



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Rectora: Arq. Ruth Fische

Vice Rector Regional: Lic. Christian Kreber

Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales: Lic. Beatriz Labrit

Directora Carrera de Psicopedagogía: Lic. Laura Waisman

Directora Educación Virtual: Lic. Lorena Parrilli

Tutora: Lic. Laura Waisman

Asesor Metodológico: Dr. Edgardo Etchezahar – Lic. Talía Gomez Yepes

Autor: Martinez, Leandro Omar

Nº de Legajo: 21955

Título: “Proyecto identificatorio y problemas de aprendizaje en adolescentes”

30 de junio de 2020

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

ÍNDICE

RESUMEN O ABSTRACT.....	3
INTRODUCCIÓN.....	4
1. ADOLESCENCIA, PROYECTO IDENTIFICATORIO Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.....	5
2. ANTECEDENTES	20
3. PLANTEO DEL PROBLEMA	25
4. OBJETIVOS.....	26
5. MÉTODO	27
5.1. Diseño	27
5.2. Participantes.....	27
5.3. Técnicas de recolección de datos.....	28
5.4. Procedimiento	28
6. RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO.....	30
6.1. Resultados de las escalas	30
6.2. Resultados de los cuestionarios	32
6.3. Resultados de las técnicas de rendimiento óptimo	34
7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	35
REFERENCIAS	38
ANEXOS.....	41

Resumen

El presente trabajo se desprende de la experiencia vivida en una escuela estatal de nivel secundario de la ciudad de Punta Lara, Provincia de Buenos Aires, donde concurren alumnos/as de bajos recursos económicos que presentan problemas de aprendizaje. La finalidad de esta investigación es conocer el impacto que produce el proyecto identificatorio en los problemas de aprendizaje de esos adolescentes. Para ello se trabajará sobre los conceptos de adolescencia, proyecto identificatorio y problemas de aprendizaje a través de diversos autores para poder reflexionar acerca de los procesos que inhiben o favorecen los aprendizajes. Desde una mirada psicopedagógica clínica, se procurará conocer cuáles fueron las fracturas (si las hubo) en el proceso de identificación, cuáles fueron los factores intervinientes (situaciones educativas, sociales, económicas y orgánicas), cuáles fueron las carencias vivenciadas en el interior de la estructura parental, que desencadenaron en el problema de aprendizaje, en la disminución de la confianza necesaria para interesarse por el mundo.

Palabras claves

Proyecto identificatorio – adolescencia – problemas de aprendizaje

Abstract

This work follows from the experience lived in a state secondary school in the city of Punta Lara, Province of Buenos Aires, where low-income students with learning problems attend. The purpose of this research is to know the impact of the identification project on the learning problems of these adolescents. For this, the concepts of adolescence, identification project and learning problems will be worked on by various authors in order to reflect on the processes that inhibit or favor learning. From a clinical psychopedagogical perspective, an effort will be made to know what the fractures were (if any) in the identification process, what were the intervening factors (educational, social, economic and organic situations), what were the shortcomings experienced within the parental structure, which triggered the learning problem, in the decrease in confidence necessary to take an interest in the world.

Keywords

Identification project - adolescence - learning problems

Introducción

La experiencia que he tenido trabajando en el Equipo de Orientación Escolar de una Escuela Secundaria de la localidad de Punta Lara, motivó la investigación que hoy presento. Se trata de una comunidad con bajos recursos económicos, con familias numerosas y ensambladas. Muchos de los/as adolescentes que concurren a la escuela presentan problemas de aprendizaje.

El objetivo del trabajo es reflexionar sobre la influencia de la trama familiar en los procesos de subjetivación durante la adolescencia, haciendo énfasis en la transmisión generacional teniendo en cuenta que sobre estos contenidos heredados se deberá realizar un trabajo psíquico a fin de interpretar y recrear la historia, lo que determinará la construcción del proyecto identificadorio.

Se recorrerán las líneas teóricas de varios autores que se han enfocado en el proceso adolescente, así como aquellos que han aportado para la comprensión del proyecto identificadorio y los problemas de aprendizaje, como sustento teórico que enmarca todo el proceso de investigación realizado a partir de escalas, técnicas de rendimiento óptimo y distintos cuestionarios.

Alicia Fernández realiza una muy clara distinción entre fracaso escolar y problema de aprendizaje que ofreció una apertura para dar un giro a esta investigación. El fracaso escolar o el problema de aprendizaje debe ser siempre un enigma a descifrar que debe ser escuchado. Así cuando el “no sé” aparece como principal respuesta, podemos preguntarnos qué es lo que no está permitido saber.

Cuando hay problemas de aprendizaje, existe un sufrimiento psíquico producido por las restricciones en la productividad simbólica. Los niños con desempeño escolar satisfactorio profundizan mecanismos de narcisización enriquecedores para su potencialidad psíquica; los que fracasan quedan en la situación contraria, lo cual aumenta la pérdida que produce un proceso de retracción del deseo de conquista del campo social.

El discurso parental y la riqueza de las relaciones iniciales son los elementos que anteceden y anticipan el modo con el cual el sujeto podrá desplegar sus expectativas de apropiación y dominio de un campo social. Son los padres quienes transfieren al niño el deseo de conquista de nuevos objetos. Por ello, la idea aquí será descubrir el trasfondo de esos discursos identificadorios que se traducen en “síntoma” que produce un atrape de la inteligencia y la corporeidad por parte de la estructura simbólica inconsciente.

1. Adolescencia, proyecto identificador y problemas de aprendizaje

Adolescencia

Para Piaget (1964), los tres factores clásicos del desarrollo son la herencia, el medio físico y el medio social. Teniendo en cuenta la interacción fundamental de los factores internos y externos, toda conducta es una asimilación de lo dado a esquemas anteriores y toda conducta es al mismo tiempo una acomodación de estos esquemas a la actual situación. Toda conducta tiende a asegurar un equilibrio entre los factores internos y externos.

Desde el punto de vista funcional existen funciones constantes, comunes a todas las edades: en todos los niveles la acción supone siempre un interés que la desencadena, tanto si se trata de una necesidad fisiológica, afectiva o intelectual (la necesidad se presenta, en el caso de la adolescencia, bajo la forma de una pregunta o un problema); en todos los niveles la inteligencia intenta comprender o explicar, etc. Ahora bien, aun cuando las funciones de interés, de la explicación, etc., son comunes en todas las etapas, o sea “invariantes”, no por ello es menos cierto que los “intereses” (por oposición al “interés”) varían considerablemente de un nivel mental a otro, y que las explicaciones particulares (por oposición a la función de explicar) tienen formas muy distintas según el grado de desarrollo intelectual. Junto a las funciones constantes debemos distinguir, por tanto, las estructuras variables y es precisamente el análisis de estas estructuras progresivas, o formas sucesivas de equilibrio, el que indica las diferencias u oposiciones de un nivel a otro de la conducta, desde los comportamientos elementales del recién nacido hasta la adolescencia.

Las estructuras variables serán, por tanto, las formas de organización de la actividad mental, bajo su doble aspecto motor o intelectual y afectivo, así como según sus dos dimensiones, individual y social (interindividual). Según Piaget (1964, p. 82), “las conquistas características de la adolescencia aseguran al pensamiento y a la afectividad un equilibrio superior al que existía durante la segunda infancia”. Es en la adolescencia donde se pasa al pensamiento hipotético deductivo con un paralelismo en la vida afectiva que se afirma mediante la conquista de la personalidad y de su inserción en la sociedad adulta. El adolescente va a construir sistemas y “teorías” para transformar el mundo, efectuándolas mediante ideas generales y construcciones abstractas, siempre a partir del pensamiento concreto de la segunda infancia. Este giro se da hacia los once o los doce años, edad que

concuerta con el ingreso al sistema educativo secundario. Es aquí donde el pensamiento formal se hace posible y las operaciones lógicas pasan del plano de la manipulación concreta al de las meras ideas, expresadas en cualquier tipo de lenguaje (el de las palabras, el de los símbolos matemáticos, etc.). Este tipo de pensamiento es capaz de deducir las conclusiones que deben extraerse de las hipótesis y no únicamente de una observación real y por ello representa una dificultad y un esfuerzo mental mucho mayor. Pero para que se construya este tipo de pensamiento, el adolescente debe ser capaz de efectuar mentalmente posibles acciones sobre los objetos y de “reflexionar” estas operaciones independientemente de los objetos y sustituirlos por simples proposiciones. Estas operaciones consisten en una “lógica de proposiciones” y el sistema de las “implicaciones” que regulan estas proposiciones son la traducción abstracta de las operaciones concretas.

Una de las novedades esenciales que opone la adolescencia a la infancia es el poder de la libre actividad de la reflexión espontánea. Pero este poder empieza incorporándose al mundo en una asimilación egocéntrica, para encontrar después el equilibrio componiéndose con una acomodación a lo real. “Por tanto existe un egocentrismo intelectual de la adolescencia” (Piaget, 1964, p. 86), que se manifiesta mediante la creencia en el infinito poder de la reflexión, como si el mundo debiera someterse a los sistemas y no los sistemas a la realidad. El yo es aquí lo suficientemente fuerte como para reconstruir el universo y lo suficientemente grande para incorporárselo. Posteriormente, el egocentrismo del adolescente encuentra su corrección en una reconciliación entre el pensamiento formal y la realidad, y el equilibrio se alcanza cuando la reflexión comprende que su función característica no es contradecir, sino preceder e interpretar a la experiencia.

En cuanto a la vida afectiva en la adolescencia, se afirma mediante la doble conquista de la personalidad y de su inserción en la sociedad adulta. La personalidad se inicia a partir de la infancia con la organización autónoma de las reglas, los valores y la afirmación de la voluntad como regulación y jerarquización moral de las tendencias. También incluye la subordinación a un sistema único que asimila al yo de forma sui generis: existe, por lo tanto, un sistema “personal” en el doble sentido de lo particular a un individuo dado e implicador de una coordinación autónoma. Pero este sistema personal se puede construir solamente a nivel mental de la adolescencia.

Así pues, podríamos decir que hay personalidad a partir del momento en que se constituye un “programa de vida” (Lebensplan) que sea a la vez la fuente de disciplina para la voluntad e instrumento de cooperación; pero este plan de vida supone la intervención del pensamiento

y de la reflexión libres, y a ello se debe que no se elabore más que cuando se cumplen determinadas condiciones intelectuales, como son precisamente el pensamiento formal o hipotético-deductivo. (Piaget, 1964, pp. 88 y 89)

El adolescente, mediante su naciente personalidad, se sitúa como igual de sus mayores, pero se siente distinto. Y entonces, quiere superarlos y sorprenderlos transformando el mundo y esto lo hace mediante el pensamiento hipotético-deductivo.

La auténtica adaptación a la sociedad en el adolescente se llevará a cabo de forma automática cuando cambie su papel de reformador por el de realizador. El trabajo efectivo y seguido, a partir del momento en que es efectuado en una situación concreta y bien definida, hace que todos estos sueños se desvanezcan. El trabajo profesional, una vez superadas las últimas crisis de adaptación, restablece el equilibrio e indica el acceso a la edad adulta. Pero se percibe que aquellos adolescentes que no han construido nunca sistemas que inserten su programa de vida en un amplio sueño de reformas, o aquellos que, al establecer su primer contacto con la vida material han sacrificado totalmente su ideal a sus nuevos intereses de adultos, no han sido los más productivos.

La afectividad constituye siempre el resorte de las acciones, la que asigna un valor a las actividades y regula la energía. Pero la afectividad no es nada sin la inteligencia, que facilita sus medios y aclara sus objetivos.

La condición necesaria innata para la aparición de las estructuras lógico-matemáticas no es suficiente, puesto que éstas se constituyen paulatinamente en el curso del desarrollo, en conexión con el lenguaje y, primordialmente, con los intercambios sociales. El sistema nervioso sólo abre un cierto campo de posibilidades en cuyo interior se actualizará un cierto número de conductas, pero esta actualización supone ciertas condiciones de experiencia física (manipulación de los objetos, etc.) y ciertas condiciones sociales (intercambio regulado de las informaciones, control mutuo, etc.), condiciones que determinan el perfeccionamiento de lo que la maduración hace simplemente posible.

Erikson (1972), quien investigó acerca del impacto de la cultura, de la sociedad y de la historia en el desarrollo de la personalidad, afirma que en la adolescencia se da una crisis de identidad que se caracteriza por la seguridad en sí mismo, experimentación del rol, interés sexual y el compromiso ideológico. Esta crisis es psico y social. En su aspecto “psico” es parcialmente consciente y parcialmente inconsciente. Es un sentido de continuidad e igualdad personal, pero es también una cualidad del vivir no-consciente-de-sí-mismo, como se puede manifestar en un joven que se ha encontrado a sí mismo a

medida que ha encontrado su dimensión comunitaria, donde se verá surgir una unificación de aquello dado en forma irreversible (somatotipo y temperamento, talento y vulnerabilidad, modelos infantiles y prejuicios enraizados) con elecciones que se le han proporcionado (roles disponibles, posibilidades ocupacionales, valores ofrecidos, amistades hechas, encuentros sexuales) y todo esto dentro de pautas culturales e históricas ya sean tradicionales o nuevas.

