

Familia y aprendizaje - Implicaciones del funcionamiento familiar en los modos de aprendizaje

Família e aprendizagem - Implicações do funcionamento familiar nas modalidades de aprendizagem

Carmen Pastorino¹

RESUMO

O trabalho apresenta uma contribuição sobre as modalidades de aprendizado que se geram no ser humano sob a influência dos fatores pessoais e das relações precoces a respeito do funcionamento do grupo familiar. Integra as contribuições da psicanálise (Bion, Klein, Meltzer), com os pressupostos teóricos da psicologia social (Pichon - Rivière, Pampliega de Quiroga) e Epistemologia Convergente (Visca). Apresenta-se a problemática de Diego, como paradigma da teoria descrita, destacando a necessidade da intervenção psicopedagógica como reestruturador dinâmico do aprendizado.

Palavras chave: Aprendizado, Funções familiares, Vínculos, Obstáculo epistemofílico, Evolução de modalidades do aprendizado.

ABSTRACT

The essay presents a contribution on the learning modalities that internalize in the human being under the influence of the personality factors and the early produced links in relation to the family's operation. It integrates the contributions of the psychoanalysis (Bion, Klein, Meltzer) with the supposed experts on the social psychology (Pichon - Rivière, Pampliega de Quiroga) and the Converging Epistemology. (Visca). Diego's case is presented, as a paradigm of the described theory, highlighting the necessity of the psycho pedagogic intervention as dynamic restructuring of learning.

Keywords: Learning, Family operation, Links, Epistemophylic obstacle, Evolution of learning modalities.

¹ Maestra, Socioanalista, Dra. en Psicopedagogía. Responsable de Prácticas en la Licenciatura de Psicopedagogía (Cediap) Instituto Universitario. Asesora Científica I.P.P.U. (Instituto Psicopedagógico Uruguayo) - *E-mail:* carmenpastorino@gmail.com.

Introducción

En esta comunicación nos proponemos realizar un aporte reflexivo con respecto a la relación entre el funcionamiento del contexto familiar y los modos de aprendizaje que se desarrollan en el niño desde las primeras épocas de su vida. En muchos casos estas modalidades inciden fuertemente en ciertas dificultades que se presentan al iniciar el ciclo de educación sistematizada en las instituciones escolares.

Dichas perturbaciones, si no son evaluadas y analizadas precozmente, pueden instaurarse como un modo de respuesta negativa frente a los estímulos educativos e impedir el desarrollo de un proceso que debería ser fluido y continuo.

Esto se agrava cuando el contexto educativo no ofrece al **aprendiente** (Alicia Fernández, 2007) las oportunidades de cambio que él necesita.

Haremos referencia a las investigaciones y aportes teóricos del psicoanalista Donald Meltzer (1978/1983) quien con la colaboración de Martha Harris, ha elaborado un modelo psicoanalítico que relaciona las diversas formas de aprendizaje con las características de funcionamiento del grupo familiar de pertenencia.

Este enfoque, a nuestro entender, se relaciona con los conceptos desarrollados en el campo de la psicología social, en especial con el concepto de matrices de aprendizaje (Ana Pampliega de Quiroga, 1991)

Consideramos estos enfoques de gran interés para los que nos ocupamos de los procesos de aprendizaje y sus alteraciones, puesto que nos sugiere una vertiente de análisis y estudio muy significativa, que nos orienta hacia la investigación y el trabajo interdisciplinario, en especial entre psicólogos, psicoanalistas, psicopedagogos, docentes, asistentes sociales, sociólogos y otros profesionales.

Es así que desde hace muchos años, en el marco de las diversas instituciones a las que pertenecemos y aún desarrollamos nuestro trabajo, hemos tratado de observar los diversos niños y adolescentes que vienen a la consulta por perturbaciones en sus procesos de aprendizaje y en

consecuencia, carencia en su rendimiento académico, en la clave sugerida por Meltzer y Harris incorporando las visiones de otros autores que mencionaremos.

Presentaremos los aportes teóricos de los autores mencionados y relataremos el proceso de Diego, un niño de seis años que iniciaba su ciclo primario de escolaridad, con el que tuvimos oportunidad de trabajar durante un año.

Hemos elegido a Diego pues representa, a nuestro entender, un ejemplo paradigmático de las teorías que expondremos.

