



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Trabajo Final de Grado

Monografía

***Complejidades del aprendizaje en el contexto neoliberal.
Psicoanálisis y educación.***

Estudiante: María Belén Struyas Martín C.I: 4.811.172-0

Tutor: Prof. Tit. Michel Dibarboure

Revisor: Asist. Mag. Adriana Alonzo

Montevideo, Octubre 2024.

Índice

- Resumen.....	3
- Introducción.....	4
- Desarrollo teórico.....	6
1- Problematizando el fracaso escolar	6
2 - Psicología y educación.....	7
3 - Fracaso escolar, ¿o fracaso de lo escolar?.....	8
3.1- Un breve análisis de las lógicas neoliberales.....	9
4 - Psicoanálisis y educación.....	13
5 - La psicopedagogía clínica, entre psicopedagogía y psicoanálisis.....	15
6 - Abordaje e intervención desde la Psicopedagogía clínica.....	19
7 - Riqueza simbólica de los padres, enriquecimiento simbólico del niño.....	25
8- El fracaso escolar hace al ser social.....	27
- Reflexiones finales.....	29
- Referencias bibliográficas.....	32

Resumen

El presente trabajo final de grado de carácter monográfico propone poner en el centro a la Institución educativa, problematizando su abordaje ante el fracaso escolar y los problemas de aprendizaje a partir de la psicopedagogía clínica, subdisciplina que con sus conceptualizaciones teóricas enmarcadas desde el psicoanálisis, enriquecen la comprensión de dichas problemáticas y habilitan a la reflexión y las interrogantes.

A partir de una contextualización de la situación educativa actual, y su vínculo con saberes y prácticas tradicionales aún presentes en algunas instituciones, se reflexionará desde una perspectiva crítica acerca de las condiciones pedagógicas de la escolarización, y cómo estas pueden reprimir y excluir las expresiones de singularidad y diversidad en el ámbito educativo.

Explora cómo la psicopedagogía clínica destaca la importancia del devenir histórico y contextual del sujeto, como experiencias que moldeadas por sus entornos influyen en sus formas de transitar la vida escolar.

Además se abordará cómo los problemas de aprendizaje pueden estar ligados a restricciones en la producción simbólica, producto del conflicto psíquico del sujeto que obstaculizan el deseo por incorporar conocimientos y novedades. La dimensión del deseo y su relación con la presencia o ausencia del placer por el aprender también tendrá un lugar fundamental en la presente producción.

Finalmente, se explorarán los procesos de simbolización, influyentes en la relación del sujeto con el mundo y sus experiencias educativas, así como el papel de las transmisiones parentales como habilitadoras del enriquecimiento psíquico de sus hijos.

Palabras clave: Psicopedagogía clínica, aprendizaje, problemas de aprendizaje, fracaso escolar

*“Los científicos dicen que estamos hechos de átomos,
pero a mí un pajarito me contó que estamos hechos de
historias”*

Eduardo Galeano.

Introducción

Como seres humanos inmersos en una vida socialmente instituida, organizamos nuestra existencia personal en torno a instituciones de pertenencia, que con sus significaciones van moldeando nuestros comportamientos y percepciones del mundo. Instituciones, que a través de sus procesos de institucionalización y valores dominantes, funcionan como entramado simbólico que otorga sentido a nuestras experiencias subjetivas, marcando un devenir en nuestra vida y produciendo así subjetividad e identidad.

La época moderna fue el período histórico que propició el desarrollo de la psicología, la cual con su pensamiento positivista arraigado en enfoques científicos tradicionales, influyó en esta disciplina. Sin embargo, la psicología ha evolucionado desde entonces, y en la actualidad coexisten diversas corrientes de pensamiento que han permeado también en las instituciones, logrando convertirse y consolidarse como una herramienta fundamental para deconstruir ciertos valores y prácticas sociales predominantes.

Será la institución educativa aquella de interés para la presente producción monográfica, buscando reflexionar a partir de los aportes y abordajes de la psicopedagogía clínica, con sus conceptualizaciones teóricas psicoanalíticas, acerca del espacio escolar como oportunidad para el enriquecimiento psíquico de los niños y adolescentes. Como señala Schlemenson (2004), la escuela es un lugar de encuentros significativos que inciden en la complejización de la potencialidad psíquica de un individuo. Desde esta perspectiva el aprendizaje será entendido como un proceso a partir del cual el sujeto construye novedades en interrelación dialéctica con los objetos sociales disponibles (Schlemenson, S. 2009), pero ¿qué sucede cuando los procesos de aprendizaje se encuentran restringidos?

A partir de estas conceptualizaciones, podemos observar cómo el abordaje de la psicopedagogía clínica toma distancia de los discursos pedagógicos tradicionales con sus lógicas naturalizadas de exclusión y represión de las expresiones de singularidad (que ubican al “niño problema” como centro de

la escena), y abre espacios para producir nuevos interrogantes dirigidos tanto hacia dentro de la institución educativa - acompañando y trabajando con docentes, a partir de estrategias de intervención, como hacia afuera, trabajando con los niños con problemas de aprendizaje y sus familias.

Esto implicará que, la psicopedagogía clínica como subdisciplina compleja, con sus herramientas teóricas y técnicas, intervenga frente a los problemas de aprendizaje mediante abordajes alternativos, considerando no solo las expectativas pedagógicas, sino también el devenir histórico y las experiencias individuales de los sujetos que repercuten en sus trayectorias educativas. Experiencias que moldeadas por sus entornos familiares, parentales, inscripciones sociales y libidinales, ejercen una influencia significativa en las vivencias escolares de los niños y adolescentes, y en la presencia o ausencia de placer y el deseo por el aprendizaje. Esto evidencia la diversidad de maneras de atravesar y experimentar la experiencia escolar, donde los recorridos dentro del sistema educativo no son lineales, rígidos y homogéneos a pesar de los esfuerzos institucionales por prefigurar y trazar los caminos con independencia de quienes los transitan (Favella, 2017).

La psicopedagogía clínica nos invita a abrirnos a la otredad, a reconocer las peculiaridades humanas y el factor de las experiencias vitales, históricas y relacionales intersubjetivas como transferencias amorosas de los sujetos (Schemenson, 2016). Estas por su nivel de significación se inscriben como huellas simbólicas y subjetivantes en el psiquismo de los individuos, y a su vez a partir de su carácter de simbolización, influyen en la forma de habitar las trayectorias educativas.

1- Problematicando el fracaso escolar:

Según datos de la Administración Nacional de Salud Pública (ANEP, 2022), en Uruguay, un total de 244.939 niños se encuentran matriculados en el subsistema educativo de primaria común, tanto en la educación pública como privada.