La crisis de identidad se extiende tanto al pasado como al futuro, está enraizada en las etapas de la infancia y dependerá para su preservación y renovación de cada una de las etapas evolutivas subsecuentes.

El aspecto “social” de la identidad, por otra parte, debe ser explicado dentro de esa dimensión comunitaria en la que un individuo debe encontrarse a sí mismo. A lo largo de la vida el establecimiento y mantenimiento de esa fuerza que puede reconciliar discontinuidades y ambigüedades depende del apoyo, primero, de modelos parentales y, después, de modelos comunitarios. La juventud, en particular, depende de la coherencia ideológica del mundo del que se supone debe hacerse cargo, y en consecuencia se da cuenta de si el sistema es lo suficientemente fuerte en su forma tradicional como para ser “confirmado” por el proceso de identidad o está lo suficientemente debilitado como para sugerir su renovación, reforma o revolución. La identidad psicosocial, entonces, posee también un aspecto psicohistórico, y las biografías están inextricablemente entrelazadas con la historia. (Erikson, 1972, pp. 12 y 13).

La identidad negativa es la suma de las identificaciones y fragmentos de identidad que se tuvieron que sumergir en el interior como indeseables o irreconciliables o mediante los cuales se hace sentir como “diferentes” o individuos atípicos o a ciertas minorías específicas.

Desde el principio de la vida existe una relación entre el desarrollo interno (cognoscitivo y emocional) y un medio ambiente estimulante y alentador, de manera que ninguna crisis podría ser formulada sin la caracterización del acoplamiento de la capacidad del individuo para relacionarse con un espacio vital cada vez mayor de personas e instituciones y de la disposición de estas personas e instituciones para hacerle partícipe de una preocupación cultural presente. Todo esto determina la naturaleza de la crisis de identidad que, a su vez, determina lo que sucede a los remanentes del superyó, en la misma forma que posteriores crisis decidirán el destino último en la identidad.

Dentro de los ritos formales de confirmación, inducción, etc., es donde el adolescente es urgido por primera vez a volverse miembro íntegro de su seudoespecie y a menudo de una élite especial dentro de ella. Estar completamente desarrollado significa la disposición de unirse no sólo a la tecnología sino también a entablar ciertos compromisos irreversibles con la propia seudoespecie, lo que también significa excluir identidades antagónicas e ideologías extranjeras.

Los padres son los primeros ritualizadores en las vidas de sus hijos; al mismo tiempo ellos son los consumidores de los rituales disponibles en los que las ritualizaciones de su infancia encuentran un eco y una reafirmación. La principal contribución del ritual adulto a la ontogénesis de la ritualización es otorgar sanción a los adultos para volverse ritualizadores.

Dentro del estadio de la juventud hay una moratoria psicológica, un período donde el joven puede dramatizar o experimentar pautas de conducta que son infantiles y adultas a la vez, y sin embargo incorporarse con frecuencia a ideales tradicionales o a nuevas direcciones ideológicas.

El yo adolescente necesita de una cierta difusión, experiencias en que son expandidos algunos límites del sí mismo para incluir una identidad más amplia, con ganancias en lo emocional, en lo cognoscitivo y en lo ideológico, presentándose todo esto dentro de estados de amor, de unión sexual y de amistad, de discipulado y de seguimiento y de inspiración creadora.

Algunos de los procesos adolescentes calificados de retrogresivos, tienen la función de revivir y recapitular las experiencias infantiles para recombinarlas activamente dentro de una nueva totalidad de la experiencia. Tal unificación debe contar con las funciones del yo, pero se acompaña con un nuevo sentido del “yo”. Al igual que por una nueva experiencia del “nosotros”.

La infancia contribuye a toda la vida posterior, junto con algunas vulnerabilidades inevitables, una oralidad denodada y una vehemencia sensorial continuada. En la adolescencia, la capacidad de ser leal a una visión del futuro, incorpora ahora la confianza infantil, mientras que la capacidad de tener fe aparece como una esperanza más precisa, sincronizada a un universo ideológicamente coherente.

La juventud es un fenómeno generacional. Las acciones de los jóvenes son siempre reacciones a los estereotipos sostenidos frente a ellos por sus mayores.

Por su parte, Coleman y Hendry (1985), plantean que en la actualidad la adolescencia se ha convertido en un proceso más largo por la influencia de las

transformaciones de la familia, del mundo laboral y político. Ponen el acento en la importancia de los factores ambientales para que los jóvenes puedan afrontar razonablemente bien las tensiones normativas que son inherentes a esta etapa.

La adolescencia se conceptualiza a menudo como una transición entre la infancia y la edad adulta; sin embargo, los acontecimientos sociales y políticos de las últimas décadas han afectado significativamente a la naturaleza de la transición. Actualmente hay un mayor reconocimiento del papel clave que desempeñan los ambientes, incluida la familia, el vecindario y la sociedad más amplia, en la adolescencia.

Los mayores cambios se dieron en la esfera de la familia, del mercado de trabajo, las actitudes hacia la raza y el género. En cuanto al mercado laboral, el cambio más relevante para los jóvenes es que la independencia económica se retrasa y la naturaleza misma de la transición adolescente se altera. Así, la adolescencia parece durar más, las relaciones con los padres y la pareja se tienen que negociar de nuevo, es más difícil acceder a una vivienda independiente y deben resolverse diversas cuestiones psicológicas nuevas.

Las alteraciones en la estructura de la familia han tenido también una influencia importante en la manera en que crecen actualmente los adolescentes.

La pubertad es un proceso complejo que implica muchas funciones corporales y se asocia con la maduración sexual. Estos cambios ejercen un profundo efecto psicológico y sobre la identidad de los individuos, ya que el desarrollo de la identidad requiere no sólo la noción de tener existencia separada y ser diferente a otros, sino también un sentido de coherencia de sí mismo, y un conocimiento firme de la propia apariencia para el resto del mundo. Los cambios corporales afectan a estos aspectos de la identidad y representan un reto en la adaptación. Estos cambios hacen posible el paso hacia la independencia del pensamiento y la acción, permiten desarrollar una perspectiva temporal que incluye el futuro, facilitan el progreso hacia la madurez en las relaciones, contribuyen al desarrollo de las destrezas de comunicación y subyacen a la capacidad del individuo para asumir papeles adultos en la sociedad.

La adolescencia se concibe normalmente, por lo que se refiere al autoconcepto, como una época tanto de cambio como de consolidación. Los cambios físicos traen consigo una alteración en la imagen del cuerpo y, de este modo, en el sentido del yo. Por otro lado, el crecimiento intelectual hace posible un autoconcepto más complejo y perfeccionado. Se produciría un cierto desarrollo del autoconcepto como resultado de la independencia emocional creciente y el planteamiento de decisiones fundamentales

relacionadas con la ocupación, los valores, el comportamiento sexual, las elecciones de amigos, etc. También es probable que la naturaleza transicional del periodo adolescente y, en particular, los cambios de rol experimentados en esta época, estén asociados con algunas modificaciones del autoconcepto.

El dilema esencial para un joven que desea integrarse plenamente en la sociedad es el que existe entre “desempeñar los roles apropiados” y el “yo”.

En el proceso de socialización, los diversos adultos (padres, profesores, líderes de la juventud) con los que el joven interactúa son relevantes como modelos de rol y agentes sociales, pero también son importantes las funciones del yo, la competencia percibida y la identidad coherente. El joven se compromete en un proceso en el que la clave para la maduración psicológica es dar sentido al mundo social y encontrar en él un lugar confortable. (Coleman y Hendry, 1985, p.60)

La autoestima en la adolescencia afecta al logro educativo, a las relaciones sociales, a la salud mental, a la capacidad para hacer frente al estrés, y se advierte en este período el cambio de equilibrio entre los padres y los iguales por lo que se refiere a la influencia sobre la autoestima.

El desarrollo de la autonomía, con respecto a las relaciones familiares es una de las tareas clave para el adolescente. Sin embargo, el paso hacia este objetivo no es sencillo. Esto dependerá de las circunstancias de la familia, del origen étnico y de las oportunidades culturales, sociales y económicas disponibles en el ambiente.

Al pensar en el ambiente familiar y sus efectos sobre los jóvenes y su desarrollo, tenemos que examinar el papel de los padres, y en particular su estilo de educación. Se puede clasificar a los padres como indulgentes, indiferentes, con autoridad y autoritarios. Los padres autoritarios dan valor a la obediencia y la conformidad. Es más probable que castiguen por una mala conducta, y tienden a no fomentar la autonomía. Los padres con autoridad son cálidos pero firmes. Establecen normas y se atienen a los límites, pero es más probable que den explicaciones y que razonen con el joven a que castiguen. Los padres indulgentes (o permisivos) se comportan de una manera benigna y aceptadora, pero esencialmente pasiva. Es poco probable que establezcan normas o que tengan expectativas elevadas para sus hijos, y no ven el castigo como importante. Por último, los padres indiferentes están poco enterados de lo que hacen sus hijos e intentan minimizar el tiempo dedicado a actividades de cuidado del niño.

Proyecto Identificatorio

En pensamientos de Hornstein (1991), el yo se constituye en el espacio de la relación con el Otro, en la intersubjetividad. En esta perspectiva, es importante subrayar que la identificación es estructurante. Luego de la declinación del complejo de Edipo entra en escena el discurso del conjunto y con él, la posibilidad para el yo de investir emblemas identificatorios que dependen de este discurso y no más del discurso de otro único. El acceso al ideal demuestra que el sujeto ha podido superar la prueba fundamental que lo obliga a renunciar al conjunto de los objetos, que en sus primeros años han sido los soportes conjuntos de su libido objetual y narcisista.

El yo tiene que plantearse dando un sentido a su pasado y a su porvenir, eligiendo un proyecto identificatorio y una interpretación de su historia reelaborada sin cesar. Porque el yo es un historiador y su historización depende del proceso identificatorio.

El proceso identificatorio significa para el niño una búsqueda que implica una renuncia al conjunto de objetos que representaron los soportes de su libido objetual y narcisista. Es desde el Otro que le es brindada al yo la identificación simbólica. La subjetividad sólo puede constituirse reconociéndose identificada a partir del Otro.

Lo propio del proceso identificatorio es no concluirse nunca, pero tiene que ofrecer ciertos puntos simbólicos de reparo para que esa trayectoria no sea fuente de desorganizantes angustias que en su reiteración pueden hacer claudicar la búsqueda. El yo está constituido por un conjunto complejo de identificaciones producto de los enunciados que sobre el yo formularon los otros significativos (Hornstein, 1991, p. 74).

El proceso identificatorio debe asegurar al yo un saber sobre el yo futuro y sobre el futuro del yo. Para ello debe haber podido reconocer y aceptar una diferencia entre lo que es y lo que querría ser, hacer pensable su propio devenir.

El conflicto identificatorio: el yo se diferenciará del ello y procurará defender su territorio contra la expansión del ello; el superyó se separará de las instancias cuyas órdenes ha interiorizado e instalará ideales que él pretende autónomos, sin perjuicio de entrar en conflicto con estas mismas instancias. El funcionamiento de nuestro pensamiento exige que el principio de realidad adquiera prioridad sobre el principio de placer, que la previsión y la evaluación de un placer diferido nos hagan renunciar a la satisfacción inmediata de la moción pulsional, que la espera del placer no exija ya el retorno, la representación de un solo y mismo objeto. Esto exigirá una reorganización de las investiduras,

una repartición diferente entre sus soportes internos (narcisistas) y sus soportes exteriores (objetales), la elección de nuevos objetos y el duelo de otros.

Según Aulagnier (1994), invertir el pasado para enfrentar el futuro es una tarea del yo en la adolescencia. Recibir una herencia es un punto de partida de un trabajo psíquico, pero aquello que se recibe, adquiere un nuevo sentido. Hay un permanente trabajo de construcción y reconstrucción de un pasado vivido, a cargo de un “yo historiador”.

Todos los fenómenos psicopatológicos que encontramos en la clínica son la consecuencia y la manifestación, más o menos disfrazadas, de un conflicto que tiene lugar en las catexias del yo y, por consiguiente, en su economía identificatoria. La causa de esta perturbación nos remite a los efectos de las representaciones inconscientes en el registro del yo. La finalidad que se proponga nuestra acción será permitir que el yo se libere de un cierto número de trabas que le harían muy difícil la catectización de fines, de bienes o de los otros, necesaria para administrar un patrimonio libidinal cuyo goce necesita recuperar para ser, para tener y para ejercer la función de anticipación de sí mismo, sin la cual se derrumba su proyecto identificatorio y su relación con el tiempo.

Comprender la problemática de la identificación, proceso que sólo atañe al trabajo psíquico del yo, dilucidar la economía y la repartición de las catectizaciones que subyacen a ese proceso, exige tener en cuenta lo que Freud llamaba los “ideales del yo”, lo que Aulagnier llama “proyecto identificatorio”.

