



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Universidad de la República
Facultad de Psicología
Trabajo Final de Grado

¿Qué hay detrás de las dificultades de
aprendizaje inespecíficas?
Una mirada psicoanalítica.

Modalidad: Monografía.

Tutora: Prof. Adj. Mag. Evelina Kahan.

Autora: Sofía André Viola.

CI: 4.472.523-8

Montevideo, Julio de 2018.

ÍNDICE

Resumen	2
Introducción	3
1. ¿Qué se entiende por “proceso de aprendizaje”?	7
• Perspectiva multifactorial.	8
• Enfoque clínico psicopedagógico.	9
• Perspectiva psicoanalítica.	9
2. Conceptualización de dificultad de aprendizaje.	13
• Perspectiva médico-neurológica.	13
• Perspectiva psicológica.	14
• Clasificación de las dificultades de aprendizaje.	17
• El rol de la familia. ¿Factor de riesgo o factor de protección frente a las dificultades de aprendizaje de origen emocional?	19
• El rol de las instituciones educativas. ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades escolares?	22
• La importancia y características del vínculo maestro-alumno.	26
3. Abordaje psicológico de las dificultades de aprendizaje inespecíficas desde el marco educativo.	30
Conclusiones	35
Referencias bibliográficas	37

Resumen

En la presente monografía se pretende integrar y analizar críticamente la literatura existente acerca de los procesos de aprendizaje y especialmente de las dificultades de aprendizaje inespecíficas: aquellas cuya causa es conocida, y la dificultad representa el síntoma de una enfermedad o alteración determinada. Asimismo, se enfatizará el carácter complejo de la temática y la importancia de los abordajes interdisciplinarios por parte del psicólogo(a) educacional.

Este trabajo toma como marco teórico la teoría psicoanalítica, la cual entiende que los procesos de aprendizaje requieren de la presencia de un Otro que los posibilite, y que tanto las primeras experiencias de vida como la calidad de los vínculos primarios serán fundamentales en la estructuración psíquica del niño y establecerán modelos de relacionamiento que facilitarán o no los procesos de simbolización y ulteriormente los procesos de aprendizaje.

Los niños con dificultades de aprendizaje inespecíficas se caracterizan por presentar restricciones en su producción simbólica, las cuales se expresan tanto en la actividad gráfica, narrativa y de lecto-escritura, como en los modos de ver la realidad, en las formas de procesar el conocimiento y de relacionarse con los sujetos y objetos que los rodean. (Schlemenson, 2005 y Fernández, 1987).

Por ser una problemática que abarca una multiplicidad de factores y actores, su abordaje psicológico desde el centro escolar implica un trabajo interdisciplinario que incluya diversos actores escolares y atienda a la subjetividad e historia de vida del niño que sufre y manifiesta la dificultad.

Palabras clave: aprendizaje, dificultades de aprendizaje, interdisciplina, intervención, familia.

Introducción

El presente Trabajo Final de Grado constituye la culminación de una etapa académica en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Cada una de las vivencias, sentimientos y aprendizajes que forman parte de esa etapa son lo que dieron origen y sentido a este trabajo que, mediante una revisión bibliográfica, intenta brindar al lector una aproximación a las dificultades de aprendizaje de origen emocional, y destacar el papel que desempeña el entorno del niño que las padece.

El interés por las dificultades de aprendizaje de origen afectivo-emocional que presentan los niños en etapa escolar tiene sus raíces en la realización de la Práctica “Clínica Psicológica con Niños” cursada en el año 2016. En la misma, participé de una intervención psicológica a un niño de 10 años, experiencia que motivó el interés por la temática.

A eso se suma la práctica como maestra en un jardín de infantes desde hace cinco años. Dicho cargo ha permitido reflexionar acerca de la importancia de la detección precoz de las dificultades emocionales que manifiestan los niños en el centro educativo, así como también acerca de lo indispensable de realizar abordajes interdisciplinarios.

Hoy en día la problemática de las dificultades para aprender que manifiestan algunos niños es un tema relevante a nivel social. En primer lugar, debido a la evolución constante de la sociedad, los centros educativos exigen cada vez más competencias y habilidades al alumnado e intentan formar jóvenes críticos e independientes, con aptitudes y especializaciones cada vez más calificadas porque los requerimientos laborales son también cada vez más competitivos y exigentes.

Como consecuencia de estas exigencias educativas, laborales y sociales, se hizo evidente que todos los niños aprenden de diferentes formas, y que si bien algunos desarrollan gran facilidad, otros presentan ciertas dificultades. Por consiguiente, se entiende que la prevención, detección precoz y abordaje de las dificultades de aprendizaje apunta a que los niños puedan, en primer lugar, acceder a la educación formal y luego concluir ciclos de alfabetización, evitando el sufrimiento y la posible la desvinculación de los ámbitos educativo y social.

Asimismo, se considera esencial mencionar y destacar la frecuencia con que se reciben niños derivados por las instituciones educativas a la consulta psicológica. Los motivos manifiestos más comunes son que el niño no aprende al ritmo de los demás compañeros, que no se ajusta a lo esperable para la edad, que no presta atención, que es demasiado inquieto o desafiante, etc. La importancia de su abordaje va más allá del diagnóstico en sí mismo, ya que muchas veces el encasillamiento de los niños en determinadas enfermedades, no hace más que ubicar a estos en cierto “grupo”, lo cual coarta su singularidad y el sufrimiento de cada uno de ellos.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, el abordaje de la temática se realiza desde el reconocimiento de la naturaleza compleja de la misma. En este sentido, se destaca la importancia de considerar la multiplicidad de factores y actores intervinientes para analizar la interdependencia entre los mismos y lograr una mejor y más completa aproximación y comprensión.

Se pretende entonces, por una parte integrar las ideas y perspectivas de diferentes autores acerca de las dificultades de aprendizaje de origen afectivo-emocional y poner en evidencia la variedad de actores y dimensiones que las implican. Por otra, se intentará reflexionar sobre la práctica interdisciplinaria y el rol del psicólogo(a) cuando se enfrenta a estas problemáticas en el ámbito educativo.

Se trabajarán específicamente las dificultades de aprendizaje de tipo inespecíficas, secundarias o sintomáticas, es decir aquellas cuya causa es conocida, y la dificultad representa entonces el síntoma de una enfermedad determinada o de alguna alteración o problema psicológico, sensorial, social, pedagógico o institucional.

El primer capítulo aborda el aprendizaje como un proceso vincular, que comprende una relación de al menos dos personas: una que enseña y otra que aprende. Schlemenson (1998) entiende que esa relación se establece sobre modelos de identificación que el sujeto ha establecido con un Otro en las primeras relaciones y experiencias de vida. La calidad de estas relaciones tempranas, principalmente la que desarrolla el bebé con su figura materna, son el pilar fundamental de la estructuración psíquica del niño.

Esas primeras relaciones le sirven al niño para establecer modelos de relacionamiento tanto con los sujetos como con los objetos que lo rodean y esa elección, que será inconsciente,

estará determinada por la búsqueda de placer, es decir por el deseo. En otras palabras, al niño le atraerán aquellos objetos y sujetos que movilicen significaciones de placer, y evitará o rechazará aquellos que causen sufrimiento.

Se destaca el papel fundamental de un Otro que esté disponible emocional y afectivamente para el niño, y que posibilite el desarrollo adecuado de la capacidad de simbolización, un recurso que desarrolla el niño para lidiar con la pérdida y la ausencia: representar simbólicamente lo que no está presente.

Esta conceptualización de aprendizaje es el punto de partida para entender las perturbaciones en dichos procesos, ya que cuando las primeras experiencias de vida no fueron lo suficientemente satisfactorias y atractivas o produjeron experiencias afectivas amenazantes, la energía queda fijada, se desliga de los objetos sociales y produce restricciones, fracturas o inhibiciones de la producción simbólica, así como pérdida o ausencia de investimento de lo novedoso. (Schlemenson, 2005)

Por otra parte, a partir de los aportes de autoras como Sara Paín y Alicia Fernández, se desarrolla el concepto de dificultad de aprendizaje como síntoma, fundamental para entender la existencia de sufrimiento y conflictos internos en el niño que presenta estas perturbaciones. Se parte de la idea de que el síntoma cobra sentido y funcionalidad en una red puntual de vínculos, que establece el niño con dos grandes instituciones, como son la familia y la escuela. (Fernández, 1987 y 2002).

Posteriormente se profundizará en relación al papel de la familia y de la escuela, como factores tanto de riesgo como de protección frente a las dificultades de aprendizaje inespecíficas y se pondrá énfasis también en las características del vínculo maestro-alumno.

En último lugar, se reflexionará y hará referencia a posibles estrategias de intervención a desarrollar por el psicólogo en el centro escolar. Teniendo en cuenta la variedad de actores implicados en la problemática, las intervenciones podrán dirigirse hacia al niño, hacia su familia, hacia los directores, docentes y funcionarios de la institución, y hacia la comunidad o sociedad en su conjunto.

Con respecto a esto, se destaca la importancia de hacer evidente y reconocer la heterogeneidad de la población estudiantil, así como el poder guiar y brindar apoyo o acompañamiento a cualquiera de los actores mencionados anteriormente. El psicólogo intentará detectar dificultades emocionales y brindar ayuda a los niños para poder transitar de la mejor forma sus procesos educacionales.

1. ¿Qué se entiende por “proceso de aprendizaje”?

En este apartado se presentarán algunas concepciones sobre el aprendizaje desde distintas perspectivas, entre ellas: la multifactorial, la clínico-psicopedagógica y la psicoanalítica. Por último, desde un enfoque psicoanalítico se hará hincapié en la noción de simbolización y su importancia respecto de la adquisición del aprendizaje.