Aportes teóricos

Funciones familiares, modos de aprendizaje

Señala Meltzer que los conocimientos, habilidades y adquisiciones de cada sujeto, tienen un significado particular para el mundo interno de las personas, así como para el entorno social del que forman parte, sea el ámbito familiar, como en las instituciones educativas.

La familia, las relaciones entre sus miembros, tienden a favorecer la promoción y el desarrollo de determinadas funciones, influidas por la cultura, los intereses, los hábitos.

La familia es descrita por Meltzer como una organización más o menos estable, cuya intención explícita es **nutrir** el desarrollo de sus miembros para la preservación del grupo.

Las funciones principales que se evidencian en el seno del grupo familiar en mayor o menor grado, según la estructura de cada grupo, son según Meltzer: **generar amor, promover esperanza, contener el dolor depresivo, pensar, promulgar odio, sembrar desesperanza, emanar ansiedad persecutoria, crear mentiras y confusión.**

Estas funciones son ejercidas según los roles especiales que ocupan sus miembros, que están definidos culturalmente en cuanto a responsabilidades, privilegios y prerrogativas y que varían de cultura en cultura.

El autor subraya su intención de presentar un modelo dinámico, que implique el cambio como factor constante en los procesos de vida de la familia y la comunidad; recuerda que su intención es descriptiva y no la de exponer un concepto ideal.

Los diversos tipos de organización familiar, representan, al decir del autor, al mismo tiempo tendencias generales y estados momentáneos que pueden manifestarse en forma sucesiva.

En esta ocasión no nos extenderemos en la exposición de las características predominantes de cada tipo familiar, hemos preferido exponer los aspectos que nos parecen relevantes a los efectos de su aplicación práctica.

Meltzer retoma diversos fenómenos y características del funcionamiento psíquico grupal, descriptos según algunas nociones claves de Bion; una de ellas es la **mentalidad de grupo**, que define la sumisión inconsciente de sus miembros a la voluntad grupal, y de consecuencia las dificultades, las angustias persecutorias que siguen a todo cambio de carácter evolutivo.

Meltzer apoyándose en Bion, considera la familia como un Grupo de Trabajo, que se constituye cuando hay cooperación en el tiempo, en la comunicación y el pensamiento.

En este grupo tiene validez el aprendizaje por la experiencia, que es el resultado de una experiencia emocional en la cual los datos caóticos y las ansiedades persecutorias, son sometidos a un objeto, interno o externo, de transferencia parental, para que los ponga en orden.

El aprendizaje tiene el significado de una identificación introyectiva ya que se resuelve el problema inmediato, es decir, la adquisición de una habilidad o un saber, pero fundamentalmente se aprende acerca de los modos de pensamiento utilizados en la resolución.

El autor que seguimos, expone en forma explícita la teoría del aprendizaje implícita en el modelo de la mente Klein-Bion Distingue las modalidades que pueden ser utilizadas por cualquier individuo y aclara, sin embargo, que su experiencia psicoanalítica revela que las modalidades de aprendizaje preferidas inciden en el carácter y están profundamente influidas por las

utilizadas en el grupo familiar **nutriente** y por el estado de organización del mismo. (Meltzer, 1983).

Describiremos dichas modalidades, desde la más primitiva a la más evolucionada:

a. Aprender mediante la identificación adhesiva

Se relaciona con la descripción que Esther Bick (1968) proporcionó sobre la función de la piel, allí habla de un método de identificación narcisista, más primitivo que la identificación proyectiva. La fantasía es adherirse a la superficie de los objetos externos, en ausencia de objetos internos contenedores. Ello conduce a la identificación con las cualidades superficiales socialmente perceptibles del objeto pero no con sus cualidades y estados mentales, es el **como sí** que Helen Deutsch describió en ciertas personalidades.

b. Aprender mediante el robo y la búsqueda entre los desperdicios

Se utilizan los sentidos en forma **secreta** para la adquisición de habilidades y saberes; por lo tanto se verifica una inhibición de la utilización de lo que se ha adquirido, puesto que mostrarlo equivale a una confesión de culpa. Esta forma puede variar por la de buscar entre los desperdicios, por lo que se confina a ítems de valor dudoso o exótico. Se acompaña de un sentido de pérdida de la integración social.

