEPP.
- <sup>9</sup> Ver Parte II, Cap. 2.1 – Construcción de estructuras en la primera infancia; Cap. 2.2 – Los procesos de simbolización y la construcción del sujeto psíquico.
- <sup>10</sup> Cambón, V., Falero, S., Real de Azúa, P. – “Aprender es... Historiando el ser aprendiente” En: *IV Jornadas de Psicología Universitaria* – Montevideo – Tack, 1998 ( p.129).
- <sup>11</sup> L. Albernaz y col. – “Construcción crítica de la identidad profesional” En: *IV Jornadas de Psicología Universitaria* – Montevideo – Tack, 1998 (p. 494).
- <sup>12</sup> Ver Parte II, Cap. 3.4 – El aprender como proceso creativo.

- <sup>13</sup> Ver Parte I, Cap. 2 – Antecedentes de investigaciones en relación al tema.
- <sup>14</sup> D. Winnicott – “La capacité d’être seul” (1958) En: *De la pédiatrie à la psychanalyse* – Paris – Payot, 1969.
- <sup>15</sup> González Cuberes – *El taller de los talleres* – Buenos Aires – Estrada, 1987.
- <sup>16</sup> Ver Parte II, Cap. 3.5 – El espacio transicional en el proceso de construcción del conocimiento.
- <sup>17</sup> Alicia Fernández – Seminario Nacional sobre el aprendizaje y sus disfuncionamientos – Montevideo, 1997.
- <sup>18</sup> Ver Parte II, Cap. 3.5 – El espacio transicional en el proceso de construcción del conocimiento.
- <sup>19</sup> Ver Parte II, Cap. 3.6 – Aspectos vinculares en el proceso de aprendizaje.
- <sup>20</sup> Ver Parte IV, Cap.1.3.2 – Un tipo de dificultad asociado a la pobreza.
- <sup>21</sup> Ver Parte V, Cap. 2.1.2 – Acompañamiento terapéutico.
- <sup>22</sup> Ver Parte I, Cap.5.2 – Enfoque de A.P.S.
- <sup>23</sup> Donald Winnicott – *Clínica psicoanalítica infantil* – Buenos Aires – Hormé, 1993.
- <sup>24</sup> Donald Winnicott – *Processus de maturation chez l’enfant* – Paris – Payot, 1974.
- <sup>25</sup> Donald Winnicott – *Clínica psicoanalítica infantil* (1971) – Buenos Aires – Hormé, 1993 (p. 15).
- <sup>26</sup> Ver Parte II, Cap. 3.4 – El aprender como proceso creativo.
- <sup>27</sup> Ver Parte IV – Cap. 1.3.2 – Un tipo de dificultad asociado a la pobreza.
- <sup>28</sup> Ver Parte IV – Cap. 1.3.2 – Un tipo de dificultad asociado a la pobreza.
- <sup>29</sup> Ver Parte V, Cap. 1.1 – El enfoque de riesgo y los factores de protección.
- <sup>30</sup> Ver Parte IV, Cap. 1.3.2 – Un tipo de dificultad asociado a la pobreza.
- <sup>31</sup> Beatriz Rama Montaldo – “Jugar con las palabras” En: *Revista E.Ppsi.B.A* Nº 10 – Buenos Aires, 2000 (p. 46).
- <sup>32</sup> S. Paín ; G. Jarreau – *Una Psicoterapia por el arte* – Buenos Aires – Paidós, 1997.
- <sup>33</sup> *Op.cit.* – (p.50)
- <sup>34</sup> *Op.cit.* – (p. 19).
- <sup>35</sup> *Op.cit.* (p. 61).
- <sup>36</sup> Ver Parte II, Cap. 3.5 – El espacio transicional en el proceso de construcción del conocimiento.
- <sup>37</sup> Alicia Fernández – *La inteligencia atrapada* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1999 (p. 34).
- <sup>38</sup> Alicia Fernández – *La inteligencia atrapada* – Buenos Aires – Nueva Visión, 1999 (p.34).





# PARTE VI

## Conclusiones y propuestas

*Psic. Esperanza Martínez*

Con la finalidad de elaborar las conclusiones a las que arribamos en la etapa final de nuestro Proyecto, retomaremos los objetivos planteados y las preguntas que formulamos inicialmente, agrupándolas en distinta forma para mayor claridad de la exposición.

En relación al problema del fracaso escolar, a partir de las investigaciones realizadas en nuestro medio, nos planteamos la posibilidad de lograr un avance en la identificación de los factores de riesgo y la comprensión de los mecanismos que los generan, procurando abrir caminos para una intervención eficaz.

**OBJETIVO Nº 1 – Elaborar un marco teórico que integre distintos aportes en relación con los procesos de construcción del conocimiento, y de los factores que pueden interferir en dicho proceso.**

El primer cuestionamiento surge a nivel de la teoría, ya que el problema a investigar está centrado en el proceso de aprendizaje y sus dificultades, y aún estamos lejos de lograr cierto consenso en lo que se refiere a su conceptualización. Existen distintas líneas teóricas que pretenden dar cuenta de estos procesos siguiendo caminos divergentes que promueven adhesiones o rechazos, lo que no permite que las investigaciones realizadas en distintos marcos conceptuales sean sometidas a un examen crítico que integre sus hallazgos en un cuerpo teórico más abarcativo.