Entendemos que el aprender implica un proceso que comienza en el útero materno y continúa durante toda la vida. Consiste en una interacción social, a través de la cual el sujeto transforma, construye e incorpora saberes y conocimiento.

Supone una modificación de las estructuras internas del sujeto a causa de la estimulación y la interacción que mantiene con el medio en que se encuentra, lo cual hace posible el desarrollo del sistema nervioso y de la conducta y le permite una mejor adaptación al mismo (Rebollo, 1996). Al hablar de “medio” hacemos referencia al contexto familiar, social, ambiental y físico en el que nace, crece y se desarrolla un sujeto.

Es importante destacar que el proceso de aprendizaje cumple un rol fundamental en el individuo desde el punto de vista cultural y social. En este sentido, se entiende que el saber o los contenidos que se transmiten remiten a una ideología construida por la sociedad, por la institución, por los maestros y por las figuras parentales. Estos contenidos son productos de la cultura, que “es siempre ideológica (...) y compete a la conservación de modos peculiares de operar y, por lo tanto, al mantenimiento de estructuras definidas de poder.” (Paín, 2002, p. 18). El hecho de apropiarse de estos saberes culturales, le permite al sujeto procesar la realidad y tener mayores posibilidades de actuar sobre ella para transformarla.

- **Perspectiva multifactorial:**

Sara Paín (2002) plantea cuatro dimensiones implicadas en el proceso de aprendizaje: además de la social, una dimensión biológica, una cognitiva y el proceso de aprendizaje como función del yo.

La dimensión social, hace referencia a la transmisión cultural que realizan las instituciones como la escuela o la familia. Éstas, según Paín (2002) imparten educación, por tanto hacen que el sujeto histórico ejercite, asuma e incorpore una cultura particular. “En este sentido, el aprendizaje garantiza la continuidad del proceso histórico y la conservación de la sociedad como tal a través de sus transformaciones evolutivas y estructurales.” (Paín, 2002, p.18)

Cuando distingue una dimensión biológica, menciona tres tipos de conocimientos: el hereditario, el lógico-matemático y el de las formas adquiridas a través de la experiencia. Asimismo desde el punto de vista biológico, la autora también identifica un aprendizaje en sentido amplio que consiste en el despliegue de una actividad estructurante y la construcción de las estructuras que la componen, y un aprendizaje en sentido estricto mediante el cual se conocen las propiedades de los objetos. (Paín, 2002)

Desde la dimensión cognitiva, diferencia tres tipos de aprendizaje. Uno de ellos alude a aquel en el cual el sujeto adquiere nuevas conductas; además existiría un aprendizaje de la legalidad que rige las transformaciones de los objetos y sus relaciones, en el cual la experiencia tendría un importante papel. Por último, habría un aprendizaje de tipo estructural, el cual se vincularía con las estructuras lógicas del pensamiento. (Paín, 2002)

En último lugar, se menciona una dimensión del aprendizaje como función del yo y para explicarla la autora (Paín, 2002) toma los aportes de W. Bion (citado en Paín, 2002, p.19): “el yo es una estructura cuyo objetivo es establecer contacto entre la realidad psíquica y la realidad externa...”. Quien además declara que el yo gracias a su función sintetizadora, permite la aceptación de lo real frente al principio de placer, y por tanto aplaza el cumplimiento de un acto y anticipa las condiciones en que éste puede ser posible. (Paín, 2002)

- Enfoque clínico psicopedagógico:

Desde esta perspectiva se toman los aportes de Alicia Fernández (1987), quien sostiene que para que ocurra aprendizaje siempre se debe tener en cuenta quien aprende, quien enseña y el vínculo que se genera entre ambos. A su vez, plantea cuatro niveles que forman parte del sujeto que aprende: orgánico, corporal, intelectual y simbólico.

El organismo constituye la infraestructura neurofisiológica; es lo ya dado, lo codificado, lo heredado y está programado a través de varios sistemas como el nervioso, el respiratorio, el digestivo, entre otros. Una buena constitución del mismo, sería una buena base para el aprendizaje. (Fernández, 1987).

“El organismo, transversalizado por la inteligencia y el deseo, se irá mostrando en un cuerpo, y es de este modo que interviene en el aprendizaje, ya corporeizado”. (Fernández, 1987, p.96). El cuerpo, es un instrumento de apropiación del conocimiento, y lo que hace es mediar entre el mundo interno y la realidad exterior. El cuerpo aprende, crea algo nuevo, pero también sufre, actúa, goza y piensa.

La inteligencia, es una estructura lógica y su desarrollo está íntimamente relacionado con las experiencias más tempranas del sujeto. Es fundamental el intercambio del mismo con el medio para que ocurra un progreso en la estructuración de la inteligencia. (Fernández, 1987)

La misma autora (Fernández, 1987) sostiene que lo intelectual

tiende a objetivar, a buscar generalidades, a clasificar, a ordenar, a procurar lo que asemeja, lo común, por el contrario, el movimiento del deseo es subjetivante, tiende a la individuación, a la diferenciación, al surgimiento de lo original de cada ser humano único en relación con el otro. (p.83)

Entonces se podría decir que el nivel simbólico es el que organiza la vida afectiva y refiere a lo deseante, a lo significante y alógico. El sujeto muestra cómo siente el mundo a través del lenguaje, de los gestos y de los afectos que operan como signos o como significantes. (Fernández, 1987). Es a través de esta significación que el sujeto se apropia de los objetos.

- Perspectiva psicoanalítica:

Todo aprendizaje comprende una relación entre dos personajes: quien aprende y quien enseña. La misma se establecerá sobre modelos de identificación que el sujeto ha establecido con un Otro en las primeras relaciones y experiencias de vida. La relación inicial que adquiere mayor jerarquía para el niño es la que establece con sus progenitores, específicamente con su madre o con la persona que ejerza la función materna (Schlemenson, 1998).

La identificación entonces del niño con atributos o aspectos de la madre, y las particularidades que haya vivido en sus relaciones primarias, serán las experiencias que mayor peso tengan en la estructuración de la personalidad del niño, y le servirán además, para establecer modelos de relacionamiento que facilitarán o no los procesos de aprendizaje.

Schlemenson (1998) explica que durante estos procesos el sujeto mantiene una relación de tipo libidinal con algunos objetos y es con ellos con quienes construye su realidad y amplía su conocimiento. La elección de esos objetos es Inconsciente y está íntimamente relacionada con la historia personal de cada sujeto. El Inconsciente intentará evitar o rechazará los objetos que movilicen significaciones de sufrimiento psíquico o sean

significados como potencialmente amenazantes, y por tanto le atraerán, o habrá deseo de apropiación y de investimento de objetos que produzcan placer.

Este “deseo” jugaría un rol esencial en cuanto al aprendizaje, y sería más importante aún que las capacidades o competencias intelectuales que tenga el sujeto, ya que desarrollaría la disponibilidad psíquica que se requiere para la construcción y apropiación de los conocimientos. (Schlemenson, 1998).

Janin (2011) sostiene que ese “deseo de saber” es lo que impulsa el aprendizaje y la construcción de realidad del sujeto. El mismo comenzaría en los primeros años de vida cuando el niño empieza a cuestionarse acerca de su origen, de su nacimiento, de la sexualidad y luego, acerca de las diferencias sexuales, cuando reconoce a un Otro, es decir una vez que finaliza la etapa del egocentrismo y el niño asume que no es el centro del universo. Este “deseo de saber” para Janin (2011) y “pulsión de saber” para Ramírez (2010), es la base de las actividades de pensamiento y juega un rol esencial en la conservación de la vida.

Por su parte, Casas de Pereda (2015) afirma que para que el niño sea capaz de desear debe haber sido deseado, sostenido y querido por sus padres. El cariño y las primeras vivencias son constitutivas en los primeros años de vida, pero además pueden ser determinantes en el funcionamiento psíquico del sujeto adulto.

La autora también plantea (Casas de Pereda, 2015) que en los primeros juegos de la madre con el bebé, aquella le enseña los movimientos de alienación-separación, de ausencia-presencia de deseo, así como también le muestra la posibilidad de que algo no esté. Estos juegos tienen una gran importancia ya que funcionan como organizador psíquico y como base de los procesos de simbolización, tan importantes para el aprendizaje, ya que es a través de la ausencia del objeto que se obtiene la necesidad de representarlo simbólicamente. En cambio, si los objetos siempre están presentes ya no hay tal necesidad y entonces “el resultado no es la simbolización, sino el agujero en la trama representacional” (Janin, 2011, p.121).

¿A qué refiere entonces el proceso de simbolización? ¿Cómo se vincula con los procesos de aprendizaje?

Schlemenson (2005) llama producción simbólica a “la modalidad particular de cada niño para organizar su actividad representativa que da cuenta de las distintas formas de procesar

el conocimiento e interpretar los objetos con los cuales el sujeto interactúa.” (Schlemenson, 2005, párr. 5).

Tal capacidad para organizar esa actividad representativa, variará según los diferentes momentos del desarrollo, será singular y tendrá las marcas de la subjetividad del sujeto, ya que está determinada por la calidad de las vivencias libidinales primarias. Cuando las mismas han sido satisfactorias y fuertemente atractivas, los modos de funcionamiento representacional serán más complejos y moldeables. “Cuando dichas experiencias no se tramitaron satisfactoriamente, el caudal representacional repite las situaciones adscriptas al momento en el cual quedaron fijadas.” (Schlemenson, 2009, p.27)

De acuerdo con dicha autora, de las características restrictivas del modo de simbolización de cada niño es posible “deducir las peculiaridades subjetivas de los distintos momentos en la vida psíquica de un sujeto que le produjeron experiencias afectivas amenazantes.” (Schlemenson, 2009, p.29)

Piera Aulagnier (citada por Schlemenson, 2001) plantea que existen tres momentos constitutivos de la vida psíquica en los cuales la energía libidinal puede quedar fijada. A continuación serán explicitadas las características de los mismos, relevantes para comprender la actividad representativa característica de cada etapa del niño.