Para que el yo se preserve, es necesario que el identificante se asegure la catectización de dos soportes: el identificado actual y el devenir de este identificado, y este “devenir” es aquello por medio de lo cual el yo se autoanticipa, lo que presupone su posibilidad de catectizar su propio cambio y, sobre todo, la transformación de los objetos que sostendrán su deseo.

La unidad “identificante-identificado” presupone que se conserven en el espacio del identificado ciertos puntos de certeza que hagan posible y logren preservar la identificación, y gracias a ello, el identificante se asegura su derecho a reconocerse identificado e identificable con los conceptos de una serie de funciones de valor universal. La función paterna y materna, y la posición de hijo o de padre se tornan independientes de aquel que es su representante real en el sistema familiar del niño. Estos puntos de certeza son necesarios para que el yo persista en cuanto individuo, en cuanto continuidad “reconocible”, singular y catectizable a lo largo de toda su existencia.

Si el yo ha podido llevar a buen puerto su recorrido identificador, una vez pasada la infancia, hay una diferenciación y una extensión de sus “espacios de catectización”, espacios donde van a hallarse los destinatarios de sus demandas de placer.

Por su parte, Schlemenson (2009), expresa que el discurso parental y la riqueza de las relaciones iniciales son los elementos que anteceden y anticipan el modo en que el niño se apropiará y dominará el campo social, previamente catectizado por sus padres, quienes transfieren al psiquismo infantil el deseo de conquista de nuevos objetos. El intercambio afectivo inicial altamente simbolizante pone en juego vínculos de calidez y ternura insustituibles para que el proceso de simbolización progrese. El adulto es quien transfiere inconscientemente expectativas, frustraciones y deseos condicionados por la calidad de sus relaciones libidinales pasadas, que se sostiene a su vez en su propia experiencia como hijo. La transferencia de certezas inconmovibles como legado fundacional restringe las oportunidades en los niños del ingreso a lo novedoso. Los discursos abiertos, ricos y permeables, alientan la búsqueda de oportunidades de diversificación y enriquecimiento.

Al comenzar la escolaridad, no todos los sujetos se encuentran en condiciones psíquicas para abandonar sus relaciones primarias y transitar satisfactoriamente las situaciones de aprendizaje propuestas en dicha institución. Muchos de ellos, producen una retracción libidinal que coarta el deseo de apropiación de novedades e inhibe el atractivo por lo diferente, algunos se refugian en sus figuras primarias y se mantienen aislados sin participar de los grupos escolares, otros, cuya problemática originaria fue atravesada por hechos traumáticos, falta de estabilidad y desamparo, se alejan de la posibilidad de búsquedas de novedades y se refugian en un uso desafectivizado de los objetos escolares, generando problemas de comportamiento y reacciones hostiles que dificultan su inserción escolar. Las experiencias originarias simbólicamente precarias, hostiles o afectivamente inestables, antes de que el niño ingrese al campo social, generan la retracción de su deseo por el conocimiento, y se concretan por la puesta en marcha de mecanismos inconscientes desobjetivantes; dichos procesos producen fuertes inhibiciones y vacíos representacionales que retardan el aprendizaje. Estos problemas de aprendizaje se presentan en niños caracterizados por la irrupción de afectos incontrolables o retracciones afectivas que alteran la ductilidad psíquica que se requiere para la producción ordenada de conocimientos escolares. Frecuentemente han padecido situaciones histórico-libidinales traumáticas que generan desconfianza en las relaciones primarias y se retraen secundariamente en un trabajo de desligazón de los objetos sociales.

Problemas de aprendizaje

Siguiendo a Pain (1983), a la hora de diagnosticar un problema en el aprendizaje hay que tener en cuenta los factores orgánicos, específicos, psicógenos y ambientales.

El proceso de aprendizaje se inscribe en la dinámica de la transmisión de la cultura, que constituye la definición más amplia de la palabra educación, la cual tiene cuatro funciones interdependientes:

a) Función conservadora: en cuanto reproduce en cada individuo la normativa de la actividad posible, garantiza la continuidad de la especie humana.

b) Función socializante: el uso de los utensilios, del lenguaje, del hábitat, convierten al individuo en sujeto social y se identifica con el grupo que se conforma (que se resigna) a la misma normativa.

c) Función represiva: garantiza también la supervivencia del sistema que rige una sociedad constituyéndose en instrumento de control y reserva de lo cognoscible, con el objeto de conservar y reproducir las limitaciones que el poder asigna a cada clase y grupo social según el rol que le atribuye en la realización de su proyecto socioeconómico.

d) Función transformadora: las contradicciones del sistema producen movilizaciones primariamente emotivas que aquél trata de canalizar mediante compensaciones reguladoras que lo mantienen estable, pero que, asumidas por grupos emplazados en el lugar de la fractura, determinan su concientización creciente.

El sujeto que no aprende no realiza ninguna de las funciones sociales de la educación, acusando sin duda el fracaso de la misma, pero sucumbiendo a ese fracaso.

Cabe, asimismo, distinguir de los problemas de aprendizaje las perturbaciones que se dan exclusivamente en el marco de la institución escolar. Los problemas escolares se manifiestan en la resistencia a la normativa disciplinaria, en la mala integración al grupo de pares, en la descalificación del enseñante, en la inhibición mental o expresiva, etc., generalmente como formaciones reactivas frente a un mal elaborado pasaje doloso del grupo familiar al social.

En el nivel social, podemos considerar al aprendizaje como un proceso que comprende todos los comportamientos dedicados a la transmisión de la cultura, incluso las instituciones que, específica (escuela) o secundariamente (familia), imparten educación. A través de ella el sujeto ejercita, asume e incorpora una cultura particular, actuando según la modalidad de su grupo de pertenencia. Así, toda transmisión de cultura supone una

selección de modalidades de la acción cuya determinante es la situación del educando en la relación de producción, junto con otros factores de nacionalidad, generación, profesionalización, etc., de su familia y grupo de pertenencia.

El niño con problemas de aprendizaje presenta comúnmente un déficit real de entorno debido a la confusión de los estímulos, a la falta de ritmo o la celeridad con que le son brindados o a la pobreza o carencia de los mismos. También hay que tener presente que las condiciones del cuerpo, sean constitucionales, heredadas o adquiridas, favorecen o retrasan los procesos cognitivos y, en especial, los de aprendizaje.

Podemos considerar al problema de aprendizaje como un síntoma, en el sentido de que el no aprender no configura un cuadro permanente, sino que ingresa en una constelación peculiar de comportamientos en los cuales se destaca como signo de descompensación (Pain, 1983, p. 32).

El diagnóstico del síntoma está formado por el significado, por aquella funcionalidad de la carencia funcional dentro de la estructura de la situación personal.

El factor ambiental es determinante en el diagnóstico del problema de aprendizaje en cuanto permite comprender su coincidencia con la ideología y los valores vigentes en el grupo, y este problema de aprendizaje tendrá un significado distinto en cada caso porque será diferente la norma contra la que atenta y la expectativa que descalifica.

Según Schlemenson (1996), aprender es mucho más que saber, que la construcción acumulativa de conocimientos, es una forma de abrirse hacia el mundo, participar de novedades, progresar y enriquecerse. No todos acceden al aprendizaje de la misma manera ni participan con el mismo interés del atractivo que produce el conocimiento, hay diversidad de sentidos. La calidad del aprendizaje parecería estar determinada por la disponibilidad psíquica más que por el caudal intelectual heredado.

Aprender es un proceso de transformación e incorporación de novedades mediante el cual el sujeto se apropia de objetos que lo retraen o enriquecen psíquicamente de acuerdo con el sentido que los mismos convocan. Hay un deseo que activa y dinamiza esa apropiación y esa construcción, y esa forma de pensar y procesar los conocimientos tiene que ver con las características personales del sujeto, quien a través de ellas se intenta reencontrar con situaciones que le producen placer y evitar aquellas que le producen sufrimiento. Al respecto dice Castoriadis (1989):

la sublimación es el proceso a través del cual la psique es forzada a reemplazar sus 'objetos privados o propios' de carga libidinal

(comprendida su propia 'imagen') por objetos que son y valen en y por su institución social, y convertirlos en 'causas'. 'medios' o 'soportes' de placer para sí mismo.

Los desfases que se producen por los movimientos libidinales de investimento y desinvestimento pueden hacer tal la selectividad, que atenta contra una representación armónica del mundo circundante. En la escuela se plasma en niños y jóvenes que operan, pero no entienden lo que leen, que escriben y no leen, que copian pero no entienden el significado de lo que escriben, que cuantifican pero no pueden resolver situaciones problemáticas o que solamente entienden si un adulto lo acompaña. Muchos padres y maestros creen que los niños se organizan solos a la hora de completar su conocimiento pero, en general, durante los primeros años de cada ciclo, los padres deben acompañar los aprendizajes y atender su estudio, el cumplimiento de sus tareas y la integración al grupo de pares.

La formulación de las expectativas que los padres y maestros tienen sobre el desempeño académico de los niños, les permite conocer a éstos los ideales de los adultos e intentar ordenarse en relación con los mismos. Si no existen orientaciones, el niño se desorganiza, se frustra y no puede concretar la descarga parcial que sus aprendizajes le posibilitan. La escuela es el espacio de oportunidad para modificar las tendencias originarias siempre que el maestro las respete cuando intenta armonizarlas.

La sustitución y la integración que se produce en el ingreso del sujeto a la escolaridad no es mecánica ni repentina y pueden aparecer fijaciones a modalidades o a sujetos del entorno familiar que perturban la tendencia natural al enriquecimiento psíquico. Pero las dificultades que se dan en este pasaje, muchas veces pueden deberse a carencias vivenciadas en el interior de la estructura parental, que actúan disminuyendo la confianza necesaria para interesarse por el mundo.

Cuando los padres no comparten los modelos con los que los docentes organizan la enseñanza, suelen asimilar las dificultades que los niños tienen a problemas del docente o de la escuela y no a las perturbaciones de sus hijos en el proceso de construcción de conocimientos e incorporación de novedades.

La función de la educación, la dedicación a la actividad escolar y la ponderación de los conocimientos es distinta para cada sector social. Si la escuela no atiende a las diferencias sociales existentes se producen fenómenos de deserción social e incremento de los fracasos escolares, producto de la imposición arbitraria de una cultura dominante que perturba la integración del niño al sistema.

Fernández (2003), asegura que la problemática del aprendizaje es una realidad alienante e inmovilizadora que puede presentarse tanto individual como grupalmente. En su producción intervienen factores socioeconómicos, educacionales, emocionales, intelectuales, orgánicos y corporales. Pero las capacidades de pensar y aprender pueden sustituir las situaciones educativas, sociales, económicas y orgánicas más desfavorables. La autora dice que no deben confundirse los fracasos escolares (“desnutrición de conocimientos”) con los problemas de aprendizaje (“anorexia-bulimia del conocimiento”). Un fracaso escolar puede diferenciarse de un problema de aprendizaje analizando la modalidad de aprendizaje del aprendiente en su relación con la modalidad enseñante en la escuela. En las situaciones de fracaso escolar, la modalidad de aprendizaje no se patologiza, cuando se constituye un problema de aprendizaje (inhibición cognitiva o síntoma), la modalidad de aprendizaje se altera. El problema de aprendizaje proviene prioritariamente de causas que hacen a la estructura individual y familiar del sujeto. Tanto en el fracaso escolar como en el problema de aprendizaje, el alumno muestra que no aprende, pero en el primer caso la patología está instalada en las modalidades de enseñanza de la escuela. Tanto el problema de aprendizaje que constituye un “síntoma” como el que forma una “inhibición” se instala en un sujeto y afecta la dinámica de articulación entre los niveles de inteligencia, el deseo, el organismo y el cuerpo, redundando en un atrape de la inteligencia y la corporeidad por parte de la estructura simbólica inconsciente. Para entender la significación del problema de aprendizaje deberemos descubrir la funcionalidad del síntoma dentro de la estructura familiar y acercarnos a la historia singular del sujeto y al análisis de los niveles que operan.

Cada uno de nosotros se relaciona con el otro como enseñante, consigo mismo como aprendiente y con el conocimiento como un tercero de un modo singular. Analizando el modo de una persona de relacionarse con el conocimiento, encontraremos algo que se repite y algo que cambia a lo largo de toda su vida y en las distintas áreas. Esa modalidad de aprendizaje se va a ir utilizando en las diferentes situaciones de aprendizaje. Es un molde relacional (relación con el objeto a conocer, consigo mismo como autor y con el otro como enseñante) y, por lo tanto, mantiene la tensión entre lo que se impone como repetición/permanencia de un modo anterior de relacionarse y lo que necesita cambiar en ese mismo modo de relacionarse. En su construcción participa el modo como los enseñantes hayan conseguido reconocer y querer al niño como sujeto aprendiente y como sujeto enseñante, y la significación que en el propio grupo familiar se le haya dado al

conocer: existencia de “no dichos”, secretos, peligro y culpa por conocer, o si se le ha otorgado un espacio saludable donde el conocer aparezca como desafío posibilitador.

