

Investigación clínica del niño con síntoma problema de aprendizaje: violencia silenciosa familiar en la encrucijada de mente y cuerpo

Moscarelli Corral, Claudia

Investigación clínica del niño con síntoma problema de aprendizaje: violencia silenciosa familiar en la encrucijada de mente y cuerpo

Subjetividad y Procesos Cognitivos, vol. 23, núm. 2, 2019

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339666659001>

Artículos Originales

Investigación clínica del niño con síntoma problema de aprendizaje: violencia silenciosa familiar en la encrucijada de mente y cuerpo

Clinical investigation of the child with symptom learning problem: silent family violence at the cross of mind and body

Claudia Moscarelli Corral ¹

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil

Subjetividad y Procesos Cognitivos, vol. 23, núm. 2, 2019

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Argentina

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339666659001>

Resumen: Se analiza el problema de la inteligencia "atrapada", como síntoma clínico en latentes, intentando calificar el psicodiagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje, enfocado en casos en que el psicodiagnóstico descartó compromiso neurológico, con inteligencia superior y sugirió la existencia de factores inconscientes que obstaculizaban procesos cognitivos. Como metodología, se realizó el psicodiagnóstico con entrevista inicial, anamnesis; hora de juego de diagnóstico; WISC, Bender, Neupsilin, test proyectivos y Familia Kinetica, aplicados a una niña y sus padres, en ocho sesiones familiares. Concluyéndose en que la existencia de secretos por sí solos no determinan un problema de aprendizaje, sino la imposibilidad de simbolizarlos y en general se debe a vínculos familiares de circulación del conocimiento y saber. Cuando la familia es atendida, la escucha diferenciada moviliza la subjetividad del aprendiente, su capacidad de simbolización, tornando innecesaria la medicación, la cual impediría resignificar la perturbación causada por el sufrimiento.

Palabras clave: Aprendizaje, síntoma, familia, inconsciente.

Abstract: The problem of "trapped" intelligence is analyzed, as a latent clinical symptom, trying to rate the psychodiagnostic and treatment of learning problems, focused on cases in which the psychodiagnostic ruled out neurological compromise, with superior intelligence and suggested the existence of unconscious factors that hindered cognitive processes. As a methodology, psychodiagnostic was performed with an initial interview, anamnesis; diagnostic game time; WISC, Bender, Neupsilin, projective tests and Kinetic Family, applied to a girl and her parents, in eight family sessions. Concluding that the existence of secrets alone does not determine a learning problem, but the impossibility of symbolizing them and in general is due to family ties of knowledge circulation and knowledge. When the family is taken care of, the differentiated listening mobilizes the subjectivity of the learner, his capacity to symbolize, rendering the medication unnecessary, which would prevent resignifying the disturbance caused by the suffering.

Keywords: learning, symptom, family, unconscious.

Mots clés: apprentissage, symptôme, famille, inconscient

Palavras chave: aprendizado, sintoma, família, inconsciente

Introducción

Hoy en día, el aprendizaje ha adquirido cada vez mayor importancia histórica, social y cultural. Los niños que tienen el síntoma de no aprender corren el riesgo de ser discriminados socialmente por un bloqueo en su capacidad de operar con inteligencia producida por factores afectivos /

emocionales. Tienen dificultades para apropiarse del conocimiento y retenerlo, así como para mostrar su saber.

El propósito del trabajo fue analizar el problema de la inteligencia "atrapada", entendida como un síntoma clínico que se establece en el niño que aprende y se enfoca en la familia. El síntoma en el aprendizaje resalta las teorías y herramientas que tenemos en psicodiagnóstico, para comprender los sujetos involucrados. Requiere un aspecto complejo y diverso que abarque nuevas demandas y configuraciones familiares específicas en constante evolución. En él circulan niveles conscientes, que emergen en el vínculo y en el tejido social, el inconsciente de los vínculos, las vicisitudes para la construcción de vínculos, las modalidades de relaciones establecidas por el grupo, además de la transmisión transgeneracional.

El artículo propone discutir la clínica psicoanalítica del niño y el proceso psicodiagnóstico: para ello se utilizó la Teoría Clínica Psicopedagógica de Alicia Fernández (psicóloga, psicopedagoga y psicoanalista argentina), así como los postulados de Sara Paín (filósofa y psicoanalista argentina) en el campo de análisis de los problemas de aprendizaje cuando se convierte en un síntoma, para arrojar luz sobre esta cuestión con el fin de calificar el psicodiagnóstico y el tratamiento de estos problemas en la fase de latencia.

La investigación propone una mirada clínica sobre los procesos desencadenados durante el desarrollo psicosexual, ya que es el momento propicio para investigarlos más a fondo, considerando la fase en la cual el niño tiene que construir conocimiento.

La investigación se centró en un caso en que el diagnóstico previo descartó deterioro neurológico o déficit intelectual, y sospecha que se entrelazan factores psicológicos, motivaciones, tanto conscientes, preconscientes como inconscientes, deseos, entre otros, que se refieren a los procesos afectivos que obstaculizan los cognitivos.

Así se buscó profundizar, fortalecer y resaltar un diálogo entre las construcciones psicoanalíticas desde Freud hasta los autores post-freudianos con respecto al tema del aprendizaje y la construcción del saber y el conocimiento, buscando articularlos con los postulados de Piaget, sobre la construcción del conocimiento. Con este fin, se recurrió a las obras de Freud, Aulagnier, Schelemenson, entre otros, entrelazándolos con los conceptos de la teoría psicopedagogía clínica y su enfoque de la intersubjetividad familiar.