La tasa de repetición escolar, que representa el porcentaje de los alumnos matriculados que al final del año tienen un fallo de no aprobación debiendo repetir el grado, se sitúa en el 2,8%, según el Monitor Educativo de la Dirección General de la Educación Inicial y Primaria (DGEIP) de la ANEP. Este constituye el valor más bajo registrado desde los 2000 a nivel universal - en todos los contextos, sexos y grados, y por lo tanto, refleja un panorama alentador para la educación primaria.

Este avance podría estar vinculado a la diversificación de propuestas educativas que han surgido como alternativas pedagógicas ante el "fracaso escolar" (siendo la repetición como recurso pedagógico sólo uno de sus expresiones), por ejemplo, Escuelas de Tiempo Completo (ETC), Escuelas Aprender, Escuelas de Tiempo Extendido. Sin embargo, el "fracaso escolar", en palabras de Kachinovsky (2012) constituye un fenómeno complejo (multidimensional) y extenso; y para abordarlo, más allá de la implementación de recursos para el aprendizaje (los cuales pueden llegar a operar como dispositivos de segregación o generar nuevas formas de exclusión, en lugar de servir como andamiajes), será necesario un análisis institucional que trascienda el análisis de la escuela como un espacio aislado y único responsable del "fracaso". La escuela, si bien al carecer de políticas públicas y de los recursos necesarios puede limitar el avance hacia una educación más inclusiva, forma parte de un sistema más amplio, el cual tiene sus reglas, sus formas, sus simbolismos propios de su devenir socio-histórico, con sus particularidades epocales y políticas.

Pero también, será necesario abordar al fracaso escolar como un fenómeno individual (Kachinovsky, 2012). Perspectiva que se aparta de la visión de la problemática del aprendizaje percibida como déficit orientada a resolver un conflicto de orden cognitivo, y en su lugar se centra en la singularidad del hecho pedagógico (Kachinovsky y Dibarboure, 2017).

Las instituciones poseen un peso simbólico significativo que, aunque no siempre se percibe de manera directa, está profundamente arraigada en el imaginario colectivo. Para comprender de manera integral el funcionamiento y el impacto de la escuela en los sujetos y en la sociedad, será esencial considerar estos aspectos. Pero como mencioné anteriormente, será necesario abrirnos a nuevas pedagogías que reconozcan la singularidad en el ámbito educativo y que respondan de manera integral a las diferencias individuales, teniendo en cuenta la historia personal del sujeto como un elemento clave

en su proceso educativo, y situándolo en su contexto. Como señala Schemenson (2016), el sujeto se define desde su particularidad en sus inscripciones sociales. Asimismo, será fundamental reconocer el carácter de “mutua afectación del lazo pedagógico”, donde no sólo la subjetividad del alumno estará puesta en juego en el acto educativo, sino también la de los docentes implicados, con sus propias biografías y contingencias vitales (Rascovan, 2014).

Kachinovsky (2012) a través del relato de una observación de una actividad en un aula de Montevideo, reflexiona acerca del quehacer docente, y refleja, citando a de Lajonquière (2000) como el docente actúa como «operador subjetivante», es decir, cómo través de su accionar, moldeado por sus propias inscripciones subjetivas (que a su vez influyen en sus prácticas educativas y en la formación de sus alumnos), afectan al escolar. Los estudiantes, dentro del acto educativo, se configurarán en el cruce de estos múltiples factores y atravesamientos.

Desde esta mirada, podemos decir que “ser alumno” es una construcción, en parte, resultado de la intervención pedagógica, donde habrá algo del orden de la restricción que se pone en juego en el *ser alumno*, ya que escolarizarse supondrá por ejemplo, la postergación de necesidades y deseos, apropiarse de los tiempos y rutinas escolares, entre otros (Vinocur, 2017). Pero también los docentes introducirán e instalarán nuevos deseos en sus alumnos, como les permitirán la posibilidad de cuestionarlos o distanciarse de ellos.

2- Psicología y educación:

Psicología y educación han sido y continúan siendo dos disciplinas que, a lo largo de la historia han mantenido relación, aún a partir de sus diferencias. Según Terigi (2009), estas diferencias radican en sus *planos de relación*: la psicología situándose en el plano de las “relaciones disciplinares” mientras que la educación se ubica en el plano de las “prácticas instituidas”. Esta distinción ha influenciado, por ejemplo, en cómo cada disciplina ha abordado históricamente la temática del “fracaso escolar”.

Si retrocedemos a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, en las primeras etapas del Estado Moderno, encontraremos una escuela que se estaba consolidando socialmente, junto a una psicología que se caracterizaba por un enfoque científico, que legitimaba ciertas prácticas educativas dominantes de la época. Entre ellas, el saber racional (intelectualismo), la formación científica (el cientificismo) y la pedagogía positiva, basada por ejemplo, en el conocimiento acumulativo, el registro memorístico de la información, en la disciplina en el aula, etc. (Araujo, 1990). Prácticas que, a pesar de la distancia temporal desde su auge, continúan operando en gran parte del entorno educativo actual.

Parafraseando a Terigi, (2009), el problema del fracaso escolar se planteó primero en el plano de las prácticas educativas, a partir de un modelo homogeneizador de la educación que experimentaba dificultades para escolarizar exitosamente a determinados sujetos. Frente a ello, la educación, con su mirada normativa, racionalista y cientificista, recurrió a la psicología, la cual la consideraba una “ciencia auxiliar”, para que solucione los conflictos que irrumpían e interrumpían el funcionamiento cotidiano y normatizado de la institución (Araujo, 1990). Buscando a través de dicha disciplina, encontrar parámetros de patología y normalidad que legitimaran y justificaran como forma de expulsión, el por qué determinados niños no aprendían ni se ajustaban al dispositivo escolar. Cabe destacar que lo considerado normal es entendido como tal en un contexto social e histórico, y en este contexto se apelaba a la utilización de procedimientos psicológicos que clasificaran a los sujetos, constituyéndose así una relación entre prácticas educativas y prácticas psicológicas, donde esta última tenía como fin dar respuesta a los propios vacíos de la educación.

Hoy en día en el campo de las prácticas educativas, el modelo patológico individual, que ha sido funcional a las finalidades de la educación por muchos años, continúa vigente en algunas instituciones, así como su interpretación frente a las dificultades escolares (Terigi, 2009). Modelo que influenciado por las condiciones pedagógicas y de escolarización que imponen, considera al fracaso escolar desde una medida estadística, como consecuencia directa del rendimiento del sujeto que imposibilita el alcance a los requerimientos demandados para su grado. En este contexto, la escuela queda relegada a la función de detectar tempranamente aquellas “desviaciones” del modelo esperado, derivando a expertos que se ocupan de ubicarlos bajo diagnósticos o tratamientos, y reforzando así un enfoque centrado en la clasificación y el diagnóstico por sobre el aprendizaje integral.

