



RECIBIDO EL 16 DE ENERO DE 2019 - ACEPTADO EL 17 DE ABRIL DE 2019

INTERPRETACIÓN SIMBÓLICA DE LOS TRASTORNOS DEL DESARROLLO EN EL EJERCICIO DE LA ORIENTACIÓN ESCOLAR

SYMBOLIC INTERPRETATION OF DISORDERS OF DEVELOPMENT IN THE EXERCISE OF SCHOOL GUIDANCE

REVISTA BOLETÍN REDIPE 8 (6) : 108-115 - JUNIO 2019 - ISSN 2256-1536

M^aÁngeles Alegre del Rey¹

marianalegre4@hotmail.com

MADRID-ESPAÑA

PALABRAS CLAVE

Interpretación simbólica, trastornos del desarrollo, cultura escolar, conciencia pedagógica, perspectiva contemplativa.

KEYWORDS

Symbolic interpretation, developmental disorders, school culture, pedagogical awareness, contemplative perspective

RESUMEN

La interpretación simbólica de los trastornos del desarrollo que se detectan en la escuela desvela estrategias de orientación escolar encaminadas a la evolución de la cultura escolar y social.

Es este un aspecto fundamental de cara a comprender en toda su complejidad, los trastornos del desarrollo (trastornos de espectro autista y trastorno de déficit de atención con hiperactividad) que en la etapa de Educación Infantil y Primaria principalmente se detectan en el ámbito psicopedagógico. La multidimensionalidad de factores a los que obedecen estos trastornos requiere no eludir la aplicación de esta perspectiva, que a su vez nos revelará el sentido que ha de adoptar la orientación escolar frente a los mismos.

¹ 0000-0002-7961-7948. *Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación y Departamento de Educación Artística, Plástica y Visual. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Perteneciente al cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria- Especialidad Psicología-Pedagogía. Profesora Honoraria en el Departamento de Educación Artística, Plástica y Visual de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación. UAM.*



Pasaremos de una concepción meramente disfuncional de estas alteraciones del desarrollo a una concepción sintomática, indicativa de aquellos aspectos de la realidad sobre los que hemos de tomar conciencia.

SUMMARY

The symbolic interpretation of developmental disorders detected in school reveals school guidance strategies aimed at the evolution of school and social culture. This is a fundamental aspect in order to understand in all its complexity, developmental disorders (autism spectrum disorders and attention deficit hyperactivity disorder) that in the stage of Infant and Primary Education are mainly detected in the psychopedagogical field. The multidimensionality of factors to which these disorders obey requires not avoiding the application of this perspective, which in turn will reveal to us the meaning that the school orientation must adopt towards them. We will go from a merely dysfunctional conception of these alterations of development to a symptomatic conception, indicative of those aspects of reality on which we have to become aware.

APROXIMACIÓN AL CONTEXTO

La aproximación al contexto escolar desde un enfoque interpretativo simbólico aplicado a la orientación implica advertir en que condiciones ocurre la actividad escolar y captar convergencias entre el mundo escolar y social. Supone un rastreo por lo simbólico cultural. Así centrándonos en la problemática de la alta incidencia de trastornos de espectro autista y trastornos de déficit de atención con hiperactividad que se detectan en el ámbito de la orientación escolar hemos de partir primero de captar gran parte de la concepción cultural que determina un diagnóstico psicopedagógico. Los trastornos del desarrollo de etiología multifactorial que hoy día se diagnostican o detectan en la escuela (trastornos de espectro autista y los trastornos de

déficit de atención con hiperactividad) no dejan de conformarse como un fenómeno atravesado por la cultura.