Con este fin, se presenta la descripción del caso de María (nombre ficticio) y su familia, una niña en la fase de latencia con nivel de inteligencia superior, que no presentaba déficit orgánico / biológico ni ningún deterioro neurológico, pero sí un deterioro emocional significativo, derivado de un vínculo familiar de inseguridad y miedo.

La investigación se refiere al psicodiagnóstico de un caso de familia con una niña latente con problemas de aprendizaje y se organizó de la siguiente manera: entrevista inicial y anamnesis con los padres; primera entrevista; hora de juego diagnóstica; Test WISC, Bender, Neupsilin inf., aplicado a la niña y también algunos test proyectivos como "Test

Situación Persona Aprendiendo”, “Test de Familia Kinetica”, aplicados a la niña y sus padres. En total hubo aproximadamente ocho sesiones con la niña mientras los padres fueron atendidos separadamente y participaron en la reconstrucción de su historia.

El aprendizaje y sus vicisitudes

“El aprendizaje es un proceso cuya matriz es vincular y lúdica y su raíz corporal; su desdoblamiento creativo entra en juego mediante la articulación inteligencia - deseo y el equilibrio asimilación-comodación”. (Fernández, 1991, p.48). Cumple la función de incorporar al individuo a la especie humana, convirtiéndolo en sujeto de su cultura, es decir, la madre cubre de humanidad al hijo, porque es “portavoz” del bebé, cuando interpreta sus necesidades, es a través del aprendizaje que lo humano se vuelve humano.

Fernández dice que en el aprendizaje tendremos dos personajes, un enseñante, un aprendiente y además un vínculo entre ellos. A diferencia de los docentes y estudiantes, ahora somos quienes enseñamos, ahora quienes aprendemos, porque el conocimiento se construye precisamente por la capacidad que tenemos para transformar la información del otro en conocimiento personal. (Fernández, 1991).

Estas posiciones se articulan con el organismo heredado de cada sujeto; el cuerpo construido espejalmente, a través del espejo del otro; la inteligencia autoconstruida en interacción con otros, y la arquitectura del deseo, un deseo que siempre es el deseo del deseo del otro.

El aprendizaje es “Un proceso a partir del cual el sujeto construye la nueva interrelación dialéctica con los objetos sociales disponibles”. (Schlemenson, 2016). Para Calzetta (2002) “El aprendizaje implica en los seres humanos procesos de alto nivel de complejidad, ya que se entrelazan órdenes de determinación neurológica y psicológica, motivaciones, tanto conscientes, preconscientes e inconscientes, deseos y obligaciones, factores históricos individuales y ambientales”. “Supongamos que un trabajo psíquico es una actuación en la que se entrelazan los deseos y los avatares, y los ideales. (Janin, 2002,).

Schlemenson (2016) comenta que Piera Aulagnier (1977) fue quien facilitó la “comprensión de las peculiaridades de la actividad representativa propia de un niño con problemas de aprendizaje”. (Schlemenson, 2016, p.14). Las contribuciones de Aulagnier permitieron diferentes formas de analizar la complejidad de la producción simbólica de un sujeto (sus formas de leer, narrar y pensar) y condujeron a formas específicas de intervención en el tratamiento psicopedagógico.

Paín (1999) asegura que para que el ser humano alcance la condición de humano necesitará un vínculo de aprendizaje, “todo conocimiento es conocimiento del otro”; fueron estos “otros” que nos dieron la bienvenida a la cultura y por eso nos hicieron “sus” semejantes”. En este vínculo hay tres polos, dos sujetos y un objeto para conocer, lo que hace posible enseñar a través de la relación del amor al conocimiento y al otro. Por lo tanto, para la autora, la relación entre el deseo y el conocimiento se

produce en la objetividad (articulación de la inteligencia) y la subjetividad (articulación del significado) de quienes enseñan y quienes aprenden.

La construcción del conocimiento es el tejido entre lo inconsciente y lo consciente, y tanto las estructuras objetivas (cognitivas) como las subjetivas (dramáticas) interactúan permanentemente a través de mecanismos, operaciones y categorías en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Paín, 1999).

Desde las publicaciones del “Proyecto de Psicología” (1895) hasta el Compendio Del Psicoanálisis (1939), Freud desarrolló preguntas teóricas estrechamente relacionadas con el aprendizaje y este tema está presente en su metapsicología. (Calzetta, 2002). El dedicó una gran parte de su trabajo a las pulsiones, dado el carácter clarificador de esta interacción en la constitución del psiquismo.

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

La pulsión epistemofílica definida por él como un deseo de saber, según Fernández (1991) nos permite enfrentar la angustia inherente a saber-no saber. Para la autora, la curiosidad, la búsqueda de la resolución de lo que falta, nos lleva al deseo de conocer. “Este nace de la articulación y trastocamiento de la pulsión de dominio o apoderamiento y la escopofílica o voyeurista”. (Janin, 2002, p.25).

Según la autora, el niño puede ser tratado por los padres como un objeto para ser exhibido, o como un ser peligroso cuyos movimientos deben ser contenidos. Estas manifestaciones de sadismomasoquismo o exhibicionismo-voyeurismo dependen, en gran medida, de las respuestas de los demás. “Toda búsqueda intelectual se sustenta en deseos inconscientes (...) sin pasión no hay conocimiento posible”. (Janin, 2002, p.24).