El primero de estos momentos lo conocemos con el nombre de proceso originario. “La característica que lo distingue es la tendencia a manifestarse a través de reacciones intensas, desorganizadas y masivas que se expresan en una precaria actividad representativa conocida con el nombre de actividad pictográfica”. (Schlemenson, 2001, p.17). Durante este período, la energía libidinal está altamente condicionada por el vínculo mamá-bebé y las distintas vivencias que van dejando marcas en la constitución psíquica. Dado que esta relación es de mutua dependencia y no existe diferenciación de los distintos espacios psíquicos, la actividad representativa se caracteriza por ser precaria.

La diferenciación y ruptura de este espacio fundante ocurre cuando la madre comienza a dar autonomía al niño y empieza a ocuparse de otras cosas, lo cual es vivido por éste último como un desencantamiento que conlleva sufrimiento psíquico. (Schlemenson, 1998)

Schlemenson (1998) expresa:

El sufrimiento y la carencia solo se compensan con la búsqueda e intento de encuentro de nuevos espacios, sujetos y atributos que en algunos de sus rasgos convocan aspectos consonantes de la relación perdida. Descubre la existencia de otro espacio, el familiar, en el que el padre se halla como figura sobresaliente. Al que ejerce la función paterna le corresponde la atribución de separador de la madre, oferta emblemática y contacto con el mundo. (s/p)

En la construcción del espacio psíquico del bebé, la mamá posibilita la constitución de redes representacionales en el niño. En la medida en que este va siendo capaz de armar una representación de sí, va dando lugar al proceso primario, cuya actividad representativa característica es la producción de fantasías. Estas surgen para compensar las ausencias, cada vez más reiteradas de la madre. (Schlemenson, 2001). El proceso primario es el modo de funcionar de la instancia psíquica Inconsciente, no existen coordenadas de tiempo ni espacio y se rige por el principio de placer. (Janin, 2011).

Kachinovsky (2012) sostiene: “No es lo mismo desear que obtener. La ausencia de satisfacción, el desengaño, introduce la necesidad de representar el mundo «real».” (p.62) Desde la representación, surge el proceso de pensar, que se liga con palabras, “haciéndose perceptible a la conciencia, operando de acuerdo al proceso secundario.” (Kachinovsky, 2012, p.62).

En este tercer momento, los adultos que rodean al niño, regidos por el principio de realidad, imponen un nuevo orden a través de actos cotidianos y el niño empieza a reconocer otros sujetos y objetos. (Janin, 2011). El acceso al proceso secundario, se consolida entonces con el ingreso del niño a la institución educativa.

Con el inicio de la escolarización, “se impone un nuevo lugar en el que el niño pone a prueba sus comportamientos de origen para su reconstrucción y armonización en el intercambio con sus semejantes.” (Schlemenson, 1998, s/p). Es debido a esto, que se produce el investimento de objetos sociales, lo que posibilita el acceso al conocimiento y por tanto a la producción simbólica. (Schlemenson, 2009).

Schlemenson (2009) expresa: “El investimento de objetos sociales, distintivo del proceso secundario, se puede reconocer por su efecto de ligadura con situaciones comprensibles y transmisibles (verificables en la escuela como maneras de escribir, leer o dibujar).” (p.30)

2. Conceptualización de dificultad de aprendizaje.

En el presente capítulo se presentarán algunas concepciones acerca del concepto de dificultad de aprendizaje, primeramente desde un enfoque médico-neurológico y en segundo lugar desde un posicionamiento psicológico. A su vez también se hará referencia a una de las clasificaciones dentro de la amplia categoría “dificultades de aprendizaje”. Finalmente se analizarán los tres agentes implicados en la problemática de las dificultades de aprendizaje de origen emocional: el niño, la familia y la escuela, así como las interrelaciones entre estos.

- Perspectiva médico-neurológica

Una de las definiciones más conocidas a nivel mundial es la establecida en 1990, y luego actualizada por el National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD, 2016). La misma establece:

“Las dificultades de aprendizaje son un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos, manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de la capacidad para entender, hablar, leer, escribir, razonar o para las matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo, y presumiblemente debidos a una disfunción del sistema nervioso, pudiendo continuar a lo largo del proceso vital. Pueden manifestarse problemas en conductas de autorregulación e interacción social, pero estos hechos no constituyen por sí mismos una dificultad de aprendizaje. Aunque las dificultades de aprendizaje se pueden presentar concomitantemente con otras condiciones discapacitantes (por ejemplo déficit sensorial, retraso mental, trastornos emocionales severos) o con influencias extrínsecas (como diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada), no son el resultado de dichas condiciones o influencias”. (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2016).

Por su parte, M. A. Rebollo (2006) sostiene que “La dificultad de aprendizaje es una alteración neurológica o del sistema nervioso, sináptica y en la que el estímulo adecuado no provoca los cambios descritos y característicos en el plano estructural y funcional.” (s/p). Muchas veces se presentan como perturbaciones del desarrollo, siendo muy importantes y

en ocasiones irreversibles, variando su grado según la función afectada y la edad del niño. (Rebollo, 1996).

Hacen referencia a toda dificultad, retraso o alteración que se produzca a cualquier edad de la persona, frente al aprender o al adquirir nuevas funciones o conductas cuando hay un estímulo, una experiencia y una educación adecuada. (Rebollo, 1996).

Tanto Rebollo como el NJCLD (National Joint Committee on Learning Disabilities) sostienen que las dificultades de aprendizaje pueden tener un origen genético, bioquímico o ser causa de eventos peri o pre natales, pero nunca se deben a impedimentos visuales, auditivos o motores, ni son causa de retardo mental, ni de disturbios de origen emocional o ambiental. (Rebollo, 1996).

- Perspectiva psicológica

Primeramente es necesario mencionar que en oposición a lo expuesto anteriormente, desde esta perspectiva se entiende que las dificultades de aprendizaje sí pueden originarse por problemas emocionales, sociales o ambientales.

Los niños con dificultades de aprendizaje presentan restricciones en su producción simbólica, importantes alteraciones en el dominio de las diferentes áreas de conocimiento, y se caracterizan también por la pérdida o ausencia de investimento a la hora de incorporar algo nuevo. (Contrafatti, 2012).

Esas restricciones, fracturas o inhibiciones de la producción simbólica, se expresan en los modos de ver la realidad y de relacionarse con lo que los rodea, lo cual puede ser evaluable en los modos de incorporación de lo novedoso y en las actividades gráfica, narrativa y de lecto-escritura. (Schlemenson, 2005).

Como fue mencionado anteriormente los vínculos y experiencias primarias juegan un rol esencial en los procesos de adquisición de aprendizajes y por tanto, también deben ser tenidos en cuenta a la hora de pensar las dificultades que presentan algunos niños frente a estos procesos.

En un intento de explicitar las causas de esas restricciones en los procesos de simbolización, Schlemenson (2009) declara que esos niños “frecuentemente han padecido

situaciones histórico-libidinales traumáticas, generadoras de desconfianza en las relaciones primarias, por lo cual se retraen secundariamente en un activo trabajo de desligazón de los objetos sociales, con la consecuente reducción de las oportunidades de producción y dominio del conocimiento.” (p.25-26).

La misma autora (Schlemenson, 2009) afirma que muchas veces no todos los niños que comienzan la escolaridad se encuentran preparados psíquicamente para abandonar el único sostén afectivo que tienen, que es su familia, y para ingresar a un nuevo espacio donde hay nuevas personas, nuevas reglas y nuevas situaciones de aprendizaje. En algunos niños se puede producir

una restricción libidinal que coarta el deseo de apropiación de novedades y obtura e inhibe el atractivo por lo diferente. Otros (...) se alejan de la posibilidad de búsqueda de novedades y se refugian en un uso desafectivizado de los objetos escolares, generando problemas de comportamiento y reacciones hostiles que dificultan su inserción escolar satisfactoria. (Schlemenson, 2009, p.21-22).

Contrafatti (2012) sostiene que estos comportamientos se pueden producir debido a las defensas que utiliza el psiquismo como recurso para protegerse de un afecto interno o externo que le produce angustia. Los niños con dificultades de aprendizaje no admiten, y en muchos casos no suelen tener conocimiento de su problemática, pero sí acostumbran utilizar la modalidad defensiva de la evitación de forma repetitiva, que “se esterotipia una modalidad que (...) operaría como un mecanismo de evitación de aquello que los confronta con sus dificultades y carencias.” (Contrafatti, 2012, s/p).

Tanto la modalidad defensiva de evitación como la negación, tenderían a empobrecer el proceso de simbolización; es por ello que la producción simbólica de esos niños es pobre y rígida. (Schlemenson, 2005).