Uribe (2000) en su escrito “La controversia por la cultura en el DSM IV” (manual diagnóstico de los trastornos mentales de la asociación americana de psiquiatría, en su actual edición DSM-5) hace alusión a la controversia que puede suponer una mirada estrictamente clasificatoria de los indicadores diagnósticos junto a un afán comprensivo de la complejidad de los trastornos que pase por alto los aspectos culturales en los que se inscribe cada uno de ellos. La dificultad de generar algo por encima de lo cultural queda puesto en entredicho, los aspectos puramente biomédicos se confrontan con los enfoques psicodinámicos haciendo patente una y otra vez que el saber desubjetivado ya sea en el ámbito educativo como en el clínico lo único que logra es desplazar los síntomas.

La etiología multifactorial de estos trastornos que se manifiestan fundamentalmente en el desarrollo de habilidades comunicativas y de socialización, la dificultad de encontrar una única causa y la evidencia de un abordaje en el que resulta imprescindible recurrir al ámbito socio-emocional del desarrollo nos ponen de relevancia la importancia de atender a la escucha de aspectos emocionales y comunicativos donde los aspectos más sutiles del lenguaje en sociedad y la conciencia juegan un papel determinante. Así pues resulta fundamental detenerse en teorías y concepciones que tratando de dar cuenta de la causa de estos trastornos priorizan adentrarse en una comprensión profunda de las manifestaciones y características de los mismos. Este tipo de concepciones científicas nos instan a aproximarnos a una comprensión del fenómeno que se entiende abierto a la simultaneidad de dimensiones que configuran el ser humano en toda su complejidad y belleza.

Así pues Kennepohl (1999) desde el campo de la neurobiología afirmó como toda teoría sobre



la comprensión de la mente, y también sobre la conducta, debe contemplar las dinámicas interacciones entre los sistemas neurobiológicos y socioculturales, destacando la gran plasticidad y flexibilidad del cerebro. Hobson (1989) profundizó en este aspecto y, desarrollando las líneas del pensamiento de Kanner, abanderó la Teoría Afectiva en relación a los trastornos de espectro autista. Hobson (1989) explicó cómo la mayor parte de las alteraciones que definimos como cognitivas y lingüísticas, características de estos alumnos, pueden ser vistas como el reflejo de déficits que tienen una relación especialmente íntima con el desarrollo afectivo y social, y/o como el reflejo de alteraciones en la capacidad social-dependiente de simbolizar. Trevarthen (1982) aportó que dicha alteración parece ser consecuencia de un fallo primario en la conciencia de los cambios de relación hacia otras personas y sus sentimientos y en cómo cooperar con ellos a través de la comunicación. Sin embargo, tal y como aduce Trevarthen (1982), no podemos esperar localizar un mecanismo simple en el cerebro para este trastorno funcional, porque el conjunto del cerebro humano ha sido transformado en la evolución, por la educación, para poder desarrollar la capacidad de aprender culturalmente.

En relación al trastorno por déficit de atención e hiperactividad en la etiología del trastorno se han contemplado condicionantes genéticos, ambientales, de maduración cerebral y problemas en el sistema dopaminérgico. Resulta muy relevante y especialmente vinculado al enfoque de este estudio el aspecto que señala Ubieta (2014) en su libro *TDA-H hablar con el cuerpo*, cuando apunta la confusión que advierte entre las causas y las subcausas por ejemplo llevado al campo de los hallazgos en la neuroimagen y ante la dificultad de encontrar un locus genético determinado. “Ocurre con el poder seductor de las neuroimágenes que, ofreciendo explicaciones neurobiológicas de las actividades humanas, dan a entender más de lo que hay,

como si éstas fueran razón y causa final” (Pérez-Álvarez, 2011, en Ubieta). “De hecho, estas tesis parecen confundir la subsecuencia con la consecuencia, esto es, admitir que, por el hecho de que un acontecimiento se produzca detrás de otro, este último es su causa”. De igual modo, este problema que apunta se podría llevar al campo de las anomalías advertidas en el campo del sistema dopaminérgico².

Lo que Armstrong (2012) denomina como “hambre crónica de estimulación” efecto de la disfunción en el sistema dopaminérgico nos conduce a reflexionar, a reparar en las corrientes de sobrestimulación y aceleración de una sociedad que con demasiada frecuencia desdeña la grandes posibilidades de progreso social humano que se derivan de la actividad contemplativa.

