

# **EL LUGAR DE LOS CONTENIDOS ESCOLARES EN LA CLINICA PSICOPEDAGOGICA(\*)**

**Cristina López Gay de Méndez**

El tema que nos convoca plantea, desde su título, el reconocimiento de la pertinencia del análisis de los contenidos escolares en el quehacer clínico psicopedagógico.

Tal reconocimiento implica la aceptación de la inclusión de tales contenidos en la práctica clínica, tanto en el diagnóstico como en el tratamiento.

Ahora bien, ¿cuál es el sentido de este análisis y qué aporta a la comprensión del trastorno de aprendizaje por el cual se nos consulta?

Los psicopedagogos no podemos limitarnos a estudiar el proceso espontáneo de adquisición de los conocimientos; debemos ser conscientes de que, junto al aspecto "aprendizaje", hay un aspecto de "enseñanza", y que ambos se refieren a unos contenidos determinados social y culturalmente.(1)

Así como el maestro –"sujeto tácito que descubre la falla y deriva"–(2) no puede quedar fuera de la ayuda terapéutica, tampoco podemos dejar de lado los contenidos escolares que posibilitan, como mediadores, el "encuentro" psicopedagogo-paciente.

En este triángulo psicopedagogo/contenidos escolares/paciente encuentran también su reconocimiento los padres y el docente, como propiciadores del acceso del niño o el adolescente a la cultura.

El profesional consultado, en este caso el psicopedagogo, parte de la concepción de un aprender que no se agota en una actividad auto-estructurante, individual e intrapersonal, sino articulada y conjunta, como parte integrante de una actividad interpersonal con el paciente.

Aceptado este planteo habrá que: por un lado, identificar las pautas y secuencias interactivas que favorecen al máximo el proceso de construcción del conocimiento y por otro, mostrar los mecanismos precisos mediante los cuales la interacción terapeuta-paciente incide sobre la actividad autoestructurante de este último.

(\*) Este trabajo fue presentado al 1er. Congreso Internacional sobre Psicopedagogía y Aprendizaje; IVº Congreso Nacional sobre Aprendizaje; VIIIº Jornadas Nacionales sobre problemas de Aprendizaje; Fundación E.P.P.E.C. 28, 29 y 30 de agosto de 1992, Buenos Aires.

Esto nos lleva al cuestionamiento siguiente: ¿son los procesos cognitivos los que determinan las relaciones interpersonales? o, en cambio, ¿podemos atribuir un protagonismo a las relaciones interpersonales en la génesis de los procesos cognitivos?

¿Deberán ambas ideas ser vistas como incompatibles?

Yo creo que la importancia de la interacción como elemento desencadenante de la construcción del conocimiento, aun en el caso de procesos típicamente evolutivos, es ya incuestionable. Tal interacción posibilita el encuentro entre el psicopedagogo y el paciente; los contenidos escolares se constituyen en la excusa que sirve a estos fines.

Será objetivo primordial que los aprendizajes sean lo más significativos posible; sabemos que el niño o el adolescente aprende un contenido cualquiera, cuando es capaz de atribuirle un significado.

Para ello se tendrá en cuenta la estructura interna del contenido y la manera como éste se presenta, de tal modo que el paciente pueda ponerlo en relación de forma no arbitraria con lo que ya conoce, que pueda asimilarlo y que pueda insertarlo en las redes de significado ya construidas en el transcurso de sus experiencias previas de aprendizaje.

Hasta ahora hemos visto que:

- 1 Los contenidos escolares forman parte de la tarea clínica psicopedagógica.
- 2 No es suficiente, aunque sí necesario, conocer el proceso de adquisición de los conocimientos.
- 3 Los contenidos escolares deberán analizarse desde su estructura interna y desde su inserción en redes de significado.

Podríamos agregar otro concepto:

- 4 Información y construcción son términos solidarios no antagónicos.

