



Universidad
Nacional
de San Martín

ESCUELA DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Trabajo Final de Egreso

Licenciatura en Psicopedagogía

**“PSICOPEDAGOGÍA ADOLESCENCIAS VULNERABLES,
DIVERSIDAD y PROBLEMAS de APRENDIZAJES”**

**Autora: Emiliana Francisca Folch/Emilienne Françoise Folch.
(una misma y única persona, por auto de identidad de persona).
DNI 16438416**

Tutor: Gerardo Prol

Co-Tutora: Débora Grunberg

Fecha: 8 de diciembre de 2021

IN MEMORIAM

**de HAYDÉE ECHEVERRÍA,
maestra de maestros,
Directora de la Carrera de
Psicopedagogía,
de la UNSAM,
fallecida el 29-11-2021.
Aró la tierra, hizo surcos,
iluminó el camino,
y deja tras de sí una estela
imborrable en sus discípulos y para
los alumnos/as una enseña a seguir.**

AGRADECIMIENTOS

A Rosa y Antonio,

Padres cuyo ejemplo me forjó,
resilientes de dos guerras y del horror del campo de concentración,
apostaron a la vida, en tres países,
con esperanza e ilusiones, sin claudicar en ideales de justicia.

El nazismo con ellos no pudo.

Recompusieron su identidad con nuevos seres:

hija, yerno, nieto, amigos.

La paradoja:

Volver varias veces VIVOS al militar por la esperanza y el coraje.

A Angel Eduardo,

Compañero de vida.

A Leandro, Natalia e Inti,

Sostenes permanentes.

A mis profesores/as de la carrera,

Por crecer con sus enseñanzas.

Al P.P.A.

Por brindarme espacio y apoyo.

A mis compañeros/as de cohorte,

Por la consideración y el afecto.

A mis amigos/as,

Por el aliento y la confianza.

INDICE

I.	INTRODUCCIÓN	4
I-1.	TEMA	4
I-2.	PALABRAS CLAVE	4
I-3.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
I-4.	RELEVANCIA Y JUSTIFICACIÓN.....	7
II.	MARCO TEÓRICO	10
II-1.	ADOLESCENCIAS.....	10
II-1-1.	VOCES ADOLESCENTES y CONTEXTO ESCOLAR.....	11
II-2.	APRENDIZAJE.....	12
II-2-1.	PROBLEMAS ESCOLARES y SUBJETIVIDAD	12
II-2-2.	TRAYECTORIA ESCOLAR - SINGULARIDAD.....	16
II-2-3.	DIVERSIDAD	16
II-3.	TEORÍA DEL DESARROLLO HUMANO.....	17
II-3-1.	FORTALEZAS / LOS FACTORES PROTECTORES	18
II-3-2.	LOS FACTORES DE RIESGO O DIFICULTADES	19
II-4.	VULNERABILIDAD SOCIAL: POBREZA Y DESIGUALDAD	20
II-4-1.	POLÍTICAS PÚBLICAS - RECONOCIMIENTO DE DERECHOS	21
III.	HIPÓTESIS O SUPUESTOS	23
IV.	OBJETIVOS	23
IV-1.	OBJETIVO GENERAL.....	23
IV-2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	23
V.	ASPECTOS METODOLÓGICOS	24
V-1.	DEFINICIONES OPERACIONALES Y MATRIZ DE DATOS	25
V-1-1.	ABORDAJE DEL OBJETIVO ESPECÍFICO 1	26
V-1-2.	ABORDAJE DEL OBJETIVO ESPECÍFICO 2	28
V-1-3.	ABORDAJE DEL OBJETIVO ESPECÍFICO 3	29
V-2.	INSTRUMENTOS Y FUENTES	32
V-3.	ASPECTOS ÉTICOS.....	32
V-4.	ANÁLISIS DE LOS DATOS	33
V-5.	CONCLUSIÓN.....	47
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
	ANEXOS	61
	ANEXO I- CONSENTIMIENTO INFORMADO de “I”	61
	ANEXO II - PRIMERA ENTREVISTA a “P”.....	72
	ANEXO II- ENTREVISTA A LA TERAPEUTA de “P”	78
	ANEXO II- ENTREVISTA A LAS TERAPEUTAS de “I”	81

I. INTRODUCCIÓN

I-1. TEMA

“PSICOPEDAGOGÍA, ADOLESCENCIAS VULNERABLES, DIVERSIDAD Y PROBLEMAS de APRENDIZAJES“

(PSICOPEDAGOGÍA Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJES, OTRAS VOCES ADOLESCENTES, FACTORES PROTECTORES Y DE RIESGO, CONTEXTOS VULNERABLES Y DIVERSIDAD)

Estudio de “Desarrollo de casos” de dos adolescentes vulnerables del partido de San Martín en relación con problemas de aprendizajes. Una mirada a la diversidad de trayectorias escolares, desde el análisis de factores protectores y de riesgo.

I-2. PALABRAS CLAVE

Adolescentes vulnerables - Problemas de Aprendizaje - Factores Protectores y de Riesgo - Diversidad - Trayectoria Escolar.

I-3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El siguiente Trabajo Final de Egreso es un “Estudio de Desarrollo de Caso/s”, de dos adolescentes participantes del PPA (Programa Psicopedagógico para adolescentes de la Universidad Nacional de San Martín) que incorpora la variante temporal, dado que aborda la investigación de su trayectoria escolar, con problemas de aprendizaje, desde el ingreso al Servicio, describiendo y analizando sus movimientos psíquicos y dificultades subsistentes, luego de 2 años de tratamiento desde las voces de los propios adolescentes y de las terapeutas tratantes.

El estudio contó con la colaboración y el apoyo del PPA, que puso a disposición el material registral con que cuenta, archivos que cumplen con los objetivos primordiales de su existencia: atención a la comunidad y material para investigaciones que enriquezcan a partir del conocimiento empírico, el abordaje teórico de los fenómenos humanos y sociales.

Los antecedentes de dichos adolescentes, dos entrevistas de ingreso al servicio, fueron tomados del registro que obra en la Universidad de San Martín (UNSAM) para la comunidad, prestado en forma gratuita para atender en su Clínica Psicopedagógica a jóvenes en dificultades de aprendizaje, que las escuelas estatales y parroquiales del partido derivan para su atención. Con la

finalidad de acompañar, sostener y tratar a jóvenes en dificultad, cuyas subjetividades se encuentran atravesadas por complejas historias biopsicosociales (Bronferbrenner, 1987), respondiendo a las políticas comunitarias del Cuidado.

Se seleccionaron intencionalmente dos adolescentes del mismo barrio, José León Suárez, que viven en situación de vulnerabilidad social y de hacinamiento. Ambos presentan problemas de salud, con duelos personales y familiares por la pérdida de hermanos, a su vez, dificultades durante la escolaridad primaria, viéndose afectada su transición desde la escolaridad primaria a la secundaria.

Acceden al PPA en el año 2018, al momento del ingreso se inicia el proceso diagnóstico con una primera entrevista, y a la finalización del mismo, fueron incluidos en un grupo de Tratamiento Terapéutico Psicopedagógico con otros adolescentes. Para dicho TFE se contempló la variable temporal, por ello la denominación de "Estudio de Desarrollo de Casos", pues es objeto de estudio, el poder conocer y describir las evoluciones y posiciones de los 2 jóvenes adolescentes, a través de los factores que atraviesan sus subjetividades, protectores-facilitadores o de riesgo u obturadores.

Para ello, la investigación tomó las propias voces adolescentes, surgidas de las entrevistas iniciales, para luego recurrir a entrevistas actuales (2020), dos años después con las terapeutas de su grupo de tratamiento, para reconocer los aspectos intrínsecos o individuales, y los aspectos extrínsecos o externos, que pudieron incidir en el devenir de sus trayectorias escolares, como fortalezas o dificultades, y así poder describir luego de un tiempo de tratamiento, cómo el entramado en un grupo clínico, junto al acompañamiento que el servicio de la clínica psicopedagógica produjo, para así narrar los trabajos psíquicos que en ellos se produjeron, por las experiencias de vida atravesadas en ese tiempo. Para concluir, poder dar cuenta de la situación actual de cada uno en las evoluciones producidas en sus posiciones adolescentes.

Para referenciar los aprendizajes y sus problemas, se adhirió a los conceptos establecidos por las siguientes autoras y autores: Paín (1985), Müller (1993), Filidoro (2009, 2016), Schlemenson (2014), Pro (2017).

Respecto de las posiciones psíquicas adolescentes se abrevó en los conceptos psicoanalíticos enseñados por Rodolfo (2004) y Aulagnier (1986).

En cuanto a las trayectorias escolares de adolescentes, el estudio se sostuvo en los considerandos de Terigi (2009), para poder describir las dificultades encontradas, pues ambos adolescentes cuentan con trayectorias irregulares, pudiendo tal vez conformar ejemplos de una nueva realidad social, que podría condicionar los derroteros escolares de un tercio de la población juvenil secundaria, en situación de vulnerabilidad. El estudio intentó describir las características sociohistóricas, emocionales, culturales y económicas que deben enfrentar los jóvenes en situación de desigualdad vulnerable, hoy llamados "los nuevos públicos escolares" (Terigi, F 2009), a fin de esclarecer con las descripciones, algunos aspectos de la experiencia vivencial que estos jóvenes pudieron llegar a transitar.

Para la vulnerabilidad social se sostuvieron los conceptos vertidos por Romero (2008), Pérez Rubio (2007), Lipina Segretin (2009), Liwski (2005), Cyrulnik (2003), Eustache (2017), Nobile (2016), dadas las serias situaciones sociales y contextuales que los jóvenes y sus familias atraviesan, enriqueciendo el trabajo con los aportes sociológicos y neurocientíficos que surgen de las investigaciones consignadas en el TFE, llevadas a cabo por los distinguidos científicos citados.

Para abordar la diversidad que involucra a ambos adolescentes se adhirió al posicionamiento de la autora Pérez de Lara (1998), junto al señalamiento de lo propuesto por la ley 26.206 que transforma el ciclo secundario en obligatorio, el cual generó un cambio de paradigma acerca de la inclusión y la diversidad, con transformaciones logradas y otras por lograr aún, sumado a los aportes realizados por organismos y estudios Nacionales e Internacionales que monitorean el desarrollo de las políticas públicas, los que intentan mejorar y subsanar los objetivos propuestos, pero aún no alcanzados, señalando aquellos que la sociedad espera, apoyados en el enfoque de derechos adeudados a la ciudadanía.

El PPA, adscribe a la teoría Psicoanalítica que este estudio valora por los grandes aportes realizados al conocimiento. El presente TFE se enmarca en la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Bonfenbrenner y la teoría de la Ciencia del Desarrollo, insertas en la Teoría de la Complejidad, que abordan las problemáticas humanas de manera integral, multidireccional y multifactorial, aunando todos los campos del saber humano.

El presente Estudio de Desarrollo de Casos, pretendió estudiar a cada uno de estos dos adolescentes en su singularidad, señalando al describir, las complejidades de sus casos diversos y sus diferencias, sin compararlos "...el caso promedio, no es necesariamente el que revela más información, los casos extremos algunas veces proveen más elementos para comprender los fenómenos" (Flyvbjerg, 2006, Cap.14 p.246, Marraudi, Archenti y Piovani).

1.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son los aspectos que funcionan como factores protectores o de riesgo para el sostenimiento o restricción de la trayectoria escolar en adolescentes en situación de vulnerabilidad social de San Martín?

I-4. RELEVANCIA Y JUSTIFICACIÓN

Este estudio de Desarrollo de Casos enfatizó en las problemáticas de las adolescencias atravesadas por problemas de aprendizajes, tomando como punto de partida las voces de dos jóvenes vulnerables del partido de San Martín, para conocer sus trayectorias escolares singulares.

Es relevante que los mismos puedan disponer de espacios como el servicio del PPA desde el cual, nuestra disciplina la Psicopedagogía, cuenta con dispositivos de apoyos sostenedores y promotores de las capacidades que cada joven posee en su singularidad, acompañándolos en el camino del fortalecimiento de su vinculación institucional, ayudándolos a confiar y potenciar sus propias habilidades y capacidades, acercándoles herramientas que les permitan entramarse y sostenerse en la institución escolar y en su vida social. Señalando dicha relevancia, por inscribirse el PPA dentro de las políticas comunitarias en defensa del Cuidado. Dado que quienes vienen de contextos vulnerables, condiciones de inequidad y desigualdad, podrían presentar restricciones, para responder a la demanda académica/pedagógica y social que el sistema educativo normativo impone. Resultando su tránsito escolar con barreras difíciles de sortear, tal como lo sugiere Pérez Rubio (2007) y En palabras de Blair, "... la pobreza y la desigualdad enmarcan, la vulnerabilidad multifactorial" (Blair, 2005, 17:867).

A las características antes mencionadas los autores añaden la problemática vincular afectiva, vulnerabilidad psicoemocional, económica y/o cultural. Para abordar la complejidad de los casos, se pretendió identificar los aspectos intrínsecos y extrínsecos de ambos, tomando sus voces y las de sus terapeutas, para desde allí intentar interpretar si los mismos se consideran: factor protector o de riesgo en su desarrollo subjetivo y su trayectoria escolar, señalando sus casos, sin compararlos.

Al decir de Schlemenson, "...los problemas sociales que afectan a los adolescentes, en la clínica psicopedagógica, expresan grandes dificultades para su acceso al campo y a su relación con el mundo del conocimiento" (2014, p.7).

Los indicios que aporte este TFE de: "Estudio de desarrollo de Casos", podría servir para describir cómo se presenta en algunos adolescentes de las nuevas poblaciones escolares, a partir de la Ley 26206 de obligatoriedad secundaria, los nuevos recorridos de sus trayectorias escolares debido a

la complejidad social creciente de los colectivos empobrecidos del país. Cada uno de los sujetos que integran esos colectivos, y como en el caso de estos 2 jóvenes que constituyen la muestra del presente estudio, habrá de tenerse en cuenta que cada sujeto es único en el atravesamiento de su realidad y debe ser analizado en su singularidad, propiciando lo que la ley impone, que es la inclusión de la diversidad con las adaptaciones curriculares necesarias, logro que aún debe generalizarse, pues subsisten concepciones del paradigma normalizador, según lo señalan Terigi (2009), y Pogré (2015) en sus informes investigativos, a los que se alude en este estudio.

Se procuró con este trabajo lograr un aporte actual- epocal-, al conocimiento empírico que pudiera servir como ejemplificación de la situación actual real y como antecedente para trabajos científicos de mayor envergadura poblacional, respecto de los adolescentes llamados - nuevas poblaciones escolares-, para estudiar la remediación de casos similares que subsistan en el sistema escolar, al estar atravesados por circunstancias difíciles, y poder cumplir con las políticas públicas que abordan la defensa del Cuidado.

Respecto del ámbito profesional psicopedagógico, la investigación se propuso ofrecer argumentos empíricos que puedan actualizar y aportar con los ejemplos, los conocimientos teóricos, dado que los aprendizajes y el desarrollo suceden al unísono, según los trabajos psíquicos que el sujeto realice, acompañándolo en el proceso. Los adolescentes en tales situaciones, como nos lo recuerda Rodolfo, se encuentran ante un trabajo de elaboración de su posición psíquica, “en la que deben hacer un esfuerzo, una tarea, un gasto, que una vez logrado ya, el sujeto no será el mismo que antes de producirlo.” Esta idea, conlleva la premisa de un sujeto activo en su proceso de desarrollo. El esfuerzo del sujeto activo no es un gasto inútil, ni un sufrir en vano, dado que su psiquismo como producto de ello se transformará en algo nuevo, conllevando así una nueva posición, una nueva marca o huella (2004 Cap. 9 121-122).

Este estudio , tuvo como propósito conocer los factores que pudieron influir como protectores o de riesgo en las trayectorias escolares y sociales de ambos adolescentes analizados, al poder estudiarlos recuperando sus voces y testimonios puesto que aparece la necesidad de revalorizar la adolescencia como una ventana de oportunidad para las trayectorias de vida, ya que permitiría ver en la práctica la interacción entre el medio y el desarrollo biopsicosocial en esta importante etapa, de cada uno de los 2 jóvenes analizados, teniendo en cuenta aportes interdisciplinarios, tales como las investigaciones de Lipina Segretin, Cyrulnik, Eustache, que preconizan la protección de niños y adolescentes hasta los 7000 días, es decir hasta los 18 años: “ computándose en este período sensible extendido, que incluye los múltiples períodos críticos, por los diferentes niveles de

organización molecular-hormonal, activación neural, autorregulación y conducta psicosocial y socio-afectiva” (Lipina, S., Segretin M. 2019), Cyrulnik (2003), (Eustache y Peschauski,2017).

Se pretendió generar conocimientos empíricos desde la descripción de la singularidad de estos adolescentes, lo cual podría ser traspolado a otros campos disciplinares, que presenten interés en las cuestiones adolescentes, sus realidades, transmitiendo así la importancia de la prevención y acompañamiento en las dificultades por parte de adultos y sus roles responsables, apelando al derecho de ser considerados desde su diversidad, para poder ser incluidos plenamente no sólo en lo escolar, sino en lo social y laboral.

Otro propósito fue, indagar respecto de la manera en que los diversos factores, contenidos en el nivel vincular: afectivo psicoemocional, socioeconómico y cultural inciden e interactúan unos con otros y con los demás aspectos de la familia, el barrio, y las instituciones. Resultaría fundamental comprender y poder describir el desarrollo de los sujetos en sociedad, a los que aspiró este estudio. (Bonfenbrenner, 1987).

Este TFE podría servir de base para una investigación más amplia, con mayor número de adolescentes sobre los que teorizar respecto de los cambios sociales acaecidos, a partir del cambio de paradigma respecto de la educación y sus actores, que permitiera nuevas miradas, respecto de los cambios sociales y poblacionales ingresantes al nivel medio, con la consecuente impronta en las subjetividades, pudiendo encontrar nuevos factores de incidencia, para así poder paliar el sufrimiento humano, que las nuevas trayectorias escolares ponen en evidencia que según Overton (2006), consideran que “la relación”, relación entre individuo y contexto, ese espacio “entre” es un elemento nuevo de análisis multifactorial y multidimensional. (2006, p.112)

Y que al decir de Prol en Psicología del Desarrollo que es inimaginable el sufrimiento del sujeto al no poder responder a las demandas para las que el sujeto no tiene aún las respuestas, las huellas que esto deja en su subjetividad, con marcas en el inconsciente (2017).

Asimismo, la lectura del trabajo podría apelar a la conciencia de una parte de la sociedad, que mira con indiferencia o prejuicios a quienes afecta más la desigualdad de un país, dejando a ciudadanos adolescentes con poco sostén, necesario en un momento crucial de sus vidas en el que mucho podrían hacer, pues la energía joven renovadora dejaría una impronta en el lugar, donde el estado se encuentra con dificultades de acudir.

II. MARCO TEÓRICO

II-1. ADOLESCENCIAS

Cada sujeto realiza su propio tránsito de la infancia a su propio trabajo- tarea o posición hacia la adolescencia. Por esa razón mencionamos el vocablo en plural, dado que cada sujeto realiza su proceso singular según su trayectoria vital, por ende, no hay adolescencia sino adolescentes y adolescencias. (Aulagnier, 1986)

Son procesos de historización que realiza cada adolescente, que no son lineales, sino considerados como una red que se entreteje en el psiquismo, son tareas de reorganización al decir de Aulagnier, es poner en memoria y en historia el tiempo pasado, con la finalidad de trazar un puente, ligando el pasado como cimientos del edificio identificatorio y espacio relacional. (Aulagnier, P. 1986)

Todo lo histórico vivencial, con incidencia de experiencias afectivas positivas o no, darán fuerza o no a la estructuración del mundo interno, con una cierta distribución de la economía psíquica tejida como entramado de vivencias, que se entrelazan. (Aulagnier, 1986.)

Este entramado complejo, obliga al psiquismo, a una reconstrucción permanente del edificio identificatorio, pero todo ello se producirá en tramas relacionales, la “función de historiador”, así llamado por la autora. (Aulagnier, 1986.)

El conjunto representacional remite a la memoria afectiva de la historia infantil pasada, dando alguna certidumbre en relación a posiciones estables en el espacio identificatorio, resguardándolo del “des-orden” adolescente, en el que confluyen los procesos de reacomodación del cuerpo, las vivencias infantiles, y las huellas de recuerdos, reteniendo aquellos importantes para la historia del sujeto.

Se trataría de experiencias privilegiadas del sujeto, acompañadas por la intensidad del afecto con que las guarda. Es el “yo” según Aulagnier, el constructor en busca de sentido.

[...] el yo, debe construir una versión de su historia libidinal identificatoria [...] a su vez tiene que anclar en una historia que sustituya ese tiempo anterior a su existencia, por una reconstrucción que le dé una oportunidad de encontrar, una causalidad a su condición de ser, que dé razón de su presente y le haga posible pensar un eventual futuro[...] (Aulagnier, 1986 p.86)

El principio de cambio y de permanencia rige el funcionamiento identificatorio y el espacio relacional adolescente. (Aulagnier, 1986)

Al decir de Aulagnier, el Yo aprendiz de historiador de un infans, se ha prestado a ser hablado por los enunciados maternos, “sombra hablada”, la biografía del sujeto historiador se ha producido junto con el “yo parental”, estará entonces constituido por los enunciados del discurso del conjunto del medio sociocultural que inciden en el sujeto (Aulagnier, 1986).

El abandono de la infancia exige, que el propio Yo sea el único redactor de la biografía de ese sujeto, rompiéndose alianzas temporarias. El tiempo de la adolescencia es un tiempo de salida, para poder inaugurar algo nuevo, siempre que no pierda el hilo de su historia, pues infancia y adolescencia deberán tener un nexo (Aulagnier, 1986).

No hay ruta específica para los procesos psíquicos del desarrollo, sino que pueden ser vividos de manera diferente, lo que permite pensar las adolescencias en plural y no en singular. Cada adolescente abrirá puertas singulares en esa búsqueda de salida y será el actor de diferentes vivencias, que le permiten reducir el nivel de angustia o indefensión, que siente ante estos cambios (Aulagnier, 1986).

II-1-1. VOCES ADOLESCENTES y CONTEXTO ESCOLAR

Los cambios encarados en la legislación secundaria tienen la virtud de destacar todas las partes intervinientes en el proceso educativo, bajo el encuadre del enfoque de derechos, de políticas comunitarias de Cuidado y de políticas de inclusión de la diversidad. (Ley 26.206).

Se relocaliza la importancia de la voz de los adolescentes, frente a la preponderancia de la voz del docente o la institución, no para enfrentarlos sino para darle lugar a los actores que estuvieron silenciados por el imperio de la autoridad que obligaba a callar o reprimir. El espíritu de la reforma es favorecer un marco de intercambios de enseñanza democrática, en el que haya lugar para los encuentros discursivos, dado el derecho a ser escuchados, pues tienen mucho para aportar a la mejora de la educación, cuanto menos, a señalar a la institución la existencia de su pensamiento con derecho de expresarse, y vivir la experiencia de participación cívica democrática, con los aportes en el co-pensamiento, señalando posibles falencias, interpretaciones equívocas del mundo adolescente o enriqueciendo con las nuevas miradas, el poder comprender mejor a estos actores, que resultarían distantes de la comprensión de instituciones y actores administrativos y docentes, generando una nueva escucha que llevaría a cambios superadores, y aportarían un nuevo equilibrio más justo (Romero, 2007).

Estos aportes tienen el efecto de relocalizar la circulación de otras voces silenciadas, por temor a explayarse:

[...] en los últimos tiempos va cobrando fuerza la perspectiva que legitima la voz de los alumnos en por lo menos tres aspectos: la construcción de una narrativa de la experiencia propia y colectiva, la formación ciudadana basada en el diálogo intergeneracional y democrático y la mejora escolar [...] (Romero, 2007)

La escuela pasa a ser el hecho que se inscribe en la historia singular de cada uno, adicionándola a la imagen de sí mismo, cada experiencia atravesada que posibilite ir elaborando un proyecto de vida personal, con la adquisición de saberes y vivencias que haya podido engarzar.

II-2. APRENDIZAJE

Para definir el aprendizaje desde la Psicopedagogía, el TFE adscribe a los lineamientos dados por pioneras de la profesión como: Filidoro, Muller, Paín y Echeverría.

En palabras de Filidoro, quien define el aprendizaje escolar como:

[...] un proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da, por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en situación de interacción social con pares y en el que el docente, interviene como mediador del saber [...] (2009, p.16)

Muller define el encuentro de la disciplina con el aprendizaje de la forma siguiente:

[...] como un encuentro entre la psicología, la subjetividad de los seres humanos con lo educacional, siendo ésta, social y cultural, por ende, implica el mundo psíquico individual y grupal, relacionados con el aprendizaje, los sistemas sociales y los procesos educativos. [...] (1993 p. 20)

Sara Paín, nos lega enseñanzas del campo profesional, y nos señaló las implicancias de las dimensiones biológicas, cognitivas, sociales y psíquicas para configurar una concepción multidisciplinaria del proceso de aprendizaje, inmerso en la transmisión inter y transgeneracional de la cultura, como bien social, remarcando la imposibilidad de estudiar al sujeto como un sistema cerrado en sí mismo (1985).