No obstante, las prácticas psicológicas han mostrado una tendencia a distanciarse de este enfoque, superando también aquella demanda escolar impuesta de funcionar como herramienta para abordar clínicamente problemas individuales. En este sentido, ha encontrado en esta diferencia en sus *planos de relación* con la educación, una oportunidad para repensar ciertas prácticas. Generándose como consecuencia un objeto de tensión que abre el camino hacia reconceptualizaciones y abordajes alternativos ante el “fracaso escolar”. Esto implicará adoptar una perspectiva más compleja, alejándose de la visión del alumno como problema, y considerar el contexto familiar y escolar en el que está inscripto. Además, será fundamental cuestionar desde un lugar de diálogo e interconexión con la propia escuela, los dispositivos de escolarización y sus límites, desafiando así la perspectiva tradicional del aprendizaje y los modos de habitarla.

3 - Fracaso escolar, ¿o fracaso de lo escolar?:

Las instituciones educativas históricamente han funcionado bajo una lógica institucional excluyente, por ejemplo desplazando la producción y la creatividad por la reproducción o la repetición, los afectos por la razón, el placer por la obligación, el las prácticas colaborativas por la competencia o el individualismo productivo, etc (Kachinovsky, 2012). Lógicas, significaciones e interpretaciones construidas social y culturalmente que a partir de saberes y verdades que legitiman contribuyen al fracaso escolar.

Es así que la autora introduce una nueva perspectiva para comprender al fracaso escolar, al mencionar que en realidad, se trata del fracaso de lo escolar (p.34) y no del alumno, descentrando así al sujeto de la educación como único responsable o culpable del fracaso y abriendo el espacio para analizar dicho fenómeno como algo complejo y multidimensional. Desde esta mirada la escuela y sus pedagogías serán responsables de encontrar las formas para dar respuesta a la diversidad y complejidad que implica el proceso de aprendizaje, y así garantizar las condiciones que habiliten su posibilidad.

Este enfoque cuestiona los supuestos y paradigmas modernos predominantes, introduciendo una reflexión crítica acerca de cómo el sistema educativo, sus prácticas y sus faltas, pueden generar las condiciones que propicien al fracaso escolar.

Pareciera entonces que, a pesar de la ampliación de acciones y abordajes, la escolarización no fuera condición única y necesaria para garantizar la educabilidad de los sujetos. Que las instituciones educativas sí pueden facilitar la exclusión y la expulsión de sus alumnos del sistema educativo (expulsión educativa), como mecanismos de desigualdad que continúan circulando hacia aquellos niños que no se adaptan al modelo escolar. Quizás, esto pueda deberse a que la estructura disciplinaria, autoritaria y estandarizada con la que se estableció la escuela, fundamentada en un orden de obediencia que sostiene el status quo de una verdad incuestionada (Báez, 2013), continúa siendo el modelo predominante en muchas instituciones, como así también en las relaciones sociales, imperando aún en los modos, tratos y percepciones de los actores educativos, como de la sociedad en sí.

3.1- Un breve análisis de las lógicas neoliberales:

Este modelo individual, con el que fue explicado y asistido el fracaso escolar (Kachinovsky, 2012), responde a una sociedad contemporánea neoliberal, la cual con sus procesos sociales y culturales, expulsa aquello que no se ajusta a los estándares o normas dominantes, aquello que es percibido como diferente, llevando adelante una dinámica de exclusión de la diversidad, de homogeneización y de proliferación de lo igual (Han, 2017).

El autor dirá:

La cultura de la constante comparación igualatoria no consiente ninguna negatividad del atópos. Todo lo vuelve comparable, es decir, igual. Con ello resulta imposible la experiencia del otro atópico. La sociedad del consumo aspira a eliminar la alteridad atópica a favor de las diferencias consumibles, heterotópicas. Frente a la alteridad atópica, la diferencia es una positividad. El terror de la autenticidad como forma neoliberal de producción y de consumo elimina la alteridad atópica. La negatividad de lo completamente distinto cede a la positividad de lo igual, de lo otro que es igual. (Han, 2017, p.39)

Al situar esta lógica excluyente en el ámbito de las prácticas educativas, especialmente en aquellas sustentadas en propuestas institucionales que se basan en sus orígenes disciplinarios con sus “lógicas de rendimiento y eficacia” (Han, 2017) , nos encontramos con la exclusión de aquellos estudiantes que no se adaptan a este modelo. De ese *otro* atópico¹ que se encuentra fuera de lugar, dentro de un sistema educativo que se rige por un único modelo de escuela y no logra adaptar sus métodos en función de las necesidades específicas de cada estudiantes. Por lo que podríamos preguntarnos, ¿en qué lugar queda la alteridad, la identidad y el deseo?.

Ese *otro* sin embargo, no solo representará la diferencia y la alteridad singular, sino que también a un “otro” que desempeña un papel crucial en la constitución del yo y en la identidad de los sujetos (Han, 2007). Ese otro puede ser la escuela, la cual a través de discursos pedagógicos, suelen transmitir

¹ El término “atopps” proviene del origen griego “á-topos”. Dicha palabra era utilizada comúnmente para indicar aquello fuera de lugar, extraño o inaudito.

mensajes ideológicos que transfieren las relaciones de poder de una sociedad, regulando así las formas de conciencia e identidad de sus estudiantes. (Damián, 2006).

Al considerar a la escuela como un agente moldeador de la conducta de los alumnos, que internaliza normas institucionales y sociales y a su vez, configura subjetividades, podemos pensar en Michel Foucault con su conceptualización acerca de la “sociedad disciplinaria”, como así en Gilles Deleuze, y su noción de “sociedad de control”. Ambos autores plantearán lo siguiente:

...el poder, como elemento formador de la subjetividad, más que buscar represión del hombre en sí, procuran su producción y productividad en torno a la reproducción del orden social existente, reprimiendo únicamente las prácticas que no se ajustan a la reproducción de dicho orden social. Es decir, son los sujetos al relacionarse e interactuar en su cotidianidad, quienes mantienen vigente el poder, reproduciendo las bases sobre los que se construyen las relaciones de poder, y no es una instancia represora autoimpuesta, a la que se somete a los sujetos a su poder de manera forzada y violenta, solo por el placer resultado de que el otro se someta ante uno. (Rosas, 2021, p.29).