Por su parte, Alicia Fernández (1987) considera el problema de aprendizaje

como resultante de la articulación constitutiva del organismo, el cuerpo, la inteligencia y la estructura del deseo en el individuo incluído en un grupo familiar en el cual su síntoma cobra sentido y funcionalidad, y en un sistema educacional que también lo condiciona y significa (...) (p.55)

Cuando la dinámica de articulación entre estos cuatro niveles mencionados anteriormente (orgánico, corporal, intelectual e inconsciente) se ve afectada, la inteligencia y la corporeidad son atrapadas por la estructura simbólica inconsciente, produciendo el problema de aprendizaje. (Fernández, 1987)

Alicia Fernández (1987), considera la problemática de aprendizaje como síntoma emergiendo como una de las formaciones del inconsciente, por lo cual tiene una funcionalidad y significación tanto para el sujeto como para su familia. Se entiende que quien presenta un síntoma, está intentando comunicar algo y está mostrando la existencia de un conflicto. “El síntoma alude y elude al conflicto. Lo elude para no contactarse con la angustia, pero al mismo tiempo está (...) señalando, es decir, aludiendo al conflicto.” (Fernández, 1987, p.96)

Para llegar al significado y descubrir la funcionalidad del síntoma, será necesario realizar una revisión de la historia individual del sujeto, ya que de acuerdo a Fernández (1987) la génesis del problema de aprendizaje no se encuentra en la estructura individual, porque el síntoma se ancla en una red particular de vínculos familiares, que se entrecruzan con una determinada estructura individual. (Fernández, 1987)

En una línea de pensamiento similar, Paín (2002) afirma que cuando la inteligencia es atrapada por el deseo, ocurre la perturbación del aprendizaje, que considera síntoma y que denota un cuadro de comportamientos que son signo de una descompensación. Las perturbaciones en el aprendizaje “atentan contra la normalidad de este proceso, cualquiera que sea el nivel cognitivo del sujeto.” (Paín, 2002, p.12).

El síntoma, dice esta autora, es consecuencia de la represión de algún acontecimiento que es inconscientemente vinculado con los procesos de aprendizaje, y debe ser entendido como signifiante “de un estado particular de un sistema que, para equilibrarse, ha necesitado adoptar ese tipo de comportamiento (...)” (Paín, 2002, p.32).

- Clasificación de las dificultades de aprendizaje.

Según Rebollo (1996) si se tienen en cuenta las causas de la dificultad de aprendizaje, podemos clasificarlas en específicas o primarias, cuando no tienen causa aparente, e

inespecífica o secundaria cuando sí hay causa aparente y esa causa es una patología o enfermedad, siendo la dificultad uno de sus síntomas.

Si bien se alude en este capítulo a los dos tipos de dificultades de aprendizaje planteados por Rebollo, como ya se mencionó anteriormente, este trabajo se centra únicamente en las dificultades de tipo inespecíficas o secundarias.

Las específicas o primarias: por lo general se aprecian en niños de coeficiente intelectual normal o niños inteligentes, que no presentan trastornos motores y sensoriales que puedan llegar a impedir el acceso a los estímulos. Además son niños que concurren asiduamente a una institución educativa, que reciben estímulos y métodos de enseñanza adecuados y que pertenecen a un ambiente social, económico y cultural aceptable. Tampoco presentan problemas psicológicos que puedan provocarlas. (Rebollo, 2006)

Estas dificultades de aprendizaje primarias son conocidas como: deficiencia atencional, dismnesia, disgnosia, dispraxia, disfasia, dislexia, disgrafía y discalculia, según la función damnificada.

Por otro lado, las dificultades inespecíficas o secundarias también pueden ser denominadas sintomáticas, ya que como se mencionó anteriormente, el niño no aprende porque un factor conocido se lo impide. Estos factores no son problemas exclusivamente de él, sino de su ambiente: familia, escuela, sociedad. Como ejemplos se pueden mencionar problemas psicológicos, psiquiátricos, sociales, neurológicos o sensoriales, institucionales, entre otros. (Rebollo, 2006)

Rebollo (1996) utiliza el término causas psicógenas para referirse a problemas emocionales que puedan inhibir o bloquear las adquisiciones, y considera esencial las primeras relaciones del individuo, así como el vínculo primario madre-hijo. Asimismo, destaca la importancia de las causas socio-culturales, ya que “en un medio socio-cultural de escasos recursos, son menores las posibilidades de recibir el estímulo adecuado y las oportunidades de experimentar e integrar funciones o conductas aprendidas.” (Rebollo, 1996, p.8).

Desde esta perspectiva, nuevamente se sostiene que las dificultades específicas o primarias, si bien son menos frecuentes que las inespecíficas o secundarias, son consideradas las verdaderas dificultades de aprendizaje y podrían llegar a ser irreversibles.

En cuanto a las dificultades inespecíficas o secundarias, se afirma que si ese factor desaparece, el niño deja de tener la dificultad. (Rebollo, 2006)

Poniendo el foco en aquellas dificultades de aprendizaje cuya causa proviene de problemas emocionales, familiares y/o sociales a continuación se problematizará acerca del rol que tienen primeramente la familia, luego las instituciones educativas, en especial la escuela y por último los vínculos que establece el niño en las mismas: con los maestros y con sus pares.

- Rol de la familia. ¿Factor de riesgo o factor de protección frente a las dificultades de aprendizaje de origen emocional?

Se destaca el rol esencial que juega la familia en la adquisición de aprendizajes y en las dificultades que puedan presentarse durante estos procesos.

Margarita Nieto (1998) sostiene que la familia es una institución social que “dirige la formación física, moral y espiritual del niño. (...) La influencia del hogar puede acelerar o detener la evolución infantil en todas las áreas que ésta abarca.” (Nieto, 1998, p.9)

El niño necesita el amor y cuidado de sus padres desde el momento en que nace. Parafraseando a Nieto (1998) se entiende que los aprendizajes forman una especie de cadena, en la cual las primeras vivencias de aprendizaje que se dan en los diferentes ambientes familiares equivalen a los primeros eslabones de la cadena, los cuales sostendrán todos aquellos aprendizajes que vendrán posteriormente.

El rol de la madre o figura materna en estas primeras experiencias de vida es trascendental. Con ésta, el niño establece una relación particular porque ella le ofrece un mundo ya codificado a través de las palabras, los gestos y las caricias (Janin, 2011), y satisface necesidades biológicas, de alimentación y cuidados corporales, pero además genera atractivos libidinales.

En palabras de Schlemenson (1998)

la madre, o quien ejerza dicha función, es quien define el mundo de lo íntimo, de lo permitido, de lo placentero, de lo deseable, de lo evitable, de lo prohibido. En el ejercicio de su función actúa como agente de satisfacción de necesidades biológicas y como transmisora de erogenización y cultura. (s/p)

El cuidado y la protección que se le da al niño incluye la satisfacción de necesidades físicas y psicológicas: de aceptación, protección y estimulación. “Un clima familiar acogedor, afectuoso y comprensivo contribuye a reforzar la autoestima del niño en sus capacidades, y lo impulsa a vencer sus propias deficiencias.” (Nieto, 1998, p.11)

¿De qué maneras pueden las familias crear un ambiente adecuado para la adquisición de aprendizajes? ¿Cómo deberían actuar las familias frente a la posibilidad de que algunos niños presenten dificultades durante la adquisición de aprendizajes?

En este sentido, la motivación que obtenga el niño por parte del ambiente familiar será fundamental para su desarrollo físico y mental. Por ello es sustancial el hecho de que los padres acompañen a sus hijos en los procesos de aprendizaje, atendiendo a su estudio, al cumplimiento de tareas y a la integración que tenga el niño con su grupo de pares. (Schlemenson, 1988). Asimismo es importante que los niños reciban este apoyo por parte de sus figuras de referencia y se sientan valorados en cada uno de sus logros, por más chicos que parezcan los mismos desde una mirada adulta.

Por otra parte, la manifestación de expectativas y proyectos por parte de los padres para con sus hijos, funciona como ordenador psíquico, en el sentido de que esos ideales le permiten al niño tener una idea de lo que sus padres desean para él y esperan de él, y actuar en relación a los mismos. En ausencia de estas orientaciones, el niño no encuentra el orden que necesitan sus pensamientos, entonces se desorganiza y frustra. (Schlemenson, 1998).

Esta autora expresa: “El pensamiento necesita de un sostén ordenador que lo circunscribe y de un espacio de autonomía que lo potencie. (...) El exceso de autonomía no incrementa la libertad creadora, sino que estimula la desorganización psíquica.” (Schlemenson, 1998, s/p).

¿Es posible que ambientes familiares con otras características afecten negativamente al niño en relación a la adquisición de aprendizaje y conocimientos?

Efectivamente, en aquellos ambientes familiares en donde prevalece el desamor, el rechazo, los excesos de libertad, las presiones exageradas y la sobreprotección los niños no se ven favorecidos, y muchas veces sus consecuencias “alcanzan serias repercusiones en el desarrollo físico, psicomotor, intelectual y espiritual del niño.” (Nieto, 1998, p.12)

La sobreprotección parental o la dependencia excesiva del niño hacia su ambiente familiar, limitan la capacidad de creatividad, de autonomía, denegando así el acceso al conocimiento e imposibilitando la actividad representativa.

Desde otro punto, existen otros factores vinculados a lo familiar y a lo ambiental y que actuarían como factores de protección o como factores de riesgo en los procesos de aprendizaje de los niños. Galloway y Goodwin (1992) sostienen que tanto la situación económica como las condiciones del hogar y de la vivienda (cantidad de hermanos o composición familiar, hacinamiento, acceso a agua potable, calidad de la alimentación, entre otros factores) inciden en el desarrollo psíquico y mental de los niños, afectando o favoreciendo los procesos de adquisición de aprendizajes.