II-2-1. PROBLEMAS ESCOLARES y SUBJETIVIDAD

Se sostiene el concepto de Subjetividad, partiendo de la existencia de una articulación entre el espacio social y el sujeto singular que construye un modo de pensar y se construye en una realidad intersubjetiva y objetual, dado que el advenimiento de un sujeto se produce por intermediación de un conjunto de instituciones y prácticas sociales, siendo instalado en la cultura por medio del lenguaje y tejido por una red semiótica que a la vez que lo estructura, lo aliena al transmitir e instituir subjetividades de su época.(Lewcowicz & Corea 1999),(Arfuch 2002)

Las experiencias llevadas a cabo, con la Reforma Educativa por la Ley 26.206, que impuso la escolaridad secundaria obligatoria, permitió un seguimiento y el debido análisis de las reformas institucionales realizadas, necesarias pero insuficientes aún, dado el tiempo que es menester ante un cambio de paradigma, prácticas que necesitan ser señaladas por su supervivencia, a fin de evitar se enquisten y permitir la renovación y generalización de la inclusión de la diversidad y las políticas comunitarias de cuidado, para garantizar el enfoque de derechos. Es menester ayudar a mejorar las realidades sociales y culturales desafortunadas que subsisten en el sistema educativo, según los resultados observados año tras año, por investigadores que así lo señalan.

El informe Pogré (2015), explica como causas posibles la insuficiencia de insumos necesarios a brindar a las nuevas poblaciones escolares, tales como: la escasa capacitación docente, la exigua disponibilidad de textos de actualización a los que tuvieron acceso, tanto los docentes como los alumnos, la imposibilidad de estar actualizados con las nuevas tecnologías informáticas, ante la pauperización docente y de la población a quienes deben enseñar. El escaso tiempo dedicado al aprendizaje, por diversas razones, por parte de los alumnos, la alimentación recibida, la escasa conectividad y disposición de computadoras, el tamaño del colegio y sus instalaciones con estructuras de contención necesarias, la infraestructura en general y las condiciones sociales y familiares de estímulos a los estudiantes, así como la imposibilidad de resolver los problemas de inequidad, de un tercio de la población, han sido condicionantes supremos. Pogré nos señalaría como necesario e imprescindible mejorar, los insumos materiales del aprendizaje, e introducir análisis más amplios de la evolución contemporánea del fenómeno social y resultaría imperioso encarar estrategias de políticas de intervención, con el correspondiente financiamiento de nuevas estructuras específicas, hecho que evitaría la exclusión por causas de inequidad., según lo detalla: “La investigación sobre Educación Secundaria en la Argentina en la última década “ en la Reunión científica de FLACSO 2013 (en Pinkasz, D. 2015 informe Pogré).

El informe Pogré detectó en general, los fenómenos señalados que resultan coincidentes con los de organismos nacionales e internacionales que monitorean el curso del desenvolvimiento de las situaciones observadas ut supra, siguiendo los aportes económicos que realizan a diversos programas en el país, puntualizando que en adolescentes en esta situación de dificultad, es el nivel académico no alcanzado en la educación primaria, y los conflictos vinculares y de inclusión, los responsables de muchos de estos resultados. La atención a la diversidad aparecería como no conocida suficientemente por las instituciones, erigiéndose en barreras que no permitirían sostener a estos jóvenes en el ingreso al secundario, sin acompañamiento ni apoyos entre otros factores.

Peschauski y Eustache nos señalan en sus investigaciones, cómo se afectan la memoria y las emociones, ante problemáticas de vulnerabilidad frente a los otros, pues la memoria está en el corazón de todos los aprendizajes, bloqueada por las emociones: “...morirse de vergüenza por el miedo ante la mirada de los otros, porque es pensar lo que los otros piensan sobre nosotros, lo que nos hace enrojecer” (2016 ISBN 978-2-7465-1114-9)

Para quienes reúnen las características de vulnerabilidad social en general, sus producciones tanto orales como gráficas y escritas, presentarían restricciones en la producción simbólica y en el intercambio con los objetos sociales y culturales de conocimiento, que no les permitirían comprender el entorno y las demandas académicas solicitadas. Pero nada de lo antes expuesto podría ser objeto de análisis lineal, dado que haríamos una reducción del problema, según nos lo enseñó Morin, E., en la Teoría de la Complejidad (1977), quien elabora el concepto del conocimiento pertinente o enciclopedante, al cual liga los conocimientos dispersos, proponiendo la Epistemología de la Complejidad.

En palabras de Filidoro, y de Echeverría:

[...] Los resultados expuestos por jóvenes con dificultades pertenecen al ámbito de sistemas complejos, donde intervienen las estructuras dialógicas, la teoría de la comunicación, el contexto constitutivo socio histórico, además del escolar y el contexto como medio, el paradigma o ejemplo proporcionado, la inducción y la deducción, la tarea a realizar, la experiencia ética [...](Filidoro, 2016 pp.14-15)

[...] Tanto las dificultades de poder acceder al conocimiento escolar, es decir los contenidos curriculares, como los problemas de una convivencia entre pares, perjudican grandemente el desarrollo armónico intra-subjetivo e inter-relacional de un niño o adolescente [...] (Echeverría, H. 2016.p.10 Filidoro N.)

[...] el desafío de la clínica psicopedagógica debe pensarse, para jóvenes en dificultades, como dispositivos con intervenciones más allá de lo individual, llevándolas al plano grupal, pues esto permite enriquecer el análisis de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la construcción de subjetividad que tiene lugar en la escuela y en grupo [---] (Echeverría H 2016, p.10 Filidoro,N.)

En general, los adolescentes que pueden sostener el ingreso al nivel secundario pueden sostener los 3 primeros años, encontrando en el ciclo final del mismo, es decir, el de nivel superior, nuevas dificultades ante el cambio de nivel terminal, por ser más exigente y demandar ya autonomía y organización frente a las respuestas solicitadas. Pero la experiencia y la ambientación, al igual que la consolidación y el apoyo grupal, en las disciplinas del ciclo, marcan la diferencia positiva de poder sostener el secundario, hasta la finalización del mismo, según relata Pogré en su informe.

Es por ello, que el estudio analiza estos 2 adolescentes del PPA, inmersos en el dispositivo de **Tratamiento Psicopedagógico Grupal** un pequeño grupo que opera bajo una pauta temporal en torno a una tarea específica, que brinda como producto un Sujeto Recíproco soportado por todos, ya que cada uno no es, sin su enlace con los otros, pero el movimiento psíquico, es el trabajo propio que cada uno puede lograr (Lacan J en Escritos 1).

Al ser incluidos en un grupo, cada sujeto se convierte en Sujeto Recíproco, ante el entramado de los discursos grupales, que se dan en 2 niveles: el individual y el grupal. De este entramado, emerge la constitución de nuevas configuraciones subjetivas, con un efecto singular a partir del entramado grupal. El lugar de la conducción terapéutica, resulta propiciadora, de la transferencia y contratransferencia de trabajo, que es lo que vehiculiza, la producción común del grupo, en un tiempo determinado, así como lo enseñara Lacan, J. en Escritos I.

Al decir de Ferreiro, quién señala la importancia de la grupalidad, de la participación del individuo en interacciones colectivas, donde el nivel y el valor dado, dependen de la sociedad que integra, recuerda que, hasta el hombre creador, es sólo un punto de intersección, o de síntesis elaboradas por una cooperación continua, responde a necesidades subyacentes de las que no es la fuente (2001).

Es dable ver según lo señala Nóbile, ante las dificultades de aprendizaje, en adolescentes de contextos vulnerables como comienza el ausentismo, el desaliento se convierte en un estado permanente, la motivación escasea por falta de autoestima, frente a sí mismo y al resto del grupo. Desde este punto al desgranamiento, no hay un largo trecho, a pesar de la ampliación constante del acceso y de programas para sostener trayectorias educativas de los estudiantes, persisten prácticas expulsivas que continúan excluyendo a jóvenes de sectores sociales, que no han sido sus destinatarios históricos. (2016).

Al decir de Romero, C., las cuestiones de justicia social, en el contexto actual, ponen a la escuela secundaria entre el grito y el silencio, siendo necesario recuperar voces de los actores. La autora se pregunta: ¿Cuál es la verdadera importancia de esta voz para mejorar las escuelas?” (2010).

Se halla una posible respuesta en otra autora Pogré: construir información específica de cómo la dimensión personal y contextual marca diferencias en los procesos de escolarización, retención y desescolarización juvenil (Pinkasz, informe POGRÉ, 2015)

II-2-2. TRAYECTORIA ESCOLAR - SINGULARIDAD

Entendemos por **Trayectoria Escolar** según Terigi, el recorrido que realiza el estudiante, y ésta se compone de las decisiones personales y los comportamientos académicos, que le permiten ajustarse a los criterios que establecen los distintos dispositivos institucionales para el ingreso, la permanencia y la conclusión de sus estudios, a través del contexto normativo que la delimita. Se representa la trayectoria, por medio del plan de estudios y del reglamento escolar que marca el ingreso a partir de la trayectoria escolar previa, la permanencia se da a partir del rendimiento y la promoción de la etapa transitada, y el egreso se otorga con la eficiencia terminal que culmina con la titulación (2009).

Dado que este TFE aborda las trayectorias escolares singulares de jóvenes con problemas de aprendizaje, se recurrió a la autora, Terigi., haciendo un recorte que abarque solamente los fenómenos que expresan trayectorias que presentan desafíos tanto en la transición educativa como en la permanencia.

La autora señala que gracias a la obligatoriedad de la ley de Educación Secundaria 26206 son pocos los egresados de la escuela primaria que no ingresan al secundario.

- A lo largo de las trayectorias reales, son cada vez menos los jóvenes que el sistema va dejando afuera. Considerando que quienes quedan excluidos, se debe a una oferta insuficiente, pero que otra parte de la exclusión se vincula al fracaso escolar.
- Las tasas de repitencia siguen siendo altas, en los primeros años de la escuela media, pero han habido mejoras en la retención y promoción.
- La permanencia en el nivel secundario parece realizarse a costa de la sobre-edad que sigue aumentando, con abandonos temporarios y reingresos fallidos con grandes dificultades en las tasas de egresos.
- Muchos de los que no logran terminar, siguen estudiando por medio de reincorporaciones o retenciones con programas específicos, son grupos con menor tradición escolar llamados los “nuevos públicos escolares”, quienes aumentan **la diversidad** de los asistentes a la escuela (Terigi 2009).

II-2-3. DIVERSIDAD

El término Diversidad abarca un campo muy amplio que excede el marco de este TFE, por lo tanto, nos ceñiremos a la Diversidad en el ámbito Escolar.

La ley 26.206 además de la obligatoriedad de la escolaridad secundaria cambió el paradigma de la Integración escolar por considerar que no era suficiente lograr impartir a todos los estudiantes lo mismo. Dio un paso más estableciendo la **Inclusión** como factor superador de la Integración, considerando la necesidad de darle a cada uno lo que ese sujeto puede y necesita, consolidando la

idea de Inclusión Integral de la diversidad, es decir: Inclusión social, educativa y laboral (Tedesco 2004).

Puntualizó dicha ley, la riqueza de la diversidad como un valor a partir de las diferencias, potenciando las fortalezas de cada niño y adolescente que asiste a una institución escolar, instaurando el reconocimiento de la diversidad como patrimonio humano. Apelando a la formación profesional para construir una sociedad humanizante, capaz de escuchar, acompañar, sostener y comprender al otro diverso con empatía, desechando el paradigma anterior reeducador, rehabilitador de la normalización según lo refiere Pérez de Lara (1998).

La autora ubica 4 consideraciones para la educación respetuosa de la diversidad:

- El pasaje de las mediciones cuantitativas a las cualitativas dado que cada niño o joven es un sujeto, no un síntoma etiquetable.
- Un C.I no es lo único constitutivo del sujeto y en su subjetividad lo son: el intelecto o la razón, las emociones y sentimientos, los sentidos, la corporeidad, todos de modo integrado.
- Dejar de objetivar al sujeto diverso para entramarlo y ayudarlo a construir su subjetividad, así podría pasar de la dependencia, al deseo: eligiendo y hablando sobre él libremente.
- Pasar de la competencia educativa entre sujetos a la cooperación entre pares y grupos.

II-3. TEORÍA DEL DESARROLLO HUMANO

Bonfenbrenner se refiere a los sistemas ambientales, como un conjunto de estructuras con las cuales interactúa un individuo y proporciona el marco desde el cual se estudian las relaciones persona singular (factor intrínseco)-ambiente (contexto, factor extrínseco). Ello requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ambos, dado que interactúan en conjunto por ser relaciones complejas.

Este sistema ecológico, destaca las transiciones de los cambios de entornos y roles, al pasar el sujeto de uno a otro en la vida, como individuos interrelacionados, activos e inmersos en varios ambientes nutricios (1987).

Cada sistema ofrece amplias posibilidades para los sujetos singulares, en la medida que actúen en él, ellos apoyan y guían el desarrollo humano. Según la naturaleza contextual, de la vida de la persona, ofrece una diversidad cada vez mayor de opciones y fuentes de crecimiento, en caso contrario, dado la escasa vinculación contextual, se produce el empobrecimiento del medio circundante, por paupérrima inmersión y falta de contactos, de resultas que: el sujeto se encuentra con una disminución en la participación social, con un mundo pequeño conocido que coarta su posibilidad de conocer, de pensar, de acceder al mundo simbólico, artístico y cultural amplio, que

tanto permite al sujeto elevar su pensamiento y ampliar el campo de expresión y simbolización, en el que manifestar sus deseos y elevar su espíritu.

El microsistema, es la capa que envuelve al niño, y contiene todas las estructuras con las que niños y niñas tienen contacto directo, son las interacciones de su inmediatez, que contiene: la familia, la escuela, el club, la iglesia, el vecindario, y todos los ambientes de cuidado de la salud primaria. Las relaciones que aquí se entablan son bidireccionales, dado que afectan al niño en su conducta y creencias, pero a su vez el niño afecta el contexto en esa interrelación y muestra cómo esas influencias co-ocurren en todos los niveles restantes. Sólo se impone señalar, que las influencias del microsistema ocurren de manera más fuerte y tienen mayor impacto, en y para el sujeto.

En este estudio de Casos, se buscó encontrar aquellos factores benéficos u obturadores de un sujeto, para poder describir sus relaciones, entre el sujeto y su contexto, apelando a definiciones dadas por Contreras (2007).

Los Factores Protectores y los Factores de Riesgo: ambos se encuentran en los contextos de desarrollo, siendo el principal medio en que inciden, el microsistema por su afectación o protección directa sobre el niño y el adolescente. Estos conceptos encaminan a los sujetos hacia sus fortalezas o dificultades.

“... los factores protectores, son eventos biológicos o psicosociales que aumentan la capacidad del individuo de resistir o sobreponerse a estos factores de riesgo”.

“...los factores de riesgo son eventos biológicos o psicosociales que aumentan la posibilidad de presentar una evolución negativa”
(Contreras. 2007 Pp.123-127).

II-3-1. FORTALEZAS / LOS FACTORES PROTECTORES

Están compuestos, por una serie de bondades de las que gozaría un niño o niña, como tener una buena salud perinatal, estimulación ambiental por parte de padre o madre, siendo esta última, un indicador muy favorable para el desarrollo: nutrición adecuada, estimulación del entorno familiar extendido, padres con ocupaciones que den seguridades económicas básicas al hogar, una vivienda con los servicios esenciales, gozar de la debida y oportuna atención de la salud, la estimulación ambiental que favorece la regulación emocional y el apego, compartir espacios de calidad de tiempo con su familia, el derecho al espacio de juego, el trato afectuoso, el espacio para intercambios significativos, para expresarse, ser escuchado y atendido, oportunidad de la adquisición del lenguaje y los aprendizajes significativos. El acceso a la escolaridad: jardín-

preescolar-primaria, secundario, con los controles adecuados de salud y el seguimiento en la promoción y prevención sanitaria. (Anthony 1983, Bonfenbrenner 1987, Bradley y Corwyn, 2002; Lipina, 2016).

II-3-2. LOS FACTORES DE RIESGO O DIFICULTADES

Estarían constituidos por la acumulación de situaciones que ponen en riesgo el desarrollo sano de los niños. Los principales mediadores señalados son: la malnutrición, la desnutrición, y el estrés ambiental, por estar inmersos los niños en situaciones de maltrato, violencia tanto verbal como física, falta de demostraciones afectivas, los conflictos intrafamiliares y conyugales, la escasez de medios, faltos de posibilidades de intercambios saludables con los contextos micro-sistémicos, desconectados socialmente de porciones de mundo simbólico a interpretar y conocer.

Los contextos de vulnerabilidad social harían que en general, tengan dificultades de integración social con sus pares, lo que les dificultaría contar con apoyos y su integración e inclusión ante la diversidad que devendría dificultosa, o problemática.

Estos jóvenes en general tienen pudor de exhibir sus dificultades, no se comunican con pares, no comunican a la institución las razones, ni se acercan sus familiares a ella, sucedería entonces, un lamentable desenganche paulatino de los vínculos con el sistema escolar, dado que no siempre el sistema escolar tiene respuestas para ellos.

Los indicios de conductas reactivas desactivan los apegos construidos en la infancia, la adolescencia reactualiza la vinculación escolar y familiar primaria desde otro lugar, al decir de varios autores, Bradley y Corwyn son indicios de constructores de apegos inseguros o bien en casos extremos de falta de apego, cuando las conductas reactivas son muy marcadas. (Bonfenbrenner 1987), Bradley y Corwyn,2002); (Lipina 2016).

Se adiciona, a este desasosiego frente a la realidad, el hecho que sus limitaciones económicas no les permiten participar de la vida social de sus compañeros, ni concurrir a otros espacios que amplíen sus conocimientos culturales, ni contactos con el mundo simbólico de la cultura, tampoco disponen de quienes puedan acompañarlos o retirarlos en otros horarios, dónde otros adolescentes asisten en su recreación grupal: las fiestas, los bailes, las salidas grupales a determinados lugares, son obstáculos económicos y de medios, señalando aún más, las diferencias de posibilidades.

En palabras de Rodulfo, la reunión de adolescentes en formaciones grupales es vital para la tramitación de la subjetivación del adolescente, fuera de lo familiar, pero a su vez, para poder posicionarse junto a los familiares. Necesitan de agentes como la banda musical o el grupo, los

pares, los amigos, lo tele-tecno-mediático, además de otros adultos que no pertenezcan a la familia, pero que se encuentren, en ciertas posiciones, en relación con el campo de los adolescentes. Todo ello permitiría al joven poder inaugurar una nueva categoría intrapsíquica, que el autor llama la categoría “del nosotros”, conformando e integrando nuevos grupos (2004).

Todos estos indicadores, son comunes oírlos en boca de los adolescentes y sus padres, agrupándose quienes poseen el mismo estatus, produciéndose la exclusión de grupo, lo que favorecería la reproducción social, tal como nos lo enseñara Bourdieu (2008).

II-4. VULNERABILIDAD SOCIAL: POBREZA Y DESIGUALDAD

La vulnerabilidad social, representa un constructo teórico, para señalar las consecuencias sociales determinantes, de los condicionamientos de la pobreza y de su faceta más hiriente, puesta de manifiesto en la desigualdad.

La pobreza ha sido encarada con varios instrumentos desde la política de estado, para poder paliar los efectos negativos, respecto de las poblaciones más vulnerables, con diversos programas de ayuda, desde aportaciones económicas a materiales y de alimentación. Sin embargo, los resultados devastadores en la sociedad, llevadas adelante por políticas de muchos años, impone señalar que la desigualdad subsiste, y continúa siendo un desafío pendiente, que persiste e insiste, que se debe enfrentar.

La Ciencia del Desarrollo, explica la seria dificultad, que representó medir la pobreza, ya que se lo hacía unilateralmente. Habiendo advertido los errores procesales de tales desenvolvimientos, dado que se medía su dimensión sólo a partir del nivel de ingreso familiar. (Fracchia, C., Giovannetti, F., Smulski M., Prietto, M 2020)

Hoy se la considera, según Spicker, a partir de métodos multidimensionales, con una mirada sistémica, pues las anteriores mediciones no reflejaban la realidad observada. Organismos Internacionales establecieron los estándares para la nueva mensura: el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), y sus distintos programas y comisiones, como el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, o la Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL (2009).

Los indicadores tenidos en cuenta, para señalar las condiciones sociales de vida de las personas, para asentar su situación de **vulnerabilidad** son: ingreso familiar, salud y sus posibilidades de acceso a la atención primaria por lo menos, y los niveles de educación. El nivel de vida de un sujeto o familia, se mide: con indicaciones de la nutrición recibida, índice de mortalidad infantil,

los años de instrucción de los mayores a cargo de niños, la instrucción de los niños explicitada, matriculación escolar permanente en el régimen obligatorio, se desea conocer hasta si disponen de combustible para cocinar y de qué naturaleza es, además de: si la vivienda cuenta con el debido servicio de saneamiento, si tienen agua potable, si disponen de electricidad, si la vivienda tiene piso que no sea de tierra, y enumeración de bienes muebles con que cuenta la vivienda, a fin de describir la situación de hacinamiento con precisión. Situación atravesada por ambos adolescentes del presente estudio.

Cyrulnik, B. (2016) nos reseña que, según las investigaciones realizadas en Caen-Francia, por el equipo dirigido por Eustache, F. y Peschanski, D. (2017), que los dos grandes factores que vulneran a un sujeto son: la violencia conyugal y la precariedad social, por encima de otras circunstancias, siendo la Epigenética, quien define la emergencia o silenciamiento de factores que impulsen el desarrollo de los sujetos.

Contemplar todas estas cuestiones permitiría disponer de un panorama multifacético sobre la pobreza, la desigualdad y la vulnerabilidad social, que fuera amplio y que permitiera, para comenzar a partir del análisis de la situación, pensar políticas públicas para la remediación y la protección oportuna y efectiva.

En las ciencias humanas y sociales, en los últimos años, se ha privilegiado estudiar la desigualdad ya que esta noción permite, "... reinscribir a la pobreza dentro de la dinámica social y entenderla como un subproducto de las inequidades" (Kessler, 2014: 17).

Otra definición brindada por Tilly señala la desigualdad humana como: "... distribución despareja de atributos entre un conjunto de unidades sociales, tales como los individuos, las categorías, los grupos, o las regiones" (Tilly, 2000: 38 Smulsky, Lipina, Hidalgo, 2015).

Sin embargo, la desigualdad únicamente **no es condenatoria de destinos**, dado que aún en circunstancias de adversidad, un niño o joven perteneciente a ese medio social, pero **con la debida estimulación socio afectiva positiva, con apego familiar seguro, cumpliría un derrotero favorable, sin condicionamiento de origen, no hay determinismo en las afirmaciones, por eso el valor de la singularidad y sus contextos** (Bonfenbrenner 1987).

II-4-1. POLÍTICAS PÚBLICAS - RECONOCIMIENTO DE DERECHOS

Los cambios culturales, económicos y tecnológicos acaecidos en la segunda mitad del siglo pasado reflejan las dificultades que involucran a la adolescencia en la sociedad. La etapa adolescente,

demostrada por las investigaciones últimas, es un período sensible, que reúne varios períodos críticos, de vital importancia para la continuidad del desarrollo hasta los 18 años de edad, señalado en el segundo semestre del 2019, por las investigaciones del INDEC 2020 y la metodología Bristol, de ODSA del 2017, arrojaron índices más que alarmantes, indicando que los adolescentes de entre 13 y 18 años, el 72,8 % estaban afectados en las cuestiones de: saneamiento, alimentación, vivienda, salud, acceso a la información, estimulación y educación en América.

[...] Los adolescentes en general y aquellos con mayores niveles de vulnerabilidad, no reciben en la sociedad moderna la mirada y la actitud de los adultos e instituciones, que les permitan asumir su propia experiencia de conocimiento humano y social. Para alcanzar ese objetivo, requieren de los apoyos necesarios que posibiliten superar las difíciles y complejas problemáticas, con las que hoy se enfrentan dentro de cada contexto [...] (Liwski, 2005 Pp. 151-156).

Señala Liwski, que el mismo Comité de Naciones Unidas, observa con inquietud que la mayoría de los estados no han prestado la debida atención a las preocupaciones específicas de los adolescentes como titulares de derechos, ni a la promoción de la salud, educación y desarrollo que merecen. Los estados, deberían asumir los compromisos dentro del derecho internacional, con políticas activas y cumplir con las obligaciones de la Convención: “las fracturas sociales acaecidas, involucran al adolescente, como sujeto de derecho y las realidades y prácticas sociales de exclusión, pobreza y desigualdad, siguen vigentes” (2005).

La escuela secundaria al decir de Romero, como se advierte en los últimos años, es constituyente de subjetividad y ciudadanía, si ella se vuelve impermeable a replanteos razonables enarbolados por los adolescentes, devienen conflictos afectivos del joven con sus docentes y con la institución, debiendo replantearse el modelo de autoridad y el modo de transmisión de conocimientos. En palabras de Romero, la escuela secundaria, desarrolla un currículo del siglo XIX, con profesores del siglo XX, con jóvenes del siglo XXI, que son socialmente heterogéneos y generacionalmente distantes, que como actores sociales tienen una nueva identidad cultural. Escuela secundaria que nació para unos pocos y debe cambiar en universal para todos, aún sin desconocer los esfuerzos hechos por mejorarla, se cumple la metáfora que acuñara Cuban, en 1993, metáfora del “Huracán” para explicar los cambios hechos: “Cambios en la superficie y la persistencia de los cimientos” (Romero 2007, Romero 2010)

El desconcierto de los adultos les hace olvidar, que subyace en el adolescente la necesidad de afecto, a pesar de la confrontación de su posición, en la que el adulto, debería recuperar la situación de diálogo, lugar desde el cual se encuentra un nuevo punto de partida, para establecer una

comunicación, dando lugar a la participación del joven y mejorar la situación dialógica entre la escuela y la familia. Dar la palabra a los jóvenes en las escuelas, implica un educador democrático que considere al joven un sujeto activo de derechos, abandonando la posición dominante para acercarse y comprender sus necesidades. ---“En la medida que nos expresemos más, respecto de la adolescencia, significa que podremos hablar más con los adolescentes” (Liwski 2005 p.154).