La información deberá aparecer como objeto buscado por el sujeto para satisfacer su necesidad y poder superar dificultades que obstaculizan su continuo interactuar con el objeto.(3)

Entonces, no hay duda de que los contenidos escolares son material de trabajo propicio para nuestra tarea clínica, a condición de que conozcamos su génesis y evolución. Sólo así podremos propiciar el progreso cognitivo en lugar de interpretar las conductas, supuestamente desajustadas, de nuestros pacientes, como trastornos de aprendizaje. A este respecto, los estudios sobre la psicogénesis de las nociones vinculadas a los contenidos escolares abren interesantes perspectivas, porque se trata de la formación de conocimientos "posibilitantes" del aprendizaje escolar.(4)

La adquisición de conocimientos relacionados con la estructuración lógica de los contenidos de aprendizaje facilita la intervención psicopedagógica clínica dirigida a promover la aproximación entre saber y conocer.

Para cumplir con este propósito, el quehacer psicopedagógico clínico debe nutrirse tanto de las cuestiones que hacen a la especificidad del conocimiento social(5) como de la legalidad que rige el proceso de construcción del conocimiento(6); tanto de las experiencias que hacen a los procesos cognitivos en el aprendizaje, por ejemplo de la multiplicación en la escuela primaria(7), como de las que se refieren al mejoramiento de la ortografía en la escuela secundaria.(8)

Asimismo, incluirá reflexiones acerca de "el fracaso del autoritarismo verbal"(9), o acerca de "la autoridad pedagógica como constitutiva del proceso de aprendizaje"(10), y tantas otras cuestiones.

En mi práctica clínica de algo más de veinte años, la inclusión de los contenidos escolares en el diagnóstico y tratamiento ha constituido uno de los pilares del vínculo terapéutico con niños o adolescentes, padres y docentes involucrados.

Quienes acuden a la consulta por un fracaso escolar (en mi caso la mayoría de los pacientes), esperan que el psicopedagogo los ayude a mejorar sus producciones relacionadas con los contenidos escolares. Los padres necesitan que se los oriente en el modo en que pueden ayudar al hijo en tal sentido. Los docentes buscan apoyo en el especialista para saber "qué se puede hacer con este chico".

No alcanza entonces con poco... Es necesario estudiar para poder interpretar cuáles son los procesos, tanto intelectuales como afectivos y sociales, que realiza el paciente en la adquisición de las nociones que, desde diferentes contenidos, intervienen en el aprendizaje escolar.

Pero no alcanza con estudiar, también es necesario volcar tales descubrimientos en la práctica clínica o en la docencia universitaria entendida como investigación, para confrontarlos con la realidad en la búsqueda de nuevas y mejores explicaciones.

Así podremos comprender, por ejemplo, que la multiplicación puede ser abordada por el niño a diferentes niveles de rigor y que, mientras en unas situaciones utilizará estrategias multiplicativas, en otras, más complejas, volverá a utilizar soluciones aditivas o aun conductas menos evolucionadas, y que esto es lícito y es parte del proceso de construcción.

Así también podremos comprobar que el deterioro ortográfico en el adolescente obedece a la centración en el significado de las palabras, y que este deterioro es un error constructivo que logrará su equilibrio en la medida en que el terapeuta desequilibre al sujeto y éste se vea obligado a recorrer permanentemente un camino de ida y vuelta entre significado y significante.

Las acciones pedagógicas emprendidas por el maestro juegan un papel importante para evitar la quiebra del signo lingüístico (unión de significante

y significado). Y aquí ya tenemos material no sólo para trabajar con el paciente, sino también con sus docentes y, por qué no, con sus padres.

También nosotros haremos el camino de la construcción del conocimiento que "padecen" nuestros pacientes y, en muchos casos, seremos testigos de nuestros propios fracasos, tanteos y re-equilibraciones.

Tal vez sólo así comprenderemos que este maravilloso desafío que implica aprender es como un placer que a veces duele, pero que plenifica, que nos permite el tránsito de la obediencia... a la cooperación.

Por su carácter autoritario, la obediencia generalmente adopta en la escuela dos modalidades: la obediencia social, que consiste en someterse a la voluntad del otro y la obediencia intelectual, que comporta hacer cosas que no se comprenden.

La sobreprotección intelectual y la imposición social en que incurren los métodos de enseñanza tradicionales sólo son sustituibles, si partimos de la base de que el sujeto puede comprender a condición de que le dejen organizar, según su proceso evolutivo, la realidad que ha de conocer(11). En este sentido, el aporte de la pedagogía operatoria y su reelaboración para la clínica psicopedagógica son de inestimable valor.