Bleichmar (2002, p.87) respaldada por Freud (1895, 1897, 1900) afirma que en el origen de la psiquis, la representación se presenta como “un efecto de una marca mnémica, algo del orden externo que se inscribe a partir de una relación con el objeto”.

Álvarez (2002) agrega que la constitución psíquica como obra del pensamiento, se realiza a través del estudio de los procesos de simbolización del niño “desde sus orígenes hasta la complejidad que requiere la construcción de conocimientos lógicos, nos permite establecer vínculos conceptuales entre los avatares de su constitución psíquica y la forma particular en que construye sus relaciones de sentido”. (Álvarez, 2002, p.99).

Sin embargo, las perturbaciones en los procesos de aprendizaje constituyen un espacio para la reflexión sobre la posible articulación entre una teoría del sujeto epistémico, dotado de razón; el sujeto que aprende y construye conocimiento, y una teoría del sujeto psíquico capaz de olvido, equivoco e ignorancia (Paín, 1985). Estas teorías afirman

que el pensamiento y la construcción de estructuras cognitivas están estructurados en el inconsciente.

El problema del aprendizaje como síntoma está inscripto en el niño por deseos inconscientes, donde “la inteligencia está sostenida por el deseo y está constituida por el lugar propicio para observar la estructura cognitiva (de la inteligencia) y la estructura simbólica (del deseo) en interacción.” (Fernández, 1991, p.69).

Schlemenson (2016) se refiere a las formas fallidas de producir conocimiento y novedades en niños y adolescentes con problemas de aprendizaje que pueden percibirse por las formas restrictivas de simbolización y, según ella, no comienzan en la escuela, sino que históricamente han sido forjadas y toleradas por sus padres. Para ella, el discurso de los padres y la riqueza de las relaciones iniciales son los elementos distintivos que preceden y anticipan la forma en que el niño podrá “desarrollar sus expectativas de apropiación y dominio de un campo social que anteriormente estaba “catexizado por sus padres”, que transfieren al psiquismo infantil el deseo de conquistar nuevos objetos”. (Schlemenson, 2016, p. 19).

El interés que los padres tienen por el mundo, y su complejidad, alimenta y enriquece el campo simbólico con el que el niño deseará y buscará saber (Bleichmar, 1987). “El intercambio afectivo inicial altamente simbólico pone en juego lazos insustituibles de calidez y ternura para que el proceso de simbolización progrese”. (Schlemenson, 2016, p.20).

La intensidad libidinal de las relaciones iniciales actúa entonces como una fuerza constitutiva del deseo de conquistar el mundo, una consecuencia de una trama de vinculación inicial en la que se desarrollan a través de las reservas simbólicas de los padres, visibles por la calidad de la atención que ofrecen al niño a través de una trama atractiva de experiencias afectivas y sociales. Esta complejidad construye una red de vinculación que opera en las diferentes formas en que el niño tendrá que buscar e interiorizarse por las novedades.

Estos adultos socialmente activos y comprometidos con el mundo transfieren inconscientemente expectativas, frustraciones y deseos “condicionados por la calidad de sus relaciones libidinales pasadas, que a su vez se mantienen en su propia experiencia como niños”. (Schlemenson, 2016, p.20).

La restricción o el exceso de las transmisiones de los padres influirán las formas en que los niños serán atraídos o repelidos por lo nuevo. Los proyectos no resueltos por parte de los padres pueden abrir una oportunidad para incluirse como atractivos para lo nuevo en sus hijos. Y es a través de este conjunto discursivo considerado por Piera Aulagnier (1977) como un contrato narcisista que el sujeto podrá encontrar referencias que le permitirán proyectarse en el futuro. “Al adherirse al campo social, el sujeto se apropia de una serie de enunciados que su voz repite o cambia en el enunciado posterior de su proyecto de identificación. (...) La posibilidad de subvertirlo, reemplazarlo y transformarlo abre oportunidades transgresoras potencialmente

enriquecedoras". (Schlemenson, 2016, p.21). Según la autora, en este entorno familiar existe un pacto que incluye discrepancias o pausas e irregularidades que motivan la atracción por lo extraño. "Entonces podemos pensar que la transferencia de certezas inamovibles como un legado fundamental de padres e hijos restringe las oportunidades de los niños para ingresar a lo nuevo". (Schlemenson, 2016, p. 20). Porque lo que la autora afirma es que son los discursos ricos, permeables y abiertos los que alimentan la búsqueda de oportunidades de diversificación y enriquecimiento en la psíquis infantil.

Piera Aulagnier (1977, p.167) citada por Schlemenson (2016, p. 22) define el proyecto identificatorio como "la autoconstrucción continua del ego por el ego, necesaria para que esta instancia pueda proyectarse en un movimiento temporal". Para ella, este movimiento hacia el futuro ocurre con la inclusión de diferencias.

Este pacto que constituye el contrato incluye términos de declaraciones irrompibles en torno a las cuales se constituye la psíquis de los pequeños y adquiere una fuerza lingüística fundamental que marcará sus vidas.

La autora comenta que Piera Aulagnier (1977) llama lenguaje fundamental al conjunto de declaraciones exclusivamente parentales entre las cuales circula el afecto necesario para interpretar las necesidades de un niño. "Se refiere a la reserva simbólica de los padres y la singularidad de sus enunciados". (Schlemenson, 2016, p.21).