El enfoque de derechos en políticas públicas, que refieran a la adolescencia no deberían quedar reducidas, a la enunciación solamente de tratados nacionales e internacionales, serían necesarias mayores acciones y medios, para la efectiva inclusión de los nuevos públicos adolescentes, ciudadanos por derecho propio.

III. HIPÓTESIS O SUPUESTOS

Se partió de 3 supuestos principales:

1. Que existen FACTORES PROTECTORES: INTERNOS, propios del sujeto con temperamentos fáciles y EXTERNOS, propios del contexto en su multiplicidad de vinculaciones, que serían facilitadores de la construcción de FORTALEZAS.
2. Que existen FACTORES DE RIESGO: tanto INTERNOS propios del sujeto con temperamentos problematizados, como EXTERNOS propios de un contexto, deviniendo en DIFICULTADES.
3. Que las trayectorias escolares no están prefijadas por las condiciones de origen, sino que pueden enriquecerse o restringirse, según factores externos e internos -Protectores o de Riesgo-, que atraviese cada sujeto en su singularidad.

IV. OBJETIVOS

IV-1. OBJETIVO GENERAL

Conocer posibles Factores Protectores y de Riesgo que atraviesan la subjetividad de ambos adolescentes P e I, posibilitando o restringiendo su trayectoria escolar.

IV-2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Describir los aspectos Intrínsecos de los dos adolescentes e identificarlos como Factores Protectores o de Riesgo, con relación a su trayectoria escolar.
2. Describir los aspectos Extrínsecos de los dos adolescentes e identificarlos como Factores Protectores o de Riesgo con relación a su trayectoria escolar.

3. Describir las evoluciones o movimientos de los posicionamientos psíquicos ocurridos, en el transcurso del tratamiento terapéutico clínico, en los casos “P” e “I”.

V. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este Trabajo Final de Egreso es un “**Estudio de desarrollo de dos casos**” dado que incluye en el mismo la **variable temporal** (Stake), dentro de un **diseño cualitativo**, ya que “se intenta abordar el caso en sus dimensiones más estructurales o macro, con un alcance descriptivo explicativo” (1994) otorgando un abordaje desde la complejidad (Morin 1977) al considerar que “cualquier unidad de análisis puede convertirse en ese objeto “el Caso” (Stake 1994, Cap.14 p.237, Marradi, Archenti y Piovani 2007).

El **universo** al que se recurrió, fueron los adolescentes pertenecientes al PPA, todos provenientes del Partido de General San Martín, concurrentes a escuelas estatales, y otras parroquiales privadas. La **muestra** refiere a 2 adolescentes elegidos, pertenecientes a dicho servicio. El criterio de la muestra es no probabilístico y su subtipo es intencional (Padua 1994 en Hernández, Sampieri 2006). El tamaño de la muestra es pequeño, por ende, resulta difícil realizar inferencias generalizables a partir de pocas unidades.

Se refiere dicho estudio a dos adolescentes de contextos vulnerables, con escolaridad primaria atravesadas por dificultades, repitencia reiteradas al inicio del secundario en ambos, problemas de inclusión escolar y social, habitantes de barrios carenciados, situación de precariedad y hacinamiento, problemas de salud, y pérdida de hermanos.

El caso “P” familia monoparental, con exclusión del padre de los hijos por motivos de violencia conyugal y consumos problemáticos, con 5 hijos, (la pérdida de uno), sin empleo y sin seguridad social. “P” presenta algunos problemas de salud, una epilepsia que requirió internaciones, y principalmente problemas de aprendizaje con dificultades para interactuar con otros, que conforman las relaciones del micro y mesosistema. Dichas características fueron relevadas al momento de ingresar al servicio clínico del PPA.

El caso “I” familia de madre y padre, con trabajo y 3 hijos. Presenta desde el momento del nacimiento, según datos recabados, graves problemas de salud por ser prematuro de bajo peso (700 gramos), actualmente la convivencia es con familia ampliada, lo cual conlleva problemas de vivienda. Como característica “I” tiene una dificultad en el habla, una disfluencia severa, la que impide muchas veces, la comprensión de su comunicación. La familia sufrió la pérdida del hermano mayor de I.

Habiendo recurrido al archivo del PPA y buscando material para este estudio, se hallaron y seleccionaron 2 casos disímiles, para poder conocer los recorridos de vida y sus trayectorias desde la escolaridad primaria y el acceso y permanencia en la escolaridad secundaria, para así tener elementos pertinentes al objetivo de análisis del presente estudio.

En la búsqueda de antecedentes para el TFE, **se seleccionaron** adolescentes del mismo barrio, en las mismas condiciones de hacinamiento y provenientes de escuelas estatales cercanas, además de considerar que estuvieran en el rango etario de hasta 18 años, por ser esta sobre-edad, la admitida en las escuelas diurnas, y que contaran con trayectorias escolares concurrentes a escuelas de gestión estatal tanto en la primaria como en la secundaria.

V-1. DEFINICIONES OPERACIONALES Y MATRIZ DE DATOS

Matriz de datos: A fin de abordar los objetivos específicos se procedió a estructurar los datos recolectados en las entrevistas realizadas en 4 matrices de datos, diferenciando así las fuentes de información (adolescentes y terapeutas) y las 2 dimensiones definidas: INTRÍNSECA y EXTRÍNSECA, cada una de las cuales se desdobla en sub-dimensiones.

De la Portilla Candanedo define a los Factores Intrínsecos, denominados también internos o endógenos como los inherentes al sujeto, inseparables de su estructura psicofísica: herencia, sexo, edad, los que perfilan su constitucionalidad.

Añade que los Factores Extrínsecos o exógenos, se generan desde fuera del sujeto: factores sociales, económicos, políticos, culturales y ambientales etc., según la compleja realidad en la que viven (2013).

A los efectos de facilitar la lectura se completó cada una de las siguientes matrices por cada adolescente.

- **Matriz 1- Entrevistas a los adolescentes, aspectos Intrínsecos**
- **Matriz 2- Entrevistas a los adolescentes, aspectos Extrínsecos**

A los efectos de facilitar la lectura se completó cada una de las siguientes matrices por cada terapeuta/adolescente.

- **Matriz 3- Entrevistas a las terapeutas de los adolescentes, aspectos Intrínsecos**
- **Matriz 4- Entrevistas a las terapeutas de los adolescentes, aspectos Extrínsecos**

Indicadores o Preguntas guías: preguntas realizadas a las entrevistas iniciales de los adolescentes identificados como “P” e “I”.

Unidad de Análisis (U.A.): para las Matrices 1 y 2 la U.A. fueron Entrevista inicial Caso “P” y la Entrevista inicial Caso “I”, realizadas a cada uno de los adolescentes.

Para las Matrices 3 y 4 las U.A. fueron Entrevistas a las terapeutas luego de 2 años de tratamiento de “P” e “I”.

Cuadro de resultados: en este cuadro se volcaron los Factores Protectores y de Riesgo, objeto de búsqueda de la investigación del objetivo general del TFE.

V-1-1. ABORDAJE DEL OBJETIVO ESPECÍFICO 1

Describir los aspectos INTRÍNSECOS de los 2 adolescentes e identificarlos como Factores Protectores o de Riesgo con relación a su trayectoria escolar.

Los factores Intrínsecos se descomponen en Sub-Ejes dimensionales que representan características propias del sujeto tales como:

Salud: según la definición actual de la OMS: «La **salud** es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades».

Temperamento: habiendo encontrado 10 características que lo definen con más precisión según Carey (1998, 27:522-533):

- 1- Actividad: energía física que muestra en su comportamiento o respuesta.
- 2- Sensibilidad / Reactividad: tipo de estimulación que hay que dar para obtener una respuesta.
- 3- Acercamiento/ Retirada: actitud ante una situación nueva
- 4- Regularidad: las rutinas incorporadas mantenidas o no.
- 5- Adaptabilidad: facilidad o dificultad para ajustarse a una situación nueva.
- 6- Estado de Ánimo: su humor y manifestaciones de acuerdos o desacuerdos
- 7- Frustración: ante una dificultad se disgusta mucho, abandona, sigue o insiste.
- 8- Intensidad: la fuerza de la emoción con la que niño o adolescente reacciona ante una situación adversa o placentera.
- 9- Distracción: si resulta fácil o difícil atraer la atención ante tareas o aprendizajes.
- 10- Persistencia: la conducta con la que niño o adolescente insiste o abandona algo.

Autoestima: el concepto de sí mismo, es la evaluación perceptiva de nosotros mismos (Carl Rogers 1982. Ramos Martín, Sancho García et al 2009 p.67).

Autonomía: En la búsqueda de la Independencia/Autonomía inciden esencialmente 3 factores, tomando como referencia Aulagnier (1986) y Rodolfo (2004).

- 1- El descubrimiento y exaltación de sí, o el deseo de autorrealización de esta edad.
- 2- El deseo de la emancipación de los padres.
- 3- La orientación hacia los compañeros.

Modelo Matriz 1- Entrevistas a los adolescentes, aspectos Intrínsecos de“P” e “I”

Completar 1 versión de la matriz por cada caso de estudio.

U.A.	Eje DIMENSIÓN	SUBDIMENSION	INDICADOR	Espacio destinado a Categoría
ENTREVISTAS INICIALES CASO “P” Y CASO “I”	ASPECTOS INTRÍNSECOS	SALUD	¿Presenta enfermedades de base?	
			¿Atravesó algún conflicto social, familiar u escolar?	
		TEMPERAMENTO		
		1) Nivel de Actividad	¿Cómo responde ante la propuesta de actividades?	
		2) Sensibilidad Reactividad	¿Responde bien cuando se lo/la estimula?	
		3) Acercamiento o retirad.	¿Acepta una situación nueva, se acerca a ella o la rechaza?	
		4) Regularidad	¿Mantiene sus rutinas/hábitos?	
		5) Adaptabilidad	¿Cómo se ajusta a una situación nueva?	
		6) Estado de ánimo	¿Está generalmente contento/a o bien descontento?	
		7) Frustración	¿Cómo reacciona ante una dificultad?	
		8) Intensidad	¿Manifiesta su emoción y en qué grado?	
		9) Distracción	¿Se distrae con facilidad?	
		10) Persistencia	¿Es constante cuando algo le interesa o le desinteresa	
		AUTOESTIMA	¿Tiene confianza en sí mismo/a?	
		AUTONOMÍA		
		1) Autorrealización de la edad, deseo de auto-realización	¿Despliega su fantasía de ser, haciendo muchas cosas diversas?	
2) Emancipación de los padres	¿Hace cosas solo como: viajar, llegar a la escuela, salidas con amigos?			
3) Orientación hacia los compañeros	¿Busca amigos? ¿Frecuenta amigos o compañeros/as?			

V-1-2. ABORDAJE DEL OBJETIVO ESPECÍFICO 2

Describir los aspectos Extrínsecos de los dos adolescentes e identificarlos como Factores Protectores o de Riesgo con relación a su trayectoria escolar.

La Dimensión: Factores EXTRÍNSECOS O EXÓGENOS, propios del contexto, describe los aspectos que podrían intervenir en las singularidades de los dos adolescentes, tanto pertenecientes al microsistema como al mesosistema (Bonfenbrenner 1987 y Stake 2007, p.240 en Marradi, Archenti y Piovani).

Las Sub-dimensiones identificadas son las siguientes:

Participación Deportiva, Social y comunitaria,
Amigos,
Familia,
Trayectoria escolar.

Modelo Matriz 2- Entrevistas a los adolescentes P e I, aspectos Extrínsecos

Completar 1 versión de la matriz por cada caso de estudio.

U.A.	Eje DIMENSIÓN	SUBDIMENSION	INDICADOR	Espacio destinado a Categoría
ENTREVISTAS INICIALES CASO "P" Y CASO "I"	ASPECTOS EXTRÍNSECOS	PARTICIPACIÓN DEPORTIVA, SOCIAL Y COMUNITARIA	¿Hace algún deporte?	
			¿Hace actividades solo?	
			¿Va a algún club o iglesia?	
			¿Concorre solo a otros lugares?	
			¿Qué otra actividad realiza?	
		AMIGOS	¿Tiene amigos en la escuela?	
			¿Tiene amigos en el barrio?	
			¿Tiene amigos en otro círculo?	
		FAMILIA	¿Cómo está compuesta la familia?	
			¿Con qué otros familiares tiene relación?	
			¿Con quién o quiénes manifiesta afinidad?	
			¿De qué modo se siente acompañado por su madre?	
			¿Conoce las razones por las que sus padres los acompañan al PPA?	
		TRAYECTORIA ESCOLAR	¿Qué grados o años repitió?	
			¿Cuáles han sido las causas de la repitencia?	
			¿Asiste regularmente a la escuela?	
			¿Siente gusto por el aprendizaje de las materias?	
			¿Qué materias le generan tropiezos?	
			¿Comprende las explicaciones de los profesores?	
			¿Puede realizar las tareas?	
			¿Fue necesario cambiar de escuela en algún momento de la trayectoria escolar?	
			¿Cuáles fueron las razones?	

V-1-3. ABORDAJE DEL OBJETIVO ESPECÍFICO 3

Describir las evoluciones de los movimientos de los posicionamientos psíquicos, ocurridos en el transcurso del tratamiento terapéutico, en los casos “P” e “I”.

Con el fin de alcanzar el objetivo se desarrollaron las siguientes matrices, completándose en cada caso una versión de la matriz para cada terapeuta/adolescente:

- **Matriz 3- Entrevistas a las terapeutas de los adolescentes, aspectos Intrínsecos**
- **Matriz 4- Entrevistas a las terapeutas de los adolescentes, aspectos Extrínsecos**

En el caso de las Terapeutas de los Casos “I” y “P”, fueron entrevistas realizadas para la investigación, tomadas dos años después de las entrevistas hechas a “I” y “P” iniciales de entrada al servicio. Ya con 17 años ambos, luego de incluirlos en un grupo terapéutico de Clínica Psicopedagógica, cuyo primer tramo fue presencial en la Cámara Gesell del Campus de la UNSAM, luego advino el ASPO por la pandemia de Covid-19 y el tratamiento se reconvirtió en virtual, para seguir el trabajo terapéutico de acompañamiento, sostenimiento y tratamiento, además de responder a las políticas comunitarias de cuidado.

Dada la incorporación de la variante temporal al estudio, el TFE toma el nombre de “Estudio de Casos” con las mismas dimensiones y sub-dimensiones de las Matrices 1 y 2, incorporando la sub-dimensión “Tratamiento Psicopedagógico” para cumplir con este objetivo, de Factor Extrínseco nuevo, como elemento que incide sobre los adolescentes.

De esta fuente, emergió que la intervención de las terapeutas, resultara un FACTOR EXTRÍNSECO de importancia capital, a sumarse al TFE.

Modelo Matriz 3- Entrevistas a las terapeutas de los adolescentes, aspectos Intrínsecos

Completar 1 versión de la matriz por cada caso de estudio.

U.A.	Eje DIMENSIÓN	SUBDIMENSION	INDICADOR CASO "I"	INDICADOR CASO "P"
ENTREVISTAS A TERAPEUTAS CASO "P" Y CASO "I"	ASPECTOS INTRÍNSECOS	SALUD	¿Presenta enfermedades de base?	¿Presenta enfermedades de base?
			¿Atravesó algún conflicto social, familiar u escolar?	¿Atravesó algún conflicto social, familiar u escolar?
		TEMPERAMENTO	¿Cómo es su temperamento?	¿Cómo es su temperamento?
			¿Muestra intereses?	¿Muestra intereses?
			¿Pide ayuda para resolver situaciones difíciles?	¿Pide ayuda para resolver situaciones difíciles?
			¿Cómo responde ante las propuestas de actividades?	¿Cómo responde ante las propuestas de actividades?
			¿Responde bien cuando se lo estimula?	¿Responde bien cuando se lo estimula?
			¿Acepta una situación nueva?	¿Acepta una situación nueva?
			¿Se ajusta a una situación nueva?	¿Se acerca o la rechaza?
			¿Mantiene sus rutinas?	¿Se ajusta a una situación nueva?
			¿Cómo es su humor?	¿Mantiene sus rutinas?
			¿Cómo reacciona ante una dificultad?	¿Cómo es su humor?
				¿Cómo reacciona ante una dificultad?
				¿Manifiesta su emoción y en qué grado?
			¿Se distrae con facilidad?	
			¿Es constante cuando algo le interesa?	
		AUTOESTIMA	¿Tiene confianza en sus decisiones?	¿Hoy su autoestima, cómo sigue?
		AUTONOMÍA	¿Enfrenta solo problemas?	¿Y su autonomía?
			¿Lega o va solo a ciertos lugares?	
			¿Hace cosas nuevas?	
¿Hace cosas solo?				

Modelo Matriz 4- Entrevistas a las terapeutas de los adolescentes, aspectos Extrínsecos

Completar 1 versión de la matriz por cada caso de estudio.

U.A.	Eje DIMENSIÓN	SUBDIMENSION	INDICADOR CASO "I"	INDICADOR CASO "P"
ENTREVISTAS A TERAPEUTAS CASO "P" Y CASO "I"	ASPECTOS EXTRÍNSECOS	PARTICIPACIÓN DEPORTIVA, SOCIAL Y COMUNITARIA	¿Hace algún deporte solo?	¿Incorporó alguna actividad?
			¿Hace actividades solo?	
			¿Va a algún club o iglesia?	
			¿Va a algún otro lado?	
		AMIGOS	¿Tiene amigos en la escuela?	¿Hizo por fin amigos?
			¿Tiene amigos en el barrio?	
			¿Tiene amigos en otro círculo?	
		FAMILIA	¿Cómo está compuesta la familia?	¿Mejóro el vínculo con la madre y los hermanos mayores?
			¿Con qué otros familiares se trata?	¿Estimula la madre la escolaridad?
			¿Con quién se lleva mejor?	
			¿Lo sobreprotegen?	
			¿Escucha consejos?	
		TRAYECTORIA ESCOLAR	¿Qué grados o años repitió?	¿Qué grados o años repitió?
			¿Cuáles han sido las causas de la repitencia?	¿Cuáles han sido las causas de la repitencia?
			¿Falta mucho a clase?	¿Asiste regularmente a la escuela?
			¿Tiene apego escolar?	¿Siente gusto por el aprendizaje de las materias?
			¿Siente gusto por el aprendizaje de las materias?	¿Qué materias le generan tropiezos?
			¿Qué materias le generan tropiezos?	¿Comprende las explicaciones de los profesores?
			¿Comprende las explicaciones de los profesores?	¿Puede realizar las tareas?
			¿Puede realizar las tareas?	¿Fue necesario cambiar de escuela en algún momento de la trayectoria escolar?
			¿Fue necesario cambiar de escuela en algún momento de la trayectoria escolar?	¿Cuáles fueron las razones?
			¿Cuáles fueron las razones?	¿Pudo sostener el año escolar 2019?
				¿Qué pasó en el 2020 con la escuela?
				¿Tiene apego escolar?
			¿Vine con gusto y voluntariamente al tratamiento?	¿Vine con gusto y voluntariamente al tratamiento?
			¿Aprobó 1er año en la nueva escuela?	¿Aprobó 1er año hecho por 3ra vez?
			¿Hizo allí nuevos amigos?	¿Hizo allí nuevos amigos?
		TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO	¿Qué otras mejoras notas?	¿Qué otras mejoras notas?
			¿De qué otras cosas no habla aún?	¿De qué otras cosas no habla aún?
			¿Qué dificultades continúa teniendo?	¿Qué dificultades continúa teniendo?
			¿Cuándo puede conectarse ¿cómo responde?	¿Qué acciones emprendiste cuando quedó libre?
				¿Cómo le fue en el grupo de reinserción?
	¿Qué pasa con la edad para continuar en el turno diurno?			

V-2. INSTRUMENTOS Y FUENTES

Las **fuentes** a las que se recurrieron para obtener la información necesaria, fueron las entrevistas tomadas por las Terapeutas a los adolescentes al momento de iniciar el diagnóstico, esos documentos fueron fuentes secundarias directas.

Se entrevistó a las terapeutas del grupo clínico de tratamiento, por contar con la información especializada que fue menester luego de dos años de tratamiento, siendo ellas fuentes primarias.

Los **instrumentos** fueron las entrevistas semiestructuradas que combinan “preguntas cerradas y abiertas, en las que el entrevistado tiene la posibilidad de discurrir sobre el tema sin ajustarse a la pregunta formulada” (Romeu Gómez, Minayo, Ferreira, Deslandes Cap. 4 2012).

Entrevistas que recogieron la diversidad de respuestas, referidas a todas las situaciones familiares, sociales, escolares, que representan el contexto circundante de los jóvenes, y aquellos datos de su subjetividad singular, que interesó conocer al considerarlos relevantes para este TFE.

V-3. ASPECTOS ÉTICOS

El material de entrevistas realizadas a los 2 adolescentes especialmente seleccionados de los archivos del PPA pertenecientes a fines de 2018, fue extraído de los registros del servicio, mientras que las entrevistas a las terapeutas se hicieron promediando la finalización del mes de diciembre 2020, para este TFE.

La utilización de las entrevistas de los concurrentes al PPA, responde a uno de los objetivos de formación de la clínica terapéutica, con el fin de ser material de estudio que pudiera servir para las investigaciones, tanto empíricas como teóricas que enriquezcan las teorías que la carrera de Psicopedagogía de la UNSAM sustenta, todo ello dispuesto por las autoridades académicas de la Institución.

Cabe aclarar, que los padres de los ingresantes al proceso diagnóstico del servicio, dejan un consentimiento informado firmado, porque se les explica que en caso de utilizar dicho material, se resguardan las identidades de los menores, y se cumplen todos los requisitos de confidencialidad de los datos, evitando toda exposición.

A las terapeutas se les informó que serían requeridos sus informes-clave al ser ellas mismas las terapeutas de los jóvenes derivados a sus grupos de tratamiento terapéutico. Recibieron un modelo de consentimiento informado, en el que se expresaban los objetivos que esta investigación persiguió. Se les informó a su vez que el TFE se llamaría: “Psicopedagogía, Adolescencias

Vulnerables, Diversidad y Problemas de Aprendizajes”, detallando los instrumentos detallados a continuación.

OBJETIVO GENERAL:

Conocer posibles Factores Protectores y de Riesgo que atraviesan la subjetividad de ambos adolescentes P e I, posibilitando o restringiendo su trayectoria escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1-Describir los aspectos Intrínsecos de los dos adolescentes e identificarlos como Factores Protectores o de Riesgo, con relación a su trayectoria escolar.

2-Describir los aspectos Extrínsecos de los dos adolescentes e identificarlos como Factores Protectores o de Riesgo con relación a su trayectoria escolar.

3-Describir las evoluciones o movimientos de los posicionamientos psíquicos ocurridos, en el transcurso del tratamiento terapéutico clínico, en los casos “P” e “I” a administrar y utilizar, asegurando la confidencialidad de los datos que aporten y el carácter voluntario, sobre dicha participación.

Finalmente, se les expresó que una vez terminado el análisis serían informadas de los resultados de la investigación. Aclarando, que la administración de los instrumentos no representa ningún riesgo para las entrevistadas, no obstante, el consentimiento expresamente indica que pueden prescindir de la entrevista si así lo decidieran. (Ver en Anexo 1 Modelos de Consentimiento Informado).

V-4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

El Estudio de Casos, se ha utilizado como estrategia de investigación para buscar y construir la información requerida para el presente TFE, referido al ámbito de la psicopedagogía y su posible obtención a partir de la empíria y su posterior reflexión teórica, con la incorporación a la disciplina de metodologías activas en la elaboración de investigaciones. Según señala Lynn se suscitan situaciones de análisis, que revelan la complejidad derivada de la atención a la diversidad y la inclusión escolar (Lynn 1999, Margulis Lynn 2007, ISBN 978-1-933392-31-8).

La secuencia de trabajo seguida ha sido: la selección y posterior definición de cada uno de los 2 casos en su singularidad, la búsqueda del estado del arte para el TFE que fuera pertinente a la contextualización de los ámbitos que circundan a cada adolescente y que surgen de los instrumentos y fuentes consultadas, el análisis de los datos recabados, las intervenciones que

surgen de las voces de las terapeutas durante el tratamiento psicopedagógico, en los 2 años que permitieron acompañar y sostener a ambos jóvenes en el desarrollo de ese lapso. La viabilidad de la investigación planteada y el seguimiento con la variable tiempo incorporada a este TFE de Desarrollo de Casos y la evaluación del material para la obtención de resultados, que permite inscribir la presente investigación dentro de los estudios cualitativos descriptivos, al haber podido construir las categorías de análisis a partir de los indicadores, al ir al campo, que permitieron agrupar el material en las categorías señaladas.

Para poder arribar a responder la pregunta de investigación al finalizar el análisis de los datos y conocer, qué factores funcionaron como protectores o de riesgo, para el sostenimiento de la trayectoria escolar en situación de vulnerabilidad social para estos dos casos estudiados, se ha partido del análisis los objetivos específicos. Se pudieron encontrar los Ejes Dimensionales determinados como Factores Intrínsecos y Factores Extrínsecos para comenzar a adentrarnos en la posibilidad de investigar y para ello fue necesario determinar cuáles fueron las categorías establecidas que se derivaban de cada una de las sub-dimensiones y así señalar de qué modo pudieron incidir en las subjetividades de ambos adolescentes, con problemas de aprendizajes, acercando dichos conceptos al análisis y descripción de cada adolescente en las conclusiones del TFE.

Advierte De la Portilla Candanedo que estos factores no operan aisladamente, sino que interactúan en conjunto, como producto de interacciones complejas. (2013).