Sara Paín (2002) considera como factores ambientales: las características de la vivienda, del barrio, de la escuela y sostiene que de acuerdo a estas particularidades, se podrá considerar la cantidad, la calidad, la frecuencia y la redundancia de los estímulos que constituyen el campo de aprendizaje usual de determinado niño. Dentro de los factores de protección que brinda el medio o el ambiente familiar se destaca la importancia de la apertura profesional o vocacional que se ofrezca y “la disponibilidad de tener acceso a los lugares de esparcimiento y deporte, así como a los diversos canales de cultura, es decir, los periódicos, la radio, la televisión, etc.” (Paín, 2002, p. 40)

En muchas ocasiones las acciones de los adultos que hoy son padres, se podrían explicar a través de las vivencias infantiles y educativas con las que ellos mismos crecieron. Debido a ello, es que es realmente importante atender y problematizar la reproducción de acciones de padres a hijos, y en consecuencia entender el problema de aprendizaje como lo describe Alicia Fernández (1987): síntoma que se presenta en la trama vincular familiar.

Por otra parte, es fundamental identificar posibles factores de protección que brindan los ambientes familiares a los niños. La inacción o desatención por parte de los padres de las necesidades de los niños violenta al menor como sujeto de derechos, que no es cuidado, atendido o protegido. La educación en nuestro país es legalmente considerada derecho humano fundamental, además de bien social y público. (Ley N°18.437, 2008). Los padres, tienen el deber y el derecho de cuidar y educar a sus hijos e hijas, así como también “tienen la obligación de inscribirlos en un centro de enseñanza y observar su asistencia y aprendizaje.” (Ley N°18.437, 2008, Artículo 7°).

A modo de conclusión, se destaca la noción de “educabilidad” desarrollada por López y Tedesco, quienes son citados en un estudio realizado por Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] y Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria [MECAEP] (1999/2004), acerca de los vínculos entre familia, escuela y comunidad en las escuelas de tiempo completo:

Se apunta a la noción de educabilidad como una construcción social que trasciende al sujeto y a su familia y que da cuenta del desarrollo cognitivo básico que se produce en los primeros años de vida -vinculado a una adecuada estimulación afectiva, buena alimentación y salud- y la socialización primaria mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que le permite incorporarse a una situación especializada distinta de la familia, que es la escuela. (p. 25).

Y sostienen:

Para que los niños puedan ir a la escuela y participar exitosamente de las clases, es necesario que estén adecuadamente alimentados y sanos, que vivan en un medio que no les signifique obstáculos a las prácticas educativas, y que hayan internalizado un conjunto de representaciones, valores y actitudes que los dispongan favorablemente para el aprendizaje escolar. Dicho conjunto alude a la capacidad de dialogar, conocer el idioma en que se dictan las clases, tratar con extraños, reconocer la autoridad del maestro, ‘portarse bien’, respetar normas institucionales, asumir compromisos, reconocer el valor de las obligaciones, depositar la confianza en otros, etc. Por último se requiere de los alumnos capacidad de adaptación a un entorno múltiple y cambiante y capacidad de individuación y autonomía. (p. 25).

Los aspectos desarrollados dan luz acerca de la complejidad y multidimensionalidad del problema de las dificultades de aprendizaje. En este sentido, se entiende por pensamiento complejo la imposibilidad de fragmentar lo que constituye un todo, y considerar la interdependencia entre las partes y el todo, el todo y las partes. (Morin, 2005).

En otras palabras, este problema debe ser considerado, reflexionado y abordado en contexto, teniendo en cuenta lo multidimensional, las interrelaciones e interconexiones que ocurren entre las partes, componentes o factores que intervienen.

- El rol de las instituciones educativas. ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades escolares?

Lidia Fernández (1994) sostiene que “una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social” (1994, p.17), refiriéndose a las normas-valor que pautan la trama de relaciones, que forman parte de la subjetividad y funcionan como regulador social interno.

De acuerdo con dicha autora, las instituciones educativas presentan una interesante característica que las diferencia de las demás instituciones. Por un lado, producen la enajenación del individuo en un grupo social que impone una cultura predeterminedada, pero por el otro “al basarse estas instituciones en la transmisión de conocimientos, entregan la llave para acceder a la conciencia de la individuación”. (Fernández, 1994, p.25)

En otras palabras Kachinovsky (2012) declara una idea similar: la finalidad que identifica y distingue a las instituciones educativas es paradójica ya que se encargan de transmitir y a la vez producir conocimientos. Por un lado, se transfiere a las nuevas generaciones los productos objetivados de la cultura y por el otro, se intenta estimular los pensamientos críticos, novedosos y creativos. Esto último le da al niño la posibilidad de recibir pero también elaborar significados y de esta forma irá construyendo su subjetividad e irá formando su identidad. (Kachinovsky, 2012).

Cada institución educativa se encuentra interactuando continuamente con determinado contexto social, que la influye y determina. Según Bravo (2002) los sistemas escolares, las metodologías y estrategias pedagógicas e incluso las instalaciones e infraestructura de los establecimientos reflejan los proyectos de la sociedad y sus características socioculturales.

Bravo (2002) entiende que la sociedad actual y la competitividad laboral exigen a las escuelas la formación de jóvenes críticos e independientes, con aptitudes y especializaciones cada vez más calificadas. Pero como contracara también sostiene que debido a estas exigencias, sobresalen las diferencias de aptitudes entre los estudiantes ya que en muchos casos los métodos y programas, es decir, las estrategias pedagógicas implementadas por las escuelas son pensadas para una población estudiantil homogénea y quienes las diseñan se basan en modelos ideales del aprender.

Este modelo escolar dista mucho de la realidad psicológica y psicopedagógica de los niños que asisten a las instituciones educativas en la actualidad. Bravo (2002) declara que estos niños presentan “características psicológicas-cognitivas y emocionales diferentes,

originadas en diferencias familiares, económicas, culturales o sociogeográficas.” (p.15). La población estudiantil es sin lugar a dudas heterogénea, cada niño presenta diferencias individuales que lo hacen único en su preparación, madurez, formas y tiempos de aprendizaje. (Bravo, 2002)

Romero y Lavigne (2005) coinciden con Bravo (2002) y distinguen un grupo de niños que presentan “Problemas Escolares” dentro de las dificultades de aprendizaje. Estos problemas se caracterizan por ser reversibles y “extrínsecos al alumno, es decir, debidos a factores socio-educativos y/o instruccionales (como inadecuación de pautas educativas familiares, prácticas instruccionales inapropiadas, déficit motivacional, etc.), que interfieren la adecuación necesaria del alumno a las exigencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje.” (Romero y Lavigne, 2005, p.12)

Romero y Lavigne (2005) mencionan métodos y prácticas de enseñanza escolar inapropiados, que estarían incidiendo en los “Problemas Escolares”, entre los cuales se incluirían:

“insuficientes conocimientos acerca del alumno y sus circunstancias (por ejemplo, sobre la falta de motivación, o sobre la existencia de problemas personales o familiares); insuficientes recursos humanos, metodológicos y/o materiales para afrontar los problemas (por ejemplo, la falta de orientaciones eficaces al profesorado); inadecuación curricular a las características y conocimientos del alumno (por ejemplo, un mal diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las materias y contenidos en los cuales el alumno presenta dificultades, que se concreta en objetivos, métodos y prácticas de enseñanza inadecuadas); inadecuación de las expectativas y actitudes del profesor (por ejemplo, falta de competencia para comprender y afrontar con solvencia profesional los problemas de los alumnos, expectativas negativas acerca de las posibilidades de solución y del futuro escolar de los alumnos).” (p.22).

Entonces cabe cuestionarse: ¿están las escuelas preparadas para recibir a todo el abanico diverso de niños? ¿Se reconoce la heterogeneidad y cómo trabajar a favor de ella? ¿La educación escolar valora lo diferente o pretende homogeneidad?

En este punto, lo primordial es el reconocimiento de la heterogeneidad que presenta la población escolar por parte de los distintos agentes de la educación. Esta debería ser tomada en cuenta al momento de pensar los métodos y programas de estudio. Los mismos no tendrían que ser diseñados en base a una mayoría de niños con desarrollo normal o

esperable, porque de esta manera una minoría numerosa que presenta alguna dificultad o lentitud para adquirir conocimientos, queda atrás, excluida.

Por su parte Bravo (2002) declara que una estrategia posible para enfrentar estos problemas podría ser “una evaluación diagnóstica oportuna de las dificultades escolares de cada niño, iniciada en el contexto de la sala de clases, por sus propios profesores y una alta flexibilidad curricular para enfrentar las diferencias individuales, psicológicas y socioculturales (...)”. (p.17).

Sin olvidarnos que nos posicionamos desde la perspectiva de la complejidad, es que entendemos que además de estos factores escolares o institucionales, es fundamental tener en cuenta las individualidades, es decir las diferencias subjetivas, afectivas y psicológicas que presentan los niños como otro componente destacado en el proceso de adquisición de conocimientos.

En palabras de Bravo (2002) el proceso escolar “no es un proceso que ocurra de manera automática, a partir de la entrega de determinados contenidos por parte del maestro, por muy cuidadosa que sea su preparación o la metodología elegida. Requiere también que el sujeto esté en condiciones de recibir y elaborar activamente la información.” (Bravo, 2002, p.25).

La escolarización implica que el niño se vea obligado a abandonar su ambiente familiar para ingresar en uno nuevo y diferente, en el cual tendrá la oportunidad de crecer y cambiar sus comportamientos y pensamientos de origen, en el intercambio y relacionamiento con personas desconocidas para él como son los maestros y los compañeros. (Schlemenson, 1998).