c. Aprender mediante la sumisión a un perseguidor

Es un modo estructuralmente tiránico, aunque revista un sentido de benevolencia. Meltzer constata que gran parte de lo que se enseña a los niños (se refiere a las experiencias en su país), es experimentado por ellos de este modo, a veces denominado del **palo y la zanahoria**. Nosotros acotamos que es el clásico, denominado en nuestro medio, **la letra con sangre entra**. Si bien así se adquieren habilidades mecánicas, se manifiesta rebelión y negativismo, en diversas formas: la mente descarta y olvida lo que aprendió, o el saber es usado en modo agresivo o tiránico.

d. Aprender a través del coleccionar obsesivo

El estado obsesivo tiende a coleccionar, ordenar, catalogar, con el fin de controlar sus objetos, a fin de evitar el conflicto edípico. El resultado es privar a

los objetos de su libertad y vitalidad. Puede llegar sin embargo, a ser una fuente de elementos utilizables en forma no obsesiva, obteniendo un valor secundario. La persona con estas características puede ser valorada por sus cualidades, pero el significado más profundo no puede ser aprehendido, pues requiere siempre de una conjunción creativa que relumbra por su significado edípico.

e. Aprender mediante la identificación proyectiva

Este tipo de aprendizaje resulta de la envidia de las capacidades superiores del objeto y se verifica mediante la identificación proyectiva (M. Klein, 1946). El resultado es una sobrevaloración de la adquisición deseada. La identificación proyectiva vuelve al sujeto capaz de **pasar a través de las emociones** y adquirir cierto grado de reproducción mecánica de la capacidad.

f. Aprender de la experiencia

Ya nos hemos referido a este tipo de aprendizaje que resulta más evolucionado. El sujeto puede colocar dentro de sí, sea los conocimientos, sea los modos de pensar y resolver los problemas. Este aprendizaje por la experiencia requiere tiempo y esfuerzo, desde las posiciones de escisión (idealización, denigración) hacia una orientación depresiva. Puede aceptar que se equivocó, afrontar sus dificultades, tratar de superarlas.

Estas **modalidades** de aprendizaje, como ya lo hemos señalado, Meltzer las relaciona con la organización familiar y su funcionamiento.

El modelo propuesto, según nuestra opinión, puede ser de gran utilidad como guía de análisis y orientador de nuestras investigaciones en el campo del aprendizaje, en cuanto a la implicación del contexto familiar y social.

El Proceso de aprendizaje – Vínculos y aprendizaje – El obstáculo epistemofílico

Los conceptos que venimos desarrollando de impronta psicoanalítica, se relacionan estrechamente, a nuestro entender, con las contribuciones de alguno autores sudamericanos (argentinos, brasileños, uruguayos) que integran corrientes de investigación y análisis que nos proporcionan aportes de

gran fertilidad epistemológica, orientadores también de la praxis psicopedagógica.

Nos referimos en especial a E. Pichon-Rivière (1957 – 73 – 75 – 76 – 85...) quien plantea la necesidad de integrar y complementar el enfoque psicoanalítico con la investigación social, sociodinámica e institucional. También Ana Pampliega de Quiroga (1991) quien analiza las matrices de aprendizaje y su relación con la estructura familiar y social, y Jorge Visca (1983...) quien se apoya en la integración teórica que denomina Epistemología Convergente, con los aportes de la psicología genética, el psicoanálisis y la psicología social.

Del mismo modo Elina Dabas (1984 – 86 – 88) desarrolla conceptos sobre el aprendizaje creativo, producto del interjuego dialéctico entre los factores estructurales personales y el medio, integrando la dimensión contextual social.

Alicia Fernández, de reconocida influencia en el campo psicopedagógico, nos proporciona líneas de análisis sobre las modalidades de enseñanza en la familia así como en las instituciones escolares (1987 – 1992 – 2007).

Finalmente quisiéramos considerar los aportes fundamentales de María Cecilia Almeida e Silva (1998), quien investiga las dimensiones relacionales, racionales y desiderativas del ser cognoscente y la articulación de dichas dimensiones.

Para tratar de comprender de qué manera esas modalidades de aprendizaje se instauran en el ser humano, debemos intentar definir qué es aprender, qué sentido y utilidad tiene para la persona el “aprender”.

En sentido amplio, podemos decir que considerado en el plano estrictamente biológico, el aprendizaje es una función del sistema nervioso que se ha intentado explicar por teorías neurofisiológicas en especial la molecular o bioquímica, luego la sináptica. (Rebollo, 2004).