Cabe señalar, en este análisis de datos, que los dos jóvenes al tener 15 años al momento de la entrevista inicial diagnóstica, ya contaban con una trayectoria de escolaridad primaria en su historia de vida y experiencia escolar, de la que poco se ha podido extraer del material analizado. Sin embargo, se han podido señalar algunos rasgos personales singulares de cada uno (Intrínsecos), respecto de su temperamento, salud, su autonomía y autoestima como así también, datos de los considerados factores Extrínsecos que describen su participación social comunitaria y actividades deportivas con sus intereses, relaciones vinculares positivas o no, respecto de la familia, los amigos, la escuela y su trayectoria escolar, en cada uno de los casos.

V-4-1. ANÁLISIS DE DATOS- CASO “P”

Análisis: Matriz 1- Entrevistas a los adolescentes, aspectos Intrínsecos- CASO “P”

U.A.	Eje DIMENSIÓN	SUBDIMENSION	INDICADOR	Categoría derivada de la Entrevista Inicial	
ENTREVISTAS INICIALES CASO “P”	ASPECTOS INTRÍNECOS	SALUD	¿Presenta enfermedades de base?	Epilepsia con internaciones.	
			¿Atravesó algún conflicto social, familiar u escolar?	Divorcio de padres problemático, muerte de hermana	
		TEMPERAMENTO			
		1) Nivel de Actividad	¿Cómo responde ante la propuesta de actividades?	Poca energía para hacer las propuestas	
		2) Sensibilidad Reactividad	¿Responde bien cuando se lo/la estimula?	Responde con dificultad	
		3) Acercamiento o retirad.	¿Acepta una situación nueva, se acerca a ella o la rechaza?	Se retira	
		4) Regularidad	¿Mantiene sus rutinas/hábitos?	No las mantiene	
		5) Adaptabilidad	¿Cómo se ajusta a una situación nueva?	Con dificultad	
		6) Estado de ánimo	¿Está generalmente contento/a o bien descontento?	Expresa poco	
		7) Frustración	¿Cómo reacciona ante una dificultad?	Abandona	
		8) Intensidad	¿Manifiesta su emoción y en qué grado?	Se retira Manifiesta poco	
		9) Distracción	¿Se distrae con facilidad?	Le cuesta atender	
		10) Persistencia	¿Es constante cuando algo le interesa o le desinteresa	No puede mantener la constancia por dificultades	
		AUTOESTIMA	¿Tiene confianza en sí mismo/a?	Poca confianza en sí	
		AUTONOMÍA			
		1) Autorrealización de la edad, deseo de autorrealización	¿Despliega su fantasía de ser, haciendo muchas cosas diversas?	No hace otras cosas.	
		2) Emancipación de los padres	¿Hace cosas solo como: viajar, llegar a la escuela, salidas con amigos?	No, siempre la acompaña la madre	
3) Orientación hacia los compañeros	¿Busca amigos? ¿Frecuenta amigos o compañeros/as?	No frecuenta amigos ni compañeros			

AnálisisMatriz 2- Entrevistas a los adolescentes, aspectos Extrínsecos- CASO “P”

U.A.	Eje DIMENSIÓN	SUBDIMENSION	INDICADOR	Categoría derivada de la Entrevista Inicial
ENTREVISTAS INICIALES CASO “P”	ASPECTOS EXTRÍNSECOS	PARTICIPACIÓN DEPORTIVA, SOCIAL Y COMUNITARIA	¿Hace algún deporte?	No hace deporte.
			¿Hace actividades solo?	No se mueve sola.
			¿Va a algún club o iglesia?	Va a la iglesia.
			¿Concorre solo a otros lugares?	No viaja sola.
			¿Qué otra actividad realiza?	Ninguna otra actividad
		AMIGOS	¿Tiene amigos en la escuela?	Sólo 1 compañera ocasional.
			¿Tiene amigos en el barrio?	No se los permiten.
			¿Tiene amigos en otro círculo?	Sí, de la iglesia
		FAMILIA	¿Cómo está compuesta la familia?	Madre y 3 hermanos.
			¿Con qué otros familiares tiene relación?	Con tíos y primitos
			¿Con quién o quiénes manifiesta afinidad?	Con hermanito menor.
			¿De qué modo se siente acompañado por su madre?	Con la escuela la madre no puede acompañarla.
			¿Conoce las razones por las que sus padres los acompañan al PPA?	Sabe que necesita ayuda para leer y calcular solo suma y resta.
		TRAYECTORIA ESCOLAR	¿Qué grados o años repitió?	En la primaria 5to en la secundaria hizo 3 veces primer año.
			¿Cuáles han sido las causas de la repitencia?	La comprensión y resolución de cuentas.
			¿Asiste regularmente a la escuela?	No, falta mucho.
			¿Siente gusto por el aprendizaje de las materias?	Le disgustan las materias.
			¿Qué materias le generan tropiezos?	Casi todas.
			¿Comprende las explicaciones de los profesores?	No comprende.
			¿Puede realizar las tareas?	Casi nunca realiza tareas.
			¿Fue necesario cambiar de escuela en algún momento de la trayectoria escolar?	No cambió de escuela.
			¿Cuáles fueron las razones?	Abandonó

Análisis Matriz 3- Entrevistas a terapeuta de adolescente, aspectos Intrínsecos- Caso “P”

U.A.	Eje DIMENSIÓN	SUBDIMENSION	INDICADOR	CATEGORÍAS
ENTREVISTAS A TERAPEUTAS CASO “P”	ASPECTOS INTRÍNSECOS	SALUD	¿Presenta enfermedades de base?	Con convulsiones no tan frecuentes
			¿Atravesó algún conflicto social, familiar u escolar?	
		TEMPERAMENTO	¿Cómo es su temperamento?	Tímida, introvertida, participa poco
			¿Muestra intereses?	
			¿Pide ayuda para resolver situaciones difíciles?	
			¿Cómo responde ante las propuestas de actividades?	
			¿Responde bien cuando se lo estimula?	
			¿Acepta una situación nueva?	
			¿Se acerca o la rechaza?	
			¿Se ajusta a una situación nueva?	
			¿Mantiene sus rutinas?	
			¿Cómo es su humor?	
			¿Cómo reacciona ante una dificultad?	
			¿Manifiesta su emoción y en qué grado?	
¿Se acerca o la rechaza?				
¿Se ajusta a una situación nueva?				
AUTOESTIMA	¿Hoy su autoestima, cómo sigue?	Baja autoestima		
AUTONOMÍA	¿Y su autonomía?	Logró algo más, sale con amigos		

AnálisisMatriz 4- Entrevistas a terapeutas de adolescente, aspectos Extrínsecos- Caso “P”

U.A.	Eje DIMENSIÓN	SUBDIMENSION	INDICADOR	CATEGORÍAS	
ENTREVISTAS A TERAPEUTAS CASO “P”	ASPECTOS EXTRÍNSECOS	PARTICIPACIÓN DEPORTIVA, SOCIAL Y COMUNITARIA	¿Incorporó alguna actividad?	Sí, ir a la iglesia.	
			AMIGOS	¿Hizo por fin amigos?	Sí, sólo amigos de la iglesia.
			FAMILIA	¿Mejoró el vínculo con la madre y los hermanos mayores?	Sí, mejoró los vínculos.
		¿Estimula la madre la escolaridad?		No, no puede. Solo estimula ir a la iglesia.	
		TRAYECTORIA ESCOLAR	¿Qué grados o años repitió?	Repitió 5to grado y 1er.año 3 veces	
			¿Cuáles han sido las causas de la repitencia?	No comprende.	
			¿Asiste regularmente a la escuela?	Falta mucho.	
			¿Siente gusto por el aprendizaje de las materias?	No le gusta.	
			¿Qué materias le generan tropiezos?	Todas.	
			¿Comprende las explicaciones de los profesores?	No.	
			¿Puede realizar las tareas?	Casi ninguna.	
			¿Fue necesario cambiar de escuela en algún momento de la trayectoria escolar?	No.	
			¿Cuáles fueron las razones?	Abandonó.	
			¿Pudo sostener el año escolar 2019?	No pudo, quedó libre. Repite.	
			¿Qué pasó en el 2020 con la escuela?	Quedó desescolarizada.	
			¿Tiene apego escolar?	Tiene desapego escolar.	
		TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO	¿Vine con gusto y voluntariamente al tratamiento?	No, la traen obligada.	
			¿Aprobó 1er año hecho por 3ra. vez?	No, repite y queda libre.	
			¿Hizo allí nuevos amigos?	No.	
			¿Qué otras mejoras notas?	Sociales, le permiten amigos de la iglesia, sale con ellos.	
			¿De qué otras cosas no habla aún?	No habla de su padre, ni del duelo por la hermana. Comunica poco.	
			¿Qué dificultades continúa teniendo?	De comprensión, de expresión y problemas de conexión y sin datos en el celular.	
			¿Qué acciones emprendiste cuando quedó libre?	Insistí para que vaya a escuela, éxito. El servicio intervino, P se sostuvo en el grupo terapéutico en ese tiempo.	
			¿Cómo le fue en el grupo de reinserción?	Mal, no entendía qué debía hacer	
			¿Qué pasa con la edad para continuar en el turno diurno?	Le dieron el pase al turno vespertino de otra escuela.	

V-4-2. ANÁLISIS DE DATOS- CASO “I”

Análisis Matriz 1- Entrevistas a adolescente, aspectos Intrínsecos- CASO “I”

U.A.	Eje DIMENSIÓN	SUBDIMENSION	INDICADOR	Espacio destinado a Categoría	
ENTREVISTAS INICIALES CASO “I”	ASPECTOS INTRÍNSECOS	SALUD	¿Presenta enfermedades de base?	Prematuro con 700 grs de peso 6 meses de internación, con disfluencia severa.	
			¿Atravesó algún conflicto social, familiar u escolar?	Muerte de hermano. Padeció bullying toda la escolaridad.	
		TEMPERAMENTO	1) Nivel de Actividad	¿Cómo responde ante la propuesta de actividades?	Muy Buena respuesta ante actividades ahora
			2) Sensibilidad Reactividad	¿Responde bien cuando se lo/la estimula?	Antes no, ahora sí
			3) Acercamiento o retirad.	¿Acepta una situación nueva, se acerca a ella o la rechaza?	Se acerca y acepta.
			4) Regularidad	¿Mantiene sus rutinas/hábitos?	Cambió, ahora sí.
			5) Adaptabilidad	¿Cómo se ajusta a una situación nueva?	Se adapta.
			6) Estado de ánimo	¿Está generalmente contento/a o bien descontento?	Contento, buen humor.
			7) Frustración	¿Cómo reacciona ante una dificultad?	Insiste para superar dificultades.
			8) Intensidad	¿Manifiesta su emoción y en qué grado?	Sí, expresa sus sentimientos.
			9) Distracción	¿Se distrae con facilidad?	Logra atención para lo que le interesa.
			10) Persistencia	¿Es constante cuando algo le interesa o le desinteresa	Es constante con sus intereses.
		AUTOESTIMA	¿Tiene confianza en sí mismo/a?	Sí mucha confianza	
		AUTONOMÍA	1) Autorrealización de la edad, deseo de autorrealización	¿Despliega su fantasía de ser, haciendo muchas cosas diversas?	Se despliega en actividades variadas.
			2) Emancipación de los padres	¿Hace cosas solo como: viajar, llegar a la escuela, salidas con amigos?	Sí. Va solo a la escuela, a viajes y entrenamientos.
			3) Orientación hacia los compañeros	¿Busca amigos? ¿Frecuenta amigos o compañeros/as?	Busca y encuentra siempre amigos.

Análisis Matriz 2- Entrevistas a adolescente, aspectos Extrínsecos- CASO "I"

U.A.	Eje DIMENSIÓN	SUBDIMENSION	INDICADOR	Categoría derivada de la Entrevista Inicial
ENTREVISTAS INICIALES CASO "I"	ASPECTOS EXTRÍNSECOS	PARTICIPACIÓN DEPORTIVA, SOCIAL Y COMUNITARIA	¿Hace algún deporte?	Sí, football. Deportista.
			¿Hace actividades solo?	Sí, varias
			¿Va a algún club o iglesia?	Ambos club e iglesia.
			¿Concurre solo a otros lugares?	Va solo a los entrenamientos.
			¿Qué otra actividad realiza?	Es joven scout.
		AMIGOS	¿Tiene amigos en la escuela?	Sí. Muchos.
			¿Tiene amigos en el barrio?	Sí. Muchos.
			¿Tiene amigos en otro círculo?	Sí, es amiguelo.
		FAMILIA	¿Cómo está compuesta la familia?	Padres y 2 hermanas.
			¿Con qué otros familiares tiene relación?	Abuela, tíos, primos.
			¿Con quién o quiénes manifiesta afinidad?	Abuela materna.
			¿De qué modo se siente acompañado por su madre?	Muy acompañado.
			¿Conoce las razones por las que sus padres los acompañan al PPA?	Sí, por problemas en la escuela de bullying y por desánimo.
		TRAYECTORIA ESCOLAR	¿Qué grados o años repitió?	Repitió 3 veces 1º.
			¿Cuáles han sido las causas de la repetencia?	Desmotivación y mala convivencia con hostigadores.
			¿Asiste regularmente a la escuela?	Sí, no falta.
			¿Siente gusto por el aprendizaje de las materias?	Sí, le gusta aprender.
			¿Qué materias le generan tropiezos?	Lengua y Matemática.
			¿Comprende las explicaciones de los profesores?	Sí las comprende.
			¿Puede realizar las tareas?	Antes no, ahora sí.
			¿Fue necesario cambiar de escuela en algún momento de la trayectoria escolar?	Sí. Fue invitado a irse por una reacción.
		¿Cuáles fueron las razones?	Lo hostigaban por su disfluencia y reaccionó mal.	

Análisis :Matriz 3- Entrevista a terapeuta de adolescente, aspectos Intrínsecos- Caso “I”

U.A.	Eje DIMENSIÓN	SUBDIMENSION	INDICADOR	CATEGORÍAS
ENTREVISTAS A TERAPEUTAS CASO “I”	ASPECTOS INTRÍNSECOS	SALUD	¿Presenta enfermedades de base?	Mejoría en su disfluencia, luego de 7 meses de rapear se le entiende mejor.
			¿Atravesó algún conflicto social, familiar u escolar?	
		TEMPERAMENTO	¿Cómo es su temperamento?	Extrovertido, comunicativo. De buen humor, con muchos Intereses, agregó música, rapeo y hip-hop.
			¿Muestra intereses?	
			¿Pide ayuda para resolver situaciones difíciles?	
			¿Cómo responde ante las propuestas de actividades?	
			¿Responde bien cuando se lo estimula?	
			¿Acepta una situación nueva?	
			¿Se ajusta a una situación nueva?	
			¿Mantiene sus rutinas?	
		AUTOESTIMA	¿Cómo es su humor?	Mejóro la confianza en sí mismo.
			¿Cómo reacciona ante una dificultad?	
		AUTONOMÍA	¿Tiene confianza en sus decisiones?	Sí, Es autónomo
			¿Enfrenta solo problemas?	
¿Lega o va solo a ciertos lugares?				
¿Hace cosas nuevas?				
			¿Hace cosas solo?	

Matriz 4- Entrevista a terapeuta de adolescente, aspectos Extrínsecos- Caso "I"

U.A.	Eje DIMENSIÓN	SUBDIMENSION	INDICADOR CASO "I"	CATEGORÍAS
ENTREVISTAS A TERAPEUTAS CASO "I"	ASPECTOS EXTRÍNSECOS	PARTICIPACIÓN DEPORTIVA, SOCIAL Y COMUNITARIA	¿Hace algún deporte solo?	Hace football, scouts, boxeo. En escuela rap, hip-hop. Va solo.
			¿Hace actividades solo?	
			¿Va a algún club o iglesia?	
			¿Va a algún otro lado?	
		AMIGOS	¿Tiene amigos en la escuela?	Es amiguelero, tiene varios grupos.
			¿Tiene amigos en el barrio?	
			¿Tiene amigos en otro círculo?	
		FAMILIA	¿Cómo está compuesta la familia?	Familia organizada, con reglas, sostenedora y acompañante. Buenos vínculos con abuela materna. Sí escucha consejos. La mamá lo estimula mucho para la escuela.
			¿Con qué otros familiares se trata?	
			¿Con quién se lleva mejor?	
			¿Lo sobreprotegen?	
			¿Escucha consejos?	
		TRAYECTORIA ESCOLAR	¿Qué grados o años repitió?	No falta a la escuela. Comprende y sostiene escolaridad con promoción. Tiene apego escolar a pesar del bullying.
			¿Cuáles han sido las causas de la repitencia?	
			¿Falta mucho a clase?	
			¿Tiene apego escolar?	
			¿Siente gusto por el aprendizaje de las materias?	
			¿Qué materias le generan tropiezos?	
			¿Comprende las explicaciones de los profesores?	
			¿Puede realizar las tareas?	
			¿Fue necesario cambiar de escuela en algún momento de la trayectoria escolar?	
		¿Cuáles fueron las razones?		
		TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO	¿Vine con gusto y voluntariamente al tratamiento?	Viene con gusto y buen humor. Aprobó 1º y 2º sostuvo escolaridad. Hizo nuevos amigos. Ahora hace tareas. Se le entiende más. Cuenta de sus novias. No habla del bullying sufrido, ni del tema del lenguaje, ni las dificultades de salud. Sufre menos bullying y tiene problemas de conectividad Un solo celular familiar. Cuando se conecta es activo, se preocupa por los otros y construye el nosotros interactuando.
			¿Aprobó 1er año en la nueva escuela?	
			¿Hizo allí nuevos amigos?	
			¿Qué otras mejoras notas?	
			¿De qué otras cosas no habla aún?	
			¿Qué dificultades continúa teniendo?	
Cuando puede conectarse ¿cómo responde?				

La sub-dimensión “Tratamiento Psicopedagógico” para el Análisis de los Datos de las U.A. 3 y 4 permitió conocer la emergencia de nuevos datos en los trabajos-psíquicos en los adolescentes, durante el tratamiento, 2 años después de las entrevistas a U.A. 1 y 2 . De este modo las terapeutas nos brindaron la información que permitiría contrastar y validar con las primeras categorías encontradas en el Análisis de Datos de las entrevistas iniciales las hipótesis. En el cuadro de resultados (cuadro integral) se analizó si estas pudieron ser obstáculos o si pudieron devenir factores facilitadores, colocado al final del Análisis.

Las entrevistas a las terapeutas fueron esclarecedoras de alguna situación no conocida previamente: por ejemplo para “P”, en la revinculación en su tercer intento de cursar 1º año, la incorporan a un grupo de padres donde le pasaban tareas y el material a trabajar, no teniendo conexión informática, contando además con un sólo celular familiar en pandemia, y sin recibir explicaciones ni adaptaciones. En el tránsito de este período fue muy importante el sostenimiento del grupo terapéutico-clínico que operó en su acompañamiento, sostén y alojamiento cada vez que pudo conectarse. El servicio hizo ingentes esfuerzos por apelar al resto de la familia, cuando la conexión no era posible, y así insistir para que la tuvieran presente en el grupo. La terapeuta ante la imposibilidad de que la madre lo hiciera, se dirigió a la escuela y a sus autoridades para lograrlo.

En el caso de “I” el bullying al que estuvo sometido en la primera escuela secundaria donde repite 1º año y ante reacciones para defenderse de burlas y humillaciones, le piden que se vaya a otra escuela ante una reacción de defensa, en la que se lo castiga a él, en lugar de hacerlo con sus hostigadores. En la segunda escuela, tampoco tuvieron en cuenta, su situación de alumno diverso por su disfluencia, debiendo rendir exámenes tanto escritos como orales, sin considerar su situación ni adaptaciones posibles.

En ambos casos “P” e “I”, se ha logrado describir sus aspectos Intrínsecos y Extrínsecos emergentes de las fuentes consultadas según obra en cada cuadro pertinente, acorde con los objetivos específicos y el general propuesto, luego del entrecruzamiento con la información de las terapeutas cuyos testimonios fueron los que validaron las hipótesis de investigación tratadas, en los tres objetivos tratados ut supra.

La triangulación, de las entrevistas iniciales a “P” e “I”, contrastándolas con los resultados de las entrevistas a las terapeutas, supone un continuum que brinda una visión integral del objeto de estudio. Dicha triangulación, no está orientada exclusivamente a la validación, sino que tiene como finalidad, ampliar la comprensión de la realidad y constituye un proceso de ampliación y verificación de los resultados (según Morse y Chung, Marradi, Archentti y Piovani,2003).

El OBJETIVO GENERAL del presente TFE dice así:

Conocer posibles Factores Protectores y de Riesgo que atraviesan la subjetividad de ambos adolescentes P e I, posibilitando o restringiendo su trayectoria escolar.

A los efectos de desarrollarlo se presentan los Análisis de Datos CONSIDERADOS FACTORES PROTECTORES Y FACTORES DE RIESGO DE AMBOS ADOLESCENTES “P” e “I” vertidos por las terapeutas en sus entrevistas.

Las últimas 2 columnas del siguiente cuadro permiten señalar los resultados del análisis luego de haber ido al campo y encontrar las categorías que permiten describir la incidencia positiva u obstructora de cada sub-eje dimensional o los ejes dimensionales. La intención de la asociación de la información en un cuadro integral, es al sólo efecto de facilitar la lectura, lejos está de la dinámica aplicacionista. Se mencionan en el cuadro integral las categorías que nos permitieron componer los Ejes dimensionales y sus sub-ejes que facilitaron ir construyendo la caracterización de los adolescentes y sus entornos.

Análisis de datos luego de 2 años, de la entrevista a la terapeuta de “P”

U.A.	SUB-EJES DIMENSIONALES	CATEGORÍAS	FACTOR DE RIESGO	FACTOR PROTECTOR
TERAPEUTAS CASO “P” DIMENSIÓN ASPECTOS INTRÍNSECOS	TEMPERAMENTO	Introvertida tímida-escasos intereses poco comunicativa	X	
	SALUD	Enfermedad crónica epilepsia	X	
		Divorcio parental conflictivo	X	
		Muerte de hermana.	X	
		Convulsiones menos frecuentes		X
	AUTOESTIMA	Poca confianza en sí misma	X	
AUTONOMÍA	Dependiente	X		
TERAPEUTAS CASO “P” DIMENSIÓN ASPECTOS IEXTRÍNSECOS	PARTIC DEPOR SOCIAL Y COMUNITARIA	Sin actividad deportiva ni actividad independiente.	X	
		Asiste a iglesia		X
	AMIGOS	Sólo conocidos		X
	FAMILIA	Monoparental c/exclusión de padre	X	
		Poca familia extendida.	X	
		Afinidad con hermano menor		X
		Vínculo particular con la madre	X	
		Apego inseguro	X	
		Mejóro vínculos madre/hermano		X
	TRAYECTORIA ESCOLAR	Viene al PPA por imposición, pero sabe de sus dificultades	X	
		Repeticiones varias y abandono	X	
		Ausentismo	X	
		Desmotivación	X	
		Dificultad comprensión	X	
		Dificultad en tareas	X	
Sin cambios escolares por abandono		X		

Se han podido determinar los Factores Protectores y de Riesgo de “P”, luego de 2 años de Tratamiento terapéutico, que respondería la Pregunta de Investigación.

Análisis de datos luego de 2 años, de la entrevista a la terapeuta de “I”

U.A.	SUB-EJES DIMENSIONALES	CATEGORÍAS	FACTOR DE RIESGO	FACTOR PROTECTOR
TERAPEUTAS CASO “P” DIMENSIÓN ASPECTOS INTRÍNSECOS	TEMPERAMENTO	Extrovertido		X
		Interesado		X
		Comunicativo		X
		Pide y acepta consejos		X
		Proactivo		X
	SALUD	Mejoría en la disfluencia		X
		Bullying	X	
	AUTOESTIMA	Alta autoestima		X
	AUTONOMÍA	Autónomo		X
TERAPEUTAS CASO “P” DIMENSIÓN ASPECTOS IEXTRÍNSECOS	PARTIC DEPOR SOCIAL Y COMUNITARIA	Deportista federado		X
		Scouts e iglesia		X
	AMIGOS	Varios grupos de amigos		X
	FAMILIA	Mamá papá y 3 hermanas		X
		Gran familia extendida		X
		Se lleva bien con todos		X
		Abuela significativa		X
		Apego seguro		X
		Familia con autoridad y reglas		
	TRAYECTORIA ESCOLAR	Motivado		X
		Comprende		X
		Cambió, antes no hacía tareas ahora sí		X
		Expulsión encubierta por bullying	X	
		Buena adaptación en 2ª escuela		X

Se han podido determinar los Factores Protectores y de Riesgo de “I” luego de 2 años de Tratamiento Terapéutico, que respondería la Pregunta de Investigación.

Al hacer el análisis de los resultados arrojados por los instrumentos tomados para el estudio, entrevistas a 2 adolescentes pertenecientes al PPA, luego de su desgrabación y lectura se buscó construir agrupando categorías que surgieran y pudieran encontrarse para comenzar a conocer los Factores Intrínsecos y Extrínsecos de las Dimensiones y los sub-ejes pertinentes a los objetivos propuestos, partiendo de las hipótesis elaboradas, para poder describir los factores protectores y/o de Riesgo que atraviesan la subjetividad de los adolescentes en sus dificultades ante los problemas de aprendizaje de sus trayectorias escolares, arribando a los resultados aquí expuestos ut supra.

El presente estudio consideró relevante consignar el “**TRATAMIENTO TERAPÉUTICO**” en su “evolución temporal” (2 años posteriores a la entrevistas iniciales que incluye parte del período de ASPO de los 2 adolescentes analizados) por representar un “Estudio de Desarrollo de Casos” pudiendo dar cuenta las Terapeutas de los movimientos psíquicos producidos en los **factores INTRÍNSECOS Y EXTRÍNSECOS**, dado que ellas son las Informantes-Clave de cada uno de los casos. Por ello en las respuestas de las terapeutas. se encontraron las **RESPUESTAS A LOS INDICADORES**, señalando los cambios acaecidos en los adolescentes, que constituyen este estudio. Se buscó en esta información las **evoluciones de los diversos FACTORES** y se adicionó la información que pudo inferirse y recabarse en el análisis en su nuevo diseño, **tanto de Factores de RIESGO como PROTECTORES**, para facilitar la comprensión de las razones y objetivos a lograr a través del rediseño de las matrices: Entrevista a Terapeutas. (Ver en anexo II las Entrevistas a Terapeutas: desgrabadas y con su texto.)