Para Julia Kristeva (1991) citada por Schelemenson (2016) es el sujeto que proviene de otros territorios y cuestiona sobre lo que parece obvio, quien socava el dogmatismo de las certezas presentes en las producciones psíquicas primarias. "Es un extraño, pero no un excluido, el que está interesado en el "otro", lo visita y lo constituye a partir de cuestionarse sobre la diferencia respecto a sí mismo" y, según la autora, este efecto de extranjeridad es lo que provoca un reencuentro con lo deseado y lo rechazado.

"Relatos, pulsiones, sensaciones, conflictos (Kristeva, 1998), son elementos proyectados por los padres desde el comienzo de la constitución psíquica del niño como un posible potencial para la inclusión de diferencia, la tolerancia y lo atractivo para la novedad". (Schlemenson, 2016, p.23). Todos aparecen en la extranjeridad de la integración del niño en la escuela.

Los niños que reciben lenguaje escaso a menudo pueden ser restrictivos para incluir diferencias y no se abren a lo extraño de una manera receptiva sino hostil. La autora cita a Derrida (1977) quien dice que, cuando lo extraño entra en una situación de reciprocidad, la extrañeza deriva en una receptividad afectiva en la que lo atractivo y el bienestar circulan en los intercambios amorosos derivados del placer de compartir diferencias y similitudes. (Schlemenson, 2016, p.23).

"Interrogación, recuerdo, retorno, novedades, pensamientos, son los factores condicionantes de una situación incierta pero atractiva, expresada en las diferentes formas en que la intimidad se transforma y circula por la escuela". Según la autora, cuando habla de una revuelta en relación con la admisión de un niño a la escuela, se refiere a

un "conjunto de contradicciones no resueltas en la actividad psíquica derivada de la parentalidad, que encuentran en el espacio escolar nuevas oportunidades expansivas para el intercambio intersubjetivo con los semejantes". (Schlemenson, 2016, p.24).

Momentos en los que "los modos heredados de relación amorosa con los objetos primarios se desarrollan y se transforman mediante la inclusión de estrategias más plásticas y abarcativas". (Schlemenson, 2016, p.24).

Historia reconstruida de María

María se presenta al proceso de diagnóstico con gran disposición y colaboración. Su madre, a su vez, también aporta información al proceso de reconstrucción de la historia familiar, y el padre fue atendido en otro momento porque están separados desde hace dos años y no eran compatibles.

Es una niña de 9 años y medio diagnosticada con una dificultad de aprendizaje y ADHD (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad). Ella vive con su madre y su hermana de 5 años. El año pasado se le efectuó un psicodiagnóstico que concluyó con una inteligencia promedio superior. La madre dice que se da cuenta de que María tiene algunas cosas similares a ella y se refiere a sus miedos: "Tiene ciertas fobias. Es muy sensible y muy inteligente, todo es motivo para estar triste, cualquier cosa la afecta".

A principios de 2017, la madre logró alejar al padre de su hogar y la niña tuvo que abandonar la escuela privada a la que asistía, ya que él no había pagado las tasas escolares, previamente insistía en que estudiara en aquella para mantener el estatus (sic) ya que su madre había sido maestra.

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

María cambió de escuela, compañeros de clase y comenzó a estudiar por la mañana. Fue a una escuela pública que no tenía las mismas condiciones que la anterior. "Ella llegó allí y tuvo un choque cultural con la escuela, así que en un mes me llamaron y me dijeron que tenía que investigar".

El extranjero percibido por el grupo de aula como un compañero, no es alguien a quien evitar, es un semejante que detiene la supuesta integridad narcisística del inicio de la vida psíquica del sujeto y puede conducir a nuevos descubrimientos. "La distancia óptima entre lo extraño y la receptividad mutua caracteriza algunas de las situaciones del aula, actúa como un activador para la promoción de lo nuevo y permite enriquecer la psiquis". (Schlemenson, 2016, p.23).

Los maestros pidieron una evaluación, porque María en esta escuela no sabía leer ni escribir, no sabía calcular y no socializaba, en el recreo estaba sola, "en la luna".

Fernández (1991) afirma que para el psicoanálisis, la fase de latencia incluye procesos inteligentes que surgen de una derivación de la energía sexual que el niño realiza para un objeto diferente y socialmente aceptado, su curiosidad se convierte en una actitud investigadora (lo que intensifica el proceso de enseñanza-aprendizaje) y luego implica una represión exitosa y una derivación de la energía sexual. Cuando el niño bloquea esta posibilidad, construye las amarras que le impiden construir conocimiento.

Al comienzo de la escuela, no todos los niños tienen condiciones psíquicas para abandonar sus relaciones primarias, lo que provoca una intensa inestabilidad de sus objetos primarios, estas relaciones "producen una retracción libidinal que corta el deseo de apropiación de lo nuevo y llena e inhibe la atracción por lo diferente". (Schelemenson, 2016, p.21). Y entonces, pueden quedar ligados simbióticamente en sus figuras primarias, se aíslan, no participan activamente en la escuela. Otros, cuya problemática original fue "atravesada por hechos traumáticos, falta de estabilidad y desamparo, se distancian de la posibilidad de buscar cosas nuevas" se refugian en problemas de comportamiento y reacciones hostiles que manifiestan en la escuela.