En esta comunicación no nos vamos a referir al plano neurofisiológico, aunque está en la base, es el sustento de todo aprendizaje.

En esta ocasión nos interesa aproximarnos a una definición que contemple los diversos aspectos que intervienen en el proceso de aprendizaje. Coincidimos con los autores mencionados antes, con el concepto de **proceso** : el aprendizaje es un proceso, ya se considere como una secuencia de transformaciones (Dabas 1998), ya como un conjunto de operaciones (Visca 1983), ya como un movimiento en el que se realizan cambios cualitativos y cuantitativos (Pampliega 1991).

Acordamos también con dichos autores en que el proceso no es lineal: tiene momentos de estancamiento, retrocesos, la representación que nos parece más ajustada es la **espiral**, que no sabemos dónde comienza y nunca termina. Los **ritmos** de dicho proceso son variables en cada persona, también los **tiempos**.

Otro aspecto fundamental es la **integración** entre los componentes **biológicos** y la **estructura psíquica** que se constituye en el interjuego de **lo social**, la **dinámica inconsciente** y la **dinámica cognitiva** (Dabas 1998). El aprendizaje se produce **siempre** en un **vínculo dialéctico**, en las primeras etapas, con la madre o quien cumple ese rol, quien tiene una modalidad vincular particular que requiere también apoyo familiar, grupal, social. Más adelante explicitamos la evolución de dicho vínculo.

En la relación con los **objetos** de aprendizaje, sean del mundo físico, natural o artificial, sean los contenidos culturales, se modifica el que **aprende**, sujeto del conocimiento, tanto como el objeto, que opone resistencias, según sus características.

Pichon Rivière ha puesto en evidencia, las dificultades y ansiedades con que se encuentra el sujeto para **aprehender** el objeto de conocimiento.

Inicialmente frente a nueva relación con el objeto de conocimiento se produce un estado de confusión que genera ansiedad, se pone en juego una pérdida de distancia, una indiscriminación entre el sujeto y el objeto que si es muy intensa implica una gran resistencia a conocer, a cambiar. Es lo que el autor denomina **obstáculo epistemofílico**. Piaget (1975) habla de un desequilibrio, una perturbación, que según él es cognitiva, pero en nuestra

opinión se asemeja o tiene puntos de contacto evidentes con la noción de obstáculo epistemofílico de Pichon-Rivière.

Estos momentos o períodos de discontinuidad entre el proceso de aprendizaje, son comunes, salvo en ciertos casos, en que el sujeto no puede superar la ansiedad y puede resultar un estado confusional o instalarse una inhibición afectivo-cognitiva, difícil de superar sin intervención profesional.

Matrices de aprendizaje–Proto-vínculo–Proto-aprendizaje. Deutero – aprendizaje

Aprendizaje asistemático – Aprendizaje sistemático

En ese proceso de aprender, que comienza con el inicio de la vida extra-uterina, o quizás antes, se va constituyendo el sujeto, que se configura en sus praxis, su actividad, consecuencia de su necesidad, emergente del intercambio entre su organismo y el medio. El sujeto (sub-jectum, el que está sujetado), protagonista que actúa para transformar el objeto y transformarse en el proceso de conocer, va estructurando su modalidad de aprender, significando su experiencia, organizándola y elaborando sus **matrices de aprendizaje** (Pampliega 1991).

Sustentadas por la infraestructura biológica, estas matrices son complejas, están fuertemente influidas por ciertas determinaciones familiares y sociales, comprenden aspectos emocionales y cognitivos inseparables. Según la autora, las matrices de aprendizaje no constituyen estructuras cerradas, sino que están en movimiento y son susceptibles de modificarse, si no se presentan patologías extremas.

Dichas matrices están mulideterminadas y se configuran por la interacción de diversos factores, como ya hemos señalado, desde lo biológico hasta las relaciones sociales y de producción, fundantes del orden social. (Pampliega 1991).

En el proceso de estructuración de las matrices de aprendizaje, Visca (1983), distingue cuatro niveles: **proto-aprendizaje**, resultante de los primeros vínculos surgidos de la relación entre el sustrato biológico con el medio familiar

de referencia; el **deutero – aprendizaje** resulta de la relación entre el primer nivel con el medio familiar amplio; el aprendizaje asistemático consiste en el desarrollo de las conductas que se aprenden para lograr un desempeño en la relación con la comunidad y finalmente el **aprendizaje sistemático** que se desarrolla en las instituciones educativas.