Ambos autores han influenciado en el análisis que Han realiza sobre las “lógicas de rendimiento y eficacia”, pero sobre todo podemos pensar en Foucault (1975), quien a través de su análisis acerca del dispositivo panóptico, ilustra cómo los propios individuos participan en la construcción y mantenimiento del orden social. Dicho dispositivo se basaba en un sistema carcelario ideado por el filósofo inglés Jeremy Bentham (1791) a finales del siglo XVIII, caracterizado por una estructura en la que el guardia, quien estaba dentro de una torre de control ubicada en el medio del patio central de la cárcel, podía observar a los prisioneros en sus celdas, las cuales estaban dispuestas alrededor de la torre, pero a su vez no ser vistos por los prisioneros, quienes tampoco se sentían observados por ellos. De esta forma los guardas podían vigilar y ejercer control sobre los prisioneros, como una forma de poder permanente, omnipresente “(...) *capaz de hacerlo todo visible, pero a condición de volverse ella misma invisible.*” (Foucault, 1975), y que a su vez, generaba que los mismos presos interiorizarán esa vigilancia y se auto vigilarán.

Foucault, M señalará:

De ahí el efecto mayor del Panóptico: inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. Hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción. Que la perfección del poder tienda a volver inútil la actualidad de su ejercicio; que este aparato arquitectónico sea una máquina de crear y de sostener una relación de poder independiente de aquel que lo ejerce; en suma, que los detenidos se hallen insertos en una situación de poder de la que ellos mismos son los portadores. (Foucault, 1975, p.185).

El autor señalará además cómo el mismo modelo puede aplicarse a toda la sociedad, cómo el panóptico es un dispositivo que se difunde sutilmente a lo largo de todo el cuerpo social, tanto en espacios públicos como privados- en los hospitales, en el ejército, en las escuelas, y no exclusivamente en las prisiones, moldeando así las relaciones de poder y de verdad en la vida cotidiana. Y Han ilustrará cómo el poder se ejerce a través de la vigilancia que el propio sujeto ejerce sobre sí mismo, al servicio de la productividad. Esto conlleva una reducción del ser y una falta de constitución del “yo”, dando lugar a lo que el autor llamará “sujeto de rendimiento”.

Más allá de este marco teórico que ha buscado visualizar el origen sobre el cual hemos heredado ciertas concepciones, debemos tener presente que estos mecanismos de regulación no son infalibles sino que constituyen una trama simbólica que generará efectos de forma inconsciente y que estará ligado a la historia libidinal de cada individuo, por lo que su impacto no será el mismo para todos (Kachinovsky, 2012). Y que a pesar de la importancia que ha tenido y continúa teniendo el análisis institucional para comprender cómo influye en nuestros modos de hacer y transitar la escuela, no todo el foco debe estar puesto en las Instituciones ya que como dirá la autora, “...el fracaso escolar es siempre un fenómeno singular, más allá de sus categorías y de sus eventuales particularidades o regularidades”. (p.42).

Retomando los aportes de Kachinovsky (2012) acerca del fracaso escolar, la autora considerará al mismo como un “*fenómeno multidimensional*” (p.53) (individual-institucional), donde dentro de estas múltiples dimensiones también encontraremos las dimensiones afectivas de los propios alumnos, vinculadas al conflicto psíquico, el devenir pulsional y al deseo. Dimensiones que la escuela históricamente ha intentado regular a través del disciplinamiento del cuerpo y el afecto del niño, ya sea de manera directa o indirecta (buscando la propia autorregulación del niño). Sin embargo, estas

dimensiones, que guardan relación con el propio entramado biológico-cultural del sujeto impregnado de significaciones, innegablemente irrumpen en el aula, impulsado por el propio deseo de saber del niño, y alterando así el orden y las dinámicas establecidas.

Desde una perspectiva pedagógica, esta irrupción puede representar un conflicto, siendo el integrar la dimensión afectiva en los procesos de aprendizaje uno de los mayores desafíos que continúa teniendo la escuela. Sin embargo, si lo analizamos desde una perspectiva psicoanalítica, como lo buscaré hacer a partir de los siguientes capítulos, implicará construir los sentidos que se inscriben en dichas significaciones, como fenómenos afectivos que serán la base de la subjetividad, que reflejan los múltiples atravesamientos que provienen del entorno de los sujetos, y que ocuparán un lugar central en el desarrollo del psicoanálisis (Rubio, 2012).

Como menciona Kachinovsky (2012), si bien la regulación afectiva de los deseos, los impulsos y las fantasías, es necesaria para la adaptación en la vida en sociedad, ya que facilita la tolerancia a las frustraciones derivadas de la imposibilidad de satisfacer placeres inmediatos, será fundamental cuestionarnos cómo interviene la educación en pos de este proceso regulatorio, cuando pareciera aún mantener prácticas rígidas que subordinan la subjetividad a modelos normativos. Para ello, será necesario interrogar si la educación permite la flexibilidad necesaria que favorezca la libre expresión de los deseos y sentimientos del niño dentro del aula. Lo que implicará replantear aquel enfoque tradicional centrado en formar sujetos competentes y eficaces, que prioriza y exige el rendimiento académico, y muchas veces deja de lado las contingencias y experiencias personales, familiares, culturales y sociales que inevitablemente están presentes en el acto educativo. Contingencias que como veremos más adelante, serán centrales para la psicopedagogía clínica y su exploración multidimensional. Sin embargo, previo a adentrarnos en dicho campo, considero necesario abordar la relación entre el psicoanálisis y la educación.

4 - Psicoanálisis y Educación:

El vínculo entre el psicoanálisis y educación se remonta a comienzos del siglo XX, pero su consolidación en el ámbito educativo comenzó a partir de los años 70, cuando se empezó a indagar aspectos conceptuales de esta disciplina y su teoría, en el interior del campo educativo.

Freud no dedicó gran espacio a la educación en su obra, sin embargo, su hija Anna heredó los conceptos fundamentales de esta disciplina. En su texto *“Introducción al psicoanálisis para educadores”*

(Freud, 1984), aborda diversos aspectos del campo educativo, como las fases evolutivas del desarrollo psicosexual infantil, con el fin de que los educadores puedan comprender lo que sucede en el psiquismo de sus estudiantes (Sierra Varón, 2016).