En nuestro medio, la psicología genética, el psicoanálisis y el cognitivismo han desarrollado líneas teóricas en relación con el proceso de aprendizaje y sus dificultades. En este punto surge la primera interrogante:

*A nivel de la teoría: ¿Es posible la integración de aportes de teorías aparentemente tan alejadas? ¿Es un camino posible para procurar un respaldo epistemológico en relación con los problemas que plantea el proceso cognoscitivo y sus disfuncionamientos?*

Comenzamos por una revisión bibliográfica, tomando aportes de autores que se han ocupado del tema y han elaborado distintas interpretaciones teóricas sobre firmes bases clínicas y experimentales.

*A través de este recorrido comprobamos que existen valiosos aportes de distintas teorías que en muchos puntos, lejos de contradecirse, se pueden complementar para llegar a una comprensión más amplia de los procesos implicados en el aprendizaje.*

A nivel epistemológico compartimos el planteo de autores como Lucien Goldmann y Sara Paín, que encuentran puntos de convergencia entre el psicoanálisis y las hipótesis piagetianas desde una perspectiva estructuralista genética.

Consideramos que ambas teorías hacen importantes contribuciones a la comprensión del proceso cognoscitivo y sus dificultades. Recogemos también los aportes de autores que desde otros marcos teóricos han investigado sobre el tema.

Sobre esta base trabajamos en la construcción de un modelo teórico, procurando un avance en la comprensión del proceso de aprendizaje. En este modelo jerarquizamos los siguientes aspectos:

- *El proceso de crecimiento se caracteriza por una progresiva construcción de estructuras, en continua interrelación entre el individuo y su medio.*
- *El aprender es un proceso activo, de creación personal, que se genera en esta interrelación.*
- *Este proceso implica la existencia de un sujeto psíquico, con una identidad asumida como personal y discriminada de su entorno, que haga posible la apropiación del conocimiento.*
- *El proceso de estructuración que permite la emergencia del sujeto psíquico sólo puede tener lugar en un vínculo significativo con un otro.*
- *Los procesos de simbolización son determinantes en la construcción del sujeto psíquico, y por lo tanto en el proceso de apropiación del conocimiento.*

Debemos agregar que para los integrantes del equipo, la experiencia de trabajo en el Proyecto constituyó un valioso proceso de aprendizaje en todos los aspectos, pero en relación al punto al que ahora nos referimos, destacamos la riqueza que constituyó para cada uno el acercamiento a marcos teóricos distintos a los habituales.

**OBJETIVO N° 2 – Identificar, a partir del nivel de educación inicial, las circunstancias que pueden incidir en el surgimiento de dificultades escolares, antes de que éstas determinen un fracaso.**

Para encarar este punto se realizó el estudio diagnóstico de los niños que cursaron el nivel 5 durante 1998 y 1999, comprendiendo las áreas psicológica, psicomotriz y psicolingüística. Posteriormente se realizó la evaluación pedagógica de estos niños cuando cursaban 2º año y 1er. año respectivamente.

Al comienzo de la investigación nos preguntábamos: *A nivel operativo: ¿Cómo pueden construirse modelos que permitan el diagnóstico precoz? ¿Cuáles son los instrumentos que en esta experiencia han resultado tener mayor valor predictivo? ¿Cómo se identifican y articulan los distintos factores que se conjugan generando una dificultad escolar?*

La primera conclusión fue la siguiente: *Comprobamos que la totalidad de los niños evaluados cuando cursaban el nivel pre-escolar en 1998 y 1999, ingresaban a primer año con un nivel cognitivo acorde a su edad, si bien muchos de ellos presentaban dificultades que previsiblemente constituirían obstáculos en su desempeño escolar.*

Estas dificultades podrían agruparse en dos categorías:

- *Dificultades instrumentales*, fundamentalmente en lenguaje y psicomotricidad. Uno de los niños presentaba una importante dificultad motriz, y dos niños presentaban déficit visual severo.
- *Dificultades vinculares*, que en cierto número de casos, observados con más frecuencia en los niños de contextos socio-económicos carenciados, se manifestaban como *dificultades en la construcción de su identidad personal*.

Estas dificultades, que cuando se presentan aisladamente pueden llegar a tener una evolución espontánea favorable, al estar asociadas sus efectos se potencian, lo que constituye un importante factor de riesgo de fracaso escolar.

**OBJETIVO N° 3 – Profundizar en el estudio del valor predictivo de distintas técnicas en relación a la acción preventiva y al diagnóstico precoz.**

En un enfoque de riesgo, la cuestión del diagnóstico pierde la connotación que con frecuencia se le ha dado en el sentido de señalar, para muchos niños, los límites en su posibilidad

de aprendizaje, y pasa a ser un instrumento que abre el camino a intervenciones preventivas y terapéuticas capaces de transformar los obstáculos en oportunidades.