Schlemenson (2009) plantea que el niño percibe a sus pares como “extranjeros”, como el semejante que desmorona la integridad narcisista de los primeros años de la vida psíquica; realizando la incompletud del sujeto, imponiendo la existencia de lo novedoso y el abandono del discurso parental como referente incondicional, todo lo cual va intensificando la complejización de su actividad psíquica.

Margarita Nieto (1998) manifiesta una idea similar cuando declara que las prácticas educativas forman parte de procesos de socialización y que ayudan a los escolares a conocerse a sí mismos, a comprender cómo y porqué los evalúan y juzgan los demás.

El grupo y las opiniones de los compañeros de clase, influyen en la imagen personal de cada niño, y es en la interacción con ellos donde comienzan a medir y descubrir sus aptitudes y cualidades. (Flores 2010).

De acuerdo a Flores (2010) luego de la familia, la institución escolar es el segundo agente de socialización más importante para el niño, y por tanto tendrá la función de reforzar la socialización que el niño recibió por parte del primer agente, fortaleciendo aspectos socioculturales, fomentando valores y enseñando a los niños a relacionarse y convivir con los demás miembros de la sociedad.

La misma autora (Flores, 2010) también declara que esta convivencia forma parte del proceso de socialización, y concede a las personas algunas necesidades fundamentales como el afecto, la protección, la ayuda, etc.

En este espacio social de convivencia que es la escuela, proliferan los conflictos entre los diferentes actores. Plantea esta autora (Flores, 2010) que los problemas “tienen que entenderse como un fenómeno multicausal y multidimensional, donde condiciones sociales como la pobreza, el desempleo, la falta de una educación formal, el contacto con entornos violentos o los cambios de valores de la sociedad actual cada vez más tolerantes con este tipo de conductas, juegan un papel importante”. (Flores, 2010, p.99).

Con el objetivo de resolver estos conflictos y planificar una convivencia “contenedora, no expulsiva, donde se valore la riqueza de lo diferente, la no violencia, el amor, la cooperación, la confianza, la justicia, el respeto y la responsabilidad, el poder escuchar, aceptar, compartir y comprender al otro” (Flores, 2010, p.82), cada Institución Educativa debe crear un Código de Convivencia. El mismo se adecuará a los requerimientos de la sociedad en la que esté inmerso el centro educativo, dando una visión compleja de los problemas y teniendo en cuenta a todos los actores de la comunidad educativa (alumnos, maestros, directivos, padres y madres, administrativos, etc.). (Flores, 2010).

El Sistema Educativo uruguayo cuenta además con Mapas de Ruta para las situaciones de maltrato y de abuso sexual infantil en el ámbito educativo. Esta herramienta plantea definiciones claras sobre las intervenciones y pretende apoyar a la escuela en la construcción de respuestas efectivas, que garanticen los derechos de los niños.

- La importancia y características del vínculo maestro-alumno.

Los procesos de interacción social son constitutivos de los procesos de aprendizaje, por ello en el ámbito educativo es esencial tener en cuenta los vínculos y relaciones que establecen los niños no sólo con sus pares, sino también con los referentes adultos: “el aprendizaje de los alumnos se cumple al interior de la interacción con los docentes, como mediadores de la apropiación de los contenidos curriculares.” (Schlemenson, 1995, p.47).

En el proceso de adquisición de saberes, la intervención de los maestros es muy importante, ya que los mismos tienen la función de transmitir y producir conocimientos, y de acuerdo a la relación que se genere entre ambos, el proceso de apropiación del conocimiento se verá facilitado. (Ramírez, 2010).

Covarrubias y Piña (2004) sostienen que este vínculo maestro-alumno se conforma de dos partes, por lo cual “tanto profesores como estudiantes llevan a cabo una selección y una categorización (consciente tanto como inconscientemente) de las características del otro, y sobre esta base, comienzan a construir la representación mutua.” (p.52)

Coll y Miras (citados en Covarrubias y Piña, 2004), expresan esta idea con claridad:

La representación que tiene el profesor de sus alumnos, lo que piensa y espera de ellos, las interpretaciones y capacidades que les atribuye, no sólo es un filtro que le lleva a interpretar de una u otra forma lo que hacen, sino que puede llegar incluso a modificar en ocasiones el comportamiento real de los alumnos en la dirección de las expectativas asociadas con dicha representación. Pero el principio opera también en sentido inverso, y la representación que los alumnos tienen de su profesor, lo que piensan y esperan de él, las capacidades e intenciones que le atribuyen, condicionan en gran medida su interpretación de todo cuanto hace y dice y puede llegar también, en algunos casos a modificar el comportamiento del profesor en la dirección de las expectativas asociadas con dicha representación. (p. 52)

Desde una perspectiva enfocada más en el niño que en el adulto, Freud (1914) plantea que la relación que construye el alumno con el maestro estaría determinada por la historia particular que tenga ese alumno con sus progenitores. Por ello cabe mencionar nuevamente

la importancia de las primeras relaciones ya que definen el tono afectivo de los siguientes vínculos que establecerá el niño.

Freud (1914) también sostiene que esta relación que mantiene el alumno con su maestro se caracteriza por la ambivalencia y se manifiesta a través del amor y del odio, de la crítica y la veneración. Estos sentimientos, que se instauran con el pasaje por el complejo de Edipo, no desaparecen sino que se transfieren en la niñez, adolescencia y adultez hacia las personas con las que el sujeto interactúa. (Cortés, Fernández, Flórez, Mejía, y Toro, 2009).

Por momentos se transfiere sobre el maestro “el respeto y las expectativas del omnisciente padre de nuestros años infantiles (...)” (Freud, 1914, p.250), pero luego el niño reconoce que el maestro ocupa un rol de mediador e introduce prohibiciones que recortan su goce (Cortés et al, 2009) y aquella originaria alta estima se derrumba.

Cortés et al (2009) plantean la idea de que el pasaje por el Edipo deja como consecuencia un sujeto en falta y un sujeto deseante, características que serán esenciales para que el alumno pueda instaurar la transferencia y ubicar al maestro en el lugar del ideal del yo, del modelo a seguir. El maestro se convierte entonces en alguien muy importante para el escolar, a quien tratará de imitar e identificarse con él.

Identificación alude a un “proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste”. (Laplanche y Pontalis, 2005, p.184). Generalmente las identificaciones no se dan de forma global, sino más bien parcial: el alumno se identifica con cierto rasgo del maestro. (Laplanche y Pontalis, 2005).

A partir de esta definición es oportuno reflexionar sobre la responsabilidad que recae sobre el rol de maestro. ¿Asumen estos adultos tal responsabilidad? ¿Qué tan conscientes son del efecto de sus acciones y juicios sobre la conformación de las diferentes subjetividades? ¿Cuáles podrían ser las formas más acertadas y responsables de ejercer?

Kachinovsky (2012) declara que el maestro oficia de “operador subjetivante” y en consecuencia es significativo el efecto que tienen sus acciones y juicios sobre la subjetividad en construcción de los alumnos, y sobre el modo en que transitan su escolaridad.

Para que la escuela no se convierta en el primer lugar de fracaso para algunos niños, es esencial que los profesores asuman por un lado que “el niño es portador de saberes y va a la escuela para reflexionar sobre sus conocimientos, organizarlos, profundizarlos, enriquecerlos y desarrollarlos en el grupo”. (Flores, 2010, p.74). Y por otro lado, resta mencionar lo trascendental que es el hecho de que los maestros admitan la diversidad de niños, de subjetividades y por tanto de formas, tiempos y maneras de aprender.

De acuerdo a lo planteado por Flores (2010), una vez asumida esta heterogeneidad en todas sus dimensiones, los maestros deberían:

- crear instancias de comunicación, en las cuales se fomente la interacción dinámica entre todos los agentes de la institución,
- promover y trabajar la diversidad con los alumnos,
- proveer a los niños de oportunidades de asimilar la realidad y crear su propia verdad de acuerdo a sus tiempos y necesidades internas,
- procurar que cada uno desarrolle sus potencialidades cognitivas y sociales al máximo.

No obstante cabe cuestionarnos, la responsabilidad mencionada anteriormente ¿es únicamente de los maestros?

Aquí son pertinentes los aportes de Galloway y Goodwin (1992) cuando plantean que los directores o superiores de la escuela, así como otras instituciones deben poder dar apoyo y formación a los maestros, quienes muchas veces carecen de las herramientas para trabajar acertadamente con la diversidad mencionada. O lo que es peor, carecen de las herramientas y formación necesaria que les permita ayudar a los niños que presenten mayores dificultades escolares.

En este sentido, es importante que el sistema escolar reflexione sobre la diversidad de niños y sobre aquellos casos específicos que lo ameriten. Aquí el sistema debería fomentar la interdisciplina y el trabajo en equipo, capacitar maestros, contemplar nuevas formas de enseñanza dentro de la educación, y adecuar programas, metodologías y estrategias pedagógicas.

A modo de conclusión, es esencial destacar y reflexionar sobre el papel privilegiado que tienen el sistema y la comunidad escolar, en cuanto a promoción y prevención de la salud mental en niños. Por ello la institución escuela cuenta con la responsabilidad de proceder con el propósito de evitar la aparición de enfermedades mentales, a través de la consideración e inclusión de factores psicológicos y psicosociales en la realización de programas, estrategias y metodologías de enseñanza y en la difusión de condiciones de vida saludables.

3. Abordaje psicológico de las dificultades de aprendizaje inespecíficas desde el marco educativo.

En este último capítulo se pretende reflexionar y brindar al lector una aproximación sobre algunas estrategias de intervención que podría llevar a cabo el psicólogo educativo en el centro escolar.