Y si tenemos en cuenta que las relaciones humanas nunca están vacías de contenido, pondremos las condiciones para que sean nuestros propios pacientes quienes organicen la elección de dichos contenidos, que se convierten así en temas de aprendizaje.

"Buscando reproducir su saber, todo adulto y todo grupo social busca sin duda preservar su identidad".(12)

Es importante entonces hacernos cargo de la demanda de la cultura, en este caso encarnada por la escuela, de un modo crítico pero a la vez sensible, que nos permita comprender entre otras cosas:

- 1) Que hay aprendizajes de alto nivel operativo y otros que no lo son, y que ambos coexisten en la práctica escolar.
- 2) Que no se trata solamente de sostener una concepción constructivista del aprendizaje, sino también de propiciar una concepción constructivista de la intervención psicopedagógica, cuya idea directriz deberá ser la de crear las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento, que el paciente construye en el transcurso de sus experiencias, sean lo más ricos posible.
- 3) Que la inclusión de los contenidos escolares tiene alto valor terapéutico en la tarea clínica psicopedagógica, por cuanto permiten al niño o al adolescente "apropiarse" de la cultura y preservar la identidad social.

Desde mi experiencia encuentro que el análisis del conocimiento escolar constituye un valioso aporte a la práctica clínica psicopedagógica, por cuanto todos resultan beneficiados.

Los padres y docentes encuentran explicación a las dificultades del niño o del adolescente por el que nos consultan y, en la mayoría de los casos, colaboran con una actitud más comprometida.

El paciente encuentra que su terapeuta comparte con él las vicisitudes de su plan de estudios y lo ayuda en la elaboración de estrategias más adecuadas.

El psicopedagogo enriquece la visión de la problemática de su paciente, encarnando una concepción constructivista de la intervención psicopedagógica que es complementaria y no excluyente de otras modalidades de abordaje.

La imaginación del psicopedagogo no tiene límites... El análisis del conocimiento escolar tampoco.

## BIBLIOGRAFIA

- 1 COLL SALVADOR, César. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Buenos Aires, Paidós, 1991.
- 2 CNERCASKY, Narda. "Algunas respuestas a viejos planteos", en *Temas de Psicopedagogía*, Bs. As., Anuario 1984, 1984.
- 3 RADRIZZANI, A. y GONZALEZ, A. "El fracaso del autoritarismo verbal", en *Aprendizaje Hoy*, Nros. 20/21, Buenos Aires, 1991.
- 4 CASTORINA, J. Antonio. "La teoría psicogenética del aprendizaje y la práctica educativa", en *Propuestas Psicopedagógicas para el 2000*, Buenos Aires, Fundación ADIP-CEP, 1992.
- 5 CASTORINA, J. Antonio. "La cuestión de la especificidad del conocimiento social", en *Aprendizaje Hoy*, Nros. 20/21, Buenos Aires, 1991.
- 6 ARZENO, María Elena. "Acerca del lugar de operación de la práctica psicopedagógica", en *Temas de Psicopedagogía*. Anuario 1984, Buenos Aires, 1984.
- 7 GOMEZ GRANELL, Carmen. "Procesos cognoscitivos en el aprendizaje de la multiplicación", en *La Pedagogía Operatoria*, Barcelona, Editorial Laia, 1983.
- 8 ALVAREZ DE ALONSO, María S. *Una propuesta pedagógica para mejorar la ortografía en la Escuela Superior de Comercio de Huinca Renancó*, Córdoba, 1990.
- 9 RADRIZZANI, A. y GONZALEZ, A. op. cit.
- 10 FERNANDEZ, Susana. "La autoridad pedagógica ¿es constitutiva o exterior al proceso pedagógico?", en *Temas de Psicopedagogía*, Anuario 1991, Buenos Aires, 1991.
- 11 BENLLOCH, Monserrat. "Pedagogía operatoria y relaciones interpersonales", en *La Pedagogía Operatoria*, Barcelona, Editorial Laia, 1983.
- 12 PERRET CLERMONT, Anne Nelly y NICOLET, Michelle. *Interactuar y Conocer*, Bs. As., Miño y Dávila, 1992.