En nuestra experiencia ha resultado fundamental jerarquizar el *análisis de los procesos de construcción del conocimiento*, ya que la sola evaluación de los aprendizajes adquiridos, en los niños que presentan dificultades, no da suficiente cuenta de sus posibilidades de aprender.

Este análisis de los procesos fue instrumentado en los aspectos psicológicos en base a las pruebas piagetianas de nivel operatorio, y en el aspecto pedagógico con del diseño de pruebas orientadas a evaluar procesos más que conocimientos adquiridos.

En el caso de los niños que presentan problemas de aprendizaje se hace necesario un espacio personal, ya sea para comprender los procesos en juego como para llevar a cabo intervenciones terapéuticas.

Las dificultades instrumentales fueron exploradas en el estudio psicológico (pruebas de Bender y Victoria de la Cruz), la evaluación psicomotriz y la evaluación psicolingüística.

Las técnicas proyectivas analizan dificultades en el orden de lo vincular, entre las que destacamos, por su importancia en el proceso de apropiación del conocimiento, las *dificultades en la construcción de un espacio subjetivo*.

Las pruebas de nivel operatorio dan cuenta de un potencial intelectual que en muchos casos no puede manifestarse en el proceso de aprendizaje por interferencia de los factores antes mencionados.

*La posibilidad de discriminar distintos factores que configuran riesgo de fracaso escolar abre el camino a intervenciones que operan con tanta mayor eficacia cuanto más precozmente puedan ser abordadas.*

En el proceso de identificación de las dificultades y en el análisis de los dinamos que operan configurando un problema de aprendizaje, consideramos imprescindible un abordaje interdisciplinario.

#### **OBJETIVO Nº 4 – Analizar comparativamente distintas estrategias de tratamiento de las dificultades constatadas, ya sean instrumentales o del orden de lo vincular.**

En esta experiencia comprobamos la singularidad de cada problema de aprendizaje, ya que se trata de un niño en particular, con su historia, su trama vincular, su proceso de subjetivación, sus conflictos personales; de tal modo que síntomas aparentemente semejantes en distintos niños tienen, en cada uno de ellos, un significado propio, cuya comprensión es fundamental para que el proceso terapéutico pueda llevarse a cabo.

Por lo tanto, *la estrategia deberá determinarse en cada caso particular, en un abordaje interdisciplinario que integre distintas perspectivas en el análisis del problema planteado, siempre en función de la etiología*. El trabajo terapéutico será tanto más eficaz cuanto más se logre una acción coordinada del equipo técnico asistencial, el maestro de clase, el maestro de apoyo si es el caso, y el núcleo familiar.

Consideramos que cada estrategia de intervención será adecuada en la medida que responda a lo que cada niño y su familia necesitan para resolver su conflictiva, a partir del abordaje del *síntoma entendido como un lenguaje donde se valore en forma prioritaria su significado y su función de comunicación*, sin descuidar la atención al síntoma en sí mismo, ya que es causa de sufrimiento para el niño y su entorno, y sus efectos secundarios tienden a complejizar la problemática.

De un modo más general destacamos la importancia del trabajo en *promoción de salud*, y la *prevención en situaciones de riesgo*, lo que en gran número de casos puede evitar que se configure una patología de mucho más difícil abordaje terapéutico.

Por lo tanto, ante la pregunta: *¿cómo pueden instrumentarse estrategias terapéuticas que puedan resultar operativas en lapsos más breves que los habituales?* responderemos que

el tiempo que requiere una intervención terapéutica para operar con éxito está prioritariamente en función de dos factores:

- El momento de su abordaje.
- La atención a la etiología.

Las intervenciones más breves son las que se han efectuado en el momento en que la situación de riesgo aún no ha generado patología, y en el caso en que alguna patología ya esté instalada, cuanto más tempranamente haya sido abordada

*La atención a la etiología permite comprender la conflictiva a partir de los dinamismos que la generan, lo que orientará la acción terapéutica abreviando los tiempos y a la vez promoviendo efectos transformacionales de más largo alcance que un abordaje puramente sintomático.*

En relación a las estrategias de intervención nos preguntábamos: *¿qué papel juega lo familiar a través de su estructura, grado de estabilidad, modo de vinculación, expectativas respecto a la escuela?*

En nuestra experiencia encontramos niños cuyas dificultades se relacionaban con *situaciones traumáticas* generadas por un corte abrupto en su modo de existir, a lo que a veces se sumaba el hecho de haber sido testigos de situaciones de violencia difícilmente elaborables.

En otros casos se configuraba un *trauma acumulativo derivado de la situación de pobreza*, con la consiguiente dificultad de la familia para atender necesidades básicas y la carencia de redes sociales suficientemente sostenedoras.

Los cambios frecuentes en la integración familiar, el trabajo, la vivienda, se constituyen en generadores de conflicto ya que no brindan tiempos suficientes para la elaboración de las pérdidas y la posibilidad de asumir los cambios, *poniendo en riesgo el sentimiento de continuidad existencial que es pilar fundamental en la construcción del sujeto psíquico.*

Pudimos constatar que la incidencia de lo familiar no estaba tan ligada a los acontecimientos en sí mismos como a la posibilidad de significarlos, en una elaboración simbólica que haga posible el proceso de historización.