Los diferentes niveles expuestos, como se comprende de todo lo expuesto hasta ahora, se van integrando armoniosamente, si los vínculos establecidos han podido desarrollarse sin perturbaciones y el sujeto ha podido ser acompañado adecuadamente. De ahí la necesidad de que las figuras adultas con las cuales se relaciona, herederos de las primeras figuras parentales, asuman esa función de sostén y continencia.

Conclusiones

La exposición sumaria que hemos intentado exponer, nos revela la importancia de un armónico desarrollo del niño en su familia, en primer lugar y en los ámbitos más amplios del medio social y en especial en las instituciones educativas.

Expusimos las elaboraciones de diferentes autores, provenientes en general de las corrientes basadas en los paradigmas psicoanalíticos, psicogenéticos y de la psicología social.

Nuestro propósito ha sido presentar una propuesta de análisis útil a los educadores, psicólogos, psicopedagogos, y en general, todos los que integramos equipos interdisciplinarios de trabajo.

Dicha clave en nuestra opinión nos permitirá estudiar, investigar y orientar las intervenciones sobre ciertos problemas de aprendizaje que aún no han podido resolverse.

Como lo hemos expresado en otras oportunidades, este aspecto asume capital relevancia en este siglo, más aún en los países de nuestra agobiada Latinoamérica. Se asiste a un deterioro de la Educación Formal que aún no ha podido revertirse a pesar de los esfuerzos de profesores, maestros y en algunos casos, de las autoridades que conducen las políticas educativas

Si bien nuestro aporte es modesto, pretendemos contribuir a que el aprendizaje de nuestros niños y jóvenes, sea gozoso, creativo y transformador.

Diego

Conocimos a Diego cuando cursaba el primer año de educación primaria. En esa época nosotros concurríamos con un grupo de futuras psicopedagogas a una institución escolar estatal en la que ellas desarrollaban su práctica clínica – institucional del cuarto y último año de la licenciatura de Cediap (Centro de información, investigación en aprendizaje) en Montevideo.

La directora y las docentes de dicha institución señalaban los niños, quienes a su juicio, debían ser evaluados y eventualmente tratados, en el contexto escolar, en estrecha relación con los docentes y familiares.

Diego fue presentado al equipo, revelando una situación compleja. Desde el punto de vista familiar los datos proporcionados por la abuela paterna en la entrevista, eran confusos. Sus padres biológicos, se habían separado después del nacimiento de Diego, cuando él tenía solo dos meses. La mamá se trasladó a vivir en una localidad del interior del país. El niño quedó a cargo del papá y la abuela, quienes residían en la capital en casa de la bisabuela paterna, una señora de mucha edad.

En la época en que conocimos a Diego, su papá tenía otra pareja, quien a su vez tenía un hijo un año menor que Diego. Dicha señora residía en una vivienda cercana a la casa de Diego.

Desde el punto de vista del aprendizaje curricular, Diego presentó dificultades notorias en todas las áreas, especialmente en el aprendizaje de la lectura y las matemáticas.

La docente lo describía como un niño apático, poco comunicativo, con dificultades en el establecimiento de vínculos, sea con las docentes, como con sus compañeros.

En nuestra condición de Coordinadora de las prácticas psicopedagógicas y colaboradora de la profesora responsable del curso, y luego de una discusión grupal, con la participación de las docentes del colegio y la psicóloga del

equipo, decidimos que, frente a la complejidad del caso no era conveniente que tomara la responsabilidad una estudiante. Por ese motivo, asumimos personalmente el compromiso de la evaluación e intervención de Diego, en constante intercambio con el equipo, especialmente con la psicóloga y psicoterapeuta de orientación psicoanalítica.

Realizamos varias entrevistas con la abuela y luego con el papá, quien no podía concurrir a la escuela en el horario de clase. Por ese motivo realizamos en nuestro consultorio las primeras entrevistas con el papá y luego iniciamos la evaluación de Diego.