Ya que la inteligencia no es neutral, no es una máquina que opere independientemente de las emociones, los deseos, los sueños, las ilusiones, las frustraciones, las angustias, las alegrías del cuerpo que sufre o goza y sus movimientos de asimilación, van a estar más o menos permitidos de acuerdo con: a) el grado de permiso que al sujeto le haya sido dado en su infancia (y le sea dado en el presente) para cuestionar sin sentir que el cuestionado sufre o lo hace sufrir y para diferenciarse sin perder el amor; b) las experiencias placenteras o dolorosas que sus padres le hayan permitido en relación con responder preguntas difíciles, elegir cosas diferentes a otros, opinar diferente; c) las experiencias placenteras o dolorosas que sus maestros le hayan permitido y ofrecido en relación a facilitar o culpabilizar la pregunta, el elegir y la diferencia; y d) las experiencias lúdicas facilitadas e impedidas o sancionadas. Los movimientos de acomodación también estarán más o menos favorecidos según: a) el sujeto haya transitado por los diferentes movimientos identificatorios; b) se hayan constituido espacios confiables o persecutorios; c) la presencia de secretos o desmentidas que desinvistan libidinalmente a todo objeto a conocer; y d) la convivencia con enseñantes que puedan mostrar y guardar o con aquellos otros que ofusquen por exceso.

La modalidad de aprendizaje del niño está entrelazada con una “modalidad de aprendizaje familiar”, y ésta, a su vez, con las modalidades de enseñanza no sólo de las familias de origen, sino también con las modalidades enseñantes imperantes en el medio social. Para aprender se necesitan modalidades enseñantes que simultáneamente puedan mostrar y guardar. Sólo si el enseñante simultáneamente “muestra y guarda”, el aprendiente podrá conectarse con el deseo de conocer, eligiendo y seleccionando de acuerdo con su historia aquellos conocimientos que podrán articularse con su saber. Si el enseñante exhibe el conocimiento, el aprendiente necesitará evitar tomar contacto con su productividad pensante, inhibiéndola y se reflejará en la frase “no me interesa”; si el enseñante esconde el conocimiento, el aprendiente podrá significar su necesario mirar (pensar) como un espiar, con la carga de culpa que esto genera y se traducirá en la frase “no puedo”; y, si el enseñante desmiente el conocimiento, el aprendiente podrá anular su posibilidad de pensar oligotimizándose, disfrazándose de oligofrénico y se plasmará en la frase “no sé”.

2. Antecedentes

Uno de los estudios desarrollados por Grunin (2009), tuvo como objetivo la reflexión sobre la calidad de los trabajos psíquicos implicados en la configuración del proyecto identificatorio en púberes y adolescentes con problemas de aprendizaje que se encuentran en tratamiento psicopedagógico grupal. Lo que se intenta es profundizar el conocimiento acerca de los principales ejes clínicos que promueven y enriquecen la conjugación de un proyecto de futuro posible en la pubertad y adolescencia. Para ello se privilegiará el análisis de la narrativa (oral y escrita) como una de las formas de producción simbólica que permite caracterizar las formas singulares (de cada sujeto) de reconfigurar (a lo largo del proceso terapéutico) la trama de los fragmentos significativos de su propia historia libidinal e identificatoria.

Esta investigación se basa en los supuestos de que “La narrativa tiene la potencialidad de reconstruir la realidad y transformar los proyectos y deseos en formas verbales condicionales y subjuntivas, escasamente usadas por niños con dificultades de aprendizaje” (Schlemenson, 2004, p.45), de que el trabajo historiador del yo se encuentra así destinado a “escribir-construir la historia de su propio pasado para que su presente tenga sentido y para que el concepto de futuro le resulte pensable” (Aulagnier, 1995, p.539) y de que el valor de la narración “se funda en la posibilidad que tiene un sujeto de representar y estructurar el mundo, es decir, de dar sentido a la realidad tanto la factual de los hechos actuales como la simbólica de toda ficción” (Klein, 2007, p.81).

Las variables que se analizaron fueron: narrativa, historia y proyecto, púberes y adolescentes y clínica psicopedagógica. La muestra se obtuvo de un grupo de púberes y adolescentes (de entre 12 y 13 años de edad) consultantes al Servicio de Asistencia Psicopedagógica UBA; se trató de un tipo de estudio cuantitativo y las técnicas de recolección de datos que se utilizaron fueron la producción narrativa escrita y oral.

Otro estudio desarrollado por Grunin (2009), tuvo como objetivo explorar los trabajos psíquicos intervinientes en la construcción del proyecto identificatorio en jóvenes con problemas de simbolización. La enunciación autónoma de un proyecto (Aulagnier, 1977) supone la acción historizante del yo. En la adolescencia, dicha actividad entra en escena en el marco de profundas transformaciones que interpelan los anclajes libidinales e identificatorios, convocando así a reelaboraciones identificantes inéditas que se despliegan

en un espacio de intersección permeable entre permanencia y cambio. Se entiende por producción simbólica a la actividad psíquica interpretativa que supone la puesta en juego de enlaces complejos y dinámicos entre modos de funcionamiento psíquico heterogéneos entre sí; los cuales -al servicio de la búsqueda sustitutiva de placer- se articulan propiciando producciones de sentido (escritas, discursivas, gráficas, lectoras, etc.) que permiten conjugar la singularidad subjetiva con la legalidad secundaria de las significaciones sociales compartidas que hacen posible su organización y transmisibilidad. Lo que se propone es caracterizar los factores que, en el marco del encuadre clínico grupal, propician la complejización de los procesos de simbolización que dinamizan el investimento y la proyección a futuro de nuevas representaciones identificatorias.

Las variables analizadas fueron proyecto identificatorio, tratamiento psicopedagógico, historización y adolescencia, que se analizaron del material clínico extraído del proceso diagnóstico, las producciones escritas y las sesiones desgrabadas correspondientes al tratamiento grupal de jóvenes entre 11 y 13 años y a las sesiones con el grupo de reflexión quincenal con los padres. Se trató de un tipo de estudio cualitativo.

En una investigación desarrollada por Dieguez y Grunin (2009) se analizaron las características del discurso parental respecto a las particularidades que asume (luego de dos años de trabajo) la modalidad del posicionamiento de los padres y las formas de transmisión simbólica que inciden en la calidad de acceso a procesos de autonomía de pensamiento en púberes y adolescentes con problemas de aprendizaje que presentan restricciones en sus procesos de simbolización. La calidad del legado parental constituye un factor relevante que, si bien no determina, singulariza (en los jóvenes) la modalidad de acceso al investimento de novedades y la calidad de construcción de un proyecto identificatorio autónomo como expectativa de ganancia de placer sustitutiva que se enlaza a la proyección de un espacio-tiempo futuro abierto a nuevas trayectorias e inscripciones posibles.

Las variables tomadas para el análisis fueron discurso parental, simbolización y adolescencia y se analizaron a partir de un estudio de tipo cualitativo. La muestra se obtuvo de un grupo de niños y jóvenes (derivados por Equipos de Orientación Escolar y escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) que presentan restricciones en sus procesos de simbolización, y las variables se analizaron a través de los procesos diagnósticos de los jóvenes y las desgrabaciones de las entrevistas con los padres.

Dieguez (2001), desde el marco teórico del psicoanálisis contemporáneo, se propone investigar la construcción que hacen los adolescentes actuales de un espacio de intimidad inédito en otros momentos de la vida. Esto implica distintos trabajos psíquicos en referencia a la construcción narcisista tales como las modificaciones en las relaciones con los otros, pares y adultos, el trabajo de apropiación de su nueva imagen corporal, y la construcción de un espacio de soledad diferenciado en el que parecen reconfigurarse subjetivamente.

El abordaje clínico se inicia con un proceso diagnóstico en el que se indagan diversas modalidades de simbolización: proyectiva gráfica, discursiva oral, interpretación lectora, elaboración escrita y formas de investimento y desinvestimento de los objetos de aprendizaje, que permiten elaborar hipótesis sobre la heterogeneidad y complejidad de las problemáticas psíquicas asociadas.

Se trata de un tipo de estudio cuantitativo en el que se utilizaron pruebas proyectivas gráficas, producciones discursivas orales, análisis de la interpretación lectora y producciones escritas como técnicas de recolección de datos, obtenidas de niños y adolescentes derivados al Servicio de Asistencia Psicopedagógica UBA por escuelas públicas primarias y secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, por sus dificultades de aprendizaje. Las variables analizadas fueron adolescencia, construcción de intimidad y contexto histórico y sociocultural.

Otro estudio desarrollado por Dieguez (2012), se centró en los principales factores psíquicos ligados a las patologías de simbolización que se expresan en dificultades de aprendizaje escolar. Su desarrollo permitió elaborar los principales ejes de la producción simbólica articulando la producción figural, la discursiva y la lecto-escrita con las modalidades de actividad representativa específica. Sus resultados conceptuales permitieron formular un proyecto vigente dirigido a profundizar las estrategias clínicas de abordaje de restricciones psíquicas ligadas a problemas de simbolización.

Los objetivos fueron promover el pensamiento creativo y autónomo en adolescentes que cursan la Escuela Media a través de la realización de talleres de visualización de material fílmico, creación de guiones y producción de cortometrajes.

Las variables utilizadas fueron adolescencia, simbolización, creatividad e imaginación. La muestra se tomó de alumnos de la Escuela de Comercio N° 5 “José de San Martín”, población de clase baja con un nivel de instrucción en los padres mayoritariamente primario cuya situación laboral es inestable y precaria. Las técnicas de

recolección de datos fueron las producciones narrativas escritas y orales y la creación de material fílmico y fotográfico, analizadas por medio de un tipo de estudio cualitativo.

Por su parte, Rego y Schlemenson (2014), realizaron una investigación para poder caracterizar las principales modificaciones encontradas en la producción simbólica de niños y adolescentes que asistieron durante dos años a tratamiento psicopedagógico grupal, a partir de la elaboración de dimensiones de análisis y descriptores clínicos (dibujo libre, WISC III y producciones escritas) que posibilitaron interpretar la movilidad de procesos psíquicos complejos involucrados en el despliegue de la actividad representativa. Esta articulación clínica e investigativa permitió ahondar en las principales características de la constitución psíquica y en la organización de la actividad representativa, en las condiciones para la instauración del pensamiento y los procesos de simbolización, y sus resultados fundamentan a su vez el diseño de un modelo clínico de abordaje de los aspectos psíquicos que comprometen el proceso de aprendizaje.

Este estudio parte de los aportes del Psicoanálisis contemporáneo que brinda las herramientas teóricas para comprender los procesos de simbolización desde una perspectiva libidinal e histórica, que posibilita entender al aprendizaje como un proceso psíquico de máxima complejidad, constitutivo de la subjetividad en intercambio e interdependencia con los objetos sociales y de conocimiento, en cuya dinámica singular cada niño y/o adolescente simboliza el mundo de acuerdo a sus expectativas afectivas y oportunidades sociales existentes.

Las variables que se utilizaron para el análisis fueron problemas de aprendizaje, conflicto psíquico, transformaciones simbólicas, niños y adolescentes. La muestra se obtuvo de una población de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje consultantes al Servicio de Asistencia Psicopedagógica de la Facultad de Psicología, UBA, y se trató de un tipo de estudio cuantitativo.

Dieguez y Grunin (2015) desarrollaron un estudio sobre las modalidades del discurso parental. Las conclusiones de este estudio realizado trabajando con un grupo de púberes y adolescentes (entre 11 y 14 años) con problemas de aprendizaje por un lado, y el grupo de los padres de los mismos por otro lado, permiten distinguir que el análisis del posicionamiento parental, sus modalidades de oferta simbólica y las formas de circulación del afecto asociadas en el discurso, posibilita la construcción de hipótesis acerca de la modalidad de ejercicio de la función del adulto en la adolescencia, orientando así el trabajo

terapéutico y las intervenciones clínicas específicas. Todas estas conclusiones se obtienen del análisis de las entrevistas con los padres y la evaluación cualitativa de pruebas proyectivas gráficas (Dibujo libre y Familia kinética) y discursivas (CAT-A), pruebas psicométricas (Test Gestáltico Visomotor y WISC-III) y de indagación de la modalidad de lecto-escritura de los adolescentes.

Desde un marco teórico psicoanalítico, se partió del supuesto que las transformaciones propias de los procesos de simbolización y construcción identitaria de los jóvenes consultantes, generaban una movilización afectiva singular en los padres que permitía distinguir las particularidades de su modalidad posicional, como de oferta de enunciados identificatorios, e intervenir en la apertura de alternativas para su elaboración en el marco del encuadre clínico del grupo de orientación para padres.

Las variables que se analizaron a través de un tipo de investigación cuantitativa fueron adolescencia, modalidades del discurso parental e intervenciones en psicopedagogía clínica.