Esta circunstancia abre el camino a las intervenciones terapéuticas, ya que si bien no es posible modificar las situaciones que en el pasado generaron efectos traumáticos, la posibilidad de significarlas integrándolas en un relato con sentido permite su elaboración.

Comprobamos en varias intervenciones que el apoyo brindado por el equipo en el proceso de construcción de la historia familiar promovió efectos terapéuticos que posibilitaron una buena evolución.

En cuanto a las expectativas respecto a la escuela, nos planteamos que es un punto a ser trabajado en actividades participativas. Con las limitaciones del caso, ya que nos referimos solamente a las familias que fueron atendidas por el equipo, comprobamos como tendencia que los padres con poca escolaridad centraban sus expectativas más en los beneficios materiales que la concurrencia a la escuela podía brindar a sus hijos que en la posibilidad de aprender que les proporcionaba. Pensamos que esto puede tener que ver, no directamente con la baja escolaridad de los padres en sí misma, sino con experiencias frustrantes que hayan generado el sentimiento de no haber recibido de la escuela lo que necesitaban.

Por otra parte comprobamos la *importancia de las redes sociales y asistenciales en su función de sostén de la familia*, que así se encuentra en mejores condiciones para promover un ambiente favorable al proceso de crecimiento en salud.

En relación a la escuela nos planteamos: *¿hasta qué punto puede pensarse que la dificultad provenga del sujeto en proceso de aprendizaje? ¿Qué incidencia puede tener la institución escolar a través de su organización, programas, métodos, modos de relación?*

En referencia a estos temas hay muchos puntos que merecen un análisis detallado y en profundidad, por lo que sólo intentaremos un acercamiento a los aspectos más generales.



Comprobamos la necesidad, especialmente notoria en los niños en situaciones carenciadas, de disponer de un *espacio personal donde cada uno se sienta valorado en su singularidad*. Un espacio físico mínimo puede ser suficiente, pero lo imprescindible es la presencia de un otro que lo identifique con un nombre, una historia, rasgos personales, anécdotas de las que es protagonista.

Hemos visto en muchos niños cambios importantes promovidos por la actitud del docente, con su disponibilidad para personalizar su relación con cada uno de los niños de su clase; por el espacio compartido con el estudiante a cargo de su atención, que es sentido como propio a pesar de lo acotado de los tiempos, y por *todo vínculo que lo signifique en la afirmación de su identidad personal y única*.

Este proceso se ve dificultado por la organización escolar, con sus clases numerosas que no permiten la atención personalizada; con la carencia de un espacio de apoyo; con la prioridad otorgada al tiempo de permanencia en la escuela, sin suficiente atención a la calidad del espacio que se brinda.

El niño proveniente de una familia con vínculos poco personalizados, que no favorece la construcción de un espacio subjetivo propio, al ingresar a una escuela donde sólo es uno más en un grupo numeroso, no podrá crear un espacio subjetivo que posibilite la apropiación del conocimiento.

Por el contrario, si la escuela es capaz de atender este aspecto, se constituye en un ambiente favorable, capaz de proveer una segunda oportunidad antes de que el daño se convierta en permanente.

Si entendemos el *aprender como proceso creativo y de apropiación personal*, otorgaremos un lugar importante a los *espacios que promuevan la creatividad* en todos sus aspectos. Hemos visto, por ejemplo, que los talleres de plástica, al promover el uso creativo de los materiales en la elaboración de un proyecto personal, se constituyen en una instancia favorecedora, con efectos en los procesos de aprendizaje en otras áreas.

Desde el *lugar del maestro*, en una tarea donde la creatividad es imprescindible, también hay *falta de espacios de reflexión* que permitan la búsqueda de caminos personales para superar los múltiples obstáculos que día a día se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El hacer está priorizado sobre el pensar; con frecuencia se pretende abordar con soluciones generales problemas múltiples y complejos, con lo que el maestro pasa a ser un ejecutor y ya no el descubridor de caminos propios frente a cada dificultad.

Otro factor importante en el que la escuela tiene una incidencia decisiva es la atención a los ritmos propios de cada niño en su proceso de aprendizaje.

La importancia otorgada al cumplimiento de las metas educativas durante el primer año del ciclo escolar, sumada a la comprobación de que el hecho de repetir un año no implica una cabal recuperación de las insuficiencias del aprendizaje<sup>1</sup>, lleva a suponer que el no logro de estas metas en el tiempo previsto es un indicador de mal pronóstico del desempeño escolar posterior.

Sin embargo, el estudio de la evolución de los niños realizado en el curso de esta investigación nos ha permitido comprobar que algunos de ellos están haciendo *un buen proceso de aprendizaje en tiempos más largos que los esperados*<sup>2</sup>. Los niños cuyas historias presentamos, así como otros niños a los que nos hemos referido por sus dificultades en la construcción de un espacio subjetivo<sup>3</sup> no pueden ser considerados como habiendo experimentado un fracaso escolar, aunque no hayan cumplido las metas planteadas por el programa de cada ciclo. Están haciendo su proceso de aprendizaje *a su propio ritmo*; no se han detenido en sus logros y podemos esperar que así continúen. La diferencia es que no fueron "depositados" un año más en la misma clase, sino que fueron *acompañados en todas las etapas de su proceso cognoscitivo*.