Este abordaje cobra especial relevancia ya que, el énfasis de la educación por lograr una comprensión del desarrollo psicosexual infantil - las pulsiones, a menudo contradecía sus propias pretensiones con respecto a su desarrollo. Mientras el psicoanálisis revelaba que eran las pulsiones de los niños las que motivaban la búsqueda de placer en ciertas actividades, el campo educativo obstaculizaba dicho impulso infantil, intentando sustituir los aspectos instintivos y naturales del niño, por normas sociales y culturales que se trasladan al contexto escolar. Desencadenando así, una tensión entre las expectativas de la educación y los deseos del niño (Sierra Varón, 2016).

Asimismo, se comenzaba a indagar acerca del castigo, la implementación de nuevos métodos educativos, de la transferencia profesor-alumno, del papel del psicoanálisis en la formación de los docentes, de los “trastornos del aprendizaje”, entre otros temas. Este contexto propició la reflexión Institucional sobre los dispositivos escolares, donde se pasó a poner en cuestión la legalidad del ideario pedagógico, en el cual se piensa y se actualiza una pretensión educativa, y dando inicio así a la investigación sobre aquellas condiciones que hacen posible la educación en tanto *afiliación simbólica*, y trascendiendo así la demanda hacia el psicoanálisis de la simple exploración psicoanalítica de temas pedagógicos (de Lajonquiere, 2000).

Se establece así una relación entre estos dos campos de conocimiento, pedagogía y psicoanálisis, con sus diferentes objetos de estudio, pero con algo en común, el operar con los sujetos y la palabra (Elgarte, 2009). El psicoanálisis intervendrá no solo para abordar problemas en el aprendizaje, sino también para reflexionar acerca de ciertas normas, creencias y enfoques pedagógicos que han configurado a la educación y por lo tanto, al rol docente. El psicoanálisis a partir de ciertas herramientas intentará desarticular aquellas lógicas institucionales excluyentes que irrumpen en el escenario escolar causando malestar en dicho ámbito; intentará cuestionar la identidad homogeneizadora impuesta en las Instituciones (Kachinovsky, 2012), buscando construir nuevos sentidos y privilegiar itinerarios más flexibles, singulares y ajustados a las necesidades individuales. Desde esta perspectiva, la educación será pensada como un encuentro que posibilite la incertidumbre, la duda, la creación, en lugar de basarse en lógicas de certezas inamovibles.

¿Podrá la dimensión pedagógica hallar en esa ruptura, un espacio para integrar o dialogar con el enfoque psicoanalítico, a pesar de las diferencias que las separan?. ¿Estará dispuesta a ir más allá de una «lógica del rendimiento» para abrirse a la «lógica del deseo» psicoanalítico?.

Al estar enfocada en el «sujeto de conocimiento» o «sujeto epistémico» y los cuestionamientos que recaen sobre él acerca de su proceso de aprendizaje, no tiene en cuenta la radical división del sujeto con la existencia del inconsciente, «sujeto de/del desconocimiento» o «de/del inconsciente» (Kachinovsky, 2012), caracterizado por sus interrogantes y por un saber en falta sobre sí y de lo que le acontece en proceso de descubrimiento. La pedagogía con su carácter prescriptivo obtura la emergencia de deseos, y como dirá Bustamante-Zamudio (2009) “Educar a veces no es dar, sino dar lugar a que el otro conquiste” (p.14).

El psicoanálisis en el contexto educativo - considerado uno de los espacios donde se configura el proceso psicológico del aprendizaje - más allá de brindar métodos, estrategias o nociones clínicas para dar explicaciones a los problemas de aprendizaje, aportará una comprensión crítica del sujeto en el proceso enseñanza-aprendizaje, buscando facilitar la comprensión de la relación del propio estudiante con el objeto de conocimiento, y reflejando cómo se lleva a cabo la adquisición de saberes dentro del proceso pedagógico. Esto lo logrará a través de la exploración de los trasfondos de cada situación individual, permitiendo mediante la escucha analítica que “el síntoma hable” y desentrañando así lo que pueden ocultar por ejemplo, los problemas de aprendizaje (Sierra Varón, 2016).

Como señalará Kachinovsky (2012), “...el aporte del Psicoanálisis a la educación y a la psicopedagogía reside en su aspiración de entendimiento de lo humano” (p. 46), permitiéndonos teorizar acerca de las maneras de representar el mundo para cada sujeto, de acuerdo a sus experiencias afectivas transitadas durante la constitución de su psiquismo, haciendo énfasis en las peculiaridades que adquieren las actividades representativas en situaciones de aprendizaje satisfactorias y fallidas (Schlemenson, 2009).

5 - La psicopedagogía clínica, entre psicopedagogía y psicoanálisis:

La Psicopedagogía Clínica del Río de la Plata, es una subdisciplina influenciada por el psicoanálisis que se nutre de los conceptos y desarrollos teóricos de la perspectiva metapsicológica psicoanalítica y clínica, para abordar la dimensión subjetiva del aprendizaje. Según esta perspectiva, los problemas de aprendizaje estarán ligados a restricciones en la *producción simbólica* producto del conflicto psíquico del sujeto que limita su deseo por incorporar conocimientos y novedades, y que la clínica psicopedagógica

buscará aliviar (Schlemenson, 2009). La psicopedagogía clínica buscará analizar los procesos psíquicos implicados y comprometidos en la producción simbólica, entendida esta como aquella actividad psíquica representacional compleja, mediante la cual un sujeto establece relaciones de sentido acerca de los objetos del mundo (los otros, los pares y los saberes escolares, que se transforman en objetos de conocimiento), acerca de la realidad y de sí mismo (Rego, 2008). Esto estará vinculado a la transmisión de recursos libidinales, simbólicos y de referencias identificatorias, por lo tanto la psicopedagogía clínica también considerará los aspectos dinámicos e histórico-libidinales del sujeto - como fijaciones, traumas y funciones parentales insuficientes (Kachinovsky y Dibarboure, 2017) que afectan a la producción simbólica personal. Este proceso tendrá su origen en el entramado intersubjetivo edípico, configurado por las funciones simbólicas primarias, las cuales mediatizan la oferta social - que de por sí no es neutra, de modo que la investidura de los objetos se realiza sobre aquellos que han recibido previamente un índice libidinal por parte de quienes ejercen dichas funciones (Cantú, 2017).