De nuestras vivencias experimentadas en dichos encuentros pudimos concluir que el liderazgo familiar era ejercido por la abuela paterna. El papá, por sus características personales, se presentó muy dependiente de su propia madre, aunque demostrando, sin embargo, gran preocupación por los problemas de su hijo. Manifestaba en modo explícito su deseo de mudarse con su actual pareja, el hijo de la señora y por supuesto, Diego, a convivir en forma autónoma. Este proyecto se dilataba en el tiempo, por problemas económicos, motivo por el cual la solución no se vislumbraba a corto plazo.

Con respecto a la mamá biológica, supimos que luego de su partida (cuyos motivos no conocíamos), no tuvieron más noticias de ella, ni tampoco trataron de averiguar sobre su nueva dirección. Este tema quedó **borrado**, se constituyó en el **secreto familiar**. Ocultaron las fotografías en las que ella aparecía para que Diego no las viera. Diego **no debía saber**.

Comenzamos la evaluación psicopedagógica de Diego

Por razones de tiempo, no explicitaremos los procedimientos e instrumentos de evaluación que utilizamos para lograr una aproximación al funcionamiento y estilo cognitivo y de aprendizaje de Diego. Sólo sintetizaremos nuestra evaluación diciendo que el potencial de aprendizaje y el nivel cognitivo estaban en los parámetros que se consideran habitualmente dentro de la norma. Diego realizó las pruebas habituales (conciencia fonológica, comprensión oral de consignas, interpretación de absurdos gráficos,

DFH, pruebas de organización perceptiva) sin revelarse ningún tipo de problema específico.

Destacamos, por el contrario, las siguientes particularidades:

a) En las pruebas de desarrollo operatorio (Piaget y colaboradores) si bien desde el punto de vista de la estructura se manifestaron respuestas de nivel operatorio – concreto, en conservación de pequeños conjuntos de elementos, clasificación y seriación, observamos un funcionamiento en el que predominaban los procesos de acomodación, necesitaba la mediación constante nuestra para argumentar. Librado a sus propios medios, carecía de autonomía cognitiva para sostener un respuesta que demostrara armonía entre asimilación – acomodación

b) Con respecto a los contenidos curriculares que la docente había desarrollado en el aula (después de cinco meses de iniciado el curso) Diego no había podido interiorizar los elementos esenciales esperables para el curso, ni en el área de la lectura, ni en la escritura autónoma, solo podía copiar en su cuaderno, sin producir en forma autónoma. Del mismo modo en matemática, si bien conocía las series numéricas verbales, realizaba las actividades en forma absolutamente mecánica (copia de cifras). La actitud de Diego durante la evaluación, si bien colaboraba, se mostró carente de iniciativa, inhibido, en ningún momento pudo demostrar interés y motivación para las tareas de aprendizaje.

Luego de una reunión del equipo se decidió iniciar una intervención con una frecuencia bisemanal. Después de la entrevista de restitución de lo evaluado, el papá y la abuela, se demostraron ansiosos de colaborar cuando les fue planteado tener entrevistas con ellos cada quince días para orientación

Del mismo modo, también cada quince días, concurríamos a la institución escolar, para entrevistarnos con la docente y realizar algunas observaciones del niño en el ámbito escolar.

Nuestra hipótesis, tratando de aplicar las líneas de análisis que hemos expuesto eran las siguientes:

1) Desde el punto de vista familiar, nos pareció que la abuela paterna era la figura dominante, **pensante** por todo el grupo. El ambiente familiar en

general era de cierto **pesimismo y desesperanza**, aún cuando la abuela de Diego y el padre explicitaban su deseo de progresar y ayudar al niño, demostrándole **afecto y amor**.

2) Con respecto a Diego, y como resultado de nuestra evaluación, hipotizamos una fuerte **inhibición cognitiva**, una carencia de **deseo** de aprender y una profunda **desvitalización**.

En relación a la modalidad de aprendizaje dominante en Diego, siguiendo la línea expuesta por Meltzer y Harris, predominaba el aprender mediante **la sumisión a un perseguidor**.

Nuestro **plan de intervención** tenía como objetivos generales:

a) Promover en Diego, mediante el establecimiento de un vínculo que lo habilitara a identificarse con mi propio deseo de saber, el desarrollo de su creatividad y el goce de aprender.

b) Ayudarlo con la mediación, a superar sus inhibiciones, utilizando el juego como herramienta privilegiada de trabajo.