Por su parte, Aird (2018) sostiene en su estudio que la simbolización es un proceso psíquico que permite la posibilidad de producción psíquica y de ligadura. Las formas de malestar actual en la cultura constituyen estímulos que superan la posibilidad de simbolización en algunos adolescentes. Esto dificulta la posibilidad de encontrarle nombre al sufrimiento y de procesarlo, tramitarlo. Es así como el vacío de sentido y la desesperanza invaden la subjetividad de algunos adolescentes. El sufrimiento psíquico, los afectos y el cuerpo están implicados.

Los objetivos de esta investigación fueron comprender la incidencia del malestar social en procesos de simbolización de los adolescentes y reflexionar sobre el abordaje del proyecto terapéutico en el trabajo con adolescentes.

Se trató de un tipo de estudio cualitativo y las variables que se analizaron fueron adolescencia, representaciones, contexto y malestar. Los participantes surgieron de la exploración bibliográfica y del relevamiento de problemáticas en área clínica, práctica docente y notas de campo en SENAF, y se utilizaron las fichas de seguimiento a pacientes, las notas de registro de observación participante (en institución educativa de nivel superior) y las notas de campo y registro (en SENAF) como técnicas de recolección de datos.

3. Planteo del problema

Teniendo en cuenta las concepciones de Piaget sobre la construcción del pensamiento formal, los aportes de Erikson en cuanto a la crisis de identidad, y los planteos de Coleman y Hendry sobre los cambios que se dan en el proceso de la adolescencia en la actualidad, se piensa, siguiendo a Pain, que a la hora de diagnosticar un problema en el aprendizaje hay que tener en cuenta los factores orgánicos, específicos, psicógenos y ambientales que se dan en esta etapa.

Hornstein resalta el papel estructurante del proyecto identificatorio y acuerda con Aulagnier acerca del permanente trabajo de construcción y reconstrucción de un pasado vivido, a cargo de un “yo historiador” donde, según Schlemenson, se producen movimientos libidinales de investimento y desinvestimento que pueden representarse con un nivel de selectividad que atenta contra una representación armónica del mundo circundante. Schlemenson expresa que la intensidad del desorden social existente en la actualidad, conduce al abandono de caminos ideales y a la búsqueda de modalidades cambiantes para sortear dificultades. Las particulares formas de simbolizar se heredan socialmente a partir de la transmisión de significaciones compartidas que concreta cada familia, pero la sociedad condiciona estas formas de simbolizar de acuerdo con las características de la época.

De lo anterior se desprenden las siguientes preguntas:

¿Cómo influye el proyecto identificatorio en los adolescentes con problemas de aprendizaje?

¿Puede el proyecto identificatorio condicionar el proceso de aprendizaje en la adolescencia?

¿Qué obstáculos encuentran los adolescentes a la hora de transitar el proceso de identificación en la sociedad actual y cómo estos obstáculos influyen en el proceso de aprendizaje?

4. Objetivos

Objetivo general:

Investigar cómo se estructuró el proyecto identificador de los adolescentes con problemas de aprendizaje.

Objetivos específicos:

- Analizar qué transformaciones se dan en el proyecto identificador de los adolescentes con problemas de aprendizaje.
- Localizar los obstáculos que se dan en el proyecto identificador que condicionan el proceso de aprendizaje en la adolescencia.
- Indagar sobre el discurso parental que determina el proyecto identificador y la forma de simbolización del adolescente.

5. Método

5.1. Diseño

Se trata de una investigación de tipo cuantitativo porque las hipótesis fueron formuladas previamente a la recolección de datos, se parte de la teoría y de la lógica deductiva. La metodología utilizada es no experimental porque los efectos ya se han producido (problemas de aprendizaje), no se recurre a la modificación de ninguna variable, tiene una orientación hacia el pasado, ya que el objetivo es conocer cómo fue el tránsito por el proceso identificatorio del sujeto y se aplicó en grupos ya formados (adolescentes de 1º año B y 2º año B de la Escuela de Educación Secundaria N° 2 de la localidad de Punta Lara, Buenos Aires).

En esta investigación, los cambios en la variable independiente (proyecto identificatorio) ya ocurrieron y sólo me limité a la observación de situaciones ya existentes para, en un futuro trabajo de investigación, que sería de tipo experimental, poder trabajar sobre la variable independiente y así lograr producir cambios en la variable dependiente (problemas de aprendizaje). Pero lo que hoy se expone aquí es el trabajo de campo que afirmará o refutará los argumentos de los distintos teóricos.

Se trata de un diseño de tipo transversal, ya que se describen las variables y se analiza su incidencia e interrelación en un momento dado. Dentro de este tipo de diseño, se optó por el tipo correlacional-causal, porque el objetivo fue describir relaciones entre dos o más variables en un momento determinado y analizar relaciones causales entre las variables.

5.2. Participantes

La investigación se llevó a cabo en la Escuela de Educación Secundaria N° 2 de la localidad de Punta Lara, provincia de Buenos Aires. La población que se incorporó fue: 25 adolescentes que asisten a 1º año B (de entre 12 y 13 años de edad), 23 adolescentes que asisten a 2º año B (de entre 13 y 15 años de edad), las 48 familias de dichos adolescentes y el Orientador Escolar de la institución que forma parte, junto con una Orientadora Social, del Equipo de Orientación Escolar.

La muestra la considero representativa de toda la población de adolescentes de esta localidad, ya que la mayoría concurre a esta institución, y en la mayoría de los

concurrentes de los primeros años del primer ciclo se observa la variable problemas de aprendizaje, que ya ingresan al Nivel Secundario con esta problemática y se pueden predecir fracasos en las distintas materias, sobre todo en Matemática y Practicas del Lenguaje, porque muchos de ellos no logran la alfabetización hasta su segundo año de trayecto en este nivel.

Cabe agregar que esta institución se encuentra en una zona cuya población pertenece a una clase socioeconómica muy baja; la mayoría de los padres están desocupados y los que trabajan cobran muy poco debido al tipo de trabajo que realizan (cooperativas, changas, etc.).

5.3. Técnicas de Recolección de Datos

Para el análisis de las diferentes variables se utilizaron técnicas de rendimiento típico (escala de Likert para adolescentes, cuestionarios para adolescentes y familias de éstos) y de rendimiento óptimo (test de domino). Mediante las escalas se obtuvieron de manera rápida y sencilla las respuestas a través de preguntas directas a los participantes y los cuestionarios evaluaron valores e intereses de los adolescentes y sus familias a través de preguntas cerradas dicotómicas.

Por otro lado, para la evaluación de la inteligencia, se optó por una prueba de habilidades como es el Test Domino, porque tiene como objetivo medir la inteligencia G o inteligencia general y dicha cualidad está relacionada con las capacidades lógicas del sujeto.

5.4. Procedimiento

Para comenzar el trabajo de campo se elevó una nota de autorización a la Directora del Establecimiento con el plan de trabajo de investigación y, a partir de su aprobación, se envió a las familias las respectivas notas de autorizaciones sobre el consentimiento para realizar esta investigación aplicando técnicas con sus hijos.

Una vez cumplido el proceso de autorización, se les comunicó a los adolescentes sobre el trabajo a realizar y se utilizaron los tiempos de las “horas libres” para aplicar las diferentes técnicas.

Las técnicas se utilizaron de la siguiente forma:

- Escala: se creó una escala on line (ver ANEXOS 1 y 2) para que los adolescentes puedan abrirla desde su celular y puedan completarla en el momento. Se optó por esta modalidad porque todos los participantes cuentan con este dispositivo y además creo que hace más interesante, sencilla y rápida la tarea.

- Cuestionarios: con la misma metodología on line se crearon dos cuestionarios, uno para los adolescentes (ver ANEXOS 4 y 5) y otro para las familias de dichos adolescentes (ver ANEXOS 7 y 8). Los adolescentes lo completaron en el aula y se envió una nota con el link del cuestionario para las familias de dichos adolescentes para que las completen en el hogar.

- Test Dominó: se le entregó a cada adolescente una fotocopia con la hoja de respuesta del test y se proyectaron mediante cañón y pantalla las distintas imágenes con las matrices a completar. Una vez obtenidas todas las hojas de respuesta, se procedió al análisis de cada uno.

Tanto las escalas como los cuestionarios fueron evaluados una vez recibidas las respuestas de todos los participantes.

Una vez evaluados todos los resultados de las técnicas, me propuse a obtener una conclusión final.

6. Resultado del trabajo de campo

6.1. Resultados de las escalas

Como se puede apreciar en los gráficos 7.1, 7.2 y 7.3, se eligieron estos 3 ítems de esta técnica como muestra de todas las evaluadas, utilizada en los adolescentes, que representan en lo que hace al proyecto identificatorio. En el primer gráfico (gráfico 7.1) se puede observar que el 67% de los adolescentes nunca pudo anticipar su futuro y el 27% sólo en algún momento lo pudo hacer. Por lo tanto, como era previsto por la investigación teórica trabajada, las respuestas confirman que hubo algo que se inhibió o se fracturó en dicho proceso y que hizo que hoy los adolescentes no se puedan pensar en un futuro y se inhibiera u obturara ese deseo por el conocimiento. No existiría en estos adolescentes la posibilidad de una autoanticipación, de catectizar su propio cambio y, sobre todo, de transformar los objetos que hagan sostener su deseo.

Si observamos el segundo gráfico (gráfico 7.2), podemos ver que para el 46% de estos adolescentes no es importante terminar sus estudios secundarios y sólo un 23% creen importante completar esta etapa, resultado que corroboraría que en la mayoría de los casos no habría existido en el proyecto identificatorio ese proceso por el cual se asegura al yo un saber sobre su futuro, no pudiendo haber reconocido y aceptado una diferencia entre lo que era y lo que querría ser, no haciendo pensable su propio devenir.

Por su parte, como se observa en el gráfico 7.3, el 48% de las familias considera no importante y poco importante las trayectorias escolares de estos adolescentes y el 31% se muestra indiferente ante esto, lo que mostraría que no existiría una formulación de expectativas académicas que permita a estos jóvenes conocer los ideales del adulto para intentar ordenarse en relación con los mismos.

En el ANEXO 3 se podrá observar el resultado de la evaluación total de las escalas realizadas.

¿Te imaginas qué harás en diez años?

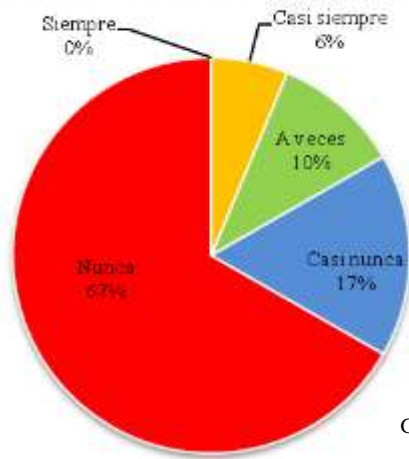


Gráfico 7.1

¿Qué importancia le das a terminar tus estudios secundarios?

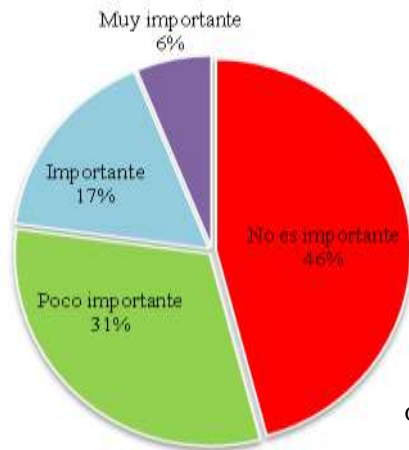


Gráfico 7.2

¿Qué importancia le da tu familia a la escuela?

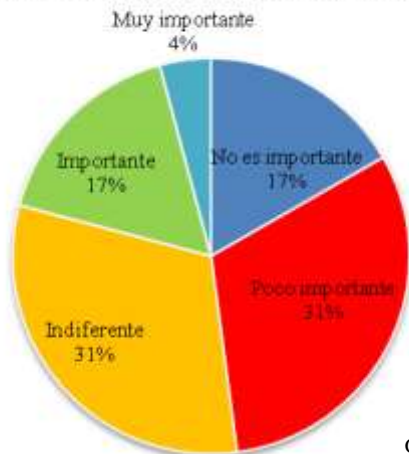


Gráfico 7.3

6.2. Resultados de los cuestionarios

En este caso se eligieron dos gráficos de resultados (gráficos 7.4 y 7.5) sobre los cuestionarios aplicados en los adolescentes, donde se puede apreciar el acercamiento a las modalidades de conocimiento como procesos de incorporación de información (no conocimiento) con el sólo propósito de cumplir con los requerimientos escolares (en algunos casos), pero sin que dicho proceso se convierta en significativo para sí mismos, ni se relacione con conocimientos anteriores.

¿Te interesa algún tema dado en las clases?

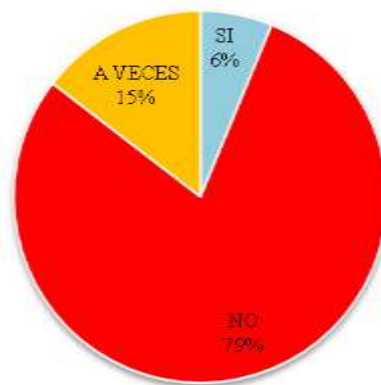


Gráfico 7.4

¿Para vos el estudiar es aprender de memoria lo que el profesor espera que sepas?