El proceso por el cual un niño se apropia simbólicamente de los objetos y de las significaciones que le ofrece su cultura tiene sus orígenes en la capacidad de *representar*. Siendo el trabajo representativo la creación psíquica que se produce como resultado de la metabolización de la dinámica pulsional, es decir, como resultado de la capacidad para integrar y regular las pulsiones. Este proceso se define a partir de las vivencias que surgen en el encuentro con el otro, así como de las condiciones históricosubjetivas del sujeto. Estas condiciones determinarán las modalidades singulares de producción simbólica, las cuales se cristalizan en la actividad psíquica a través de la cual el sujeto genera marcas significativas en su modalidad de representarse a sí mismo, al mundo, a la sociedad y a la cultura en la que se encuentra inserto (Cantú, 2017). Estas modalidades singulares de la producción simbólica pueden presentarse a través de producciones gráficas, escritas, discursivas y lectoras. Manifestaciones, que como medio de expresión subjetiva, serán expresión observable del funcionamiento psíquico de aquellos niños y adolescentes con dificultades en el aprendizaje (Kachinovsky y Dibarboure, 2017).

Podemos entender la constitución psíquica a partir de los aportes de Schlemenson (2001), quien explora la obra de la psiquiatra y psicoanalista Piera Aulagnier (1977) y su elaboración acerca de un modelo para interpretar la génesis de la actividad representativa en la infancia. Este modelo se basa en que la actividad psíquica está constituida por el conjunto de tres modos de funcionamiento: el proceso originario, el proceso primario y el proceso secundario. Modos de funcionamiento psíquico que persistirán durante toda la vida, y que podrán ser evaluados a partir del análisis de la actividad representativa con la que se expresan.

El proceso originario representa la etapa inicial en la formación del aparato psíquico, en la cual la inmadurez biológica del recién nacido lo sitúa en una posición de dependencia respecto a quien lo asiste en sus necesidades, por ejemplo, la madre. Una madre que se transforma en fuente de placer para el niño, adquiriendo de este modo una función fundamental en la constitución del psiquismo de su hijo. Es así que cobra relevancia el concepto de Aulagnier (1977) de “violencia primaria”, el cual hace referencia a la acción mediante la cual la madre impone en la psique del niño elecciones, pensamientos, una forma de circulación y descarga de placer, que son motivados por su propio deseo. Estas estarán relacionados a tres condiciones determinadas por su propia historia libidinal: por un lado a sus propios antecedentes históricos, como marcas de las situaciones traumáticas que ha experimentado como hija; por otro lado a las condiciones sociales a las que pertenece, y por último a la relación que ésta mantiene con el padre del niño, ya que esto influenciará en el cómo asistirá a su hijo.

Pueden haber situaciones donde en el niño esta primera relación es muy inestable o precaria constituyéndose de esta misma manera el nivel de psiquismo del sujeto; o por el contrario, casos donde la asistencia del niño es excesiva, imposibilitando un espacio de unión / separación suficiente entre madre e hijo. En ambos casos, por carencia o por exceso, los niños tendrán dificultades para el acceso a la actividad representativa impidiendo que la actividad simbólica se instale.

Acerca del proceso primario, la autora nos dirá que la actividad representativa que lo caracteriza es la fantasía. La fantasía cumple la función de compensar psíquicamente la ausencia de la madre al alejarse y postergar aquella asistencia requerida por el niño de satisfacer sus necesidades y demandas. Esta separación inaugura en el psiquismo infantil la representación de la existencia de dos espacios, el de la madre y el del niño, complejizando su psiquismo mediante la producción de las fantasías. Será a partir de dichas fantasías que se pueda deducir los rasgos identificatorios que el niño extrajo de sus referentes primarios, alrededor de los cuales constituyó su psiquismo.

En el tercer momento de complejización del psiquismo, el del proceso secundario, se instituye un nuevo modo de funcionamiento psíquico, caracterizado por la lógica del proceso secundario dado por el acceso al lenguaje. Esto permitirá acceder a una diversidad de ofertas simbólicas sociales, por ejemplo a partir del inicio de la escolaridad de niño, ampliando así la oportunidad para incrementar procesos sustitutivos permitiendo acceder a un despliegue de su potencial psíquico, siempre y cuando el sujeto no esté capturado por fijaciones a lógicas anteriores. Sin embargo, como señala Schlemenson (2001) el

sujeto no se relacionará secundariamente con cualquier objeto o sujeto, sino que se sentirá atraído por aquellos que evocan aspectos libidinalmente significativos de su realidad psíquica pasada.

Así como la fantasía es la actividad representativa del proceso primario, la producción simbólica es lo que caracteriza al proceso secundario, la cual es la más compleja de las actividades psíquicas.

De este modo, cuando los elementos históricos de carácter traumático predominan, el pasaje al proceso secundario será precario o insuficiente, ya que dichos restos afectan las producciones secundarias.

Es así que la psicopedagogía clínica se centrará en el análisis de los *procesos de simbolización*, dependientes de la historia libidinal de los sujetos y el conflicto psíquico, los cuales influirán en la relación de los sujetos con el mundo exterior, incluyendo sus experiencias en el ámbito educativo. Conocer el conflicto psíquico del sujeto (tanto manifiesto como latente, traducido por la formación de síntomas, trastornos de la conducta, perturbaciones del carácter) (Laplanche y Pontalis, 1998), así como las estrategias que los sujetos encuentran para resolverlos, será esencial para esta subdisciplina en instancias diagnósticas. Pero también será fundamental conocer su historia libidinal, como un modo de *transmisión simbólica, erótica y afectiva* que establece características de funcionamiento psíquico alrededor de las cuales circula el afecto. Cuando estas relaciones o experiencias libidinales resultan traumáticas, puede dar lugar a una “retracción libidinal” (Schlemenson, 2009) es decir, a una disminución del deseo en explorar el mundo. Para la autora (2016), tener un problema de aprendizaje de algún modo guardará relación con el haber perdido el deseo por incorporar conocimientos y novedades. Situación que podrá conducir a conflictos internos, los cuales el tratamiento psicopedagógico clínico se propone abordar, buscando transformar la actividad psíquica del sujeto, en la medida en que este logre incorporar una mayor plasticidad y diversidad en su producción simbólica, creando así nuevas y más placenteras oportunidades de interacción con el mundo que lo atraviesa.

Vinculando las dificultades en el aprendizaje con el conocimiento del origen y desarrollo de la actividad representativa en la infancia podemos observar cómo estas no comienzan en la escuela, sino que derivan de conflictos anteriores no elaborados (Schlemenson, 2009). La psicopedagogía clínica interpretará las dificultades en el aprendizaje como quiebres en los modos de concretar la producción simbólica, resultado de conflictos psíquicos que limitan las posibilidades sustitutivas de la actividad representativa, lo que dará lugar a formas precarias de acceder a la realidad y a modos de aprender restringidos (Rego, 2008), limitando el acceso al proceso secundario.

¿Pero, cómo define la psicopedagogía clínica al aprendizaje?.