Nos interesa por tanto ampliar el sentido y alcance que en los propios contextos escolares pudiéramos hacer de un proceso tan relevante como es la evaluación psicopedagógica del alumnado. A esta manera de entenderla más amplia nos acerca de un modo incipiente el Manual sobre Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica donde se amplía la concepción inicial de la Evaluación Psicopedagógica a través de nuevas aportaciones dadas por distintos autores. Nos acercan progresivamente a una mayor perspectiva de las mismas. “Bassedas (1991): “Entendemos por evaluación psicopedagógica un proceso en el que se analiza la situación del alumnado con dificultades en el marco de la escuela, del aula y de la familia, a fin de proporcionar a los maestros y los padres orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado”.

² “La dopamina es un neurotransmisor (una sustancia química que facilita la comunicación de los impulsos nerviosos a través del cerebro) asociado, entre otras cosas, a la actividad motora, la motivación y la búsqueda de recompensa. Las personas con TDAH parecen tener niveles de dopamina más bajos en sus cerebros, lo que provoca una especie de hambre crónica de estimulación.” (Armstrong, 2012, p.44).



Se trata de no perpetuar parámetros contextuales que aboquen a la cronificación de dificultades de aprendizaje, a la cristalización de trastornos del desarrollo. Para ello nos vamos adentrando en la importancia de analizar el contexto, recorrerlo, y de observar las dificultades que presenta el alumnado a la luz de la adquisición de conciencia de las características del contexto social en el que se generan. Nos aproximamos de esta manera al contexto, al relato, pues lo que significa se torna historia. Nos adentramos a percibir, a captar la fenomenología del contexto, es entonces cuando aparece lo real visible e invisible, tangible e intangible. Es entonces cuando nos preparamos para captar lo simbólico. Aparece así ante nuestra mirada un relato, relato que pudiéramos denominar contextual. Relato que a modo de muestra de una parte de la actividad educativa en la que se mueve el orientador/a escolar, refleja parte de las convergencias intersubjetivas que se dan en el mismo. Se observan situaciones en las que lo relacional y humano gravita formando la encrucijada que acontece día a día en la diversidad del suceder vivencial poniendo en juego la posición y el estado de los miembros que conforman la comunidad educativa en nuestras escuelas. El relato, los relatos que se presentan acerca del contexto educativo donde se mueve nuestro campo de investigación y trabajo tratan de reflejar la reflexión intersubjetiva, intrasubjetiva y trascendental que conlleva la propia mirada puesta al servicio de la orientación escolar.

En el marco de un enfoque interpretativo simbólico nos disponemos a analizar ese contexto, incluyendo fundamentalmente la lectura de lo que acontece entendiéndolo conferido como texto. El contexto entonces se percibe como texto a descifrar. Nos conducimos de forma adecuada cuando comprendemos como señala Requena, (2014) que en “el centro de todo relato, de todo gran relato, está lo incomprensible, lo real.”

ENFOQUE INTERPRETATIVO

Contamos entonces con la experiencia contextual, concebida como símbolo en tanto que entraña en su conflictividad intersubjetiva e intrasubjetiva problemas que nos invitan a esclarecer el escenario en el que nos movemos. El factor humano y subjetivo que anida en los mismos nos impele a esclarecer el trasfondo, las dinámicas y estructura que lo determina para el sujeto. La perspectiva interpretativa aplicada al ejercicio de la orientación escolar conlleva una lectura, una búsqueda de significantes, una interpretación del contexto y sus síntomas a sabiendas que entraña misterio.

En este sentido nos interesa citar a Eisner (2004) pues consciente de la multidimensionalidad del ser humano, de la complejidad del desarrollo del mundo relacional nos insta a explorar estos ámbitos de estudio desde una investigación basada en las artes, por ejemplo desde una narrativa receptiva a lo sutil. Precisamente una perspectiva interpretativa acoge estos dos componentes esenciales: una mirada que en su concepción del misterio no escapa a lo sutil y por tanto al componente artístico, experiencial e incuantificable que ha de concebir toda exploración en el ámbito educativo.