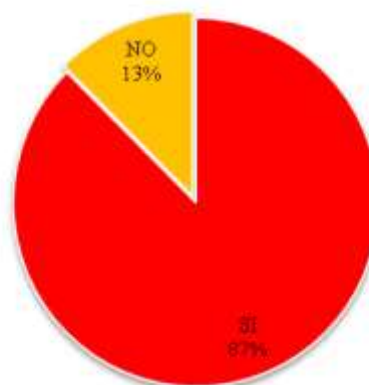


Gráfico 7.5

En el ANEXO 6 se podrá encontrar el análisis de los resultados de la evaluación total de los cuestionarios aplicados a los adolescentes.

Por otro lado, se seleccionaron dos gráficos (gráficos 7.6 y 7.7) con los resultados de los cuestionarios realizados por las familias, donde se puede apreciar cómo es la circulación del conocimiento, los valores e ideologías con respecto a la educación en general y a la que se imparte en la escuela en particular. Nótese que los resultados a una de las preguntas (gráfico 7.6), no son alentadores en lo que tiene que ver con el proceso de identificación que los adolescentes están construyendo. Además, no es un dato menor que el 21 % de los que completaron los cuestionarios no estén alfabetizados (gráfico 7.7). A partir de estos resultados, surge la pregunta ¿cuál es el discurso parental en cuanto a la trayectoria escolar teniendo en cuenta que sólo el 29% terminó sus estudios secundarios?

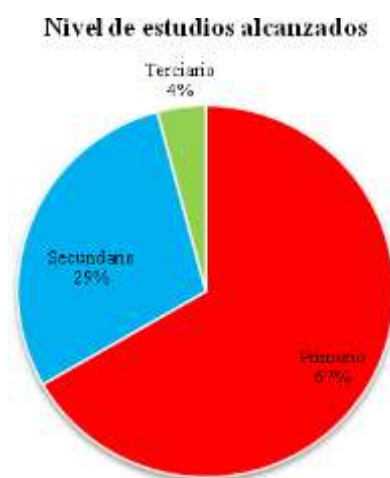


Gráfico 7.6

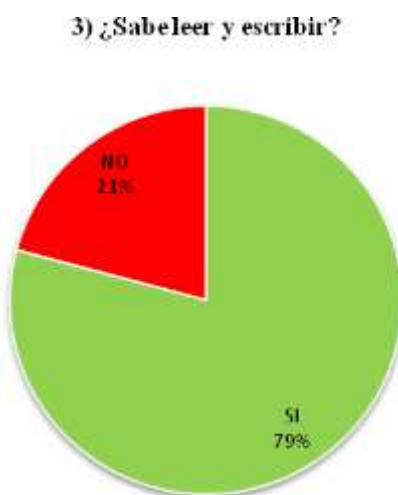


Gráfico 7.7

En el ANEXO 9 se observarán los resultados de todos los cuestionarios realizados por las familias de los adolescentes de la muestra.

6.3. Resultados de las técnicas de rendimiento óptimo (Test Dominó)

Los resultados que se arrojaron fueron evaluados realizando un promedio (se pudo hacer por los puntajes directos similares que se obtuvieron) entre los percentiles obtenidos, dando como resultado un Puntaje Directo de 27, Percentil 50, Rango Percentílico 50, Término Medio. Estos datos confirman que la mayoría de los participantes poseen una capacidad normal, dentro del promedio, para aplicar el pensamiento lógico a la solución de nuevos problemas, capacidad para la abstracción, y comprenden fácilmente las relaciones de causa y efecto de los hechos o fenómenos que analizan.

7. Discusión y conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos después de aplicar las diferentes técnicas de recolección de datos, se puede deducir que, tal como se había anticipado en las hipótesis, el proyecto identificadorio es uno de los factores (no el único determinante) que influye en la formación de un problema de aprendizaje como síntoma, en palabras de Pain (1985), “como significante de un estado particular de un sistema que, para equilibrarse, ha necesitado adoptar ese tipo de comportamiento...”. También la autora considera como determinante al factor ambiental en el diagnóstico del problema de aprendizaje, ya que a partir de su análisis comprenderemos la ideología y los valores vigentes en el grupo.

En esta investigación se abarcaron los diferentes temas a partir de preguntas que tuvieron que ver con la historia libidinal del sujeto, con sus modalidades de aprendizaje y con el discurso parental inscripto en el proyecto identificadorio.

Basándome en las exploraciones bibliográficas de los autores que han favorecido a ahondar en la temática dando respuestas a algunas de los interrogantes planteados y al trabajo de campo realizado, creo importante señalar que la adolescencia comprende un proceso singular y complejo que involucra grandes modificaciones en la subjetividad provenientes de las dimensiones intrasubjetiva, intersubjetiva y transubjetiva a su vez enmarcadas en un contexto socio-histórico-económico particular. Estos momentos de transición o crisis que se dan en esta etapa de la vida deben ser analizados en relación con los vínculos, en especial los de la familia de origen, donde se van a dar movimientos que pueden habilitar u obstaculizar una sana individuación. Es en la adolescencia donde se va a cuestionar lo establecido hasta ese momento por las figuras parentales, y en este sentido se destaca la importancia de la historización a fines de construir un proyecto identificadorio que habilite proyectar un futuro.

Lo que se transmiten en el seno de la familia tiene una doble vertiente; una positiva, estructurante y una negativa que puede generar síntomas como son los problemas de aprendizaje. El adolescente recibe de la familia un legado formado por creencias, mitos, ideales, identificaciones, formas de ser, pero a la vez recibe contenidos traumáticos, secretos, vacíos que por fracturas en la representación y simbolización no podrán ser comprendidos y dificultarán la historización.

Los resultados indicarían que las modalidades de aprendizaje inscriptas en esta muestra de adolescentes estarían caracterizadas por la presencia de incorporación de la

información (no conocimiento) que haría empobrecer las oportunidades de intercambio con los objetos secundarios, consolidándose formas de desinversión sobre los procesos mismos de incorporación de novedades que restringirían las condiciones psíquicas necesarias para la circulación del deseo, la imaginación y la curiosidad en el acceso al campo social.

Teniendo en cuenta que el proyecto identificatorio conjuga la inversión de un tiempo pasado con la expectativa de inversión de un tiempo futuro, sobre el cual se anudarán anhelos singulares de ganancia sustitutiva de placer que dinamizarán su trayectoria misma, esta investigación lleva a la pregunta sobre cómo están realizando estos adolescentes su proyecto identificatorio, qué hace que no puedan percibirse, pensarse en un tiempo futuro, que no puedan anticipar su imagen en el tiempo. De esto dan cuenta muchas de las respuestas obtenidas; por ejemplo, no es un dato menor que ante la pregunta “¿Sabés que vas a estudiar cuando termines la secundaria?”, el 90% de los jóvenes haya respondido que no, o ante la pregunta “¿Te imaginas qué harás en diez años?”, el 67% haya respondido que nunca y el 17% casi nunca.

En cuanto al factor inteligencia en estos adolescentes, se pudo observar, a través de los resultados obtenidos en las pruebas de rendimiento óptimo, que se encuentran en la media de la población en relación a este constructo, lo que confirmaría el planteamiento que realiza Fernández sobre que la inteligencia queda atrapada por parte de la estructura simbólica inconsciente. El síntoma (problema de aprendizaje) toma a la inteligencia como terreno donde presentarse comprometiendo el aprender y el pensar.

La inteligencia es un prisionero muy particular, porque es un prisionero que construyó su propia celda y que, a su vez, cerró la puerta de su prisión por dentro. Existe carcelero es cierto, pero para liberar a ese prisionero no podríamos trabajar sólo con el carcelero (...) en el síntoma problema de aprendizaje, como la inteligencia construyó su celda por dentro, hay que trabajar con el vínculo carcelero-prisionero, hay que trabajar con la relación que se ha generado entre el carcelero y el prisionero. En el caso del problema de aprendizaje el prisionero es la inteligencia y el carcelero es del orden deseante mítico (Fernández, 2003, pp. 191 y 192).

Limitaciones

La principal limitación de este trabajo se encuentra en los instrumentos indagatorios seleccionados a la hora de investigar el proyecto identificatorio en relación con los problemas de aprendizaje.

Al tratarse de una investigación de fuerte impronta psicoanalítica, y tomar temas profundos como la adolescencia, el proyecto identificatorio y los problemas de aprendizaje, se necesitarían otras técnicas de indagación, además de los cuestionarios, que ya saldrían del marco de una investigación de tipo cuantitativo como la presentada.

Como se planteó en el apartado “diseño”, se propone un futuro trabajo de investigación, que sería de tipo experimental, para poder indagar de manera exhaustiva los procesos incluidos en este trabajo y poder también trabajar sobre la variable independiente (proyecto identificatorio) y así lograr producir cambios en la variable dependiente (problemas de aprendizaje), dando un paso más en la intervención psicopedagógica.

Para finalizar, quería comentar que me resulta alarmante cuando doy un vistazo general a todos los gráficos de resultados de las escalas y cuestionarios, ya que las zonas de color rojo indican los puntos críticos que se dan en esta población, puntos que el psicopedagogo debe tener en cuenta para comenzar con su intervención.

En cuanto al tratamiento en la intervención psicopedagógica, creo posible varias modalidades que dejaré para la próxima investigación que se abrirá con el desafío de poder intervenir en la variable independiente (proyecto identificatorio) para intentar cambiar, transformar la variable dependiente (problemas de aprendizaje) y así apostar a que el deseo de conocer, de saber, pueda sostenerse a pesar de las carencias en las condiciones socioeconómicas, orgánicas, educativas, etc. Se debe, para esto, partir de la consideración de los sujetos como pensantes porque, como dice Fernández, sus inteligencias existen pero están atrapadas.

Referencias

- Aird, P. El Malestar Actual en la Cultura. ¿Nuevas Representaciones en la Adolescencia? *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(3), 599-606.
Recuperado en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/20764/20393>
- Aulagnier, P. (1994). *Los destinos del placer. Alienación-Amor-Pasión*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Cantú, G. (2011). *Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Noveduc
- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia (4 ed.)*. Madrid: Morata
- Dieguez, A., y Grunin, J. (2009). El discurso parental en la clínica psicopedagógica de púberes y adolescentes. In I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. Recuperado en <https://www.aacademica.org/000-020/159.pdf>
- Diéguez, A. (2011). Adolescencia y construcción de intimidad, hoy. In Memorias del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Recuperado en <https://www.aacademica.org/000-052/744.pdf>
- Diéguez, A. (2012). Simbolización en la adolescencia. Creatividad e Imaginación. In Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XIX Jornadas de Investigación. VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur de la Facultad de psicología de la UBA. Recuperado en <https://www.aacademica.org/000-072/442.pdf>

- Diéguez, A., y Grunin, J. (2017). Adolescencia y modalidades del discurso parental. Encuadre e intervenciones en psicopedagogía clínica. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 12(1), 42-52. Recuperado en <http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1521/pdf>
- Erikson, E. (1972). *Sociedad y Adolescencia*. España: Siglo XXI Editores.
- Fernández, A. (2003). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Grunin, J. N. (2009). Narrativa, historia y proyecto en la clínica psicopedagógica con púberes y adolescentes. In I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. Recuperado en <https://www.aacademica.org/000-020/361.pdf>
- Grunin, J. N. (2009). Proyecto identificador, historia y temporalidad en la clínica grupal de púberes y adolescentes con problemas de simbolización. *Anuario de investigaciones*, 16, 33-41. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139945003.pdf>
- Hornstein, L. (comp.). (1991). *Cuerpo, historia, interpretación: Piera Aulagnier: de lo originario al proyecto identificador*. Buenos Aires: Paidós.
- Pain, S. (1983). *Diagnóstico y Tratamiento de los Problemas del Aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Palacios, A. (2016). Intersubjetividad, simbolización y problemas de aprendizaje: psicodiagnóstico, abordaje terapéutico y cambio clínico. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 20(1), 147-164. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339646009008.pdf>
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.

- Rego, M. Victoria, & Schlemenson, Silvia. (2014). Conflicto psíquico y transformaciones simbólicas en niños y adolescentes con problemas de aprendizaje. *Anuario de investigaciones*, 21(1), 31-39. Recuperado en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862014000100003&lng=es&tlng=es
- Schlemenson, S. (1996). *El Aprendizaje un Encuentro de Sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Schlemenson, S. (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica: voces presentes y pasadas*. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.

ANEXO 1

Escala (distribuida, contestada y analizada a través del celular)

1) ¿Te imaginas qué harás en diez años?

Siempre – Casi siempre – A veces – Casi nunca – Nunca

2) ¿Qué tan difícil fue para vos el ingreso al nivel de educación secundario?

Muy difícil – Difícil – Fácil - Muy fácil

3) ¿Qué importancia le das a terminar tus estudios secundarios?