Se acuerda con Edgar Morin (2002 y 2005) y su paradigma de la complejidad en el sentido que el psicólogo educacional se posiciona desde una pensamiento complejo para abordar las dificultades de aprendizaje de origen emocional. Esto implica, incluir el contexto, ubicando cada caso o situación en el medio natural, social, cultural, económico y político específico, y los diversos actores implicados: niño, familia, escuela y sociedad en general.

Dada la complejidad y multidimensionalidad del problema, el abordaje se realizará interdisciplinariamente, apuntando a integrar especificidades técnicas, en donde se retroalimentan unas con otras. (Barreiro, 2007). Además se tendrá en cuenta que a través de cualquier intervención, se está brindando la oportunidad de abrir otro espacio para lo cotidiano, para la reflexión y el cambio. El fracturar certezas e incluir nuevas narrativas, es un proceso que activa ciertas resistencias y sentimientos de angustia y malestar, los cuales deberían ser tomados en consideración para pensar y planificar intervenciones en la escuela. (Schlemenson, 2005 y Beltrán, 2008)

Las prácticas que realiza el psicólogo en el centro son diversas, y dependen (entre otras cosas) de las necesidades específicas de la institución. En las diferentes situaciones a atender, el psicólogo buscará integrar a todos los actores involucrados y contemplará factores y procesos emocionales, psicológicos, vinculares, comunicacionales, motivacionales, entre otros.

Una de las estrategias fundamentales a desarrollar por el psicólogo en cualquier institución escolar es la promoción y detección precoz de dificultades individuales tanto de aprendizaje o escolares como emocionales. (Albónico, 2010). Este abordaje tiene como fin prevenir y evitar que la problemática y el sufrimiento se instalen en el niño, deviniendo muchas veces en desvinculación y deserción escolar. De este modo, se minimizan los riesgos de exclusión del ámbito educativo y, consecuentemente, se fortalece la inclusión.

Se hace fundamental definir los actores escolares con los cuales se trabajará: docentes, directores, funcionarios, estudiantes, familias y comunidad. Con ellos y en base a ellos y sus características se determinarán las estrategias y actividades a realizar. Además, se debe mencionar que por ser partícipes de una construcción social común, es importante que sus diversos discursos sean tenidos en cuenta para generar abordajes técnicos más acertados.

Para la comprensión de las dificultades de aprendizaje inespecíficas de los niños, es importante por un lado que el psicólogo pueda leer lo que no se dice, los sentimientos que se generan tanto en el niño como en su familia (culpabilidad, ansiedad, agresividad, indiferencia, etc.). (Caglar, 1985). Empero, por otro lado, es fundamental el desarrollo de la capacidad de escucha cuando las cosas sí son dichas, así como el poder acompañar a los niños y entender sus situaciones, evitando juzgar, etiquetar, estigmatizar o individualizar el problema en el alumno.

Las etiquetas que encasillan a varios niños en una misma enfermedad o dificultad, no hacen más que desatender la singularidad, así como las diversas historias de vida ocultando el sufrimiento real y propio de cada uno de esos niños.

Los procesos de aprendizaje y sus dificultades deben ser pensados desde lo singular, por ello se entiende que la prioridad de la labor del psicólogo será atender a las subjetividades, a lo que hace que cada niño sea único e irrepetible y presente una particular forma de aprender. En este sentido, el resguardo y la protección de estas diferencias, así como la manifestación del fenómeno de heterogeneidad de realidades individuales que confluyen en el centro escolar es muy importante para revalorizar el lugar del “otro” como diferente.

Generalmente, cuando un caso de dificultad de aprendizaje es identificado, es el maestro quien lo reconoce y pide al psicólogo del centro una intervención. En estos casos se podrá brindar asistencia técnica individual, grupal, familiar y/o institucional, dependiendo de las características de la situación. (Beltrán, 2008). Además se podrán sugerir tratamientos específicos, diagnósticos y/o psicoterapias, así como realizar orientaciones, derivaciones y seguimientos que son fundamentales para lograr un abordaje interdisciplinario de la situación y para poder acompañar y entender mejor al niño en su proceso educativo.

Una de las intervenciones psicológicas posibles a nivel individual podría enfocarse en ofrecer espacios de diálogo, ya sea grupales (con algunos compañeros) o individuales, en los cuales el o los niños sientan que pueden ser escuchados y tengan la libertad de expresar sus síntomas, sentimientos, deseos, temores, desacuerdos, ansiedad y agresividad.

En palabras de Beltrán (2008), el psicólogo puede aportar en “promover la simbolización de las distintas situaciones y acontecimientos en la vida escolar (poner en palabras para ligar y representar: emociones, pensamientos y acciones); para facilitar su articulación o su discriminación en el contexto específico.” (Beltrán, 2008, p.39-40)

Por otra parte, si se entiende que por acontecimientos familiares o institucionales el Yo queda empobrecido y no dispone de energía suficiente para aprovechar los conocimientos escolares, se considera fundamental empoderar al Yo, con el fin de que la energía pueda ser movilizada y emerja el deseo de apropiación de novedades. (Caglar, 1985).

A su vez, es importante revalorizar la imagen que el niño tenga de sí mismo, ya sea reforzando conductas positivas o mostrándole y destacando sus fortalezas, lo que sí es capaz de hacer. Ya que en muchos casos, la imposibilidad de los niños para seguir el ritmo de la clase o el reconocimiento de su propia dificultad producen estrés, sufrimiento y daños en la autoestima.

Caglar (1985) sostiene que una de las herramientas que el psicólogo escolar podrá utilizar con frecuencia es la observación, y a través de ella obtendrá datos sobre la evolución psicológica y rendimiento escolar de los niños cuando se sitúan en su contexto real dentro de la escuela: el grupo de clase. Teniendo presente las características específicas del mismo y de los demás compañeros el psicólogo tendrá información complementaria que facilitará la evaluación y comprensión de las diversas dificultades. (Caglar, 1985)

Siguiendo en la línea de pensamiento complejo de Morin (2002) es indispensable incluir a las familias en cualquier intervención. Ya que, como se mencionó anteriormente, conocer el funcionamiento familiar es sustancial para entender el papel que juega la misma como factor de protección o como factor de riesgo frente a las dificultades de aprendizaje. Ocasionalmente los padres o familiares no saben cómo actuar y sus diferentes reacciones

muchas veces aumentan la angustia y disminuyen las posibilidades de mejoramiento de la situación. (Bravo, 2002)

Con el fin de construir un vínculo entre las familias y la escuela, el profesional en psicología por un lado podrá ofrecer talleres o reuniones en las cuales los padres puedan exteriorizar sus sentimientos, sentirse escuchados, intercambiar opiniones y darse cuenta que quizás otros padres encuentran las mismas dificultades frente a los mismos problemas, lo cual constituye una ayuda valiosa. (Caglar, 1985)

Por otro lado, Caglar (1985) sostiene que es posible utilizar la herramienta de la entrevista familiar a través de la cual será posible

- conocer la aportación de los padres a la escolaridad del niño, así como sus esperanzas y aspiraciones;
- explorar los medios que haya empleado la familia para resolver el problema y para ayudar al niño;
- investigar el papel que se le atribuye al niño (papel de culpable, papel del ideal del Yo, etc.);
- poner en evidencia los aspectos positivos del niño, tanto en el plano escolar como extraescolar;
- explorar si la dificultad de aprendizaje escolar es el síntoma de un disfuncionamiento de la familia. (Caglar, 1985)

Por su parte, a nivel institucional, los psicólogos podrán trabajar con los maestros, directores, administrativos y demás empleados del centro para crear climas educativos y escolares que faciliten los procesos de aprendizaje. Galloway y Goodwin (1992) entienden que el clima escolar refiere a la red de relaciones que se forma entre los actores escolares, y que la misma “determina lo que cada uno espera de los otros y las clases de trabajo o conducta que se consideran aceptables.” (Galloway y Goodwin, 1992, p.181)

A su vez, se podrá trabajar específicamente con los maestros, ya que son quienes tienen relación más directa con los niños. De esta forma, la labor podrá dirigirse hacia la formación continua de los mismos, en cuanto deben trabajar con la diversidad y ajustar sus herramientas y conocimientos educacionales a las características del alumnado actual. Y consecuentemente, sería interesante atender a los sentimientos y conductas de los maestros, generadas por la heterogeneidad de sus alumnos. El psicólogo puede acompañar

y brindar herramientas a los mismos para que puedan superar la frustración y el estrés que en muchos casos les genera enseñar a niños que presentan dificultades para aprender y no siguen el ritmo de los demás compañeros.

En otro sentido, se considera relevante que el psicólogo sea capaz de fomentar la construcción y fortalecimiento de redes intrainstitucionales e interinstitucionales. Es decir, que ayude a tender puentes y fomentar el encuentro y trabajo conjunto entre la institución, la comunidad y diferentes organizaciones sociales. Estas redes serán indispensables para, una vez identificado el problema escolar, dar apoyo, orientación y respuesta a todos los integrantes de la comunidad educativa.