Algunos niños no pueden transferir sus potenciales primarios a situaciones escolares, permanecen protegidos en su intimidad para no establecer contacto con lo diferente entre sus semejantes por lo que no aprovechan la escuela como un espacio para el potencial enriquecimiento de su actividad psíquica.

Según Schelemenson (2016), la dependencia prolongada o las sucesivas experiencias de inestabilidad o desapego impiden el contacto con lo desconocido "pueden promover en los niños un exceso de entrega a los adultos que inhibe la autonomía requerida en cualquier situación de aprendizaje". (Schelemenson, 2016, p.21).

Lo dicho por la madre lo aclara: "En ese primer mes de escuela me dijeron que llegó allí y no socializó, en el tercer grado, no sabía leer, escribir y hacer cálculos, no sabía nada, siendo que venía de una escuela privada (del año anterior) hasta el segundo año completo y lo sabía todo y era una buena alumna, así que fue eso, tenía un bloqueo". María bloqueó su capacidad de aprender y se cerró a lo nuevo, sin poder adaptarse satisfactoriamente al entorno escolar. Se observa que la situación de separación de sus padres tuvo un efecto dramático en su vida.

La madre, a solicitud de la escuela llevó a la niña a una clínica privada de psicodiagnóstico, y al final de ese año; entre abril y septiembre, recibe el resultado del psicodiagnóstico: dificultades de aprendizaje y ADHD. En la devolución la psicóloga le dijo a la madre que no supo cómo evitarle a su hija los problemas que la pareja había estado experimentando con la separación.

Fernández dice que las preguntas no escuchadas producen síntomas. "¿Cómo puede ser que los psicólogos y psicopedagogos estén tan

rápidamente convencidos de que este paciente es uno de los pocos casos que requieren medicación?" La autora continúa preguntando: "¿Qué pasó para que estos maestros que tienen a 5 de cada 20 alumnos medicados (para que les presten atención) acepten y busquen la justificación en los síntomas de ADD o ADHD?" (Fernández, 2001, p. 204).

Posteriormente, la madre busca el servicio público para seguir el tratamiento de la niña, ya que el padre no le dio apoyo financiero y se negó a pagar el tratamiento.

Según el análisis de la maestra del año pasado, la niña hacia fines de año mejoró, logrando pasar el siguiente grado, pero presentando dificultades.

La maestra de este año dice que María comenzó 2019 con muchas dificultades, lloró mucho, sin embargo, hizo un gran progreso durante todo el año, terminó socializando, relacionándose muy bien con todos sus colegas e incluso, ha sido muy solidaria y preocupada con sus compañeros de clase. Ha superado todas sus dificultades, sus progresos en el primer trimestre fueron buenos y en el segundo mejor.

Lo extraño "resalta lo incompleto y representa lo nuevo sin producir angustia, sino un deseo de conquista y cambio en un tipo de retorno de lo íntimo al público". (Schlemenson, 2016, p.24). Julia Kristeva (1999) citada por Schlemenson (2016) considera la revuelta como un trabajo psíquico exclusivamente humano, que opera produciendo "cambio-retorno-desarrollo-cambio". Es un trabajo que se basa en el pasado, pero abre oportunidades para el futuro, debido a la posibilidad de subvertirlo. Según ella, se la considera parte del rostro oculto de nuestra identidad (Kristeva, 1991), lo extraño impone la falta como elemento constitutivo y propulsor de las transformaciones psíquicas.

Se sabe que el proceso de psicodiagnóstico es en sí mismo una intervención que pone en movimiento al niño y a su familia, ya que cuando están en posición de ser escuchados para reconstruir su historia, abren un espacio para la transformación. María, con su inteligencia "atrapada", expresó la necesidad de atención y cuidado como defensa contra el desacuerdo y la violencia silenciosa que vivía la familia. ¿Cómo escuchar las preguntas de María antes de medicarlas?

Violencia familiar silenciosa en la encrucijada de mente y cuerpo

El sufrimiento expresado por la madre por no soportar más una relación donde lo no dicho estaba presente, funcionó como un pacto de silencio que bloqueaba la capacidad de la niña para aceptar lo nuevo. Los aspectos inconscientes que forman la base para el desarrollo del síntoma estaban relacionados con la circulación del conocimiento y el saber en el núcleo familiar, ya que su padre era un jugador compulsivo que tenía un establecimiento donde promovía los juegos en las madrugadas. Y, él nunca asumió una relación estable con su madre, a pesar de que tuvo dos hijos con ella, todavía vivía con su madre. La madre de María no entendía por qué él no llevaba su ropa a su casa y asumía la vida de casado (Mientras informaba este hecho, lloraba mucho).

La madre, harta de esta dinámica del padre que estaba adquiriendo más y más deudas y poniendo a la familia en situación de vulnerabilidad, sufrió mucho para poder romper el vínculo, enfrentar lo imposible y lo desconocido del otro, es decir, una parte inaccesible del conocimiento de este otro, y de sí misma en el vínculo. Según Fernández (1991), el síntoma generalmente se origina en una situación que no permite reconocer la existencia del secreto. "Familias que no permiten revelar el secreto, pero que reconocen su existencia generan otros tipos de síntomas, pero no necesariamente en el aprendizaje. Hay una diferencia entre "No puedo decírtelo o no quiero decírtelo". (Fernández, 1991, p.115).