Esto nos lleva a reafirmar la inconveniencia de evaluar rendimientos al finalizar el primer año<sup>4</sup>, a replantear las metas educativas que impliquen tiempos acotados, y *acompañar el respeto de los tiempos con medidas de acompañamiento pedagógico y psicológico que den nuevas posibilidades a los niños que ingresan a la escuela en condiciones deficitarias.*

**OBJETIVO N° 5 – Analizar los efectos de la puesta en marcha de un modelo preventivo y de diagnóstico precoz, y de una estrategia terapéutica en relación a la etiología.**

A fin de tratar este punto, nos remitimos los criterios de efectividad propuestos por la OPS/OMS<sup>5</sup>

**1) ¿Se proporciona atención?**

Los niños atendidos en este Proyecto, en su gran mayoría, no hubieran accedido nunca a los servicios de atención centralizados, por diversos motivos, entre ellos::

- Desconocimiento, por parte de las familias, de la existencia de recursos terapéuticos capaces de atender eficazmente la problemática del niño.
- Falta de recursos en tiempo y dinero (tanto en razón de los gastos por desplazamientos como la pérdida de horas de trabajo).
- Falta de confianza en los efectos de cambio que la consulta podría promover.
- Carencia de recursos suficientes en los centros asistenciales para atender las demandas, tanto en razón del número de consultas que se solicitan como de la variedad y complejidad de las problemáticas que las motivan.

Por consiguiente, nuestra experiencia muestra la importancia de brindar un primer nivel de atención en la misma escuela

**2) ¿Se hace uso más eficiente de los distintos niveles de atención?**

Sí, ya que permite atender la demanda cuando comienza a manifestarse la problemática, y la derivación se efectúa sólo en los casos en que, por la mayor complejidad de los servicios que su atención requiere, sobrepasan las posibilidades del primer nivel de atención.

**3) ¿Es más efectiva la nueva estrategia?**

La atención a las situaciones de riesgo permitió una buena evolución de los niños atendidos. En algunos casos se puede considerar que la problemática fue superada; en otros casos, si bien hubo cambios favorables, es necesario seguir la evolución dado que los factores generadores de riesgo continúan presentes y pueden desencadenar nuevas situaciones de crisis. La experiencia de los integrantes del equipo en otros centros de atención brinda elementos para considerar que la evolución de los niños no hubiera sido favorable en el caso de que la situación de crisis no hubiera sido atendida precozmente.

**4) ¿Es más aceptable entre la población?**

El Proyecto puso en conocimiento de la población la existencia de recursos de atención en salud mental. Este conocimiento permitió visualizar al equipo en su función de agente de salud y permitió el planteo de demandas de atención, no sólo en los casos que se suponía patológicos sino apuntando a la prevención.

**5) ¿Cuenta con la aceptación de los trabajadores?**

La pregunta formulada hace referencia a los trabajadores de la salud participantes en la tarea. En el caso de nuestro Proyecto destacamos:

- El alto nivel de compromiso personal de los investigadores participantes, que tomaron como propios los objetivos del Proyecto, permitió lograr una rica y creativa puesta en común de los aportes de cada uno desde su especificidad profesional, en un trabajo de integración sustentado en la diversidad.

- El trabajo en la escuela posibilitó un rico intercambio con los docentes, quienes de acuerdo a sus inquietudes personales se implicaron en el Proyecto con distintas formas de participación, de la que dan cuenta algunos de los trabajos presentados en este Informe.

## 6) ¿Es eficiente en términos financieros y sociales?

En este punto tomaremos los siguientes aspectos:

- La atención precoz permite evitar en muchos casos la configuración de patologías avanzadas que necesitan recursos terapéuticos de alto costo (atención psiquiátrica, psicoterapias, medicamentos, internaciones)
- A este costo material se agrega el costo en sufrimiento psíquico intenso y prolongado que en distintos grados y modalidades acompaña el cuadro patológico.
- En el caso de muchos niños con problemas de aprendizaje, la falta de atención a su problemática, si bien no llega a configurar un cuadro patológico grave, es motivo de sufrimiento y de importantes limitaciones en la posibilidad creativa, lo que afectará también en el futuro no sólo el aspecto laboral con sus implicancias sociales, sino la vida misma en todas sus manifestaciones.
- El potencial intelectual que, en lo acotado de nuestra experiencia, hemos podido constatar en los niños de nuestras escuelas públicas, constituye por sí mismo una riqueza para el país, que no podemos dilapidar por no atender las situaciones de riesgo que ponen en peligro las posibilidades de vida plena de un alto número de niños.

## PROPUESTAS

A modo de síntesis de los resultados obtenidos podemos decir que, en el marco geográfico e institucional en el cual se desarrolló nuestra investigación, constatamos un tipo de dificultad escolar que se presenta con frecuencia en niños de contextos socio-económicos carenciados, aún cuando su potencial intelectual sea acorde o supere lo esperado.