Es precisamente en relación a los aspectos sutiles de la realidad que Gadamer (2011) nos recuerda y enfatiza como todo escenario social contiene una razón poética, simbólica, podríamos decir metafísica. Gadamer en *El estado oculto de la salud* afirma: “Toda capacidad es esencia. Ese es el motivo por el cual la estructura de la reflexividad no siempre está vinculada con el concepto de objetivación.”

La interpretación concibe lo objetivo (al menos lo palpable) a la vez que lo significativo en relación a un absoluto inabarcable que nos dispone a la apertura. La interpretación a la que estamos aludiendo, un enfoque interpretativo que se mueve en apertura a la conciencia bien pudiéramos



decir que entraña percatarse de lo divino en lo cotidiano. Integra la mirada y la observación más allá de lo dado, capta lo sutil, trasciende lo sensible, lo meramente cuantitativo, porque integra la percepción al incluir conciencia y redirigirla más allá de uno mismo.

Ante el enfoque interpretativo simbólico que la orientación educativa puede ofrecer a estos trastornos del desarrollo podemos captar como de la observación de los mismos niños/alumnos que los detentan emergen significantes especialmente relevantes para la evolución de la cultura. Si entendemos que el síntoma es símbolo y por tanto contiene una parte y señal de algo que se desconoce, comprendemos que aquellos síntomas que se enumeran y que caracterizan a estos trastornos del desarrollo convergen con aspectos, capacidades, a desarrollar en el mundo relacional adulto; a desarrollar en la dinámica del contexto sociocultural que rodea a los niños. El símbolo entraña un mensaje, conlleva una clave oculta solo posible de descifrar cuando la mirada se dispone a descubrir lo admirable y la gran oportunidad que brinda cuanto acontece. Si tenemos en cuenta que en concreto la sintomatología que manifiestan los trastornos de espectro autista se caracterizan fundamentalmente por las dificultades significativas para aunar en el lenguaje verbal aspectos racionales, emocionales y simbólicos donde en ocasiones se encuentra afectada la capacidad de comprensión intersubjetiva del otro, no nos será difícil comprender como este mismo aspecto que se manifiesta como síntoma, alteración de la comunicación en los alumnos que lo detentan no se ha desarrollado en todo su potencial en las dinámicas relacionales del mundo adulto, del contexto social. Así mismo y atendiendo a la convergencia de lo que en el alumno emerge como síntoma y en la sociedad se descubre como dinámica relacional, ante los denominados trastornos de déficit de atención con hiperactividad se detectan necesidades específicas de orientación en el comportamiento, debido a

dificultades en el control inhibitorio de impulsos emocionales que conllevan dificultades de autorregulación y conciencia sobre el propio comportamiento

La etiología multifactorial, la dificultad de encontrar una única causa y la evidencia de un abordaje en el que resulta imprescindible recurrir al ámbito socio-emocional del desarrollo nos ponen de relevancia la importancia de atender a una dimensión contemplativa tanto del trastorno en sí como del contexto social y educativo donde emerge.

La mirada contemplativa de los aspectos emocionales del lenguaje nos lleva a comprender su vinculación, su configuración en relación al contexto relacional. Nos conduce a advertir que su fondo, más allá de las evidencias neuronales de efecto, nos insta a captar los aspectos más sutiles del lenguaje en sociedad donde la conciencia y la corporalidad en su manifestación comunicativa juega un papel determinante. Hannah Arendt (2014) señala recogiendo la afirmación de Marleu Ponty lo siguiente:

“El alma [...]si tiene un fondo; de hecho, <<se desborda>> en el cuerpo.;<< se le superpone, está escondida en él-Y al mismo tiempo lo necesita, concluye en él, está anclada en él.>>”.