No haremos el relato de las sesiones de trabajo, ni de las herramientas pedagógico-didácticas utilizadas. Solo acotaremos que nuestra propuesta principal fue la confección entre ambos, de una serie de libros sobre su vida, su familia, sus amigos, ilustrando con dibujos y fotografías.

En dichos libros utilizamos diversas palabras, conteniendo combinaciones silábicas que le permitieran incorporar el código de la lectura.

Integramos en dichos libros aspectos de la matemática el uso del número, los conceptos de cantidad y el cálculo, así como la comprensión del sistema de numeración de base 10.

Durante aproximadamente tres meses trabajamos con dicho encuadre y metodología, alternando con entrevistas con la familia.

En alguna oportunidad también entrevistamos a la actual compañera del papá y su hijo.

Sugerí en dichas entrevistas que, sin dar especial trascendencia le mostraran fotos de su mamá y hablaran cuidadosamente de ella.

Luego de ese lapso, después de una sesión habíamos citado a la abuela y al papá para mostrarles el producto de nuestro trabajo.

Terminada la sesión, Diego y yo salimos del consultorio con un libro de los confeccionados, en nuestras manos y pedí a Diego que leyera lo que quisiera a su familia, como habíamos acordado con él mismo.

Aún hoy cierro los ojos y tengo ante mí la experiencia vivida en ese día. Diego, frente a su familia, leyendo el libro; su actitud corporal era altamente significativa: de pie, tratando de dar la espalda, con el libro entre sus manos, en actitud casi de excusas por el logro obtenido.

¡Se había permitido saber! Realmente pensé en ese momento que quizás Diego sentía que aprender era como **robar** algo que no le pertenecía, ¿qué? Su pasado, su historia, el vínculo primario con su mamá.

Después,...continuamos hasta fines del año escolar. Diego fue promovido. Hoy vive con su papá, la compañera y su hermano adoptivo.

Referencias bibliográficas

ALMEIDA e SILVA, Ma. Cecilia. *"Psicopedagogía, em busca de uma Fundamentação teórica"*. Ed. Nova Fronteira. Brasil. (1998).

BICK, Esther. *"International Journal of Psychoanalysis"*. (1968).

BION, Wilfred. *"Learning from experience"* London.Heinemann. (1963)
"Aprendiendo de la experiencia". Buenos Aires.Ed. Paidós. (1966).

DABAS, Elina. *"Aprendizaje, creatividad y contexto social" en "Los contextos de aprendizaje"*. Buenos Aires. Ed. NuevaVisión. (1984 – 86 – 98). Pp. 19 y siguientes.

FERNÁNDEZ, Alicia. *"Los idiomas del aprendizaje"*. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión. (2007).

FERNÁNDEZ, Lidia. *"Instituciones educativas"* Buenos Aires, Barcelona, México. Paidós. (2001).

KLEIN, Melanie. *"Notes on Some Schizoid Mechanisms" Internacional Journal of Psicoanálisis*. (1946).

- MELTZER, Donald. *"The Kleinian development"* Clunie Press Stathtay, Porthshire. (1978).
- MELTZER, Donald – Harris, Martha. "Patterns familiari ed educabilità culturale" en *Revista Neuropsichiatria dell'età evolutiva*. Sett. Nro. 3 vol.III. Italia. Masson. Traducción: Beatriz Musitelli (1983) Pp. 305 y siguientes.
- PAMPLIEGA DE QUIROGA, Ana. *"Matrices de aprendizaje"* Buenos Aires. Ed. Cinco. (1991).
- PASTORINO, Carmen - Barrio, Pilar. *"El desarrollo mental y sus relaciones con el aprendizaje"* en *"Autismo y psicosis infantil"* Uruguay. Ed. Psicolibros, (2000).
- PIAGET, Jean. *"L'équilibration des structures cognitives"* France. P.U.F. (1975).
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *"Teoría del vínculo"* Buenos Aires. Ed. Nueva Visión. (1989).
- REBOLLO, Ma. Antonieta. *"Dificultades de Aprendizaje"* Montevideo. 2da. edición Prensa Médica Latinoamericana. (2004).
- VISCA, Jorge. "El enfoque psicopedagógico del diagnóstico" en *"Diagnóstico psicológico y psiquiátrico"*, autores varios. Argentina. Helguero Edit. (1983) Pp. 85 y siguientes.