Postulamos que esta dificultad —que podía estar dando cuenta del alto porcentaje de niños que no logra cumplir con las exigencias curriculares en las escuelas ubicadas en zonas con alto porcentaje de hogares con N.B.I.— tiene su origen en la falta de condiciones mínimas favorables para construir una identidad personal que haga posible la apropiación del conocimiento.

A esto se agrega un alto número de niños con dificultades psicomotrices y del lenguaje, que si no son atendidas en el momento oportuno se constituyen en otro factor de riesgo de fracaso escolar.

Teniendo en cuenta que los niños atendidos por el equipo tuvieron hasta el momento una evolución favorable, destacamos el carácter reversible de estas dificultades, y la necesidad de brindar una atención adecuada antes de que el daño se vuelva irreversible. Sobre esta base proponemos:

### Desde el sistema educativo:

- 1) Promover estrategias metodológicas que conjuguen la génesis y desarrollo de las estructuras cognitivas con la significación que para cada sujeto tiene el aprender.
- 2) Jerarquizar el vínculo docente-alumno, proporcionando condiciones que permitan una atención personalizada, lo que no puede lograrse adecuadamente con clases numerosas, y es tanto más importante cuanto más sufran los niños situaciones de privación.
- 3) Jerarquizar el espacio de apoyo, como espacio de atención personal que permita comprender la dificultad y encontrar caminos para superarla, teniendo en cuenta la singularidad de cada niño y de su problemática.

- 4) Promover espacios de creatividad en forma de talleres que permitan la experimentación y la investigación, poniendo en juego distintos procesos de apropiación y construcción de conocimientos, lo que operará también en el aprendizaje escolar.
- 5) Promover para los maestros espacios de reflexión y de intercambio interdisciplinario a fin de que las urgencias que deben resolver cada día no hagan obstáculo a su pensamiento creativo y su posibilidad de descubrir caminos propios en su función docente, mediatizando el actuar.
- 6) Atender a los procesos más que a los productos; valorar los procesos de aprendizaje en sí mismos, y no en relación al cumplimiento de metas curriculares con los tiempos acotados; respetar los ritmos personales; no considerar la "repetición en primer año" como indicador de fracaso escolar y medición de los resultados del sistema educativo.

En suma: Procuremos pensar más en términos de "aprender" que de "aprendizaje". Éste último es una abstracción a partir de una realidad concreta, que a medida que se aleja de esta realidad pierde contenido. Por el contrario, "APRENDER" necesita un Sujeto; no hay un "aprendizaje" en abstracto sino un *YO APRENDO, y este SUJETO APRENDIENTE es la piedra fundamental de todo sistema educativo.*

#### **Desde el sistema de salud:**

- 1) Procurar un primer nivel de atención que opere desde la escuela misma, a fin de poder instrumentar acciones en promoción de salud y atender tempranamente las situaciones de riesgo que se presenten.
- 2) Procurar un segundo nivel de atención que opere a nivel zonal, con equipos interdisciplinarios, donde puedan ser derivados los niños que necesiten recursos terapéuticos no accesibles en el primer nivel.
- 3) Tener en cuenta factores que en nuestra experiencia han resultado importantes para las acciones en promoción de salud y para la buena evolución de los niños atendidos, a saber:
  - El trabajo interdisciplinario.
  - La atención a la etiología

#### **Desde el sistema social:**

En nuestra experiencia hemos comprobado situaciones de riesgo asociadas a condiciones de vida como desocupación, vivienda precaria y necesidades básicas insatisfechas.

Estos son factores que requieren un abordaje socio-económico que no depende de los sistemas de salud y educación sino de las prioridades fijadas a través de decisiones políticas.

Mientras no se logre una economía al servicio de la calidad de vida humana, no habremos alcanzado una solución integral a estos problemas.

#### **NOTAS:**

<sup>1</sup> Lo que ya fue señalado en el Informe Técnico de MECAEP, 8/11/99.

<sup>2</sup> Ver en Parte V, Cap. 2.1.2: Acompañamiento terapéutico – Historias de Florencia (que cursó 2 años el nivel 5 y está cursando 1º por segunda vez); Javier (que cursó 2 años el nivel 4 y actualmente cursa 1º con 7 años) y Valeria (que cursa 1º con 6 años pero necesita recurrar).

<sup>3</sup> Ver Parte IV, Cap. 1.3.2 – Un tipo de dificultad asociado a la pobreza.

<sup>4</sup> Lo que está planteado en la fundamentación de la Circular Nº 441 del 17/11/99 del CODICEN.

<sup>5</sup> OPS – OMS – *Manual sobre el enfoque de riesgo en la Atención Materno Infantil* – Serie PALTEX para ejecutores de programas de salud Nº 7 – 1986 ((p. 173).

# Número 7

Agosto 2002



## RESUMEN / ABSTRACT

### RESUMEN:

La investigación se llevó a cabo en un Jardín de Infantes y dos Escuelas Públicas situadas en un barrio obrero de Montevideo (Uruguay), que sufre desde hace algún tiempo los efectos de una creciente desocupación.