Así el síntoma como lenguaje del alma ya se trate del alma institucional o personal conlleva un significante a descifrar. La lectura en profundidad del contexto, así como de los síntomas que cristalizan en las dificultades de aprendizaje que generan los trastornos del desarrollo requiere el ejercicio de “la suspensión de la referencia” Ricoeur, (2009). Requiere un ir más allá de los datos cuantificables que nos aportan las neurociencias, requiere salirnos de una interpretación literal de las mismas y abrimos al componente simbólico trascendente que nos aporta la mirada contemplativa.



IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Dado lo anterior se advierte que el desarrollo de la conciencia, y la perspectiva interpretativa que requiere el ejercicio de *la suspensión de la referencia* Ricoeur,³ ya no sólo es fundamental en la comprensión del origen del fenómeno de estos trastornos sino en el abordaje y tratamiento de los mismos. Abordaje que pasa por apuntar al contexto cultural del mundo adulto donde se gestan y no únicamente sobre el alumnado que manifiesta los síntomas.

El contexto cultural, el mundo adulto que rodea a los niños, asienta sus costumbres, hábitos, rutinas y acuerdos en el riesgo de ir perdiendo conciencia si no se da una revisión constante, contemplativa, existencial, vigilante, de aquello que acontece. Cuando no tiene lugar este planteamiento aparece pues una permanente contradicción, existe pues un permanente germen de falta, de malestar que toma su forma, se cristaliza en síntomas no solo de los individuos sino de las instituciones. Parece que se evidencia tarde o temprano aquello que se excluye. “El excluido es el producto de la operación consensual. Pero también es el testigo privilegiado que alerta a la sociedad moderna y consensual sobre el reverso de su éxito...: el debilitamiento del vínculo social en general” Ranciere.⁴

Los indicadores diagnósticos por tanto, la sintomatología que enumeramos en los trastornos del desarrollo del alumnado se conforman bajo la perspectiva interpretativa simbólica en testigo de lo que se ha de recuperar en el contexto escolar y social.

Se trata no ya de ver con los ojos físicos, sino de mirar. Es ahí cuando entra en juego el cuerpo, la psique, el alma. Conformamos así una imagen, conscientes de que toda imagen como apunta

Wajcman⁵ en *El ojo absoluto* esconde una mirada y por lo tanto no ya un cuerpo únicamente físico sino una corporalidad. Es entonces cuando se hace necesario activar procesos dialógicos de reflexión existencial y de revisión identitaria en las comunidades escolares en base a la sintomatología de los alumnos.

Cabe preguntarse y preguntarnos:

- ¿Y el síntoma de nuestra propia escuela y el síntoma de la sociedad?
- ¿Más allá del diagnóstico y la medicación que se prescribe a los niños, no hay algo de lo que nos tenemos que hacer responsables?
- ¿Qué es lo que ha sustituido al encuentro, a la palabra?
- ¿En qué lugar ponemos y de qué manera hacemos uso de las nuevas tecnologías?
- ¿En qué se convierte la comunicación sin atender a su vinculación con lo trascendente?

Responder a fondo a este tipo de cuestiones nos conduce a plantearnos que muchas de las estrategias de orientación educativa destinadas de forma directa al alumnado se han de orientar al entorno social que le rodea. Potenciar en el mundo adulto la cualidad contraria que apunta el síntoma comportamental del alumnado nos aporta las claves para la evolución de la institución escolar y a su vez la prevención de dichos trastornos.

Aplicar la perspectiva contemplativa a la educación pasa por comprender que “la educación es un arte extasiológico” en palabras de Fernando Rielo.⁶ Implica, por tanto, comprender que el lenguaje es el medio de expresión de las potencialidades del alma por lo que no lo podemos excluir de su componente simbólico, artístico, estético y ético. El arte de

³ P.Ricoeur. *Historia y narratividad*. Barcelona 2014.

⁴ J.Ranciere. *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona 2005, 60.

⁵ Wajcman, G. (2011). *El ojo absoluto*. Buenos Aires 2011.