La palabra 'aprender' viene del latín *apprehendere*, compuesto por el prefijo *ad-* (hacia), el prefijo *prae-* (antes) y el verbo *hendere* (atrapar, agarrar). Queda claro que se trata de un movimiento activo del sujeto hacia, es decir de una marcha –que llamaremos de *investimiento*– hacia un objeto exterior. O sea que en el aprender la circulación no es de afuera hacia adentro –como lo querría el empirismo– sino doble: de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro (Cantú, 2017, p.162).

La psicopedagogía clínica entenderá al aprendizaje como un proceso dinámico y complejo (debido a su naturaleza multideterminada) de adquisición de saberes y conocimientos que influyen en la actividad psíquica del sujeto y por lo tanto- impulsado por el deseo personal del mismo por explorar un mundo que irá conociendo y construyendo- construirá subjetividad. Este proceso estará compuesto por diversas variables y dimensiones que deberán ser consideradas, por ejemplo aquellas experiencias afectivas como marcas inscritas en el seno de las relaciones primarias. Estas tendrán sus múltiples factores - desde subjetivos, socio-culturales, biológicos, institucionales, que atravesarán y afectarán la manera en que el sujeto se relaciona con los objetos sociales y el conocimiento. Además, las condiciones y oportunidades sociales existentes en su mundo desempeñarán un papel crucial. En este contexto, la influencia del otro será fundamental, un otro responsable de construir en el sujeto el deseo por el saber y el aprender. Es así que más allá de la cualidad consciente del proceso de producción de conocimientos, en tanto sujeta a la lógica, al mismo tiempo está atravesada por contenidos y modalidades de funcionamiento psíquico inconscientes que la singularizan (Schlemenson, 2004), de esta forma la apropiación de esas significaciones va a requerir de un proceso activo de construcción que tomará características propias y singulares (Cantú, 2017).

La psicopedagogía clínica resignifica y posibilita un tipo diferente de comprensión y de relación con el aprendizaje. Cuestionándose qué tan válido y útil es seguir adoptando un enfoque que excluye la dimensión afectiva y subjetiva del aprendizaje, y que considera a la subjetividad como fuente de error o distorsión, y no como un proceso de producción de sentido (Cantú, 2017). Sustentos propios de construcciones teóricas del paradigma moderno que han abordado históricamente al aprendizaje como un proceso cognitivo y limitado a la investigación del desarrollo de funciones cerebrales (Dueñas 2013), y que continúan dominando en algunas de las tradiciones clínicas y teóricas que abordan los problemas de aprendizaje.

6- Abordaje e intervención desde la Psicopedagogía Clínica:

La psicopedagogía clínica, a partir de un conjunto de propuestas diagnósticas y de tratamiento psicopedagógico enmarcado en el psicoanálisis, centrará la atención en el sujeto con dificultades en el aprendizaje, intentando encontrar a través del análisis de dichas dificultades escolares (síntomas y signos) su sentido histórico subjetivo (su naturaleza). Para ello, buscará enfatizar y analizar aquellos *elementos indiciarios* de su producción simbólica. O sea, los quiebres, convergencias, características distintivas, vinculadas a ciertas limitaciones en la actividad representativa del sujeto, y que se manifiestan a partir de producciones gráficas, discursivas, narrativas, lecto-escrita, y producciones cognitivas (las cuales son necesarias para cumplir con las demandas escolares), buscando establecer una relación significativa entre las perturbaciones de dichas producciones simbólicas y los antecedentes histórico libidinales que los originaron (Schlemenson, 2001).

Dirigirá sus intervenciones tanto a nivel individual como grupal, en ámbitos clínicos como en no clínicos - como lo son los espacios escolares, buscando resaltar la singularidad del sujeto, del grupo o de la institución (Kachinovsky y Dibarboure, 2017).

A través de intervenciones dirigidas a abordar las inhibiciones que afectan el acceso a la producción simbólica, las cuales guardan su sentido inconsciente e histórico subjetivo, la psicopedagogía clínica buscará abordar y resolver clínicamente la problemática psíquica del niño o adolescente, con el objetivo de realzar propuestas que fortalezcan el proceso reflexivo y fomenten la autonomía. Esto se considerará como una oportunidad clínica para cuestionar y elaborar situaciones actuales e históricamente conflictivas restrictivas (Schlemenson, 2009). Para ello le otorgará a aquellas limitaciones un lugar y una significación ligada a la historia y al sentido de cada niño (Rego, 2009), ampliando así la relación del sujeto con el mundo, producto del deseo del mismo por el investimento del conocimiento (Schlemenson, 2005), y evidenciando como consecuencia cambios intrapsíquicos en los pacientes.

“Los objetivos del tratamiento psicopedagógico clínico no buscan en lo inmediato lograr desempeños escolares exitosos, sino incidir en los cambios intrapsíquicos que generen

modificaciones en las maneras en que un niño se aproxima a los objetos de conocimiento.”
(Rego, 2008, p.149).

El cambio psíquico se manifiesta cuando las producciones del sujeto adquieren una mayor heterogeneidad representativa, es decir, cuando sus modalidades de simbolización muestran una flexibilidad sustitutiva. Cuando dejan atrás las formas rígidas y repetitivas de los inicios propias de un conflicto psíquico patológico, y emergen anhelos, deseos, angustias y temores contradictorios y variados. Este proceso impulsa la oportunidad de investimento de objetos sociales novedosos, lo que a su vez promueve una mayor plasticidad en el uso de recursos simbólicos (Schlemenson, 2009). Sin embargo, como señala Cantú (2017), será necesario un movimiento que se sostenga no solo en el investimento del objeto, sino también en el investimento de la propia actividad y de sí mismo como capaz de sortear los obstáculos y dificultades que implica este complejo proceso.

Previo de que el sujeto comience el tratamiento, el terapeuta realiza entrevistas con los padres para obtener información específica sobre la modalidad de productividad simbólica y los antecedentes conflictivos histórico-subjetivos que la sustentan. Estas entrevistas permiten indagar tanto el motivo de consulta como la historia de vida del niño, para identificar aquellos antecedentes significativos de la historia del niño que pudieron incidir en sus restricciones simbólicas, considerando los primeros momentos de la vida del niño y el tipo de asistencia que ha recibido. Es así que se indagará en las funciones parentales y sus antecedentes libidinales, que justifican la forma de asistencia ejercida hacia su hijo. A su vez, se profundizará en aquellas situaciones difíciles o hechos traumáticos que han representado momentos significativos para la expansión o restricción del psiquismo, y que incidieron en la dificultad para acceder al proceso secundario satisfactoriamente (Schlemenson, 2001).