V-5. CONCLUSIÓN

El papel de la escuela secundaria en los procesos de constitución subjetiva es un espacio de vida adolescente muy importante, que permite a los estudiantes mostrarse y construirse como adolescentes, redefinir y resignificar las adscripciones o transformaciones identitarias que los envuelven. El sujeto adquiere una nueva posición en la correlación de fuerzas del entorno, en las relaciones sociales en que está involucrado, redefine su rol en la sociedad y experimenta al vivirlos, procesos psíquicos profundos de metamorfosis.

La identidad, categoría relacional de reelaboraciones rápidas o profundas supone en cada uno dos procesos psíquicos: uno de adscripción o identificación y otro de diferenciación, construidas en la participación social del individuo en interacciones con los otros iguales o diferentes, en las que el sujeto obtiene referencia que las transforma en medios de acción, es decir procesos intra e intersubjetivos inmersos en relaciones sociales, con lo que adquiere representaciones individuales

y colectivas y les dará sentido en contextos situados en tiempos y espacios particulares (Valenzuela 1997).

Llegan a la escuela secundaria, luego de un largo proceso de socialización con huellas o marcas al tiempo de iniciar la entrada al mundo subjetivo y objetivo que los rodea, además de la ruptura exogámica de la posición que los convierte en reflexivos y críticos, en medio de prácticas educativas e imposiciones que dictan las instituciones.

En este panorama, no sólo será la escuela secundaria un medio de reproducción social sino que habrá espacios de producción, obstáculos, creación e innovación de formas en las que se construyen y reconstruyen los adolescentes, con múltiples voces adolescentes que devendrán: un espacio afectivo por las amistades, lo lúdico presente, en el que entra la violencia en ciertas circunstancias sin los expertos para contenerla y tratarla, un espacio de libertad o barrera y también un escape de las angustias personales, un espacio de justicia e injusticia, con educación necesaria y útil.

La escuela secundaria como espacio de vida adolescente tiene espacios de tensión entre lo político, social, cultural e intersubjetivo, que se traduce en grupos de unión, fragmentación, y diferenciación. Los jóvenes reconocen pertenencia a determinado grupo, lo que abre paso a auto-reconocerse como **nosotros** en contraposición a **unos otros**, formando comunidades emocionales en las que participan y adscriben sus subjetividades singulares, pero también colectivas.

Este **nosotros**, emerge de la disputa y negociación, opuesto al mundo infantil que se abandona, distanciándose del mundo adulto que impone normas, pero ligado al mundo social que guarda incertidumbres o conflictos por la incompatibilidad de perspectivas o expectativas económicas, rupturas familiares o escolares por las exigencias o dificultades, pero el **nosotros** unido por el afecto, surge por encuentros extra familiares y crea lazos amistosos fuertes donde se logra compañía, comprensión, apoyo, ayuda, seguridad, confianza, diversión, motivación, aprendizajes, tanto en la escuela como en otros microsistemas.

Algunas instituciones, centradas en la enseñanza del currículo formal no percibirían que para los adolescentes, pareciera tener mayor importancia los aprendizajes informales, adquiridos por las relaciones con los otros dentro del ámbito escolar de las que se apropian y las resignifican, a partir de ellas modifican sus relaciones escolares con instituciones, familia, adultos, autoridades y el propio saber, en contacto con culturas diversas y modos de vida y mirar el mundo de diferentes formas, que modifican sus autopercepciones cambiando sus pensamientos simbólicos desde donde perciben, interpretan y actúan en sociedad (Valenzuela 1997).

Posicionado este TFE desde la perspectiva de la complejidad, no debería pensarse en las adolescencias por fuera de la trama que constituye a cada uno de los jóvenes y sus particularidades de vida, por eso hemos considerado señalar un trabajo que no fraccione a cada uno de los 2 casos analizados en áreas parciales, para poder pensar en la integralidad de sus subjetividades. Se han elegido 2 casos para ilustrar las diferencias de las nuevas poblaciones escolares, respetando las singularidades, con la intención de delinear algunas respuestas que serán parciales y acotadas a sólo este momento de sus vidas, compuesto por elementos heterogéneos que se inter definen entre sí, permitiendo nuevas lecturas de las dificultades escolares en las trayectorias, “donde no se puede reducir el análisis a sus partes “aisladamente” (García R. 2011).

En cuanto al **Tratamiento Terapéutico Psicopedagógico** surgido como **factor Protector** para ambos jóvenes estudiados, emergieron de los discursos entramados grupalmente dos niveles a señalar: el individual y el grupal, constituyéndose nuevas configuraciones subjetivas con un efecto singular a partir del entramado grupal. El lugar de la conducción terapéutica, es una situación generadora de transferencia, que es lo que vehiculiza la producción del grupo en un tiempo determinado. (Lacan, Escritos 1). En cuanto al Objetivo General del TFE, pudimos colegir **fortalezas o Factores Protectores** y **dificultades o Factores de Riesgo** merced a la triangulación de las hipótesis elaboradas a partir de los instrumentos iniciales, para validarlas con los análisis ofrecidos por las terapeutas de cada adolescente.

Es cierto que el período de pandemia descolocó tanto al sistema educativo como a docentes y alumnos, pero el atravesamiento de esta realidad hizo visibles aún más, las imposibilidades de acceso de la conectividad de las familias vulnerables. A esta situación parecería haberse sumado el hecho de no contemplar la singularidad diversa de ambos jóvenes estudiados. Alejado como está este análisis del paradigma de la medicalización, resulta difícil caracterizar aún, la dificultad de P en el aprendizaje ante el desajuste de una situación tan extraordinaria como la trayectoria escolar en pandemia, y los problemas de aprendizaje que, vistos de cerca, parecen mucho más que eso, dado el cúmulo de circunstancias.

Del análisis de datos surgen las dificultades escolares, sociales y de temperamento de P, que siendo tímida, introvertida poco activa, con poca autoestima y dependiente de su madre por una sobreprotección al verla diferente a sus hermanos, teniendo problemas de comprensión y de expresión, sumado a problemas de salud, otros de orden familiar con exclusión del padre del hogar, sin olvidar el duelo por la hermana fallecida, no pudo hacer tareas escolares pues ante la imposibilidad de comprender, le desagradan las materias y no tiene apego a la institución. La sobreprotección materna le ofrece un círculo social restringido, sin figuras significativas y con

apego familiar inseguro, con cercenamiento de amistades del barrio, dado lo difícil del lugar en el que vive, no cuenta con pares de referencia y al faltar mucho queda libre y abandona el año, repitiendo otra vez.

En el grupo terapéutico “P” se muestra poco, habla poco, casi no participa, asistió poco dado que faltaba mucho, a) porque le fue impuesta la concurrencia, b) ausencias por cuestiones económicas, por no tener carga en la tarjeta sube en el tramo presencial del tratamiento. Respecto del tratamiento virtual, tuvo problemas de conectividad por carecer de computadora y “P” no contó con celular propio.

“P”, no tiene problemas de conducta escolares, pero sí tiene problemas con su vinculación académica: le cuesta mucho, no comprende bien, le cuesta expresarse tanto oral como por escrito, y no tiene apego a la institución, dice no encontrar personas empáticas en el lugar e inasiste por problemas de salud y de falta de motivación. En la clínica, no interactúa en general, al dificultársele la comprensión, es poco flexible y cuando se proponen trabajos produce poco y esto es un dato clínico. Jamás habla de su problema de salud, lo cual es un dato clínico también, sólo refirió en una oportunidad tomar una pastilla diaria. Funciona como una adolescente introvertida, según el informe de su terapeuta.

El período de Aspo, coincidente con su desescolarización, trajo un cambio positivo en “P”, en pandemia y durante el tratamiento, pudo realizar movimientos psíquicos pues contó con amistades de jóvenes de la iglesia, con los que comenzó a salir y relacionarse, encontrando en ese lugar el placer de una cierta autonomía, abriéndose para ella el atisbo de la exogamia, con la consiguiente mejoría de las relaciones con la madre y el hermano mayor. Se conectó muy pocas veces al grupo, pero cuando lo hizo, se pudo apreciar, que dispuso de un espacio propio que no tenía antes, dada la exigua vivienda.

Luego de diversas intervenciones de la terapeuta del servicio, para reinserción a mediados de 2020, la integraron a un grupo de padres en el que recibió algunas tareas y sólo pudo concretar unas pocas, el resto no las comprendía, pues le llegaban sin explicaciones ni adaptaciones. Al finalizar el año se interesó por su situación escolar, propuesta tomada por su terapeuta para impulsar a la familia a que averiguara en qué situación estaba “P”. Es necesario destacar que, aunque con poca concurrencia y escasa conectividad, “P” contó con la única asistencia del grupo de **Tratamiento Terapéutico** del PPA, como sostén y puente con el sistema escolar, que instó a la reinserción. La escuela arbitró un modo no funcional para ella, pues se le demandó con la modalidad propuesta una “**subjetividad heroica**”.

Al finalizar el año escolar 2020, la escuela confirmó que “P” no puede continuar en la misma para 2021, por cumplir los 18 años en el transcurso del año, debe ir a una escuela de adultos. La escuela otorgó el pase a una escuela que queda en otra localidad, es vespertina y con una modalidad acelerada- intensiva para estos casos, deberá viajar. La madre de “P”, tiene el pase en su poder sólo debe diligenciarlo.

La terapeuta preocupada por las características de “P”, no cesó en sus intentos hasta poder hablar directamente con “P” y conocer su opinión, respecto de su situación. Recibe como respuesta que a “P” “le da lo mismo”, “que de noche ella no ve bien”, ante lo cual la convoca para que siga asistiendo al PPA, ya que está incluida en el grupo terapéutico para sostenerla y acompañarla en este nuevo derrotero, que es un nuevo desafío.

En “P”, se señalan las dificultades que continúan siendo muy importantes con características de **situación de RIESGO**, respecto de la escolaridad, pero debemos mencionar como lo expuesto ut supra, respecto de los **avances sociales logrados** al tener por primera vez un grupo de amigos de la iglesia, con quienes salir de la endogamia del grupo familiar. En “P” sus factores **protectores** están en el sostén y acompañamiento del **Tratamiento Clínico del PPA**, en su **nuevo apego familiar**, logro más reciente, que la contiene y en su nuevo grupo social conformado, pero aún debe construir sus fortalezas escolares a partir de un apego a la institución, que por el momento no puede ofrecerle lo que ella necesita: apoyos permanentes que respondan a su diversidad. Su autoestima baja es un factor de riesgo que se debe tratar, sin figuras referentes mencionadas. En cambio su **fortaleza** radica en haber comprendido la importancia del **tratamiento psicopedagógico del PPA**, al que concurre cuando puede, con las características que la representan- Ella habla con sus silencios, con sus actitudes evitativas, con sus gestos que cuestan aún interpretar, por riesgo al equívoco, pero sin lugar a dudas hablan de su desconcierto, de su desasosiego y de sus angustias frente a lo académico escolar, que aún desconoce cómo enfrentarlo, sin las adaptaciones que su situación singular requiere.

En “I” sus **factores protectores** están tanto en su personalidad perseverante, con autoestima alta por sus cualidades deportivas y de aceptación social en diversos medios de grupos que frecuenta, participación en el grupo terapéutico y gran acompañamiento familiar y de los grupos de pares en los que recalca, frente a rispideces vinculares de los que aún lo hostigan con un bullying, que continúa, aunque en menor medida. Su carácter colaborativo y de buen temperamento, favorecieron la superación de los obstáculos, convirtiéndolos en **fortalezas** que son el conglomerado de **Aspectos Protectores** de su desarrollo, con la presencia de varias figuras referentes: madre, abuela, entrenador, líderes scouts. El hecho de expulsión encubierta, que

pareció tan perjudicial, sin embargo, con el **sostén del tratamiento terapéutico** y sus nuevas experiencias de vida en las que halló un grupo nuevo de amigos, refugio desde donde pudo sostener la escolaridad en el nuevo ámbito y enfrentar nuevos desafíos, como el de rapear con arduos entrenamientos y representar a su escuela en una competencia, además de promover el año y proseguir avanzando en la escolaridad. Para “I” las categorías relevadas que posibilitaron el análisis de los datos a fines de 2018 fueron las siguientes:

“I” joven de 14 y 1/2 años al momento de la primera entrevista a fines de 2018, las categorías que pudieron delimitarse fueron: extrovertido, comunicativo, interesado, pide y acepta consejos, con problema crónico de disfluencia severa, con alta autoestima e independencia-autónomo, gran deportista destacándose en el fútbol, entrena en un club y está federado, que desarrolla otras actividades como los scouts y los grupos de su iglesia, con amigos en todos los grupos sociales que integra, con una familia con mamá y papá y 2 hermanas (pérdida del mayor), con gran apego familiar, contando con gran familia extendida y buen vínculo con todos, sobre todo la abuela materna que es la figura significativa para “I”, es una familia con autoridad positiva y reglas, repitió 2 veces primer año en el primer secundario al que fue, siempre objeto de bullying por su disfluencia generándole esto baja motivación, se defiende de agresiones con una mala reacción, y le piden que abandone la escuela, pidiéndole verbalmente sin constancia escrita que se fuera del colegio, sin tener en cuenta que era la víctima del acoso de algunos pares, yéndose él y quedándose los hostigadores.

Luego del Análisis de datos verificados, y validados por haberlos contrastado con los informes clave de la terapeuta del grupo de tratamiento:

“I” es extrovertido a pesar de su disfluencia severa, de buen humor, con una conducta bastante adaptativa, modelo ofertado por el hogar, que repite en otros ámbitos. Producto de haber sufrido bullying por su problema de disfluencia, ha tenido reacciones, frente a quienes lo hostigaban, como mecanismo de defensa, pero está muy lejos de ser un joven violento, o de malas reacciones en otras circunstancias, todo lo contrario, busca siempre el modo de insertarse en diversos grupos, y construir lazos amistosos, dado que sus intereses son variados: deportes: fútbol, iglesia, scouts, habiendo agregado boxeo y música. En cada grupo que integra hace amigos, puesto que, es amigüero. Lejos de exponer resentimiento por lo sufrido, ha aprendido a no condicionarse por el dolor, que eso le genera, y se ha propuesto, superar desafíos en nuevos espacios, gracias a la tolerancia ante la frustración desarrollada, que le permite, el buen humor que posee. Su autoestima está muy alta respecto de los deportes, dado que posee inteligencia cinestésica (Gardner 1998) y sus habilidades deportivas son destacables, generando admiración entre pares, por ello. Sin

embargo, tiene conciencia de su problema con el lenguaje, pero no lo demuestra, a pesar de hacerse entender con dificultad, siempre responde, como si los otros lo comprendieran.

Sus **movimientos psíquicos durante el tratamiento** han sido: en la segunda escuela promociona primer año, hecho por tercera vez, y sigue sosteniendo la continuidad escolar, progresando en su secundario. No falta, asiste regularmente, está motivado, comprende las explicaciones, aunque tiene problemas en alguna materia, **ha cambiado**: antes no hacía tareas, ahora sí las hace.

Su autonomía está presente, a pesar de los grupos que sus padres buscan para él, él sabe buscarse un espacio propio, como el logro obtenido con su interés por el rap y hip hop, que practicando, escribiendo sus propios argumentos, **logra mejorar su decir**, encuentra su **Voz Propia**, a tal punto que representa a su escuela, en una competencia intercolegial. Respecto de la autonomía en otros aspectos, se desplaza sólo a algunos lugares como: sus entrenamientos deportivos, viajes con el equipo del club, escuela y algunas salidas, a pesar del barrio en el que vive, que sus padres observan de cerca, para cuidarlo.

Respecto del **lenguaje**, dice la terapeuta poder entender mejor lo que dice, ya que esta etapa es 7 meses posterior a sus incursiones en el rap/hip hop, en los que “I”, practicó, repitió, se entrenó con férrea voluntad, logrando **una mejoría en la producción de su expresión**, a pesar que aún le cuesta, pero es posible comprender sus dichos en el habla, fue evidente la mejoría del movimiento psíquico en él producido

“I” trae al grupo clínico temas de su interés y cuenta cosas propias, respecto de sus amigos, de sus salidas, el modo como aconseja a sus hermanas para que no tropiecen como él, cuenta de su abuela, de sus novias y desengaños. Sin embargo, señala la terapeuta que los temas de salud de otros lo angustian mucho y los asocia con otras situaciones pasadas, lo que es un dato clínico importante.

“I” no siempre pudo conectarse en la virtualidad, por falta de conexión apropiada, pero cuando lo hizo, buscó mucho estar conectado con el grupo terapéutico, **armó el “nosotros”** incluyéndose en él. Otro dato clínico, es que jamás habla del bullying, que padeció. **“I” tiene Fortalezas resultado de sus Factores Protectores**, a pesar de no haber sido tenida en cuenta, su diversidad ni su singularidad, ya que en las dos escuelas le exigieron exámenes orales y escritos sin considerar su disfluencia, y pareciera que han desestimado la situación de bullying padecida, también en esta segunda escuela.

Este TFE pudo encontrar en ambos casos de estudio, los objetivos propuestos: el general, describiendo algunos aspectos individuales y contextuales señalando las fortalezas y dificultades, como así la trayectoria escolar secundaria, hasta el momento de finalizar la tesina y señalar los

factores protectores que posibilitan el aprendizaje, como los de riesgo que lo dificultan por atravesar sus subjetividades.

En cuanto a los objetivos específicos se pudieron encontrar características de los factores intrínsecos de ambos, como así también los factores extrínsecos que se cree gravitaron en ellos, agrupando esas características en categorías al mismo tiempo que se pudieron sostener las hipótesis describiendo a 2 jóvenes con situaciones similares de vulnerabilidad y hacinamiento, señalando que no hay condicionamientos de origen como factor determinante de riesgo para la escolaridad, como en el caso de “I”, pues se han descripto a su vez los otros factores que incidirían en el resultado favorable de la trayectoria escolar de “I”. En el caso de “P” se pudieron cumplir los objetivos específicos de señalar las dificultades tanto intrínsecas como exógenas que condicionaron su trayectoria escolar hasta el momento de finalizar este estudio en 2020.

Pudiendo de este modo responder la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los aspectos que funcionan como factores protectores o de riesgo para el sostenimiento o restricción de la trayectoria escolar en dos adolescentes seleccionados, en situación de vulnerabilidad social de San Martín?

El TFE señala que: los factores tanto intrínsecos como extrínsecos gravitarían en el desarrollo de la trayectoria escolar y sus aprendizajes, según las características personales y las circunstancias contextuales que atraviesan la subjetividad, convirtiendo en el Caso “I”, sus factores en protectores o fortalezas, señalando lo remarcado en la hipótesis que las trayectorias escolares no están prefijadas por las condiciones de origen, dado que la pobreza no afecta a todos los jóvenes por igual, sino que pueden enriquecerse como en el caso de “I” quien pudo seguir avanzando en la trayectoria escolar luego de varias repitencias, promocionando sus años de estudio luego, según Factores externos e internos Protectores que lo atravesaron en su singularidad y devinieron fortalezas.

En el caso de “P” sus dificultades se convirtieron en Factores de Riesgo para el cumplimiento de una trayectoria escolar posible, ya que restringieron sus posibilidades de vencer barreras que se enfrentaron a ella, incidiendo sus factores intrínsecos y los contextuales más allá de su situación de origen. Tal como lo señala Cyrulnik:

“...el fin del sufrimiento o sensación de fracaso escolar, no representa el fin del problema, la herida queda escrita en la historia personal y grabada en su memoria. Y, más allá del primer trauma, el sujeto herido, debe encarar el segundo trauma, el psíquico-emocional, que depende del sentido que el propio sujeto y la sociedad, otorguen al dolor” (Cyrulnik 2016 minuto 36’).

En la adolescencia la reorganización subjetiva demanda esfuerzos supremos, para construir singularidades psíquicas, la escuela secundaria deviene problemática para algunos seres en situación de vulnerabilidad. Con preocupación me pregunto en esta investigación ¿Cuál ha sido el sentido que “P”, repitiera 3 veces primer año: 1) sin poder promocionar ni aprender, 2) sin poder sortear barreras cuyo final es la desescolarización y 3) una re-vinculación sin adaptaciones, para finalmente ser transferida sin aprobar, a otra escuela vespertina? 4) ¿Qué representará para “P” este nuevo cambio?

Cabe la esperanza de ese factor protector: el **tratamiento terapéutico del PPA**, y sus nuevos logros de experiencias sociales y familiares, para poder sostenerla y acompañarla en la nueva oportunidad que el sistema escolar le brinda, al pasarla a la escuela vespertina para mayores de 18 años.

Para que los adolescentes con problemas de aprendizajes, en situación de vulnerabilidad social constituyendo el mundo diverso de la escolaridad, puedan tener el lugar apropiado que los derechos y la legislación vigente les otorgan por derecho propio. Sería menester para lograrlo, que las políticas de estado otorgaran a las instituciones los recursos necesarios, tanto financieros como de equipos especializados y de control, como de actualizaciones del personal de la institución, conociendo las características de las nuevas poblaciones, con la incorporación de la cantidad necesaria de profesionales idóneos, para que los jóvenes que allí se insertan, puedan lograr las herramientas, las habilidades, conocimientos, actitudes y valores necesarios para pervivir dentro del sistema escolar, con el menor sufrimiento posible y poder dar cumplimiento a la ley 26.206 **sin necesidad de demandarle a cada sujeto diverso, una subjetividad heroica**, para así aliviar los sufrimientos subjetivos al aprender, y que las nuevas huellas de los trabajos psíquicos a operarse en dichos adolescentes, permitan un desarrollo según su singularidad y respeto por su diversidad, que como fue señalado ampliamente en este TFE, sobreviven prácticas a erradicar, con riesgo de enquistarse por no señalarlas, continuando aún con algunas inequidades en el sistema secundario, lejos del espíritu igualador de la ley.

Pues **todo lo que un adolescente debe enfrentar no se encuentra sólo circunscripto al ámbito escolar, los problemas sociales, económicos y emocionales se dan en la sociedad pero repercuten y resuenan en las aulas**, las instituciones necesitarían el apoyo especializado para tratar los desajustes, la creciente violencia, la complejidad de los **problemas multifactoriales**, que **exceden a los docentes**, a cargo de un área del conocimiento, **demandaría la posibilidad de incorporar las estructuras profesionales de atención en el número y calidad requeridas**, hay ejemplos de estas realizaciones pero son insuficientes, en nombre de la escasez de recursos

impuesto al sistema educativo, dañando la calidad de la enseñanza,, pues se pide a los docentes abarcar áreas para las que no fueron suficientemente preparados. La sociedad escindida reclamaría reparación y reposición de derechos por parte de políticas públicas, brindando una educación de calidad, que no vacíe de habilidades y competencias a los más afectados por la desigualdad, que impide nivelar inequidades, desencadenando factores de riesgo para las subjetividades diversas.

“...se le da menos a los que más necesitan.” (Diuk, 2015 minuto 41’)

Tal como lo señalara Terigi (2009), sería necesario otorgarle relevancia a puntos en los cuales es menester darle visibilidad a ciertas problemáticas que marcan las trayectorias escolares del nivel medio, de los nuevos públicos escolares secundarios, tales como : las transiciones educativas con insuficientes apoyos terminales de la escolaridad primaria, las relaciones de baja intensidad con la escuela por falta de apego institucional, el ausentismo, la sobre-edad, los bajos logros de aprendizajes por carecer en el ámbito medio, de suficiente atención a la diversidad dentro de cada tramo del recorrido escolar.

Los estudios consultados y mencionados en este TFE, señalan la importancia de los ambientes facilitadores, o de crianza positiva, que aún en la pobreza generarían apegos seguros y entornos propiciadores de desarrollos cognitivos, afectivos y sociales, en los que un niño o joven pudiera desarrollarse adecuadamente, insertándose en la cultura, sin sufrimientos profundos que condicionen la asunción de sus posiciones adolescentes, cumpliendo su trayectoria escolar hasta la finalización, logrando la exogamia con otros y la construcción del “ nosotros” con pares, incluyéndose *cómo y con los demás*.

La empatía deviene necesaria para conocer y comprender las realidades, tender puentes que permitan cruzar abismos, construir acercamientos entre generaciones y alojarlos en la construcción de sus caminos de aprendizajes, situación que impone mirar los **adolescentes vulnerables** que hoy tiene realmente la escuela y hacer algo por ellos, olvidando el alumno ideal de otra sociedad que ya no está más entre nosotros, estos jóvenes de hoy nos necesitan como adultos capaces de alojar sus desventuras y ofrecer acompañarlos y sostenerlos en sus derroteros.