No es importante - Poco importante – Importante - Muy importante

4) ¿Cómo te relacionas con tus compañeros?

Muy mal – Mal – Indiferente – Bien - Muy bien

5) ¿Existen normas claras para el funcionamiento dentro de la familia?

Siempre – Casi siempre – A veces – Casi nunca – Nunca

6) ¿Qué importancia le da tu familia a la escuela?

No es importante - Poco importante – Indiferente – Importante - Muy importante

7) ¿Tu familia te ayuda en las tareas escolares?

Siempre – Casi siempre – A veces – Casi nunca – Nunca

8) ¿Qué cantidad de inasistencias tenés a esta altura del año (mes de julio)?

40 aprox. – 30 aprox. – 20 aprox. – 10 aprox. – Ninguna

9) ¿Desaprobaste algún examen?

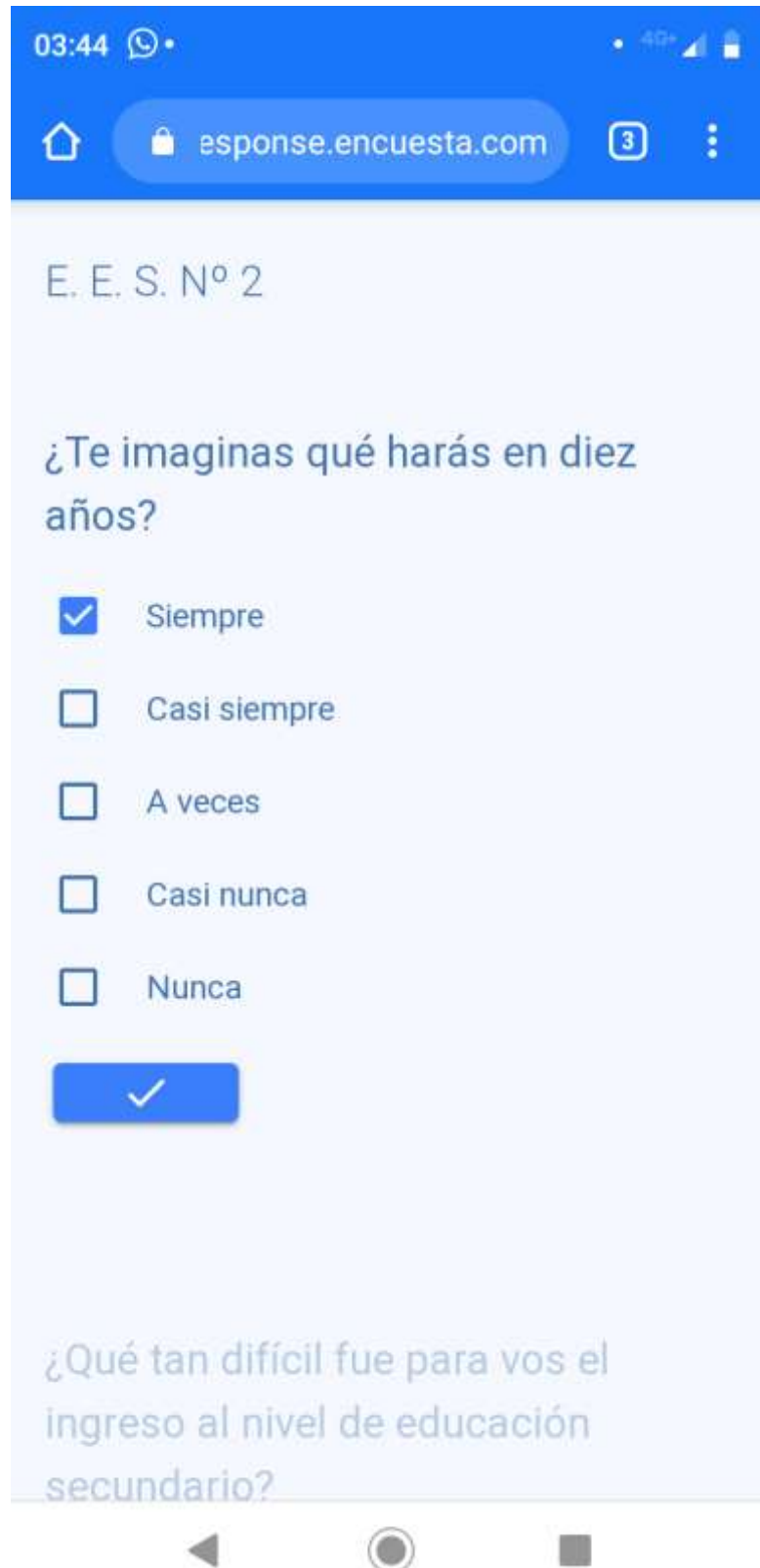
Todos – Casi todos – Muchos – Pocos – Ninguno

10) ¿Cómo es el nivel económico en tu familia?

Muy bajo – Bajo – Regular – Bueno – Muy bueno

ANEXO 2

Captura de pantalla donde se puede apreciar la escala utilizada



03:44

esponse.encuesta.com

E. E. S. N° 2

¿Te imaginas qué harás en diez años?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

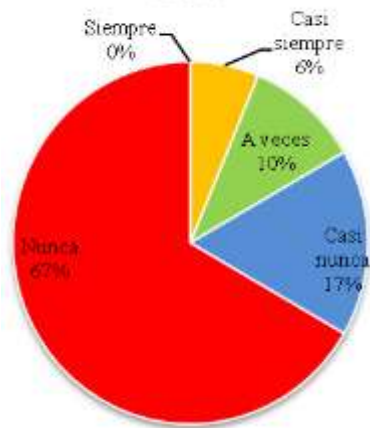
✓

¿Qué tan difícil fue para vos el ingreso al nivel de educación secundario?

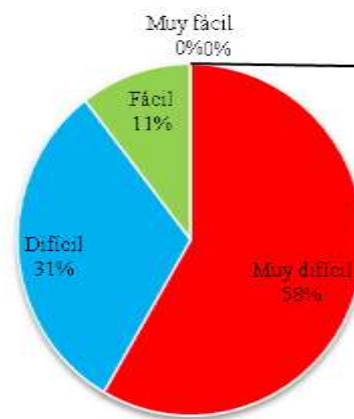
ANEXO 3

Gráficos donde se pueden observar los resultados de las escalas

1) ¿Te imaginas qué harás en diez años?

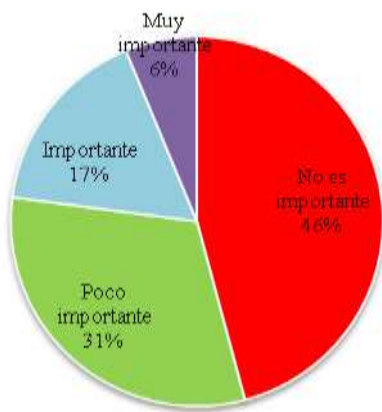


2) ¿Qué tan difícil fue para vos el ingreso al nivel de educación secundario?

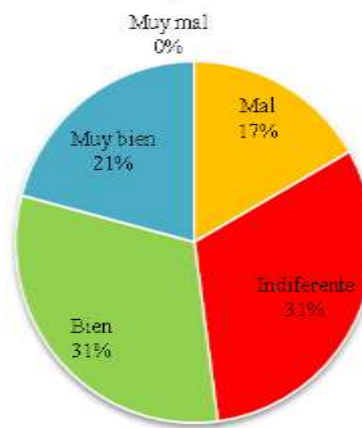


¿Qué tan difícil fue para vos el ingreso al nivel de educación secundario?
0%

3) ¿Qué importancia le das a terminar tus estudios secundarios?



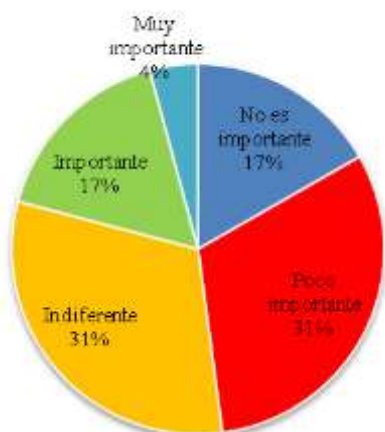
4) ¿Cómo te relacionas con tus compañeros?



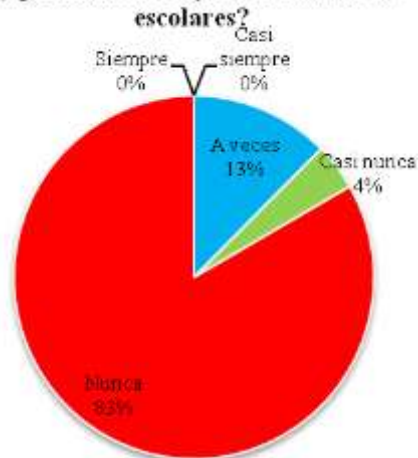
5) ¿Existen normas claras para el funcionamiento dentro de la familia?



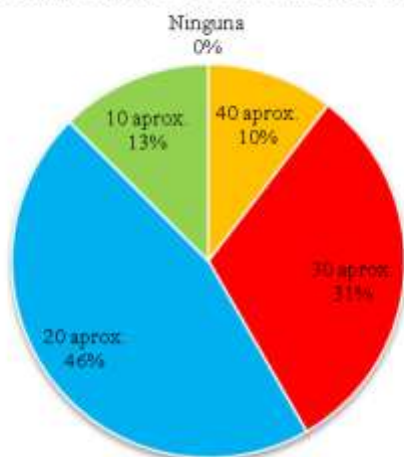
6) ¿Qué importancia le da tu familia a la escuela?



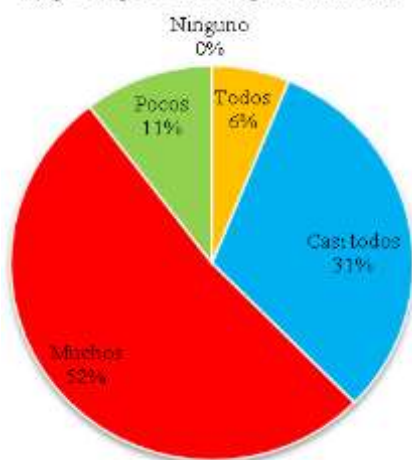
7) ¿Tu familia te ayuda en las tareas escolares?



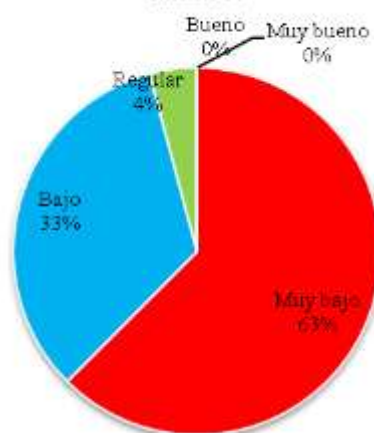
8) ¿Qué cantidad de inasistencias tenés a esta altura del año (mes de julio)?



9) ¿Desaprobaste algún examen?



10) ¿Cómo es el nivel económico en tu familia?



ANEXO 4

Cuestionario para los/as adolescentes (distribuido, contestado y analizado a través del celular)

1) ¿Sabés que vas a estudiar cuando termines la secundaria?

SI – NO

2) ¿Cuándo termines la secundaria, vas a estudiar o trabajar?

ESTUDIAR – TRABAJAR – NO SÉ

3) ¿Tenés problemas para entender las consignas dadas por los profesores?

SI – NO – A VECES

4) ¿Tu familia conoce lo que haces en la escuela?

SI – NO

5) ¿Tu familia concurre seguido a la escuela?

SI – NO – NUNCA

6) ¿Te interesa algún tema dado en las clases?

SI – NO – A VECES

7) ¿Te interesa conocer sobre algún tema nuevo?

SI – NO

8) ¿Tuviste algún problema de conducta dentro de la escuela?

SI – NO

9) ¿Para vos estudiar es aprender de memoria lo que el profesor espera que sepas?

SI – NO

ANEXO 5

Captura de pantalla donde se puede apreciar el cuestionario aplicado a los adolescentes.

03:17 4G+

esponse.encuesta.com 3

E. E. S. N° 2 - Punta Lara

¿Sabés que vas a estudiar cuando termines la secundaria?

SI

NO

¿Cuándo termines la secundaria, vas a estudiar o trabajar?

ESTUDIAR

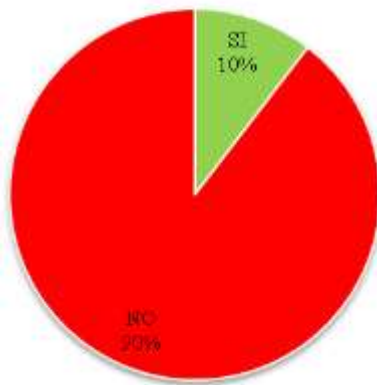
TRABAJAR

NO SÉ

ANEXO 6

Gráficos donde se pueden observar los resultados de los cuestionarios aplicados a los adolescentes

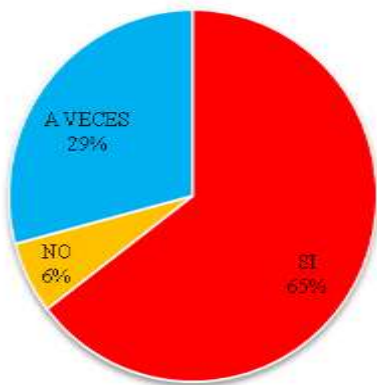
1) ¿Sabés que vas a estudiar cuando termines la secundaria?