⁶ F.Rielo. *Concepción mística de la antropología*. Madrid: Fundación Fernando Rielo 2012.



restituir y restituirnos pasa por descubrir que la atención a *la esencia de la vida, su aspecto más vital* (condición que nos recuerdan los alumnos con diagnóstico de TDA-H) y *el desarrollo de la capacidad simbólica para ir descifrándola* (aspecto que nos señalan los alumnos con TEA) es la llave de acceso a la experiencia consciente trascendente.

María Montessori ⁷ ya a principios del siglo XX en unión a otros grandes pedagogos afirmaba: “fundir en una sola alma el espíritu de áspero sacrificio del hombre de ciencia y el espíritu impregnado de éxtasis inefable de un tal místico, y tendremos preparado el espíritu del verdadero maestro.”

Comprender la importancia de analizar las alteraciones del desarrollo que se diagnostican en el alumnado desde una perspectiva interpretativa/contemplativa, nos llevará a concebirlos como *indicadores culturales* de aquellas cualidades que debemos desarrollar en el mundo adulto y social. A su vez nos lleva a captar *el gran potencial y posibilidades que la sociedad contiene*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, H. (2014). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós Básica.

Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad. Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales*. Barcelona: Espasa Libro, S.L.U.

Barbaras, R. (2013). *Introducción a una fenomenología de la vida. Intencionalidad y deseo*.

Madrid: Ediciones Encuentro. S.A.

Consta, V. (2018) *Fenomenología de la educación y la formación*. Salamanca. Ediciones. Sígueme.

⁷ Montessori, M. *El método de la Pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia*. Madrid 2015, 98.

De la Herrán, A. (2005). El nuevo “paradigma” complejo-evolucionista en educación. En A. de la Herrán, E. Hashimoto, y E. Machado (2005), *Investigar en Educación: Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex (capítulo 13).

De la Herrán, A (coord.). Paredes, J (coord.). (2012). *Promover el cambio pedagógico en la Universidad*. Madrid. España. Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.)

Eisner, E. (2004). *Handbook of Research and Policy in Art Education*. New Jersey. EEUU. LEA.

Frith, U. (2006). *Autismo hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza.

Hobson, P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza.

Kennepohl, S. (1999). Toward a cultural neuropsychology: An alternative view and a preliminary model. *Brain and Cognition*, 41, (365-380).

Kiel, L. (2012). Todos a la escuela. En Tendlarz (coord.). *Una clínica posible del autismo infantil*. Buenos Aires: Grama Ediciones.

Merleau-Ponty, M (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona. Ediciones 62. S.A.

Montessori, M. (2015). *El método de la Pedagogía científica*. Aplicado a la educación de la infancia. Madrid: Edición de Carmen Sanchidrián. Biblioteca Nueva.

Pérez, G.(coord.). (2016). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDA-H) y escuela: inquietudes compartidas. *Educación y futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*. Nº34, abril. Madrid. España. Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco.



Pérez, P. (2002). *De lo cultural al arquetipo universal: imágenes y dibujos a través del viaje y el trabajo de campo antropológico*. Tesis de Licenciatura. Universidad Autónoma de Madrid.

Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 5-23.

Ranciere, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Ricoeur, P. (2014). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.

Rielo, F. (2012). *Concepción mística de la antropología*. Madrid: Fundación Fernando Rielo.

Sontang, S. (2013). *La enfermedad y sus metáforas. El sida y sus metáforas*. Barcelona.

Random House Mondadori, S.A.

Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. En G. Butterworth

y P. Light (Eds.), *Social cognition: Studies of the development of understanding*. Brighton:

Harvesten Press.

Ubieto, R. (2015). *TDAAH hablar con el cuerpo*. Barcelona: Oberta UOC Publishing, SLU.

Vilanou, C., Casado, A., de la Herrán, A. & Grosso, L. (2009). *La educación un arte extasiológico*. Madrid: Fundación Fernando Rielo.

Wajcman, G. (2011). *El ojo absoluto*. Buenos Aires: Ediciones Manantial