Y a nosotros, nos cabe desde la **psicopedagogía** y otras áreas afines, ir más allá del “problema de aprendizaje” problematizando el concepto y denominarlo más pertinentemente “**problemática de aprendizaje**”, pues nos remite al paradigma multidimensional , abriéndose a diversas preguntas, algunas de nuestro campo y otras que devienen conocimientos que se nos escapan, y de ahí la importancia de abrirnos a la investigación de cada caso, donde algunos aspectos nos resultarán abarcables, reconocibles, tratables y otros deberemos sostener la pregunta sin respuesta, pues la

multicausalidad puede determinar que no conozcamos, o no se manifiesten emergentes del inconsciente para orientarnos. La supervisión y la interdisciplina, es decir, pensar con otro u otros, acudirán en nuestro auxilio, para ayudarnos a soportar la incertidumbre, hasta el advenimiento de un nuevo movimiento psíquico del sujeto singular, haciendo activa su participación en el tratamiento, constituyéndonos a nosotros terapeutas también, con cada paciente o grupo de ellos. Estos aplazamientos de las respuestas inciertas, producen transformaciones en los sujetos y en las situaciones de relación vincular, es ese “entre” winnicottiano y que dispara nuevas realidades y nuevas posiciones psíquicas transformadoras de las huellas, para los integrantes de una relación. Es así como el tratamiento individual o grupal ofrece en primera medida, la hospitalidad derridariana, al alojar al extranjero del aula con problemáticas de aprendizaje, dando el tiempo terapéutico para realizar un trabajo psíquico y encontrar la nueva posición, con la posibilidad de lo humano, para que:

NINGUNA HERIDA SE CONVIERTA EN DESTINO (Cyrulnik, 2005).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- < ANTHONY, J. (1983) “Infancy in crazy environment” en CALL, J. GALLENSON, Fronteras de Psiquiatría Infantil. Libros Básicos.
- < ARFUCH, L (2002) “El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea (Segunda edición 2005 reimpresión).
- < AULAGNIER, P. (1986) “El aprendiz de historiador y el maestro-brujo”. Identificaciones. Bs As. Edit. AMORRORTU.
- < BLAIR, RJR. (2005) “Applying a cognitive neuroscience perspective to the disorder of psychopathy”- Moo dan Anxiety Disorders Program. National Institute of Mental Health- Revue “Development and Psychopathology 17. 865-891. EEUU.
- < BONFENBRENNER, U. (1987) “Teoría Ecológica del Desarrollo Humano” Primera Edición, Barcelona- España. Ediciones PAIDÓS.
- < BOTTINELLI, M y cols (2003) “Metodología de la Investigación: herramientas para un Pensamiento científico complejo”. Editorial Bs As.
- < BOURDIEU, P. (2008) “Capital Cultural, Escuela y Espacio Social”. 2ª Edición. Bs As. Editorial SIGLO XXI.
- < BRADLEY, R. y CORWYN, R. (2002) “Socioeconomic status and child development” Revista anuario de Psicología N°53 , pp.371-399- <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- < CAREY, W.B., FOX.M. Mc. DEVITT (1997) “Temperament as a factor in early school adjustment “ Pediatrics. 60. 621-624.
- < CAREY, W.B. (1998) “Temperament and behavior problems in the classroom”, School Psychology Review 27, 522-533
- < CONTRERAS, M.M. (2007) “Atención, Memoria- Resiliencia”, Aportes a la clínica Psicopedagógica.” Pp. 123-127, III Jornadas de Psicopedagogía: Pensar en Red”.
- < COVARRUBIAS, G. (2011) “Clima, Conflicto y Violencia en la escuela” en Informe UNICEF “
- < CYRULNIK, Boris (2003) “Los patitos feos, la resiliencia, una infancia infeliz no determina la vida” 5º Edición – Barcelona, España- Editorial GEDISA
- < CYRULNIK, Boris (2005) “Bajo el signo del vínculo”, ESPAÑA Ed. GEDISA .
- < CYRULNIK, Boris (2017) “Conférence La résilience: La douleur est inévitable, la souffrance est optionnelle”. <https://youtube/lugzPwpsyY>.
- < DE LA PORTILLA CANDANEDO, B. (2013) “Factores internos y Factores externos de la educación”. Enseñanza situada: Un vínculo entre la escuela y la vida. Prezi.com.
- < DERRIDA, (1989) “La escritura y la diferencia” Barcelona. Anthropos Editorial del Hombre.
- < DIUK, B. (2015) “Conferencia de B- Diuk sobre “EL PROGRAMA D.A.L.E” del 5 de mayo de 2015 en Haciendo escuela Mendoza. Conferencia virtual en Youtube.
- < ECHEVERRIA, H. (2016) Prólogo de “Prácticas Psicopedagógicas” en Filidoro Norma, Interrogantes y Reflexiones desde/hacia la complejidad, Bs. As. Editorial BIBLOS.
- < EUSTACHE, F., PESCHAUSKI, D.(2016) “Mémoire et Émotions” avec Hélène Amieva et Al. France – Le Pommier éditions (ISBN 978-2-7465-1114-9).
- < EUSTACHE, F. (2017) “Ma mémoire et les autres” Éditions Le Pommier- France . (ISBN 978-2-7465-1282-5)
- < FERREIRA DESLANDES, S. (2012) “El proyecto de investigación como ejercicio. Científico y artesanía intelectual” (Cap 2 pp.35-50) en Investigación Social: teoría, método y creatividad” Minayo, C. Ferreira Deslandes y Gomes, R., Bs.As. Editorial Lugar.
- < FERREIRO, E. (2001) “Pasado y presente de los verbos leer y escribir”. , Bs. As. Ed. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.
- < FILIDORO, N. (2009) “Psicopedagogía, Conceptos y Problemas”: la especificidad de la intervención clínica. 3ª Edición. Bs.As. Ed. BIBLOS.
- < FILIDORO, N. (2016) “Prácticas Psicopedagógicas: Interrogantes y Reflexiones Desde/hacia la complejidad”, Bs.As. Edit. BIBLOS.
- <FRACCHIA, C, GIOVANNETTI, F., SMULSKI, M. PRIETTO, M. (2020) “Material de Cátedra de Vulnerabilidad Social y Desarrollo Cognitivo”. Plataforma web UNSAM. Argentina.

- < GARCÍA Pérez, R. (2011) “Diagnóstico de la cultura de géneros en Educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad” Universidad de Sevilla - Facultad de Cs de la Educación – España.
- < GARDNER, H. (1987) “Estructuras de la mente”. La teoría de las Inteligencias Múltiples. Barcelona. España. Edit. PAIDOS.
- < GARDNER, H. (1998) “Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica” Barcelona. Ed- PAIDÓS.
- < HERNANDEZ SAMPIERI FERNANDEZ COLLADO Y BAPTISTA (2006) “Metodología de la investigación” 6ª Edición México- Edit. Mac Graw Hill.
- < INDEC (2020) Instituto Nacional de Estadísticas y Censos: <https://www.indec.gov.ar/>
- < KESSLER, G. (2014) “Controversias sobre la desigualdad Argentina. 2003-2013 Bs.As. Fondo de Cultura Económica.
- < LACAN, Jacques (1979) “El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma”. Escritos I, México. Editorial SIGLO XXI.
- < LEWKOWICZ Y COREA, (1999) “Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Editorial PAIDÓS EDUCADOR, BS. AS. ARGENTIN.
- < LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN N° 26.206 (2006)
- < LIPINA, S., SEGRETIN, M. (2015) Investigación “6000 días más”: evidencia neuro-científica acerca del impacto de la pobreza infantil. *Psicología Educativa*: Tomo 21:107-116.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X15000196>
- < LIPINA, S., SEGRETIN, M. (2019) “Implicancias de la evidencia neurocientífica en el estudio de la pobreza infantil”. Capítulo 2 en: “Exploraciones neurocientíficas de la pobreza” 1ª Edición Erice, Italia: International School on Mind, Brain and Education (Ettore Majorana Foundation and Center for Scientific Culture). <http://www.mbe-erice.org/publications/mbe-exploraciones-neurocientificas-de-la-pobreza.pdf>
- < LIWSKI, N. (2005) “El adolescente, sujeto de derechos “Publicación de la dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Bs.As. en *Anales de la Educación Común* 151-156.
http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero01-02/ArchivosParaImprimir/11_art_liwski.pdf
- < LYNN (1999) en Margulis, Lynn, Dorion Sagan.(2007) *Dazzle Gradually: Reflections on the Nature of Nature*, Sciencewriters Books, ISBN 978-1-933392-31-8
- < MARRADI, ARCHENTI Y PIOVANI (2007) “ Metodología de las Ciencias Sociales” 1ª Edición Buenos Aires, EMECÉ EDITORES
- < MORIN, E. (1997) “Introducción al Pensamiento complejo” Gedisa – España.
- < MÜLLER, M. (1993) “Aprender para ser” Principios de Psicopedagogía Clínica Editorial BS AS BONUM
- < NÓBILE, M. (2016) Investigación “La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la Integración de todos los jóvenes. *Revista on-Line: Última Década*. Vol. 24 N° 44 Santiago de Chile
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362016000100005
- < OVERTON, W. (2006) “Modelos Teóricos de Desarrollo Humano” Vol.1 del “Manual de Psicología Infantil” (5ta. Edición pp. 107-188). Editorial WILEY -
- < PADUA, (1994) en “Metodología de la Investigación en HERNANDEZ SAMPIERI”, INTERAMERICANA EDITORES 6ª edición - México-
- < PAÍN, S. (1985) “Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje” Edición N°21, Bs.As. Edit. Nuveva Visión.
- < PARRAL, J. Y COL (1999) “Resiliencia: sus claves generadoras” *Revista del Hospital de Niños*. Vol. 41 N° 181.
- < PÉREZ de LARA, N. (1998) “La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en la Educación Especial- Editorial LAERTES -Barcelona. España.
- < PÉREZ RUBIO, A.M. (2007) *Revista Iberoamericana de Educación* N°43/6, OEI (Organización de Estados Iberoamericanos).
- < PINKASZ, D (2015) “La investigación sobre Educación Secundaria en la Argentina en la última década”, Informe Paula POGRE – FLACSO, Buenos Aires.
- < PROL, E. (2017) “Tratamiento de la problemática de Aprendizaje” Bs.As. Edit. NOVEDUC.
- < RAMOS MARTIN, J.M., SANCHO GARCÍA, M.J., CACHERO SANZ, P., VARA ARIAS M.T., ITURRIA MATAMALA, B. (2009) “El Temperamento en el Ámbito de la Prevención Primaria. *Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid* ISSN: 1130-5274 –“CLÍNICA Y SALUD”, vol.29, n°1 2009: 67-78. .

- < REVISTA DIGITAL PARA PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA (2009) “Factores que influyen en la autonomía del adolescente” Revista N°4, Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía, España. ISSN 1989-4023.
- < RODULFO, R. (2004) “El psicoanálisis de nuevo” Cap.9: 121-122. Bs.As., EUDEBA
- < ROMERO, C. (2007) “La escuela media en la sociedad del conocimiento” Buenos Aires. NOVEDUC.
- < ROMERO, C. (2010) “La Escuela Secundaria entre el grito y el silencio” Bs.As. Ed. NOVEDUC.
- < ROMERO, C., KRICHSKY, G., ZACARÍAS, N. (2012) “RIEJS” Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. “Problemas de Justicia Social en el Contexto Educativo Argentino: El caso del Nivel Secundario”. Vol. 1, Número 1.
- < ROMEU GOMEZ (2012) “Análisis e interpretación de datos de investigación Cualitativa” en Minayo, Ferreira Deslandes. Editores. Cap. 4, 2ª Edición Bs.As. Ed. LUGAR.
- < SCHLEMENSON, S., GRUNIN, j. (2014) “Adolescentes y problemas de aprendizaje” p 7, Bs As. Editorial PAIDOS.
- < SMULSKI, M., HIDALGO, C., LIPINA, S. (2015) Artículo “Representaciones de la Pobreza y la desigualdad infantil en la ciencia del desarrollo Argentina. Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios, en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, N°30, Rosario.
https://www.researchgate.net/publication/317532869_Representaciones_de_la_pobreza_y_la_desigualdad_infantil_en_la_ciencia_del_desarrollo_en_Argentina
- < SPICKER, P. (2009) “Pobreza: Un glosario Internacional” Bs.As. CLACSO.
- < TEDESCO, J.C. (2004) “Igualdad de Oportunidades y Política Educativa”. Instituto Internacional de Planificación de la Educación. Cuadernos de Pesquisa, Vol. 34, n. 123. Pp555-572. Filial Unesco. Bs As. Argentina.
- < TERIGI, F. (2009) “Los desafíos que plantean las Trayectorias Escolares” Fundación SANTILLANA, Buenos Aires, Argentina.
- < TILLY, C. (2000) “La desigualdad persistente”. Bs.As., Ediciones Manantial.
- < VALENZUELA ARCE, J .M.,(1997) “Culturas Identitarias Juveniles” en Reguillo R. et Al “Tiempo de híbridos. Entre siglos. Jóvenes” México-Cataluña, México: SEP/IMJ/ Secretaría General de Juven-tud/ Consorci Institut d’infancia/ Món Urba.
- < WERNER, E. (1990) “Protective factors and individual resiliencie. Handbook Of early childhood intervention. Meisels, S.J.y Shonkoff, Editorial Cambridge Univ.
- < WINNICOTT, D.W., (2013) “Realidad y Juego” Reimpresión digital - Barcelona, España GEDISA Ed.

ANEXOS

ANEXO I- CONSENTIMIENTO INFORMADO de “I”

Este servicio de la Universidad Nacional de San Martín –UNSAM–, que atiende a adolescentes derivados de escuelas zonales como a sus familias, cuenta con un equipo de profesionales a cargo de los tratamientos, una vez ingresados los jóvenes luego de un diagnóstico, que los habilita a ser reorientados a un grupo de tratamiento asignado a tal efecto.

Este documento tiene por objetivo informar a la terapeuta de grupo, que se le requerirá informaciones respecto de “I” joven seleccionado para este estudio respecto del período de tratamiento adolescente, para el TFE que se llamó: “Psicopedagogía, Adolescencias Vulnerables, Diversidad y Problemas de Aprendizajes”, detallando los instrumentos a utilizar, y cuyos objetivos son los siguientes:

OBJETIVO GENERAL:

Conocer posibles Factores Protectores y de Riesgo que atraviesan la subjetividad de ambos adolescentes P e I, posibilitando o restringiendo su trayectoria escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1-Describir los aspectos Intrínsecos de los dos adolescentes e identificarlos como Factores Protectores o de Riesgo, con relación a su trayectoria escolar.
- 2-Describir los aspectos Extrínsecos de los dos adolescentes e identificarlos como Factores Protectores o de Riesgo con relación a su trayectoria escolar.
- 3-Describir las evoluciones o movimientos de los posicionamientos psíquicos ocurridos, en el transcurso del tratamiento terapéutico clínico, en los casos “P” e “I”.

El estudio cumple con fines investigativos y académicos del TFE, que se enmarca en el Programa Psicopedagógico para adolescentes a fin de, solicitar a la profesional: dé su libre consentimiento, en la participación de una entrevista, en la que se le harán preguntas semi-estructuradas, respecto del caso “I”.

Asegurando en este acto de consentimiento informado que, los datos obtenidos, es decir, las respuestas a las preguntas que se le formulan, son confidenciales en el caso del presente proyecto de investigación, aclarando en caso de su negativa, no acarrearía consecuencias, para ninguna de las profesionales.

Se realizará una entrevista que deberá ser registrada, grabada y desgrabada, para obtener información para este estudio. Se les entregará copia de dicho material y se solicitará la presencia de un testigo, para certificar el tenor del encuentro.

Quien llevará a cabo la entrevista será la profesional voluntaria, Emiliana Folch integrante del PPA, a quién supervisan los docentes del PPA, consagrados a resguardar y dirigir el servicio.

La administración de la entrevista, a la terapeuta profesional, no implica riesgo para ella, ni para el adolescente a que se refieran las preguntas formuladas. En cambio, se espera obtener datos que puedan aportar beneficios tanto sociales, comunitarios como académicos.

Dejo constancia que me reuní con la entrevistadora del presente estudio, Emiliana Folch, quién me explicó características del estudio y me señaló el adolescente seleccionado, objeto de este estudio: caso con la identificación “I”, con el objeto de resguardar la privacidad de los datos del menor y asegurando que ello no traería problemas éticos, ni de salud para el mismo, ni para la entrevistada.

.....
Lic. Luque Soledad
DNI 33514405

.....
Entrevistadora Folch E.
DNI 16438416

ANEXO I- CONSENTIMIENTO INFORMADO DE “P”

Este servicio de la Universidad Nacional de San Martín –UNSAM– que atiende a adolescentes derivados de escuelas zonales como a sus familias, cuenta con un equipo de profesionales a cargo de los tratamientos, una vez ingresados los jóvenes luego de un diagnóstico, que los habilita a ser reorientados a un grupo de tratamiento asignado a tal efecto.

Este documento tiene por objetivo informar a la terapeuta de grupo, que se le requerirán informaciones respecto de la joven seleccionada para este estudio respecto del período de tratamiento adolescente.

El estudio cumple con fines investigativos y académicos del TFE, que se enmarca en el Programa Psicopedagógico para adolescentes a fin de, solicitar a la profesional: dé su libre consentimiento, en la participación de una entrevista, en la que se le harán preguntas semi-estructuradas, respecto del caso “P”.

Asegurando en este acto de consentimiento informado que, los datos obtenidos, es decir, las respuestas a las preguntas que se le formulen, son confidenciales en el caso del presente proyecto de investigación, aclarando en caso de su negativa, no acarrearía consecuencias, para ninguna de las profesionales.

Se le informó a la terapeuta que el TFE se llamó “Psicopedagogía, Adolescencias Vulnerables, Diversidad y Problemas de Aprendizajes”, detallando los instrumentos a utilizar, y cuyos objetivos son los siguientes:

OBJETIVO GENERAL:

Conocer posibles Factores Protectores y de Riesgo que atraviesan la subjetividad de ambos adolescentes P e I, posibilitando o restringiendo su trayectoria escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1-Describir los aspectos Intrínsecos de los dos adolescentes e identificarlos como Factores Protectores o de Riesgo, con relación a su trayectoria escolar.

2-Describir los aspectos Extrínsecos de los dos adolescentes e identificarlos como Factores Protectores o de Riesgo con relación a su trayectoria escolar.

3-Describir las evoluciones o movimientos de los posicionamientos psíquicos ocurridos, en el transcurso del tratamiento terapéutico clínico, en los casos “P” e “I”.

Se realizará una entrevista que deberá ser registrada, grabada y desgrabada, para obtener información para este estudio. Se le entregará copia de dicho material y se solicitará la presencia de un testigo, para certificar el tenor del encuentro.

Quien llevará a cabo la entrevista será la profesional voluntaria, Emiliana Folch integrante del PPA, a quién supervisan los docentes del PPA, consagrados a resguardar y dirigir el servicio.

La administración de la entrevista, a la terapeuta profesional, no implica riesgo para ella, ni para el adolescente, a que se refieran las preguntas formuladas. En cambio, se espera obtener datos que puedan aportar beneficios tanto sociales, comunitarios como académicos.

Dejo constancia que me reuní con la entrevistadora del presente estudio, Emiliana Folch, quién me explicó características del estudio y me señaló la adolescente seleccionada, objeto de este estudio: caso asignado con la identificación “P”, con el objeto de resguardar la privacidad de los datos de la menor y asegurando que ello no traería problemas éticos, ni de salud para la mismo, ni para la entrevistada.

.....
Psicopedagoga Veloso Ayelén
DNI 33792898

.....
Entrevistadora Folch E.
DNI 16438416

ANEXOS II- ENTREVISTAS

ANEXO II - PRIMERA ENTREVISTA a “I”

Referencias: E: Entrevistadora / I: I...

“I” llega acompañado por su mamá. Entramos juntos al aula y tomamos asiento. Se lo observa a lo largo de la entrevista muy nervioso. “I” posee una gran dificultad en el lenguaje, por lo que su discurso por momentos se vuelve ininteligible, por lo que en esta desgrabación se reconstruye el contenido de su discurso en función de lo que la entrevistadora pudo entender.

E: Bueno “I”, ¿cómo andas?

I: Bien

E: Bien

I: Tranquilo

E: ¿Si?

I: Si

E: ¿Sabías que venías hoy acá? ¿Hablaste con mamá?

I: Aha (*asiente con la cabeza*)

E: ¿Te dijo hoy?

I: Si, me dijo

E: ¿Sabes que tu mamá y tu papá vinieron a una entrevista conmigo?

I: Si

E: ¿Sí? ¿Y tenías ganas de venir?

I: Si (*gesticula*)

E: ¿Mas o menos?

I: Estoy de buen humor estoy

E: ¿Qué?

I: Estoy de buen humor

E: Bueno, está bueno eso entonces (*sonriendo*) ¿Hoy fuiste al cole?

I: Si

E: “I”.te iba a preguntar (*mirando la ficha de admisión*) ¿Vos a qué colegio ibas?

I: A la 29

E: A la 29 ¿no? ¿En qué año estás del cole?

I: En 1ro

E: ¿En 1er año?

I: Si

E: ¿Y vos sabes por qué la escuela...? (*se interrumpe*) ¿vos sabes que la escuela te derivó para que vengas acá?

I: No

E: ¿No sabes? ¿Nadie te vino a decir nada?

I: Me contaron algo, pero no (*ininteligible*)

E: ¿Te contaron algo, pero no entendiste? ¿Y a vos te anda pasando algo en la escuela?

I: (*silencio*)

E: ¿Cómo te va en la escuela?

- I: Bien, hasta ahora bien
E: ¿Hasta ahora te va bien?
I: Si
E: ¿Y vos en esa escuela hace cuánto estas? ¿Empezaste este año primero?
I: El año pasado
E: ¿El año pasado? ¿Porque vos antes ibas a otra escuela, no?
I: Si, una técnica
E: ¿A la técnica? ¿Cuál técnica ibas?
I: Emm (*pensando*) Alemania ¿La conoces?
E: Si
I: La técnica 1
E: Si, ¿la que está en Ballester?
I: Si
E: La Alemania ¿Y la primaria dónde la hiciste, te acordás?
I: La 7 en Ballester ¿La conoces?
E: Si, la escuela 7 ¿Y por qué te cambiaste de escuela?
I: Me cambié porque (*ininteligible*) repetí de grado (*ininteligible*) talleres
E: ¿Repetiste primero?
I: Si, primero, dos años que estoy ahí por los talleres
E: ¿Estuviste dos años en el Alemania y ahí repetiste?
I: Si, ahí (*pausa y gesticula*) repetí por la materia (*ininteligible*)
E: Espera ¿Y en los talleres por qué era, ¿qué tenías que hacer en los talleres?
I: No era... todo, todo ex, ex, experimento (*se traba al decir esta palabra, acompañando con gestos*) así
E: Ah
I: Y, y, a veces me costaba
E: ¿Te costaba?
I: Si, me costaba
E: Porque... o sea, ¿te costaba más la parte de taller que la parte, digamos, de horas de clase?
I: Si (*pausa*)
E: ¿Te aburría o solamente te costaba?
I: Me costaba
E: ¿Qué tenían que hacer?
I: Era experimentos sobre (*se traba*) Teníamos que hacer experimentos sobre (*ininteligible*)
E: Ah, experimentos así ¿Y tenían que hacer, por ejemplo, carpintería...?
I: Si (*contestas antes de terminar de formular la pregunta*)
E: .. o esas cosas? (*termina la pregunta*)
I: Electricidad tenía
E: ¿Electricidad? Ah
I: Si
E: ¿Y eso además de ser la práctica, también tenían teoría?
I: (*piensa un momento*) Si
E: ¿Tenían que hacer cálculos, no sé cómo es...?

I: No, (*ininteligible*) Teníamos que armar cosas

E: ¿Armar cosas?

I: Si (*se traba para hablar*) (*dice algo ininteligible*) Una lámpara

E: ¿Una lámpara y...?

I: Una zapatilla

E: ¿Una zapatilla?

I: Si

E: ¿Zapatilla...?

I: (*ininteligible, hace un gesto con la mano*)

E: ¿Zapatilla para enchufar? (*se sonríe*)

I: (*riendo*) Si

E: ¿Y eso lo pudiste hacer?

I: Si (*ininteligible*) En esa aprobé con un diez, si

E: Ah

I: (*ininteligible*) Me costaba más Física -química

E: ¿Física -química?

I: Si

E: Porque si aprobaste con un diez, es porque te fue bien en el taller

I: Si (*ininteligible*)

E: ¿Pero física -química te fue mal?

I: Si (*pausa, se traba*) Me llevé cuatro materias teóricas

E: Ah, cuatro materias teóricas

I: Si, si

E: ¿Y ahí fue cuando repetiste primer año y volviste a hacer primer año ahí en el Alemania?

I: Si, si

E: ¿Por qué vos querías o...?

I: Si

E: ¿Lo hablaste con mamá en ese momento o con papá...?

I: Si, lo hable, si (*ininteligible*)

E: Y no pudiste ¿Y cómo te sentiste, cuando volviste a repetir?

I: (*ininteligible*) Mal

E: ¿Te sentiste mal?

I: Si

E: ¿Tenías bronca?

I: Si, quería pasar a segundo, estudie, estudie, estudie (*ininteligible*) me lleve tres materias

E: ¿Te llevaste tres materias?

I: Cuatro y una aprobé en febrero (*ininteligible*) y elegí una, Lengua (*pausa*) después fui a particular (*se traba y lo que dice es ininteligible*)

E: ¿O sea que en diciembre no diste ninguna?

I: No

E: En febrero quisiste dar Lengua, fuiste a particular...

I: Si (*ininteligible*) Naturales, con un oral aprobé

E: ¿Ah, con un oral?

I: Después a la semana siguiente era Lengua (*ininteligible*)

E: ¿Fuiste todos los días? Y por más que fuiste todos los días te fue mal

I: Si

E: ¿Y por qué te fue mal? ¿Por qué no sabías o porque te pones nervioso cuando tenes que rendir? ¿Qué es lo que te pasa?

I: Me pongo nervioso siempre

E: ¿Siempre te pones nervioso?

I: Si

E: ¿Por qué? ¿Cómo es? ¿Es escrito que te lo toman?

I: Si, escrito (*se traba*) y oral

E: ¿Y cuando estás ahí, no lo puedes hacer?

I: Si, lo puedo hacer, pero (*se traba*) me pongo nervioso siempre

E: ¿Y qué te pasa cuando te pones nervioso?