Para finalizar es necesario mencionar que el trabajo del psicólogo en las instituciones educativas está sujeto a una multiplicidad de factores, que en ocasiones dificultan su labor. Entre estos podemos mencionar el lugar psíquico que se le da a su accionar, es decir, si la escuela cree en ellos, en sus conocimientos, en que algo van a aportar a la comunicación, a la resolución de conflictos, al proyecto de centro, en que van a poder ayudar o guiar a los demás actores (alumnos, padres, directivos, docentes, etc.). (Coppola, 2014)

Junto con la importancia del lugar psíquico, también se reconoce como fundamental que el profesional disponga de un espacio físico para trabajar y pensar, para hacer posible la continuidad de los procesos, para mantener y cuidar la privacidad, para reunirse y encontrarse tanto los profesionales entre ellos como con otros actores. (Coppola, 2014)

Por último cabe hacer referencia a la cuestión de las horas destinadas al trabajo del psicólogo y de los tiempos institucionales, que generalmente son muy cortos, lo cual implica una dificultad importante para el profesional. (Grotiuz, 2014)

A modo de conclusión, se considera relevante destacar la importancia de la presencia del psicólogo en las instituciones escolares. Su integración promueve la comprensión de la complejidad de los procesos psico-sociales implicados en los procesos educativos y de aprendizaje. (Beltrán, 2008). Asimismo, su rol es fundamental en cuanto a la detección temprana y prevención de las dificultades de aprendizaje; sin embargo sus acciones no se acotan únicamente a esta problemática.

Conclusiones:

A partir de lo desarrollado, se observa que las dificultades de aprendizaje inespecíficas son una problemática compleja, que implica varios actores, no solamente al niño que las manifiesta y padece. Se considera a las mismas como aquellas que representan el síntoma de una enfermedad, alteración o problema psicológico que se produce a partir de la interrelación del niño con su entorno familiar, social, ambiental, escolar o institucional.

De acuerdo con la teoría psicoanalítica, entre todos estos factores intervinientes, la familia adquiere un lugar esencial: la calidad de las primeras relaciones o de los primeros vínculos que establece el bebé en el seno de su hogar son fundamentales para su estructuración psíquica y para el desarrollo de los procesos de simbolización, indispensables para que ocurra aprendizaje. Es importante mencionar entonces que el aprendizaje es un proceso social, posibilitado por los vínculos, en el cual es fundamental la presencia de un Otro que esté disponible emocional y afectivamente en todas las etapas del desarrollo.

En base a esta conceptualización de las dificultades de aprendizaje de origen emocional, se entiende que su abordaje implica atender a la subjetividad, a la singularidad, a la historia de vida y al sufrimiento específico de cada chico para comprender el funcionamiento y sentido que adquirió el síntoma (la dificultad) para ese niño, para su familia o para los actores institucionales involucrados.

Es realmente importante atender a las dificultades de aprendizaje que presenta cada niño, ya que muchas veces ese sufrimiento no sólo se traslada a la escuela y a los procesos de aprendizaje, sino que impregna todas las demás relaciones y vínculos, trasladándose de esta forma, a otros ámbitos de la vida.

Las intervenciones psicológicas en la escuela, apuntarán a dar apoyo y acompañar a los niños durante sus procesos de aprendizaje, para que los mismos ocurran de la forma más armónica posible. Se trabajará a fin de evitar y detectar precozmente cualquier dificultad emocional o de aprendizaje que produzca sufrimiento en el niño y/o en su familia, interfiriendo dichos procesos y el transcurso del mismo en la institución escolar. Cuando este tipo de dificultades son identificadas, el psicólogo brindará acompañamiento, así como también podrá derivar y realizar seguimientos.

Será fundamental que el psicólogo busque integrar e incluir en sus intervenciones y actividades a todos los actores implicados, así como también realizar abordajes interdisciplinarios, estando en contacto con otros profesionales que desde su saber puedan aportar datos del niño. Cabe mencionar que actualmente los equipos de trabajo son cada vez más valorados por las instituciones educativas, lo cual significa un interesante desafío para los psicólogos.

A través del presente trabajo, se pretende entonces, lograr un acercamiento a la temática, evidenciando la multiplicidad de factores que la intervienen, y por último mencionar posibles intervenciones psicológicas en el ámbito escolar.

Referencias bibliográficas:

- Albónico, G. (Ed.) (2010) *Otra voz en la educación. El trabajo de los psicólogos en escuelas y liceos*. Montevideo: Psicolibros.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECAEP). (1999/2004). *Tejiendo vínculos para aumentar la equidad*. Montevideo, Uruguay: Rosgal S.A.
- Barreiro, J. (2007) ¿Qué aprendemos de los niños que no aprenden? Recuperado de: <http://www.apuruguay.org/apurevista/2000/16887247200710412.pdf>
- Beltrán, M. (Ed.) (2008) *Las prácticas pre-profesionales en el contexto educativo. Reflexiones y experiencias*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bentancor, G., Lozano, F. y Solari Morales, M. (2013) Mapa de ruta para las situaciones de maltrato y abuso sexual en niños, niñas y adolescentes detectadas en el ámbito escolar. Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/bibliotecaweb/mapa_de_ruta_maltrato_infantil_2013.pdf
- Bleichmar, S. (s/f) Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo. Recuperado de: <http://www.silvialeichmar.com/articulos/articulo8.htm>
- Bleichmar, S. (1995) *Cuando el aprendizaje es un problema*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Bravo, L. (2002). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria S.A.
- Caglar, H. (1985). *La psicología escolar*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Casas de Pereda, M. (2015) Estructuración Psíquica. *Revista uruguaya de Psicoanálisis* (120): 24-38. Recuperado de:

<http://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201512003.pdf>

- Casas de Pereda, M. (2007). Simbolización, una puesta en escena inconsciente. Recuperado: http://www.apuruguay.org/revista_pdf/rup104/rup104-casas.pdf
- Chadwick, M y Scagliotti, J. (1990) Aproximación del enfoque sistémico a los trastornos del aprendizaje. *Revista Lectura y vida*, 2, 17-25.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n1/11_01_Chadwick.pdf
- Consejo de Educación Inicial y Primaria (ceip-anep), Sistema Integral de Protección a la Infancia y la Adolescencia contra la Violencia (sipiav-inau) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (unicef). *Mapa de ruta para las situaciones de maltrato y abuso sexual en niños, niñas y adolescentes detectadas en el ámbito escolar*. (2013). Montevideo, Uruguay.
- Código de Ética Profesional del Psicólogo. (2000). Publicación de la Coordinadora de Psicólogos del Uruguay.
- Contrafratti, L. (2012). Problemas de aprendizaje en niños. Reflexiones teórico-clínicas sobre modalidades defensivas. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-072/432>
- Coppola, A. (7 de julio de 2014). El lugar físico del Psicólogo en las instituciones educativas. Recuperado de: <http://articulando.com.uy/el-lugar-fisico-del-psicologo-en-las-instituciones-educativas/>
- Cortés, M., Fernández, S., Flórez, S., Mejía, M.P. y Toro, G. (enero-abril, 2009). La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis: 1986-2006. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 141-156.

- Covarrubias, P. y Piña, M. M. (2004) La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV (1), pp. 47-84. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf>
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Editorial Paidós. Recuperado: <http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2013-CursoDirectores/Eje7/Lidia%20Fernandez%20-%20Instituciones%20Educativas%20-%20Cap%201%20y%202.PDF>
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Flores, D. (2010). *La escuela como agente de socialización en los niños*. (Tesis de pregrado). Universidad de Cuenca, Ecuador. Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2349/1/tps647.pdf>
- Freud, S. (1914). *Sobre la psicología del colegial*. En *Obras Completas*: (Vol. 13). (1996). Buenos Aires: Amorrortu. Recuperado de: <http://www.bibliopsi.org/docs/freud/13%20-%20Tomo%20XIII.pdf>
- Galloway, D., y Goodwin, C. (1992) *La educación de los niños perturbadores*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Grotiuz, J. (4 de abril de 2014). Hay un Psicoanalista en al escuela... Recuperado de: <http://articulando.com.uy/hay-un-psicoanalista-en-la-escuela/>
- Janin, B. (2011). *El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Buenos Aires: Noveduc.
- Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber. Historias de aprendices*. Montevideo, Uruguay: Biblioteca Plural.

- Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (2005) *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Ley N° 18.211. Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay, Montevideo, Uruguay, 5 de diciembre de 2007.
- Ley N° 18.437. Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay, Montevideo, Uruguay, 12 de diciembre de 2008.
- Ley N° 17.823. Código de la Niñez y la Adolescencia. Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay, Montevideo, Uruguay, 7 de septiembre de 2004.
- Morin, E. (2002) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa. Recuperado de: http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf
- National Joint Committee on Learning Disabilities (2016). njcld.org. Recuperado de: <https://njcld.org/ld-topics/>. Versión en español, recuperado de: http://www.ldonline.org/pdfs/njcld/NJCLDDefinitionofLD_2016.pdf
- Nieto, M. (1998). *¿Por qué hay niños que no aprenden? Dificultades de aprendizaje y su porqué*. México D. F.: Prensa Médica Mexicana S.A.
- Paín, S. (2002). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ramírez, H. (2010) Psicoanálisis y procesos de aprendizaje. Revista Educación y Pedagogía, Psicoanálisis y de aprendizaje. Recuperado: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5682/5102>

- Rebollo M. A (1996) *Dificultades del Aprendizaje 1*. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
- Rebollo M. A. y Rodríguez. S. (2006). *El aprendizaje y sus dificultades*. Recuperado de:
<http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/sec-academica/ asignaturas/aprendizaje/El%20aprendizaje.pdf>
- Romero, J. y Lavigne, R. (2005). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. N°1 Definición, Características y tipos*. Andalucía, España: TECHNOGRAPHIC, S.L
- Schlemenson, S. (1998). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Recuperado de:
<http://instfreirechacabuco.edu.ar/wp-content/uploads/el-aprendizaje-un-encuentro-de-sentidos.pdf>
- Schlemenson, S. (Ed.).(2001). *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. (2005). *Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico*. Recuperado:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492005000100005
- Schlemenson, S. (2009). Problemas de aprendizaje. En *La clínica en el tratamiento psicopedagógico* (pp.19-33). Buenos Aires: Paidós.