La existencia de un secreto por sí solo no determina un problema de aprendizaje, sino la imposibilidad de simbolizarlo, porque para la autora toda la búsqueda de conocimiento y la angustia que está presente en la necesidad de saber, conlleva una sensación de peligro, que está presente en todo ser humano, un ser castrado que lucha con la ambigüedad de querer la independencia y la dependencia del mismo objeto. "No quiero depender nunca de este otro, de quien necesito depender". (Fernández, 1991, p.116).

María, a través del síntoma en el aprendizaje, mostró su necesidad de ser atendida, aparentemente cargaba con el "déficit de atención familiar", denunciando la necesidad de atención que la familia reclamaba.

Cuando comenzó el proceso de diagnóstico, y la familia comenzó a ser escuchada y oídas sus demandas, el movimiento causado en la dinámica familiar, restaura su capacidad simbólica y permite que todos los miembros de la familia tengan su espacio para pensar. Entendemos que la forma en que los sujetos lidian con su duelo, la aceptación e incorporación de lo nuevo y la conformación de espacios de transición que permiten la espontaneidad y la creatividad esenciales para los lazos saludables, se ha ido formando en la vida de María, desde el momento en que comenzó a ser cuidada.

Cuando las palabras no alcanzan a expresar el sufrimiento vincular, las supera psíquicamente, y la violencia simbólica se impone a la dinámica familiar y ante la falta de comprensión de lo que sucede, el cuerpo aparece como un receptáculo y mediador de lo experimentado en silencio, y entonces logramos entender por qué María no podía controlar su esfínter urinario por la noche. De esa manera pudo expresar sus sentimientos, su amargura y decepción hacia su padre, al igual que su madre con "llanto compulsivo".

Fernández (1991, p.95) dice: "Una situación paradigmática para preguntar sobre los movimientos acomodativos puede ser el aprendizaje del control del esfínter". Así como la lactancia, para saber cómo se procesaron los movimientos asimilativos del sujeto. "La escena de la matriz tiene un carácter constitutivo para el futuro, la escena de la lactancia materna no es solo una matriz de la sexualidad humana (Freud), sino también del "narcisismo", de los procesos de subjetivación en el sentido más amplio (Ricardo Rodulfo). Y, añadiría yo, de la modalidad de aprendizaje". (Fernández, 1991, p.95).

Análisis de los resultados del psicodiagnóstico de María - WISC IV

Con los resultados del coeficiente intelectual aplicado en los 13 meses anteriores (21 de septiembre de 2018), fue posible hacer una comparación evolutiva de su capacidad intelectual. Inicialmente en comprensión verbal, obtuvo puntaje (134) y, más tarde (138), situándose en el puntaje más alto; Organización perceptiva, inicialmente (106) y luego (116) superior media; en memoria de trabajo obtuvo el promedio (100), manteniendo el mismo puntaje inicial, y en velocidad de procesamiento, inicialmente (97) y, luego (115), configurando un coeficiente intelectual total inicialmente de (115) que se considera medio superior y, luego (126), considerado superior.

El manual de instrucciones para la aplicación y evaluación del WISC – IV se refiere a estudio de Bannatyne (1974) que descubrió que en los casos de niños con problemas de aprendizaje, las funciones más perjudicadas son aquellas que implican la seriación (o planificación temporal) y la velocidad de procesamiento visual: código, dígitos, aritmética y disposición de figuras. María obtuvo sus puntajes más bajos precisamente en el código que fue reemplazado por cancelación, Dígitos que fue reemplazado por aritmética y arreglo de figuras que no fue considerado.

La investigación indica que la memoria de trabajo es una de las funciones más deterioradas de los trastornos del aprendizaje y el índice de comprensión verbal. En el análisis de los puntajes de María, se observa que la memoria operativa era la función más deteriorada, aunque había obtenido un puntaje medio. Sin embargo, en comprensión verbal María obtuvo los mejores puntajes, muy por encima del promedio.

Además, el manual de instrucciones del WISC –IV que Prifitera (1991) creó un perfil ACID (aritmética, código, información y dígitos) útil para identificar los trastornos del aprendizaje. Podemos ver que los puntajes de María corroboran estas afirmaciones, porque en estas mismas subpruebas, María obtuvo un puntaje medio, a diferencia de los otros en que estuvo por encima de la media o muy encima de la media, lo que se puede ver en el gráfico a continuación. Los primeros tres subtest componen la comprensión verbal, los otros tres la organización perceptiva, los dos siguientes, la memoria operativa y los dos últimos constituyen la velocidad de procesamiento.