I: (*silencio*) Se me va todo, lo que estudie, se me va todo

E: ¿Cómo que sentís que te queda en blanco...?

I: Si, sí, eso me pasó en la prueba de coso, de matemática, de coso, del año pasado

E: ¿El año pasado te pasó?

I: Si, si, estudie, estudie (*ininteligible*)

E: Claro, y como te quedaron tres ¿Por qué? hasta dos previas te puedes llevar, ¿no?

I: Si

E: Por eso tuviste que repetir ¿Y este año cómo te está yendo?

I: Bien, (*ininteligible*)

E: ¿Tres bajas este trimestre?

I: Dos

E: ¿Dos? ¿Cuáles?

I: Naturales y Lengua

E: ¿Naturales y Lengua?

I: Matemática la aprobé y (*ininteligible*)

E: Bueno, pero bastante bien venís entonces

I: Con un seis las dos

E: Ah, con un seis

I: No, miento (*pausa*) cuatro en Lengua y seis en Naturales

E: ¿Y naturales que es? ¿Biología, física -química?

I: (*se ríe y hace un gesto con la cara de que no sabe*)

E: ¿Se llama naturales?

I: Si

E: Ah, (*pausa*) Bueno entonces bastante bien ¿las demás las aprobaste?

I: Si, con un ocho para arriba

E: ¿Ocho para arriba? Te está yendo bien (*pausa*) ¿Y en la escuela? Contame, ¿tenes amigos, compañeros?

I: Si (*pausa*) amigo...amigo, amigo, más o menos

E: ¿Con los compañeros te llevas bien?

- I: Si
E: ¿Amigos dónde tenés más?
I: Amigos tengo (*se traba, ininteligible*)
E: ¿En tu casa?
I: Si, por ahí (*se traba*) del barrio más
E: O sea los que viven cerca de tu casa, del barrio ¿esos los conoces hace mucho?
I: Si (*pausa*) y en el club (*ininteligible*) baby
E: Ah, ¿jugas al fútbol vos?
I: Si (*ininteligible*)
E: ¿Y en qué club jugas?
I: Argentino Juniors
E: En Argentino Juniors (*pausa*) Argentino Juniors es en...
I: No, allá en coso
E: Es en capital, ¿no?
I: Estamos entrenando en Villa Adelina
E: ¿En Villa Adelina entrenan?
I: Si, ¿viste el golfito?
E: Si ¿Ahí entrenan?
I: Si
E: Ah, no te queda tan lejos, sino Argentino Juniors es en capital ¿no?
I: No, hay escuelita coso ahí
E: Ah, y escuchame ¿Te gusta? ¿Hace mucho que jugas al fútbol?
I: (*ininteligible*)
E: ¿Vos ahora cuantos años cumpliste?
I: 15
E: ¡Desde que naciste casi que jugas!
I: (*se ríe*) Desde los 3 (*ininteligible*)
E: ¿Desde los 3 años?
I: (*ininteligible*)
E: ¿A todos lados te lleva tu mamá?
I: Si, desde chiquito
E: ¿Y a vos te gustaba ya desde chiquito?
I: Si
E: ¿Y entonces, de ahí tenés amigos?
I: Si
E: ¿Y acá en Argentino Juniors hace mucho estas en Villa Adelina?
I: Del año pasado
E: Del año pasado (*pausa*) ¿Algo más haces además de ir a la escuela y jugar al fútbol?
I: No (*pausa*) no
E: No (*pausa prolongada*) ¿Los fines de semana que te gusta hacer?
I: No (*pausa*) Ah, voy a (*ininteligible*)
E: Ah, ¿vas a los Scouts?

I: SI

E: Ah, mira que bueno ¿Eso qué vas, los sábados o los domingos?

I: Los sábados

E: ¿Y ahí en los Scouts que haces?

I: Todo, hacemos actividades (*se traba*) ahora me tengo que ir a una kermese

E: ¿Arman una kermese?

I: Si, (*ininteligible*)

E: ¿Y dónde lo hacen eso? ¿Dónde está?

I: En, Scout, en coso (*ininteligible*) ¿conoces?

E: No, no sé dónde es ¿Es en Ballester?

I: No, en Suarez es (*se traba*) en la avenida, ¿conoces?

E: ¿La avenida Márquez?

I: Si

E: Si

I: A cinco cuadras de ahí

E: ¿A cinco cuadras de ahí? ¿Y ahí van a armar la kermese? ¿La van a armar ahí?

I: No, en (*ininteligible*)

E: Ah, ¿pero queda cerca de ahí?

I: Si, vamos a llevar (*se traba*) ahora estamos juntando ropa ahora para, para, los chicos de calle

E: Ah, están juntando ropa y eso

I: (*ininteligible*)

E: Mira, bueno entonces tenes un montón de trabajo ahí ¿Cuándo es la kermese?

I: (*se traba*) este sábado

E: ¿Este sábado es?

I: (*afirma con la cabeza*)

E: Ah, ya, ya tienen que tener todo preparado ¿Y a qué hora empieza?

I: Empezados a las 3 de la tarde

E: A las 3 de la tarde ¿y ustedes tienen que ir antes a preparar todo?

I: Si (*silencio*)

E: ¿Y ahí estás contento?

I: Si, me gusta (*ininteligible*) hermana

E: Claro, porque vos tenes dos hermanas, ¿no?

I: Si

E: ¿Cómo se llaman tus hermanas?

I: Leila

E: ¿Leila?

I: Layla con (*se traba*)

E: ¿Con A y con Y?

I: Si, y Candela

E: Y Candela ¿Cuánto tiene Layla?

I: Layla (*piensa un rato*)

E: Te olvidaste (*con tono de humor*)

I: (*se ríe*) creo que 6, no me acuerdo

E: 6 años (pausa) ¿Y Candela es más grande?

I: 12

E: ¿12? Ah, ¿vos sos el hermano mayor?

I: Si

E: Claro ¿Y tenés más hermanos?

I: No

E: ¿Y vos con quién vivís?

I: Con mis abuelos

E: ¿Con tus abuelos? ¿Qué son los papas de tu mamá o de tu papá?

I: De mi papá

E: De tu papá, ¿O sea que vos vivís con tus hermanas, tu mamá, tu papá y tus abuelos?

I: Si, y mis tíos

E: ¿Y tus tíos? ¿Son hermanos de tu mamá o de tu papá?

I: De mi papá, todo de mi papá

E: ¿Y cómo te llevas, con ellos?|

I: Bien

E: ¿Tenes primos ahí también viviendo?

I: No (*pausa*) Más tengo en coso, en Santiago del Estero

E: ¿Santiago del Estero?

I: Si (*ininteligible*) en Tucumán

E: Ah, porque tu papá es de allá....

I: de Tucumán

E: Tu papá es de Tucumán, creo que me había contado en la entrevista

I: Tucumán, si

E: ¿Y vos alguna vez fuiste a Tucumán?

I: No (*pausa*) lo que fui yo, fui a Tandil y a Rosario, con el club

E: ¿Con el club?

I: Si

E: ¿A jugar al fútbol?

I: Si, allá conocí la cancha de Central y de coso, de Newells

E: ¿Las dos canchas conociste?

I: (*ininteligible*)

E: ¿Los llevaron ahí a conocer?

I: Si (*silencio*)

E: ¿Estabas contento?

I: Si (*se sonríe*) (*ininteligible*) la cancha de River

E: ¿Vos sos de River?

I: Si

E: ¿Y ahí conociste?

I: Si, pise la cancha de River y todo (*alguien toca la puerta y se interrumpe*)

E: Bueno, entonces fuiste a conocer la cancha de River y te gustó

I: Si

E: ¿Y fuiste alguna vez a ver algún partido a la cancha de fútbol?

I: Si, fui a Argentinos-a Racing

E: ¿A la de Racing fuiste?

I: No, fui a la de Argentinos, cuando jugó con Racing

E: ¿Cuándo jugó contra Racing? ¿Este año fue? ¿O hace mucho?

I: El pasado

E: El año pasado

I: Si

E: ¿Y con quién fuiste?

I: Con mi papá

E: Con tu papá

I: Si

E: ¿A tu papá también le gusta el fútbol?

I: Si, es de River también (*ininteligible*)

E: ¿Y vos entonces los fines de semana vas a los Scout?

I: Si, y a la mañana voy a jugar a la pelota y a la tarde los Scouts

E: Ah, entonces tenés todo el día haciendo cosas, el sábado ¿Y el domingo que haces?

I: Me voy a la casa de mi abuela o me quedo en mi casa

E: De la abuela, ¿de la mamá de tu mamá sería?

I: Si

E: ¿Y en tu casa te pones a estudiar y eso o te dan pocas ganas?

I: Ahora sí, ahora si me pongo a estudiar

E: ¿Ahora sí? ¿Por qué?

I: (*ininteligible*) sufriendo

E: ¿Por tu mamá decís?

I: Si

E: ¿Tu mamá se pone muy mal con esto de que repetiste?

I: Si, me tengo que poner las pilas

E: ¿Te tenés que poner las pilas te dijo?

I: Si

E: Bueno, igual este trimestre venís re bien entonces ¿Y hay algo más que te cueste o no te guste de la escuela?

I: (*silencio*)

E: ¿Con los compañeros cómo te llevas?

I: Bien, si

E: Si (pausa) ¿Ahí no tenés tantos amigos en la escuela?

I: No, amigos de verdad, amigos de verdad, no (*ininteligible*) son todos falsos

E: ¿Son todos falsos? ¿Eso te pasaba?

I: Este año también me pasó

E: ¿Y en la escuela anterior, también en el Alemania?

I: No

E: ¿En el Alemania te sentías mejor con los compañeros?

I: Si

E: ¿Y ahora te pasa esto que sentís que son todos falsos?

I: Si

E: ¿Pero por qué?

I: No, dicen algo, pero después coso (*ininteligible*)

E: O sea que a tus espaldas hablan de otras cosas y eso no te gusta

I: (*asiente con la cabeza*)

E: Claro, por eso (*pausa*) ¿Y vos cuando seas grande qué te gustaría ser?

I: (*silencio*) si, jugador de fútbol

E: ¿Jugador de fútbol?

I: Profesional

E: ¿Ya lo hablaste con tus papas?

I: Si, ya sabían

E: Ya sabían (*pausa*) ¿Y alguna otra cosa más te gusta o solo dedicarte al fútbol? Porque viste que a veces es difícil eso de llegar al fútbol

I: Si, hay que entrenar

E: Y tenés que entrenar mucho (*pausa*) ¿Y de qué jugas?

I: De 4 o de 8

E: De 4 o de 8 ¿Siempre te mantenés en esas posiciones?

I: Si, o a veces juego de 7 a veces

E: ¿A veces jugas de 7?

I: Si

ANEXO II - PRIMERA ENTREVISTA a “P”

Referencias: C y E: Entrevistadoras / I: P...

C: contanos

P: por qué pensás que venís vos acá?

P: eh...

C: ¿que te parece? Qué se te ocurre, tenés alguna idea?, por qué será?

P: no sé.

C: ¿sabes qué es este lugar? Este lugar donde estamos, viste que tiene el parque, ¿sabes dónde estamos?

P: no, no me acuerdo el nombre, no me acuerdo todavía*

C: ah bueno. ¿Te contó algo tu mamá de para qué venís para acá??

P: porque mi mamá me dijo que por que me ayuden en el aprendizaje

C: porque te ayuden en el aprendizaje, mm. ¿Y vos que pansas de eso?

P: no sé

C: ah bueno, pero ¿qué te parece esto de “que te ayuden en el aprendizaje”? ¿Qué te parece a vos?

P: ¿cómo qué me parece?

C: claro, ¿te parece que necesitas que te ayuden, que no lo necesitas, en qué necesitarías que te ayuden en el aprendizaje?

P: para el colegio

C: ¿qué pasó con el colegio? ¿A qué colegio ibas vos?

P: a la 24.

C: ah, acá está. ¿A la escuela 24, de Loma Hermosa?

C: ¿y qué tal tu escuela? Contanos algo de tu escuela, cómo es, ¿qué te gusta, qué no te gusta?.

P: ¿cómo qué me gusta?

C: sí, ¿qué cosas te gustan de tú escuela? O me parece vamos a empezar más fácil. ¿Qué cosas no te gustan de la escuela?

P: no sé

C: ah, yo tampoco sé lo que te gusta a vos, ¿cómo voy a saber?

C: ¿qué hacés en el colegio?

P: estudiamos, nomás

C: ¿estudian nada más?

P: jugamos en el recreo

C: ah ah...

P: y después volvemos

C: ¿y qué cosas estudian?

P: matemática, hoy tengo, hoy tengo matemática

C: ah

P: y ciencias naturales

C: matemática y naturales, aja

P: ah, y después otro día y otras cosas

C: y, ¿cuál te gusta más, matemática o naturales?

P: de esos dos ninguna

C: ¿ninguna de las dos te gusta? ¿Y hay alguna que sí te gusta?

P: la única que está buena es dibujo

C: ¿dibujo te gusta? ¿Te gusta dibujar? ¿Qué cosas te gusta dibujar?

P: no, no

C: ¿ni idea?

E: lo que más te gusta me parece que es el recreo, no?

(Risas)

C: ¿qué te parece Emi si aprovechamos que a “P” le gusta dibujar para pedirle que nos haga un dibujo, dale? Dibuja lo que vos quieras, acá hay un lápiz, toma. Lo que vos quieras

P: ¿cualquier cosa?

C: lo que vos quieras

P: la profesora nos hace hacer dibujos difíciles (no se le entiende bien)

C: ¿cómo, cómo?

P: nos hace hacer dibujos difíciles

C: ¿quién les hace hacer dibujos difíciles?

P: la profesora, con regla y todo eso.

C: ah, bueno pero acá podes dibujar... lo que quieras, no hace falta que la profe te diga nada, lo que vos quieras

P: ah

C: ¿qué pasó?

P: ¿no era que mi mamá dijo que era una entrevista? (No se le entiende bien)

C: ¿cómo?

P: mi mamá dijo que era una entrevista

C: tu mamá dijo que era una entrevista, siii

P: (no se le entiende)

C: ¿eh?

P: ¿para qué?

C: ¿te dijo algo tu mamá?, bueno vos dijiste algo, ¿no? ¿Te acordas que nos dijiste algo de “te ayudan en el aprendizaje”, o algo así?

C: bueno. Tu mamá te dijo que era una entrevista, y es verdad es una entrevista, de hecho esto es una entrevista, si? Nosotros vamos a tener varias entrevistas, si? Esas entrevistas son para conocernos, para conocerte, para saber cómo pensás, cómo aprendés, y esto es lo que a nosotras nos va a permitir saber si te podemos ayudar o no, con esto que vos decís del aprendizaje, si?

P: está...

C: ¿ya está?, ¿qué dibujaste?

P: un corazón (no se le entiende)

C: ¡un corazón!

C: pero veo que seguís dibujando ahí, así que no terminó el dibujo, parece

P: ¿qué es acá?

C: ¿qué es acá? Esto es una universidad, acá hay personas que estudian...(interrumpe P)

P: para lo que quieren hacer.

C: ¡para lo que quieren hacer, exacto! Después de la escuela secundaria, pero además de eso, vemos a otras personas que tratamos de ayudar a los chicos con los aprendizajes.

P: ¿qué estudian acá?

C: uy acá se estudian un montón de carreras ¿no?

E: siii

P: ¿profesora de jardín?

C: se estudia para ser profesora de jardín, ¿No?

- E: si
- C: y también profesor (interrumpe P.)
- P: yo cuando sea grande quiero ser eso
- E: ¡qué bueno!
- C: ah mirá, contanos un poco ¿cómo se te ocurrió?
- P: porque me gusta
- C: ¿qué es lo que te gusta?
- P: estar con los nenes
- C: ajá, y con nenes chiquitos, cuidarlos ¿eso?
- E: ¿y cuidas vos ya?
- P: ah mis primos
- E: ah, qué bien
- C: ¿tenés muchos primos?
- P: sí, de la de la parte de mamá tengo una banda de (risas)
- E: así que estás muy ocupada
- P: de chiquititos
- C: ¿y cómo te imaginas que sea eso de ser maestra jardinera? ¿De jardín?
- P: tener que enseñar
- C: mj,... y ¿cómo será estudiar eso?
- C : digo: ¿qué te parece a vos, no?
- P: se dedica a enseñar los colores y todo eso.
- C: ah, ¿y vos haces eso con tus primos, por ejemplo?
- P: sí, un día les quise enseñar y preparar pero no quisieron (habló rápido y cuesta entender el final)
- P: a mi hermano sí le enseñe, él aprendió a leer conmigo
- C: ¡Apa! Eso es re importante, ¿no? ¿Y cómo hiciste?
- P: no, porque la profesora de lengua lo hacía, no hacía sé que aunaba las letras
- C: ajá
- P: y yo le armaba un cuento a mi hermano y él unía las letras
- C: mmm
- P: pero a lo primero le enseñé las letras
- C: claro
- P: y después le decía, le enseñaba a unirlas y así aprendió
- E: ¡qué bien!
- P: y en matemática A veces me pide para que le diga la tabla de por. Y ahora se sabe todas las tablas (habla más fuerte y claro)
- C: ¿se sabe todas las tablas? ¿Se las enseñaste vos también?
- P: me di me dice decime una, y él la saca al toque
- C: ¡mirá!
- E: ¡qué bueno!
- P: pero yo no (voz risueña)
- C: ¿eh? ¿Cómo?
- P: yo me pregunta la profesora y no me acuerdo nada
- C: uh ¿y entonces? ¿Qué haces cuando no te acordás?
- P: me dijo que tengo que
- P. que estudiar

C: m

E: ¿y te ponés?

P: si yo estudio antes de venir no me acuerdo

C: claro, te complica, parece estudiar las tablas. Pero parece que se las pudiste enseñar a tu hermano, ¿no?

P: si

P: ¿qué más se estudiaba acá?

E: muchas carreras

C: muchas. Por ejemplo: psicopedagogía, ¿no?

E: si

C: ¿a vos te gustaría estudiar acá?

P: no sé

C: mj

E: ¿te gusta estudiar en tu escuela?

P: si, a veces.

E: ¿y por qué te gusta a veces? ¿Qué te gusta de esas veces?

P: otra materia

E: ¿y qué te gusta las materias o cómo lo dan los profes?

P: ¿cómo lo dan los profes?

E: claro, por ahí tenés vínculo con algún profe que te resulta más simpático que otro, ¿por qué te gustan las materias?

P: a todo todos los conozco porque ya los tuve el año pasado

C: ¿vos en qué año estás, P?, en 1ero... y el año pasado también, ¿tuviste que repetir el año?

P: entonces ya me conocen

C: claro, ya los conocés a todos

E: ¿qué materias son las que te gustan?

P: no sé, casi ninguna

E: casi ninguna, bueno está bien ¡sos sincera!

E: ¿y por qué creés que no te gustan?

P: porque son difíciles

E: te resultan difícil, ¿por eso?

E: ¿y por qué crees que te resultan difíciles?

P: en lengua, porque hay que leer y hay que armar una historia

E: ¿y no te gusta?

P: pero un día arme una historia con mi compañera, yo le decía toda la historia y ella la escribía. Y nos sacamos un 10

E: waw, ¡qué éxito!

C: ¿y de qué era la historia?

P: le dijo una la profesora me dijo que armáramos una historia de terror

C: uh, ¿y? ¿Salió bien?

P: No sé porque yo no fui más al colegio... (no se le entiende)

C: ¿cómo?

P: (se ríe) no, dejé de ir, pero a mis compañeros les dijo si les gustaban

C: ¿y cómo era eso de que dejaste de ir al colegio?

P: porque falté, y eran lo último día de clase

C: ajá

E: ¿y aprobaste algunas materias del año pasado?

P: ninguna

C: yo veo que le seguís pasando el lápiz, por encima, ¿vas a dejarlo el corazón, o vas a hacer algún otro dibujo? Contanos

P: no sé... pero le pongo... La profesora de deeeee de dibujo nos dijo hagan lo que quieran y yo hice el que está acá

C: ¿como el que está acá?

E: el dibujo que tiene ahí, en la mochila

P: en la carpeta

C: ah (entra alguien e interrumpe)

C: ¿cómo era eso que estabas contando? ¿cuál es el dibujo que tenés ahí?

E: ¿lo querés mostrar, que lo veamos?

C: ¿el dibujo de la mochila?

P: no la carátula,

C: ah

P: de la carpeta

C: ¿y cómo quedó?

P: lo tiene la profesora porque se lo llevó para corregir

E: ¿y ese que nos querías mostrar?

P: si , ese esta acá

C: ¿nos querés mostrar, o no?

P: este está aquí

C: ah, un emoji

P: y este, y a los costados le hice todo esto

C: ajá

E: a ver cómo es ese emoji que no lo conozco, mmm sonriente, qué lindo

P: hice este y lo hice todo acá

E: lo hiciste así guiñando el ojo, con los ojitos abierto,

C: qué buenos que están estos separadores eh, muy bueno. ¿Este de que materia es?

P: de Lengua

C: ¿hicieron algo ya en el cole de lengua o todavía no?

P: si

C: ¿tenés ganas de mostrarnos algo o no tenés ganas?

P: tengo fea letra

C: ¿cómo?

P: fea letra

C: ah bueno. Por ahí la próxima que vamos a tener más tiempo nos puedes mostrar algo, si tenés ganas ¿te parece? El problema es que hoy vamos a tener que terminar acá porque viste que necesitan el lugar. Así que nos vamos a ver la semana que viene, ¿te parece? Estaría buenísimo que trates de venir un poco más temprano, así podemos hacer todo lo que tenemos que hacer

P: hoy me dormí porque ayer no pude dormir nada porque el sábado fuimos al cumpleaños de mi tío y era a la noche

C: ¿el sábado o el domingo?

P: el sábado

C: ah

E: ¿y ayer, no pudiste dormir?

P: me levanté temprano, no pude dormir nada porque tuve otro cumpleaños

E: ah estas de fiesta

P: esto lo

C: esto lo dejamos acá y la vez que viene lo retomamos en todo caso, si?

Y la vez que viene nos encontramos a las 11, tienen que estar a las 11, porque sino no nos alcanza el tiempo para trabajar, sabes P? ¿Te gusta? Te podemos decir P o cómo te gusta que te llamen?

P: todos me dicen P

C y E: ah bueno.

ANEXO II- ENTREVISTA A LA TERAPEUTA de “P”

Se transcriben las entrevistas a las terapeutas en su totalidad, en el cuerpo del TFE por haber sido hechas de forma remota, y por ser la fuente fundamental, que permitió la Triangulación, para la Contrastación de hipótesis, que permita arribar a conclusiones. Verificables metodológicamente.

Se llevó a cabo la entrevista, de modo remoto, con **la terapeuta AYELEN VELOSO**, quien está a cargo del grupo clínico del PPA, que integra la joven del caso “P”.

Los grupos de tratamiento debieron describirse en su decurso: antes de la pandemia, que eran presenciales, en la Cámara Gesell del predio de la universidad UNSAM, y luego, durante el período de Aspo, se transformaron en virtuales, según protocolos vigentes.

Se invita a la terapeuta a responder preguntas, respecto de aquellas circunstancias que se evidencian en la clínica psicopedagógica, respecto de particularidades de la paciente, y las observaciones que considere aportar, del desarrollo del tratamiento.

Tratamiento Presencial previo a pandemia de “P”

Investigadora: ¿Cuáles son las características de la participación grupal de “P”?

Terapeuta: Debo decirte que habla poco, muestra poco y con el grupo reunido, no suele participar... no interviene, está en silencio, con la cabeza baja.

En cambio, en escasas circunstancias en las que está sola, es difícil también pero ante las repreguntas, contesta más...debo aclararte respecto de la participación, entendida también como asistencia al grupo, es asistemática su concurrencia, falta. Cuando el tratamiento era presencial, pocas veces venía, faltaba mucho, dado que el tratamiento le fue impuesto por su madre, la traía con dificultades, con lo cual no era la situación óptima...otras veces, daba muchas vueltas para salir de su casa, y se les iba la hora de consulta, otras, no tenían carga en la tarjeta sube, para viajar....

Investigadora: ¿Podrías referirme aspectos que hayas relevado, de su temperamento?

Terapeuta: Es introvertida, es renuente a hablar... tiene una actitud parca...tiene interés por concurrir a la iglesia y habla de sus amigos de ese grupo de referencia, como una conquista nueva.

Investigadora ¿Podrías hablarme de sus dificultades y fortalezas?

Terapeuta: Respecto de las dificultades escolares, no pasa por que tenga problemas de conducta, no los ha tenido... salvo el desapego escolar. En cuanto a lo académico, le cuesta comprender y expresarse, tanto por escrito como oral. En un grupo terapéutico, no es una fortaleza no interactuar, es más difícil para aprender de los otros, o tomar algo de otros... Otras veces es convocada por pares, y habla poco.... Cuando se proponen actividades, en las que debiera haber producción, hay actividades que no hace, y eso es un dato clínico, le cuesta.

Investigadora: ¿Alude a problemas de salud o a pérdidas acaecidas en la familia?

Terapeuta: Jamás trajo a la clínica su problema de salud, ni la muerte de la hermana.... Sólo mencionó una vez, que toma una pastilla diaria. Funciona como una adolescente introvertida...

Investigadora: ¿Podrías caracterizarme la relación vincular con la madre?

Terapeuta: A la mamá se la ve preocupada, pero con lo que puede, con los recursos que tiene. Están en una situación socio-económica compleja, A esta mujer con pocos recursos, se le piden muchas cosas, desde la escuela, desde la clínica terapéutica, pero esta madre, recibe pocas herramientas. Pero la relación vincular madre-hija es para analizar, hay una vinculación rara entre las dos.

Investigadora: ¿Percibís la estimulación de la madre hacia “P”?