Plantea como objetivos:

- 1) Analizar las dificultades que se presentan en el proceso de construcción del conocimiento, procurando actuar sobre los factores que inciden en el fracaso escolar y la deserción.
- 2) Analizar los efectos de la puesta en marcha de un modelo preventivo y de diagnóstico precoz, y de una estrategia terapéutica en relación a la etiología.

La propuesta metodológica es la de una investigación-acción en modalidad cualitativa, a partir de un recorte geográfico e institucional que posibilite un estudio en profundidad de los factores de riesgo y permita elaborar y poner en práctica distintas formas de intervención.

El estudio diagnóstico interdisciplinario realizado con pre-escolares del Nivel 5 y escolares de 1<sup>er</sup> año mostró en su casi totalidad un nivel cognitivo acorde a la edad.

Las dificultades se encontraron en las áreas instrumentales (psicomotricidad y lenguaje) y en problemas vinculares. Todos estos factores mostraban tener mayor incidencia en los sectores en situación de carencia socio-económica.

Se pudo constatar un tipo de dificultad que parece asociarse a situaciones de vulnerabilidad social y que podría dar cuenta del fracaso escolar de un alto número de niños de contextos socio-económicos desfavorables. Se trata de dificultades en la construcción de una identidad asumida como personal, diferenciada y en proceso de autonomía, que haga posible la apropiación del conocimiento.

Se comprobó una buena evolución en los niños que fueron atendidos con distintas estrategias de intervención.

En conclusión: Se destaca el carácter reversible de gran número de las dificultades constatadas, lo que muestra la urgencia de su atención, ya que configuran situaciones de riesgo que pueden convertirse en daño permanente, generando fracaso escolar y deserción, con previsibles consecuencias de exclusión social.

**ABSTRACT:**

The investigation was carried out in a Nursery and two Public Schools located in a labor neighborhood of Montevideo (Uruguay) that suffers for some time the effects of a growing unemployment.

It outlines as objectives:

- 1) to analyze the difficulties that are presented in the process of construction of the knowledge, trying to act about the factors that impact in the school failure and the desertion.
- 2) to analyze the effects of the setting in march of a preventive model and of precocious diagnosis, and of a therapeutic strategy in relation to the original causes.

The methodological proposal is that of an investigation-action in qualitative modality, starting from a geographical and institutional cutting that facilitates a study in depth of the factors of risk and allow to elaborate and to put into practice different intervention forms.

The study interdisciplinary diagnosis carried out with pre-school children of the Level 5 and school children of first course showed in almost totally a cognitive level in agreement to the age.

The difficulties were in the instrumental areas (psychomotor development and language) and in attachment problems. All these factors showed to have bigger incidence in the sectors in situation of socio-economic lack.

It has been able to verify a type of difficulty that it seems to associate to situations of social vulnerability and that it could explain the school failure of a high number of children of unfavorable socio-economic contexts. There are some difficulties in the construction of an identity assumed as personal, differentiated and in process of autonomy that makes possible the appropriation of the knowledge.

A good evolution has been demonstrated in the children that were assisted with different intervention strategies.

In conclusion: It stands out the reversible character of great number of the verified difficulties, what shows the urgency of their attention, because they configure situations of risk that can become permanent damage, generating school failure and desertion, with foregone consequences of social exclusion.



# Normas de publicación

## **Aspectos formales:**

Los autores enviarán el trabajo por correo electrónico a la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales (revista@iberopsicomot.net) por el sistema de «archivos adjuntos» (*attach files*) mediante un archivo con el texto del artículo, bibliografía, palabras clave, resumen, *abstract*, *keywords*, datos del autor y tantos archivos como imágenes o gráficos hayan de incorporarse al artículo, cumpliendo los siguientes requisitos formales:

- El artículo habrá de ser original; no habrá sido publicado previamente en ningún medio escrito o electrónico, como artículo de revista, como parte de un libro o página web, o en las actas de alguna reunión científica (congreso, coloquio, symposium, jornadas...).
- Estará escrito en español o portugués y se enviará, preferiblemente, en formato de Microsoft Word (DOC o RFT). En cualquier caso, en el mensaje de correo electrónico junto al que se envíen los ficheros debe quedar especificado claramente el programa y versión utilizado en la elaboración del texto. Los gráficos se presentarán en ficheros GIF o JPG, un fichero por cada gráfico, con nombres correlativos (graf1, graf2, etc.).
- Los trabajos serán presentados en formato de página A4 o Letter, orientación vertical, en espaciado simple, con márgenes de 2,5 cm. (superior, inferior, derecho e izquierdo), sin encabezados, ni pies, ni numeración de páginas.
- El tipo de letra será de formato *Times* (Times, Tms o Times New Roman), de tamaño 12 pt. Los párrafos no tendrán sangrías de primera línea y estarán justificados a ambos lados, sin corte de palabras con guiones al final de las líneas.
- En ningún caso se utilizará el subrayado o la negrita para hacer los resaltes de texto, que se harán mediante el uso de letra cursiva. Los epígrafes o apartados se harán utilizando mayúsculas y negrita, para el primer nivel y minúscula y negrita para los siguientes niveles, que habrán de numerarse correlativamente. Las comillas se reservan para señalar las citas textuales.
- El artículo comenzará con el título en mayúsculas y centrado. Bajo el título, igualmente centrado, aparecerá el nombre del autor o autores del artículo.
- Al final del trabajo se incluirán los siguientes apartados:
  - NOTAS: Las notas aclaratorias al texto se señalarán en el mismo mediante una numeración en forma de superíndice, pero su contenido se presentará al final del texto, de manera consecutiva y no a pie de página.
  - BIBLIOGRAFÍA: Referencias bibliográficas utilizadas en el artículo (sólo las que han sido citadas) ordenadas alfabéticamente por apellido del autor y siguiendo los criterios normalizados (ver detalles más adelante). En el texto las citas se hacen con la referencia del autor, el año y la página entre paréntesis (Autor, año, página).
  - RESUMEN: Se hará un resumen del texto que no exceda de 150 palabras donde se exprese su objetivo y desarrollo.
  - ABSTRACT: Traducción al inglés del resumen realizado previamente.
  - PALABRAS CLAVE: Descriptores del trabajo que presenta el artículo, no más de 10 términos.
  - KEYWORDS: Traducción al inglés de las palabras clave.
  - DATOS DEL AUTOR: Relación breve de datos profesionales (ocupación, lugar de trabajo, categoría profesional, trayectoria científica, experiencia, etc.) añadiendo una dirección e-mail de contacto.
- El artículo no excederá de 30 páginas.
- Las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo (al tamaño real de presentación en la página) y, como ya se ha dicho, se presentarán en ficheros independientes.

En el texto se indicará claramente el lugar exacto donde vayan a estar ubicados de la siguiente manera: [GRÁFICO 1].

- La Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la A.P.A. (1994) *Publication Manual* (4th ed.). Para citar las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta lo siguiente:
  - Todas las citas irán incorporadas en el texto, no a pie de página ni al final, mediante el sistema de autor, año entre paréntesis. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas y se incluirá el número de la página. *Ejemplo:* "encontrar soluciones a los problemas sociales era mucho más difícil de lo que originalmente se pensaba" (House, 1992, 47).
  - Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. *Ejemplo:* House (1992) señala que es necesario tener en cuenta los intereses de todas las partes implicadas.
  - La estructura de las referencias bibliográfica es la siguiente (prestar atención a los signos de puntuación):
    - *Para libros:* Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
    - *Para artículos de revistas:* Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del artículo. *Título de la Revista, volumen (número)*, páginas.
    - *Para capítulos de libros:* Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del capítulo. En Iniciales del Nombre. Apellido. (ed./eds.), *Título del libro*, (pp. páginas). Ciudad de publicación: Editorial.

El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones formales que considere oportunas en la aplicación de las normas anteriores, sin que ello altere en ningún caso el contenido de los trabajos.

#### **Temática:**

Se aceptarán artículos cuya temática se refiera a cualquiera de los aspectos teóricos o prácticos de la psicomotricidad en sus diferentes campos de aplicación, así como a la presentación de experiencias o conceptualizaciones en el desarrollo de la psicomotricidad o de cualquier técnica corporal de carácter educativo o terapéutico que pueda complementar la formación o el conocimiento de quienes se interesan por el mundo de la psicomotricidad, la actividad motriz o el movimiento como instrumento educativo o terapéutico.

El contenido de los artículos deberá estar organizado de la siguiente forma:

- *Para trabajos de investigación:* Introducción, Método, Resultados, Discusión.
- *Para trabajos de revisión teórica:* Introducción y planteamiento del tema, Desarrollo, Conclusiones.
- *Para trabajos de experiencias:* Introducción, Método, Valoración.

#### **Admisión de artículos:**

Cada artículo recibido se enviará a tres expertos para que informen sobre la relevancia científica del mismo. Dicho informe será absolutamente confidencial. Se informará a los autores de las propuestas de modificación o mejora recibidas de los evaluadores, que condicionen su publicación. En caso de que dos de los informes solicitados sean favorables, el Consejo de Redacción decidirá su publicación y se notificará al autor o autores la fecha prevista.

#### **Artículos publicados:**

La Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales no abonará cantidad alguna en efectivo a los autores por la publicación de los artículos. En cambio, a quienes les sea publicado un artículo se les dará acceso al número completo en que aparece.

La Redacción no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos, por tanto serán los autores los únicos responsables de su contenido y de las consecuencias que pudieran derivarse de su publicación.





[www.iberopsicomot.net](http://www.iberopsicomot.net)



**Número 7**  
***Agosto de 2002***

Número 7

Agosto de 2002

[www.iberopsicomot.net](http://www.iberopsicomot.net)



Editan:  
Asociación de Psicomotricistas  
del Estado Español y Red  
Fortaleza de Psicomotricidad

ISSN: 1577-0788

R e v i s  
t a I b e r  
o a m e r  
i c a n a  
d e p s i  
c o m o t  
r i c i d a  
d y T é c  
n i c a s  
C o r p o  
r a l e s