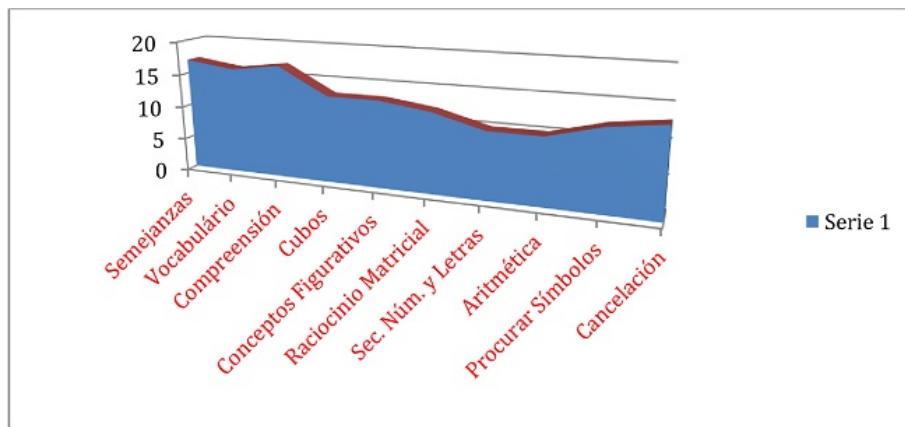


Gráfico 1
Perfil de los puntos ponderados de la subprueba WISC

Resultados del perfil neuropsicológico de María

Orientación: superior a la media

Atención general: superior a la media

Atención visual: ligeramente inferior a la media

Atención auditiva: superior a la media

Percepción: superior a la media

Memoria general: promedio

Memoria de trabajo visuoespacial: debajo del promedio

Memoria de funcionamiento: inferior a la media

Memoria semántica: superior a la media

Memoria episódica-semántica: superior a la media

Lenguaje general: por encima del promedio

Oral: por encima del promedio

Comprepción escrita: superior a la media

Habilidades visuales constructivas: muy por debajo del promedio

Habilidades aritméticas: por encima del promedio

Cálculos: muy por encima del promedio

Funciones ejecutivas: debajo del promedio

Considerando la atención como un mecanismo en el cual nos preparamos para “enfocarnos en lo que vamos a procesar, determinar cuánto se procesará y decidir si demanda una acción” (Luria, 1981, apud Barbosa, 2016, p.30), está relacionado con varios procesos que definen la receptividad del organismo a estimulaciones externas e internas, resulta de la actividad interconectada de los sistemas de redes neuronales que pueden afectar el aprendizaje y la memoria, ya que participan en tareas perceptivas, motoras y cognitivas en la selectividad del procesamiento de la información (Barbosa, 2016), observamos que la atención visual está solo ligeramente por debajo del promedio. Sin embargo, la psicopedagogía clínica advierte sobre la importancia de comprender cómo los procesos cognitivos articulan la operatividad de la inteligencia (lógica) con los procesos subjetivos (simbólicos). Tomando información, construyendo y conformando el conocimiento, apropiándose de él.

Al comparar los resultados del perfil neuropsicológico actual con los resultados obtenidos para la capacidad de atención realizada en la evaluación previa, observamos que María mostró una mejora significativa en 13 meses, ya que sus puntajes de atención son superiores al promedio en comparación con el grupo normativo, que corrobora el proceso de adquisición de conocimiento de la niña.

Sin embargo, sus puntajes en la memoria de trabajo visoespacial y operativa están por debajo del promedio y, por lo tanto, contribuyen a dificultar el procesamiento de la información, lo que justifica un trabajo de estimulación psicopedagógica en esta área.

Por otro lado, la niña tuvo puntajes superiores al promedio en memoria semántica y episódicasemántica, lo que contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a la capacidad de establecer relaciones entre los elementos.

La memoria episódica comprende tres etapas en su procesamiento, es decir, codificación, almacenamiento y recuperación. Y la memoria semántica se refiere al "componente de la memoria a largo plazo en el que el significado de las palabras y el conocimiento general se organizan de acuerdo con la relación entre los conceptos e independientemente del contexto en el que fueron adquiridos" (Barbosa, 2016, p .35). A partir del análisis del lenguaje general, oral y escrito, los puntajes obtenidos son superiores al promedio, lo que demuestra que su proceso de alfabetización está evolucionando.

Descubrimos que María presentó un puntaje por debajo del promedio en funciones ejecutivas, lo que requerirá un enfoque dirigido a desarrollar su capacidad autónoma de la familia al entorno escolar. Las funciones ejecutivas "consisten en aquellas capacidades mentales que permiten a una persona participar exitosamente en un comportamiento intencional, independiente, autónomo, efectivo y socialmente adaptado (...) una construcción compleja que abarca habilidades cognitivas de anticipación, planificación de estrategias, flexibilidad cognitiva, selección de conducta, autorregulación y comportamiento orientado a objetivos "(Weyandt, 2005 apud Barbosa, 2016, p. 40).

Después de recibir su psicodiagnóstico y participar activamente preguntando y haciendo consideraciones importantes sobre los resultados, María termina la sesión comentando su enuresis y cuánto le causaba molestias. Cuando se le indicó que "prestará atención" a lo que su cuerpo quería manifestar, y que confiara en que incluso con un sueño pesado podría despertarse, María asumió la responsabilidad de programar el reloj para despertarse a la madrugada para ir al baño sola. Y, según la madre, logró el control del esfínter, desde esa noche, demostrando una conducta autónoma e independiente, comprometida con el propósito de controlar el síntoma.

Según Fernández (2001), la experiencia clínica ha demostrado que la modalidad de aprendizaje de un sujeto no se limita a factores orgánicos y, por lo tanto, los efectos más decisivos en la historia de los sujetos están configurados por causas no biológicas. En otras palabras, el pensamiento no es solo una neurona y el deseo es una secreción química, más que eso,

precisamente en el aprendizaje, el cuerpo, la inteligencia, el organismo y el deseo están involucrados, transversalizados por una relación interpersonal única con el tema de enseñanza desde la familia a la institución educativa.

Consideraciones finales

El análisis del caso de María ilustra un modelo de investigación de problemas de aprendizaje síntoma con un enfoque en la familia, basado en la premisa de que el proceso de diagnóstico en sí tiene una intervención en la dinámica familiar, este proceso se piensa desde un lugar enunciativo.