Terapeuta: Sí, a la religión y la fe, sí... A la lectura y la escuela no, no... no puede... la madre intenta decirle que debe ir a la escuela y a terapia, pero lo logra a medias... En la escolaridad presencial, no llegaba a horario, cuando iba, la orientadora les hablaba, pero algunos profes dicen, eran poco empáticos.

Tratamiento Virtual durante ASPO de "P"

Investigadora: ¿Pudiste observar cambios conductuales de "P" en ASPO?

Terapeuta: La primera sorpresa, es que contó que salió con amigos de la iglesia durante ese período... y respecto de la comunicación familiar, hubo mejoras... tanto con su hermano mayor, con el que ahora comparten música, y ... con su mamá, habla de mejores relaciones con ella.

Investigadora: ¿Cómo funcionó la comunicación virtual con "P"?

Terapeuta: En realidad se conectó pocas veces, como lo acordado por video-llamada... pero pudimos observar, que nos atendió una vez acostada, desde una cama individual, lo que sugiere algo de independencia o lugar propio que no tenía, dado que dormía con el hermanito y la mamá, en una sola cama.

Investigadora: ¿Cómo lograste movilizar la situación de statu-quo de desescolarizada?

Terapeuta: Nunca se cambió de escuela como le sugirieron... Luego de varias charlas con la orientadora, ya que la mamá no lo hacía, el servicio y yo decidimos intervenir para mediar con la escuela. Les propusimos que la integraran a un grupo, y se le explicó a "P"

Allá por junio, la integran a un grupo de padres, la terapeuta sugirió que le dieran una bienvenida afectuosa, atento a la situación especial.

Investigadora: ¿Podrías referirme cómo le ha ido en ese grupo?

Terapeuta: Ella refiere que algo hizo, pero que hay cosas que no entiende mucho en algunas materias solamente pudo hacer algo, en otras dice que no le pasaron actividades para hacer..., ella no entendía...

Investigadora: ¿Entonces en qué situación está "P"?

Terapeuta: Me sorprendió que luego de no haberse conectado, el 19-12-2020, recibo un audio de ella, preguntando por su situación escolar.

La invito a conectarse con la orientadora y que pregunte por las opciones de escolaridad para 2021 y le clarifiquen su situación, dado que cumplirá los 18 años y hay que ver si puede continuar en el turno diurno. Pero las decisiones a tomar son personales, el servicio acompaña y sostiene, pero no decide por ellas. Ellas saben que nos preocupa su situación.

Debo decir que, en esta charla, estuvo: interesada, más conversadora, mirando a la cámara, e intentando hacerse comprender mejor.

Investigadora: ¿Tuviste respuesta de "P" o de su madre de esa gestión?

Terapeuta: No directamente de ellas... Preocupada por reiniciar el año de actividades del PPA y convocar nuevamente a los grupos para 2021, llamé para averiguar, en qué situación había quedado "P".

Luego de arduos intentos para localizarlas, por sus dificultades al poseer escasa conectividad y teléfonos rotos, pude conectarme a través del celular del hermano mayor con ellas, y me actualizaron la información recibida por la escuela: finalmente, la escuela buscó otra alternativa para ella, ya que cumple los 18 años, en el transcurso del corriente año, y ya no puede asistir al turno diurno. Le buscaron una escuela vespertina, de otra localidad, Loma Hermosa- Escuela 37 que es de adultos, y tiene un currículo de secundario acelerado/intensivo, y le dieron el pase. El hermano mayor se ocupará de acompañarla para que curse, en esa nueva escuela, a la que deberán viajar, para acceder a ella.

Lo importante de esta cuestión, es que la madre ya tiene en su poder, el pase, a dicha escuela, sólo falta que lo diligencie.

Pude hablar con “P” también, pedí que me pasaran la comunicación, pues quería escuchar de su propia expresión, qué le parecía, tener acceso a esa nueva oportunidad, de esta nueva escuela. Me respondió que le daba igual, que de noche no ve bien, que se le empañan los lentes, etc. , ante lo cual la sostuve, explicándole que eso tenía solución y la convoqué, para nuevas conexiones grupales en el PPA, a las que asintió y aceptó seguir, en la clínica terapéutica.

ANEXO II- ENTREVISTA A LAS TERAPEUTAS de “I”

SOLEDAD LUQUE es quien entrevistó a los padres de “I”, y efectivizó la toma diagnóstica del caso. Además intervino en una primera instancia de tratamiento presencial, ya que luego fue derivado al grupo virtual de AYELEN VELOSO, al producirse la situación de Aspo, en la que Soledad, fue reasignada a nuevas funciones.

Primera Etapa: PRESENCIAL de “I” con Soledad Luque

Investigadora: Soledad, habiendo estado en la etapa inicial del caso “I”. ¿Qué te llamó la atención de la entrevista a los padres?

Terapeuta: Lo que me llamó la atención, es que mencionan por encima el problema de disfluencia que “I” tiene, y que su problema no es ese, sino sólo de dicción. Ante lo que me pregunté ¿Qué pasó en esos 7 años de tratamiento fonoaudiológico que realizó “I” durante toda la primaria? Y también me pregunté qué pasaba que la madre, no podía ver las dificultades que “I” tenía.

Evidentemente, la señora hace negación del problema del hijo, y él se presenta así, como que no lo tiene ese problema. Sin embargo, él lo registra el problema, sólo que se presenta como que no lo tuviera.

Al no entenderlo en la entrevista, yo le repreguntaba por la necesidad de comprenderlo, al ser muy fuerte el compromiso con el lenguaje, pero hay algo que se le juega en esta posición adolescente, respecto de sus pares, que es diferente entre los padres y yo.

Sus pares lo cargaban mucho, y él se enojaba, pero la mamá lo ubicaba en otro lugar. La mamá, se presenta como muy controladora de la situación, de cada uno de la familia, hay muchos silencios cuando los entrevisto. Sobre todo, del papá, está en un lugar pasivo. Él la mira, para ver si aprueba, lo que él dice.

Yo me pregunté: ¿cuánto lugar tiene “I” para poder expresar su singularidad, ¿Y cuánto ayuda esta mamá, con el no registro, de la dificultad de “I”?

Investigadora: ¿Y de todas esas preguntas que te hiciste, qué puedes agregarme?

Terapeuta: Mirá, yo lo tuve poco tiempo en tratamiento, luego comenzó con Ayelén. y te puedo agregar, que coincidió en ese período, que en la nueva escuela, “I” comienza con el Rap y Hip Hop. Ahí habla algo de su resiliencia, y de su modalidad simbólica, que de repente algo que es tan dificultoso para él, la cuestión del lenguaje y poder expresarse, encuentra dentro del bagaje de cosas donde él podría insertarse, encuentra en el rap y hip hop, un modo de expresarse, que tiene que ver con lo propio, en la cual, la cuestión de la disfluencia no se nota tanto, porque dice todo muy rápido, sin prestar tanta atención, porque practicaba y se hace en forma cortada. Es llamativo como encuentra este espacio, un lugar de expresión de muchas cosas, porque él escribe los argumentos, entrena, repite y practica mucho.

Investigadora: Soledad, ¿podrías decirme algo respecto del diagnóstico?

Terapeuta: Si, yo le tomé pruebas de comprensión y lectura, de cuentos de Cantú. Le costó leer, pero no comprender, pudo dar cuenta de lo que se le preguntaba con respuestas rápidas, siempre pudo dar una respuesta. Es un poco la modalidad de la mamá, que siempre tiene una respuesta para todo, tapando lo que la angustia, de la dificultad del hijo. Hay una cierta identificación de “I” con la mamá. Los otros le dan el lugar del saber, porque ella terminó el secundario. “I” se termina adaptando a la lógica familiar. Las hermanas van a scout, él no quería ir, pero termina yendo. La mamá lo ubica con otros chicos, y hay como una cuestión familiar que hay que seguir. Es un caso muy interesante, el caso de “I”, aparece una modalidad bastante heterogénea de aprendizaje. Él puede poner en palabras, muchas cosas, aunque su dificultad mayor, es hacerse entender.

En la escritura es bastante rico, en contraposición con los gráficos que son bastante pobres: figuras de palitos, ahí hay algo de la constitución del cuerpo ¿en dónde está el cuerpo? Pero observando bien, son palitos, pero la forma de dibujar señala movimientos: tomados de la mano, abrazados. Con otra lógica, uno podría pensar, que son ricos y no pobres, con lo que quiere transmitir. Aparece algo de lo familiar, están unidos, él, separándose, pero está en el medio, y el papá, es el que está más desplazado.

En otro dibujo, aparece él, en el medio, tratando de enlazar al papá, pero las hermanas y la mamá siempre aparecen juntas, algo de siempre listos de los scouts.

La mamá le oferta siempre espacios, en los cuales su disfluencia, sea algo con lo que no tuviera que enfrentarse. Le oferta el espacio familiar, en el cual “I” no tiene un espacio propio, por las condiciones de vivienda.

Investigadora: ¿Pensás que “I” tuvo cambios desde el diagnóstico?

Terapeuta: Sí, “I” hizo movimientos desde el diagnóstico al tratamiento en la clínica.

La madre garantizaba que él no saldría lastimado, con su control. Lo que le pasaba a “I”, en la escuela, aparecían otras situaciones, y él adoptaba una situación pasiva, como la del padre. Pero en el tratamiento, parece que “I”, comenzó a cuestionar esa lógica materna. En esta nueva escuela, encuentra otro lugar, el modo de la denuncia en el rap y hip hop, de decir lo que le pasa, de manera directa, que tiene que ver con lo simbólico, darle otro sentido, no en lo agresivo ni hostil, le da una vuelta de rosca, siempre super interesante, esta modalidad que tiene “I”. Busca y encuentra un lugar, construye el “nosotros” con los compañeros, no está fuera del grupo y circula algo de la afectividad, me parece que libidiniza, catectiza, y justamente, aparece la cuestión del lenguaje mejorado, que es tan importante para él. Una modalidad muy heterogénea de aprendizaje.

Investigadora: ¿Qué pensás que pudo haberle pasado en la escuela técnica?

Terapeuta; A un chico con estos problemas, le exigían exámenes escritos y orales, él tiene conciencia del problema que tiene. Él tiene una modalidad sobre adaptativa, pero con conciencia de su dificultad, aunque no lo demuestra él nunca se queda callado, aunque le cueste, siempre responde, eso tiene que ver con lo superyoico, que le viene de la mamá, de la familia, de cumplir con lo que se debe, de lo que tiene que hacer, responder y no se le entiende, y él se queda ahí. me angustia, esto que él cuenta, del nerviosismo ante los orales, y que el respondía, porque tenía que hacerlo, lo cual es una forma de anular la angustia que le genera, que los otros no le entiendan, tiene que ver, con lo sobre-adaptativo, pero más, a lo superyoico. Porque en esta cuestión de la inhibición, no es que se queda en blanco, que no sabe qué responder, le cuesta pero lo hace. No le cuesta construir, pero sí la cuestión de la expresión.

Investigadora: ¿Qué podrías decirme del vínculo que “I” tiene con la abuela?

Terapeuta: Es la abuela materna, y tiene un vínculo importante con ella. Con la forma de control de la madre de “I”, ya que ella, la madre decide todo lo que se hace, cuando ella está internada, por los serios problemas de salud que tiene, parece que se frena todo. El papá hace lo que puede, pero queda todo en suspenso y ahí aparece la figura de la abuela, y el papá queda como que él, nunca puede. “I” pasa todos los domingos a la tarde con esa abuela, llama la atención que un adolescente, no busque a alguno de los tantos amigos que tiene, pues es muy amiguelero.

Es una cuestión de la afectividad, enlazarlo con pensamiento y afecto, con deseo. La mamá, es como que, a lo afectivo, le esquiva bastante. Cuando ella cuenta de las enfermedades de “I”, es como un relato histórico de lo que sucedió, no se inmuta, parece no angustiarse.

No aparece nada de la preocupación, de la pregunta, como que estuviera todo medio cerrado. Es cierto, que está la figura de una abuela muy importante, pero parecería que esa abuela, ayuda a reinscribir muchas cosas del lado del afecto, que quizás a la mamá, le cueste más.

Y sí, el lugar de las mujeres, en esta familia, es muy importante. El padre queda totalmente desplazado de la toma de decisiones, por la modalidad de control de la mamá y la pasividad del papá.

Esto aparece en los gráficos que “I” hizo.

El papá no puede responder de su propia historia, es ella quien la cuenta, sabe más que él, desde antes de conocerlo... Hay un vacío ahí, una precariedad simbólica del papá que se ve en sus silencios.

Pensando en “I”, y la historia parental transgeneracional, es sólo la versión de la mamá, con lo que contaría el joven.

Investigadora: ¿Es posible relacionar la historia parental materna con la de “I”?

Terapeuta: Esta mamá con estas enfermedades auto inmunes, que no son cualquier enfermedad, aparece lo que se le jugó a esta mamá con su propio papá, y que ella estuvo sosteniendo, más allá de la historia que tuvo con él, como cuenta en la entrevista, ella queda identificada con ese papá: papá violento, alcohólico, dominante, con muy mala vinculación familiar, razón por la que ella debe irse a los 15 años de su casa, por no poder soportar, el clima del hogar, de malos tratos hacia su propia madre.

Y sin embargo, cuando el padre está mal al final de su vida, aparece “el deber ser”, ella lo va a atender, desatendiendo su propia familia, en detrimento de su propia salud y la dinámica familiar. Podríamos pensar que su relación con sus propios padres, no está muy resuelta.

Pensando en “I”, podríamos decir, que la oferta simbólica, del afuera, que se le da, es un poco peligroso, nocivo, malo. Que la oferta de lo familiar, es dónde él puede estar bien y tranquilo. Sabemos que es lo que “I” sigue, pero no sabemos, si es lo que él quiere.

Investigadora: ¿Cómo inciden las otras actividades, que él realiza, en tu opinión?

Terapeuta: Está la cuestión del fútbol, que el entrena y quiere ser futbolista, hace una elección, en lo que él se destaca, que no tiene que ver con su dificultad, el lenguaje. Su elección está puesta en otro lado de modo muy fuerte, tiene el sueño y la expectativa que ahí, algo va a suceder, que va a jugar en un club de primera división. Ahí, él genera la admiración de sus pares esos, que lo molestan, y puede destacarse por su inteligencia cinestésica.

Pero no deberíamos descartar de lleno, la hipótesis, que hace esa elección para evitar estar expuesto, más allá de la poca oferta familiar, para salir.

Pero lo interesante es que, él encuentra las herramientas para salir, o los recursos, para poder hacer otra cosa, con lo que le pasa.

Investigadora: ¿Cómo pudiste abordar desde la clínica, el caso?

Terapeuta: lo que hice fue pensar en “I” desde la psicopedagogía y me pregunté ¿Cómo aprende?, traté de encontrar sus heterogeneidades, y me pregunté ¿Por qué su dificultad oral, no se ve, cuando vemos lo que escribe?

Porque él, escribe bien, con una idea, breve y concisa, pero da ideas, y pone cosas de él, propias.

Pero esta mamá, con las enfermedades, ha sido ella, muy protagonista en muchas cosas y los demás quedaron muy desdibujados. Comencé a pensar ¿Qué pasó en los primeros tiempos tan complicados de la vida de “I”, con su bajo peso de 700 grs, su internación por 6 meses en la Unidad de Cuidados Intensivos, su operación, las veces que fue necesario reanimarlo, porque su vida declinaba, las marcas, la mucha ausencia de la mamá, la tanta angustia de no parar de llorar en neonatología, la mucha angustia de todos, los espacios intrusivos en el hospital.

Además, fue muy interesante, lo que sucedió en la clínica grupal, él compartía grupo, con otra paciente muy verborrágica, que tampoco podía acotar, y esto era su problema en la escuela, para ella, no podía dar una respuesta concreta. Al hablar tanto y de tantas cosas, resultaba ser una cuestión del proceso secundario, que no funcionaba bien en ella, porque la cuestión de la fantasía – el irse- era mucho más grande, que cuando la escuela te pide que respondas una pregunta puntual, en donde hay que acotar y no hacer un desarrollo,

había algo del proceso primario que interfería con el orden secundario, que es el orden del discurso.

Era muy interesante, porque cada vez que yo hacía una pregunta a “I”, no se le entendía lo que decía, pero ella le pedía que repitiera porque no le entendía y le decía ¿Qué quisiste decir?

Era un par que lo exponía, a que tomara algo de registro, de la dificultad que él tiene, para hacerse entender, para ver, que con otros, la cosa no funciona como en la casa, en la casa todos hacen que le entienden para que no sufra, o no le hacen repetir para no exponerlo.

“I” tenía que trabajar mucho sobre la dificultad, para tomar algo de registro, que lo iba a llevar, a tener que encontrar otras formas de expresarse y que eso, no tenía que ver con pretender angustiarse, porque es su dificultad, y es con lo que va a encontrarse en el afuera del mundo familiar, porque nadie va a hacer de cuenta, como si nada pasara, le preguntarán todos ¿que quisiste decir?

Segunda Parte : TRATAMIENTO VIRTUAL de “I”

Luego de ASPO “I” es reasignado al grupo clínico de AYELEN VELOSO

Investigadora: ¿Cómo y cuándo recibís a “I” en tu grupo?

Terapeuta: Bueno cuando fue la situación de Covid, el PPA debió reorganizarse, ante el cierre de la Universidad, y como parecía algo pasajero, esperamos un tiempo, pero el servicio comenzó a diseñar formas de contactar a los pacientes, y en esa reestructuración, Soledad Luque, pasó a tener otras funciones asignadas, entonces lo incorporan a mi grupo clínico, pero pasó un tiempo. Nosotras como terapeutas, estábamos en contacto en las supervisiones, que coordinaba nuestro director del PPA, con el equipo que lo secunda, ya que continuaron supervisándonos regularmente, en forma remota, y estábamos al tanto de todos los pacientes y sus características, por la forma de trabajo que tiene el servicio. Pero debo señalarte, que se incorpora tarde al grupo, pues tenía la familia problemas de conectividad, hay un solo celular disponible para todos, y lo usaba el padre para su trabajo y las hermanas para su escolaridad, con lo cual, él tenía restringido el uso. Su celu personal no servía para esta finalidad, y él, no disponía de espacio propio tampoco para hablar.

El problema que se plantea, en esos casos para la clínica, es que los jóvenes no tienen intimidad para hablar y participar libremente, al no tener un celular apto para uso personal y eso los obliga, a que la familia participa de todo, sumado a su condicionamiento de vivienda, una situación de hacinamiento, pues sólo disponen de una pieza, para hacer la vida, cocinan, duermen y están juntos en un sólo ambiente.

Los otros integrantes del grupo, sí tenían celular personal, por esa razón no pudo estar siempre conectado, pero si muy activo cuando podía.

Investigadora: ¿Qué características personales pudiste relevar de “I”?

Terapeuta: Es simpático y empático, está atento e interesado siempre, escucha a los demás y cuando interviene lo hace bien. En la clínica se lo ve resolutivo, es buen amigo, siempre habla de ayudar a otros, es solidario.

Investigadora: ¿Te resulta difícil comprender lo que dice?

Terapeuta: Le cuesta, pero en sesiones de grupo, yo le entendía bastante, pero debo acotar, que durante 7 meses, en la nueva escuela, antes de la pandemia, él rapeaba permanentemente y en esa situación no tartamudeaba, fue tan bueno en eso, que lo eligieron para que representara a la escuela, en una competencia intercolegial. Se le nota una mejoría en el habla. Luego, se abocó nuevamente al fútbol.

Investigadora: ¿Imaginas que este hecho, de tomar conciencia ,que rapeando no se nota su disfluencia, ha tenido, un impacto positivo, en su autoestima?

- Terapeuta: Sí, seguramente. Aunque su autoestima respecto de su desempeño en el fútbol ya estaba alta, pero este nuevo logro produjo un movimiento en él.
Él, jugaba en Argentino Juniors, y ahora juega en Chacarita también, sumó además otra actividad, hace boxeo. Cada vez suma nuevos amigos, de cada una de las actividades que hace. Su participación social y deportiva es muy amplia: los scouts, la iglesia, los deportes, actividades escolares.
- Investigadora: ¿Consideras que tuvo y tiene buen acompañamiento parental?
- Terapeuta: Sí, un montón, los padres lo acompañan y lo incentivan, aunque le ponen reglas, sobre todo la mamá, que tiene características de una mamá rígida, controladora. Sin embargo, le dan algunas libertades de salidas, a pesar del barrio en el que viven, que los asusta mucho, porque es y está muy pesado el ambiente, pero se desplaza a sus actividades muchas veces sólo, viaja a sus entrenamientos y a encuentros con amigos.
- Investigadora: ¿Te sería factible decir ¿De qué otros temas, habla en la clínica?
- Terapeuta: Sí, habla de sus amigos, de algunas salidas a bailar con amigos, del buen vínculo con sus hermanas, como las aconseja, Respecto de la escuela, para que no les pase, lo que le pasó a él, de repetir tantas veces, habla de su abuela, de las novias con las que se pelea, porque lo engañan.
También habla de lo que le preocupa, le angustian las situaciones de salud de otros: en una oportunidad una de sus primitas se quemó, y él estaba muy angustiado. Lo asocia con situaciones pasadas, traía cosas para trabajar en terapia, él buscó mucho al grupo. No habla del bullying pasado en la escuela anterior, ni en la nueva.
Cuando habla del cambio obligado de escuela, cuenta como un chiste, la causa del cambio, no como un problema.
- Investigadora: ¿Cuáles dirías que son sus fortalezas?
- Terapeuta: Tiene muchas: desde lo académico, comprende bien, escribe bien, arma historias. Su temperamento también lo es, el esfuerzo permanente por superar lo difícil, aunque no encuentre fácil, ni rápido el modo de hacerlo.
Su sociabilidad, el estar en diferentes contextos sociales, su inteligencia cinestésica, la habilidad deportiva, su tenacidad, ante los entrenamientos.
Apostar a su sueño futbolístico de llegar a ser una estrella. Su empatía con los demás, a pesar de lo pasado y vivido. Es amiguelero por demás.
- Investigadora: ¿Conoces en qué situación escolar, termina este año virtual 2020?
- Terapeuta: Bastante bien, le faltan entregar algunos trabajos prácticos, que los entrega entre febrero y marzo, pues quedan en continuidad pedagógica.
Cumpliendo con esas entregas, pasa a 4º año, luego de haber hecho 3 veces primer año, y no abandonó, otra fortaleza, porque cambió la actitud, frente a la escuela, antes no se preocupaba, ahora sí, quiere pasar de año, se interesa, sobre todo porque siente que se lo debe a su mamá. Manifiesta apego a la escuela.
Noto un gran cambio en él, entre las primeras sesiones, la entrevista inicial, y su situación actual.
- Investigadora: Gracias a las dos, por el tiempo dedicado a la respuesta de esta larga entrevista, les haré llegar la transcripción, una vez la tenga hecha.

CURRICULUM VITAE

Datos personales	Información profesional
<p>Emiliana Francisca Folch Emilienne Françoise Folch DNI 16.438.416</p> <p>Domicilio: Lamadrid 2252 (casa) 1653 Villa Ballester Pcia. Buenos Aires</p> <p>Celular: 11 6190 4697</p> <p>Nacida 29/04/1948, Lourdes, Francia</p> <p>Correos electrónicos: emiliennefolch@hotmail.com emifolch@gmail.com</p> <p>Intereses: Psicopedagogía Enseñanza Sociología Arte Literatura</p> <p>Idiomas: Español +++++ Francés +++++ Inglés ++++ Catalán ++++</p>	<p>Estudios y Certificaciones</p> <p>2021: 4 Cursos de Posgrado: 2 Hospital Álvarez y 2 Hospital Ameghino.</p> <p>2020 Licenciatura en Psicopedagogía UNSAM</p> <p>2019 - 2016 Carrera de Psicopedagogía UNSAM</p> <p>1982 Especialización: en Literatura Francesa</p> <p>1980 - 1975 Profesorado de Francés en INS Profesorado Secundario Joaquín V. González</p> <p>1972 -1970 Maestra de Inglés</p> <p>1965 – 1960 Perito Mercantil en ENCVB</p> <p>Años trabajados:</p> <p>2021 – 2019 Voluntaria en PPA UNSAM</p> <p>2014 – 1970 Esc. de Comercio de Villa Ballester Nº 13 (ex Comercial 1) Don M Belgrano</p> <p>2014 – 1984 Instituto Secundario Concordia</p> <p>2014 - 2005 Instituto Terciario Tupac Amaru</p> <p>2014 - 2000 Instituto Ballester cursos de Francés , y Prof. Externa: Práctica Profesional</p> <p>Premios:</p> <p>Círculo de Profesores de Francés de Buenos Aires: Mejor Promedio de Metodología</p> <p>Embajada de Canadá: “El juego en clase de francés” taller</p>

Experiencia laboral, Funciones

- . Docente secundaria y terciaria de Lengua Extranjera– Profesora de Francés (todos los años de labor).
- . Maestra de Inglés (en los inicios) a cargo de cursos.
- . En diferentes momentos de la carrera docente: Jefa del Departamento de Lenguas Extranjeras en escuela secundaria.
- . Multiplicadora del Ministerio de Educación para el Francés Comercial (intercambio con Max Dany)
- . Directora de Escuela Secundaria “Instituto Concordia”.
- . Profesora Externa de Universidades Alemanas de “Práctica Profesional de la Enseñanza del Francés”, supervisando y guiando practicantes en clases del idioma en “Instituto Ballester- Sociedad Alemana” (Capacitación Unión Europea).
- . Profesora Consejera, y Tutora de cursos toda la carrera.
- . Jubilada en 2014.
- . Psicopedagoga 2019. Voluntariado PPA UNSAM.
- . Licenciatura en Psicopedagoga en Intervención Temprana 2020