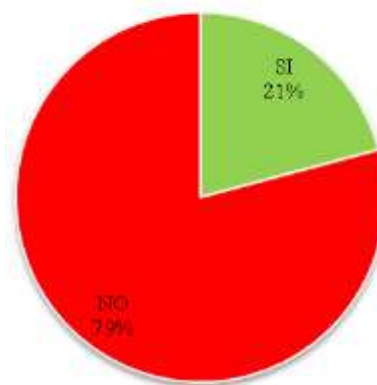
2) ¿Cuándo termines la secundaria, vas a estudiar o trabajar?



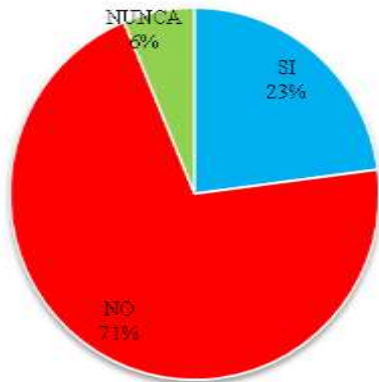
3) ¿Tenés problemas para entender las consignas dadas por los profesores?



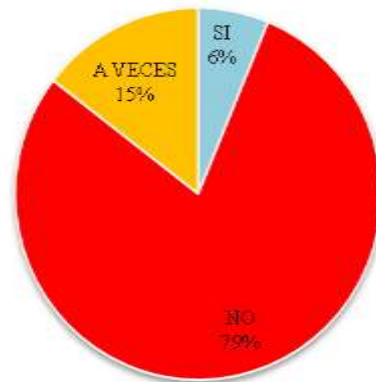
4) ¿Tu familia conoce lo que haces en la escuela?



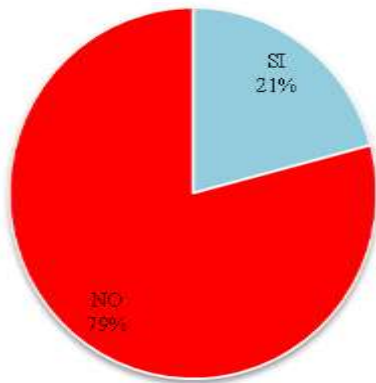
5) ¿Tu familia concurre seguido a la escuela?



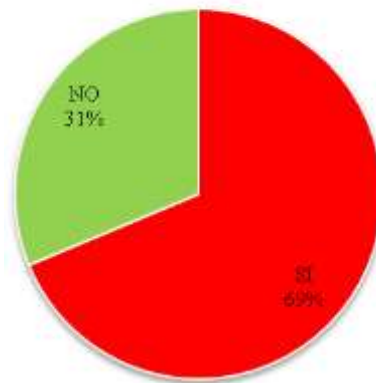
6) ¿Te interesa algún tema dado en las clases?



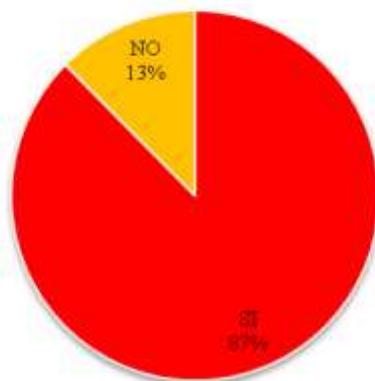
7) ¿Te interesa conocer sobre algún tema nuevo?



8) ¿Tuviste algún problema de conducta dentro de la escuela?



9) ¿Para vos estudiar es aprender de memoria lo que el profesor espera que sepas?



ANEXO 7

Cuestionario para las familias (distribuido, contestado y analizado a través del celular)

1) Nivel de estudios alcanzados

PRIMARIO – SECUNDARIO – TERCARIO

2) ¿Presentó usted alguna dificultad en el aprendizaje en el transcurso de su escolaridad?

SI – NO

3) ¿Sabe leer y escribir?

SI – NO

4) ¿Considera usted importante obtener un título secundario?

SI – NO

5) ¿Usted eligió esta escuela para su hijo/a?

SI – NO

6) ¿Se acerca habitualmente a la escuela para obtener información sobre la trayectoria escolar de su hijo/a?

SI – NO

7) ¿Posee un trabajo estable en la actualidad?

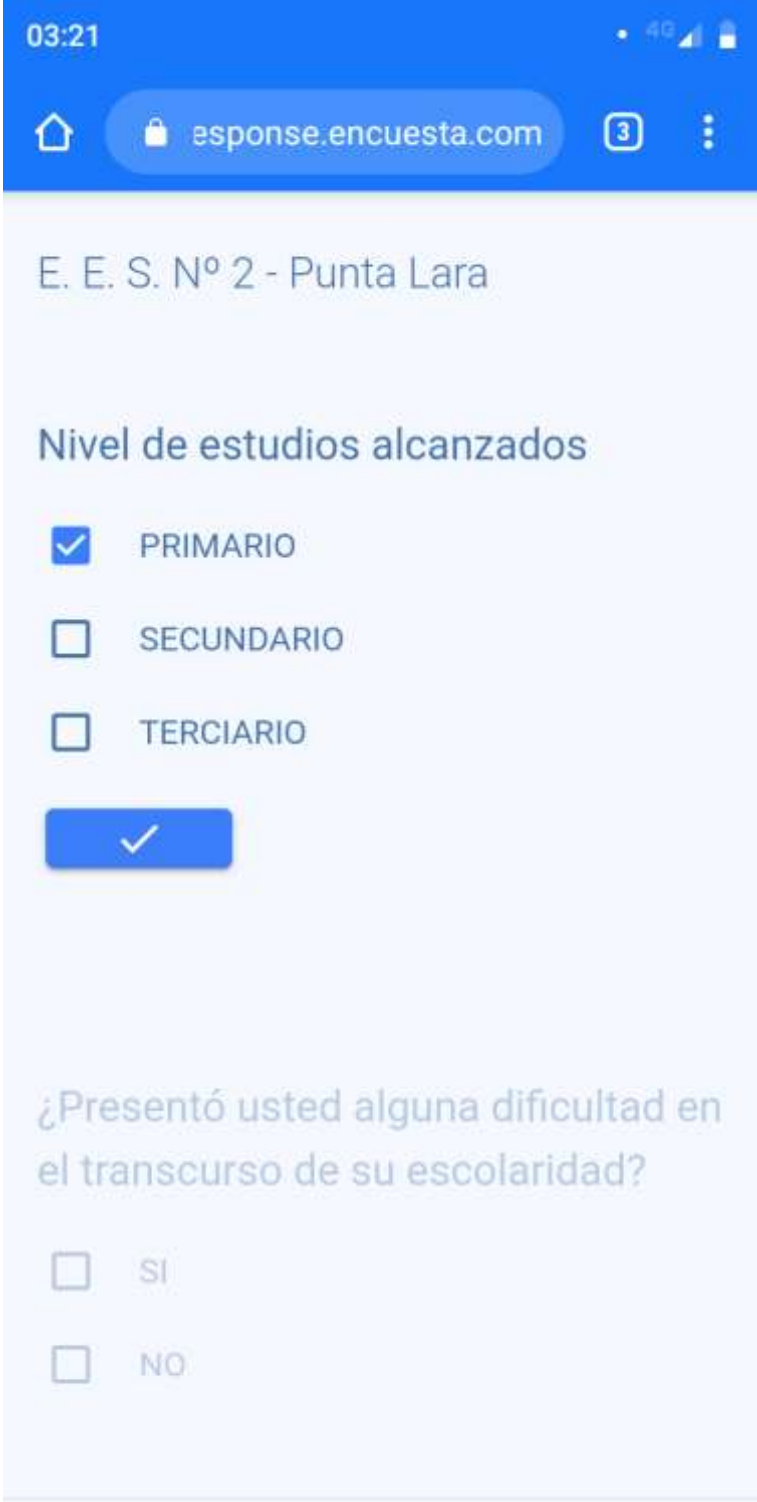
SI – NO

8) ¿Dialoga habitualmente sobre diferentes temas con su hijo/a?

SI – NO

ANEXO 8

Captura de pantalla donde se puede apreciar el cuestionario enviado a las familias



03:21 4G

esponse.encuesta.com 3

E. E. S. N° 2 - Punta Lara

Nivel de estudios alcanzados

PRIMARIO

SECUNDARIO

TERCARIO

¿Presentó usted alguna dificultad en el transcurso de su escolaridad?

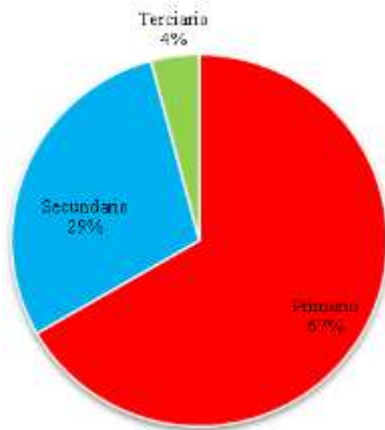
SI

NO

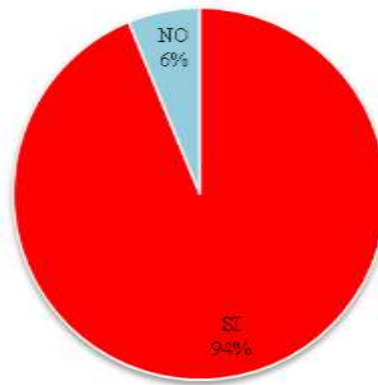
ANEXO 9

Gráficos donde se pueden observar los resultados de los cuestionarios aplicados en las familias de los adolescentes

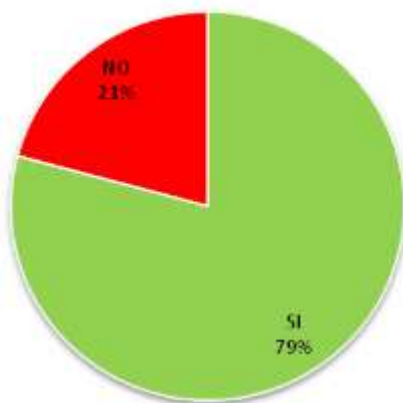
1) Nivel de estudios alcanzados



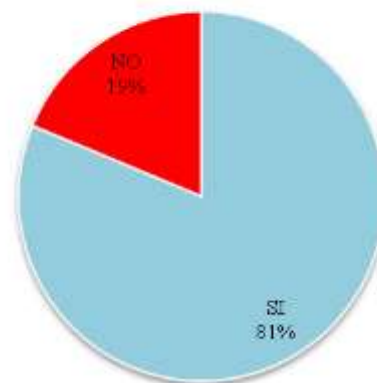
2) ¿Presentó usted alguna dificultad en el transcurso de su escolaridad?



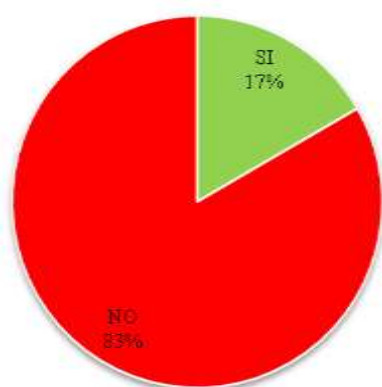
3) ¿Sabe leer y escribir?



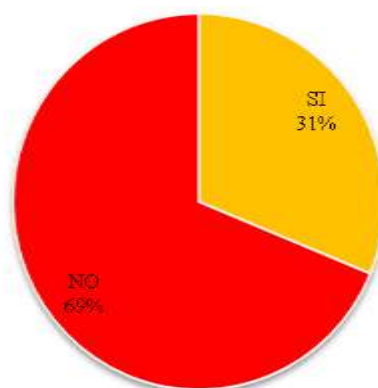
4) ¿Considera usted importante obtener un título secundario?



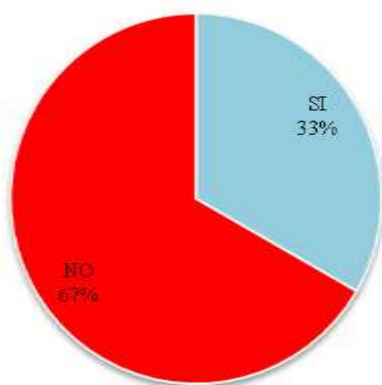
5) ¿Usted eligió esta escuela para su hijo/a?



6) ¿Se acerca habitualmente a la escuela para obtener información sobre la trayectoria escolar de su hijo/a?



7) ¿Posee un trabajo estable en la actualidad?



8) ¿Dialoga habitualmente sobre diferentes temas con su hijo/a?