La investigación buscó revelar la relación que el niño y sus miembros establecen con su modalidad de aprendizaje personal y familiar, además de identificar el papel que su familia le atribuye al niño frente al conocimiento.

En este camino singular, se encontró un hilo común que conecta a todos los niños con problemas de aprendizaje, en todos ellos, el saber y la construcción del conocimiento están marcados por el dolor, el sufrimiento, el miedo y la angustia. Una experiencia de violencia concreta o simbólica desatada en el núcleo familiar que impide al sujeto tratar con el saber y el conocimiento de una manera constructiva y placentera.

La escucha de estos niños pasa por una intervención, ya sea de diagnóstico o tratamiento, que priorice al sujeto, sus padres y hermanos. Entendiéndolos como miembros de este contexto único que presenta una demanda. Debido a que son sujetos, efectos de lenguaje y sus producciones, pueden considerarse como un "texto familiar" escrito por todos.

Las palabras que componen la historia del sujeto, pronunciadas por todos, expresan la estructura del lenguaje del síntoma. Entonces, sus juegos, producciones gráficas y plásticas, y sus declaraciones se toman como un idioma propio. En este contexto, es posible caracterizar la modalidad de aprendizaje y enseñanza que el sujeto ha estado construyendo desde que fue pensado por sus padres, incluso antes de su nacimiento, que actuará como un molde relacional presente en las relaciones interpersonales y en su capacidad para transformar el conocimiento en saber y poder transformarse.

La psicopedagogía clínica de orientación psicoanalítica pone énfasis en el alerta que ciertos niños dan a sus padres y maestros, psicólogos y médicos cuando tienen dificultades de atención y concentración y sostiene que cuando se les ofrezca una escucha diferenciada y se atiendan sus necesidades para aprender de una manera diferente la mayoría de ellos no necesitarán ser medicados, porque esa medicación disimula los síntomas, calma los efectos y no permite resignificar la perturbación causada por el sufrimiento.

Referencias bibliográficas

Alvarez, P. (2002). *Constitución psíquica, dificultades de simbolización y problemas de aprendizaje*. Cuestiones de Infancia. Rev. de Psicoanálisis con Niños. UCES, 2002(6), 98-106.

American Psychological Association (APA). (2001). *Publication Manual of the American Psychological Association* (5th ed.). Washington.

Barbosa, T. et al.(2016). Pressupostos Teóricos que embasaram o desenvolvimento do Neupsilin-Inf. In: *Neupsilin-Inf. Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve para Crianças*. Vol 1: Votor editora.

Bleichmar, S. (2002). *Inteligencia, Pensamiento, Simbolización*. Cuestiones de Infancia. Rev. de Psicoanálisis con Niños. UCES, 2002(6), 76-97.

Calzetta, J. J. (2002) *Reflexiones sobre el aprendizaje y algunas de sus perturbaciones*. Cuestiones de Infancia. Rev. de Psicoanálisis con niños . UCES, 2002(6), 13-23.

Fernández, A. (1991). *A inteligência aprisionada*. 2. ed., Porto Alegre: Artes Medicas.

Fernández, A. (2001). *Os Idiomas do Aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Freud, S. (2008). *Obras Completas: Presentación autobiográfica: Inhibición, síntoma y angustia: Pueden los legos ejercer el análisis? y otras obras*. [Obras Completas: Apresentação autobiográfica: Inibição, sintoma e angústia: Podem os leigos exercer a análise?]. (vol. 21, pp. 03-301), Buenos Aires: Amorrortu (trabajo original publicado en 1925-1926).

Janin, B. (2002). *As Viscissitudes del proceso de aprender* [As Viscissitudes do processo de aprender]. Cuestiones de Infancia. Rev. de Psicoanálisis con Niños . UCES, 2002(6), 24-43.

Paín, S. (1985). *Estructuras inconscientes del pensamiento*. B.A: Ediciones Nueva Visión.

Paín, S. (1999). *A Função da Ignorância*. Porto Alegre: Artmed.

Schlemenson, S. (2016). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.

Weschler, D. (2013). Escala Weschler de Inteligência para crianças: (WISC-IV): manual de instruções para aplicação e avaliação. 4 ed. São Paulo; Casa do Psicólogo.

Notas de autor

1 Graduada em Psicologia Clínica e Licenciatura pela Universidade Católica de Pelotas (1990), Especialista em Saúde Mental Coletiva (URCAMP); Psicopedagoga pela E. Psi.BA - (Argentina), Mestre e Especialista em Saúde Pública - Universidad Nacional de Rosario (2005- Argentina), Especialista em Metodologia do Ensino Superior (URCAMP). Doutoranda em Psicologia - Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (Argentina). Atualmente docente de graduação em Pedagogia Licenciatura da Universidade

Estadual do Rio Grande do Sul, docente em pós-graduação dos cursos de Currículo e Formação Docente (UERGS); Gestão em Educação: orientação e supervisão (UERGS); Ensino Religioso (UERGS). Docente do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. Autora do Livro: *Bullying: um fenômeno sem rosto* (2012 e traduzido para o espanhol - 2018); com publicações no livro: *Práticas e Vivências na Formação Docente no PEFPD/PARFOR na UERGS em Cruz Alta*; no livro: *A Ética do Século XXI*; e nos livros: *A Condição Humana; Educação Intelecto Atual: o construtivismo teórico-prático; Caminhos da Docência pluralidade compartilhada no PARFO*.