Posteriormente, dentro de la primera sesión con el niño, luego de explicitar el objetivo de los encuentros y definir su rol, el terapeuta se dedicará a escuchar el motivo de consulta del niño e indagar su modalidad de producción proyectiva gráfica, para así conocer su problemática e intentar ayudarlo, pero no desde un posicionamiento evaluativo y normativizante. Aclarar este aspecto será fundamental para instaurar el encuadre, ya que para que la transferencia se instale es necesario que el niño sepa que su producción no será valorada en función de un parámetro normativo, que la juzgue como un logro intelectual o adaptativo (Cantú, 2020).

El encuadre se establecerá tanto en el tratamiento individual como grupal. En el tratamiento psicopedagógico grupal este se representará a través de cuatro condiciones encuadrantes

(Schlemenson, 2005): el establecimiento explícito del tiempo y espacio físico en el cual se concreta el encuentro y se desarrolle la sesión, las condiciones materiales, la implementación de consignas de trabajo, así como condiciones relacionales. Condiciones que favorezcan el trabajo psíquico de los sujetos (Green, 2005) dentro de un *marco transferencial* que establecerá los límites del espacio de trabajo, promoviendo así que el conflicto psíquico encuentre un lugar específico para su expresión y desarrollo (Schlemenson, 2005). A su vez, que se establezca una estabilidad espacial y temporal a través del encuadre permitirá interpretar las varianzas como elementos distintivos asociables a la problemática específica de cada paciente (Schlemenson, 2009).

Siguiendo a la autora, en el tratamiento grupal se establecerán tres tipos de transferencia: laterales (donde el otro, el par, el compañero del grupo, es quien fuerza a la desestabilización y pérdida de lo conocido, hacia la recreación de lo diferente; hacia el terapeuta; hacia el producto, y será en este marco transferencial donde se realcen y manifiesten las repeticiones de los conflictos no resueltos, y sus modos de resolución, generando oportunidades para las intervenciones terapéuticas. Estas intervenciones serán singulares, a pesar de que puedan darse en un contexto grupal, ya que el grupo será pensado como situación, no como objeto, o sea, como un espacio intersubjetivo que exige un trabajo psíquico específico, y que generará efectos en los procesos intrapsíquicos de cada sujeto singular. Intervenciones que estarán vinculadas a la historia de cada sujeto y a sus formas de tramitación del conflicto psíquico restrictivo. Las mismas se dirigirán a orientar a cada niño a encontrar modos menos sufrientes de resolución de sus problemas, a generar nuevas ligaduras a partir de la creación de representaciones novedosas, a encontrar nuevos modos de significar antiguas problemáticas (Rego, 2008 y 2009).

El encuentro del sujeto con otros niños que también tienen problemas de aprendizaje permite visibilizar las carencias y los “errores” propios y ajenos. Las diversas propuestas que surgen en este contexto movilizan modalidades representativas diferentes, ofreciendo así una oportunidad para que se incorporen estas diferencias en el sujeto ya que, como señalará Schlemenson (2009), la relación con lo diferente activa el deseo de poseerlo.

El tratamiento psicopedagógico grupal se estructura en tres momentos: en primer lugar se lleva adelante la actividad discursiva, en segundo lugar se realiza la actividad gráfica, y por último, se aborda la actividad lectora. Ello con el fin de que el niño u adolescente despliegue su actividad simbólica.

En el primer momento, el de la actividad discursiva - considerada una de las formas más complejas de producción simbólica y una de las vías de acceso privilegiadas para indagar las distintas modalidades de obstáculos y restricciones (Schlemenson, 2001), algunos de los niños comienzan a contar algún acontecimiento que les resultó relevante, y el terapeuta extrae de ello un eje potencial de inclusión de los principales conflictos significativos que pudieron haberlo atravesado.

Se incita de esta manera a la aparición de temáticas psíquicamente comprometedoras, que revelan las posiciones subjetivas del individuo en relación al conflicto que plantea, y posibilita el diálogo interior, donde el sujeto se convierte en objeto de interrogación de su propio discurso (Ducrot, 1986). Será a partir de este realce del conflicto, que el niño podrá encontrar aquellos aspectos de placer y sufrimiento de dichas situaciones problemáticas, comprenderlas y elaborarlas, para así generar nuevos sentidos posibles. Para ello, el terapeuta intervendrá promoviendo la asociación libre, acompañado de ciertas técnicas como: puntualizaciones, señalamientos, pedidos de opiniones, preguntas, acentuación de alguna palabra o frase significativa (Schlemenson, 2005) técnicas que buscarán facilitar el trabajo asociativo. La asociación libre fomentará la conexión del sujeto con su lenguaje, que es el principal organizador del psiquismo y la más sofisticada organización de la actividad representativa. Esto le permitirá al sujeto confrontar sus dificultades - ya que el lenguaje reflejará su propia historia y los modos singulares con los que la ha transitado, y fracturar certezas, significaciones previas y lograr la inclusión de nuevas narrativas posibles a través de la generación de asociaciones (Rego, 2009). Derrida (1989) lo pensará como un proceso deconstructivo, en tanto permite modificar el centro del error, diferir su interpretación e incluir múltiples asociaciones y entrelazamientos simbólicos.

Sin embargo, también podemos encontrarnos con niños con problemas de simbolización donde el discurso y la trama narrativa está ausente. Y como señalará Schlemenson (2001), sin narración historizada el niño no puede expresar un lazo entre sus problemáticas internas y sus sentidos. Por lo tanto, en este caso el discurso no cumple una función simbolizante que le permita al niño reelaborar sus significaciones históricas.

En el segundo momento del tratamiento psicopedagógico grupal - el de la actividad gráfica (siendo este uno de los más importantes para la clínica psicopedagógica), el terapeuta invitará a los niños a representar a través de la escritura o mediante un dibujo aquellas temáticas que surgieron en el primer momento. Siendo el único momento de cada encuentro en que se da una consiga general para todos (Rego, 2009). Estas representaciones permiten un nuevo despliegue simbólico, ya que cada niño mediante un proceso reflexivo donde se selecciona inconscientemente lo que se transmite, escribirá o dibujará en su cuaderno según el posicionamiento adoptado en el primer momento. La producción gráfica será una forma de conectarse con su mundo y representarlo en su cuaderno (Schlemenson,

2009). Y al terapeuta le permitirá acceder a aquellas modalidades de inscripción de lo simbólico en el niño y a su disponibilidad representacional a través de imágenes.

La escritura revelará los *lugares de fractura* (Rego, 2009) que reflejan las dificultades de simbolización y que son significativos para el sujeto, manifestados mediante repeticiones, omisiones, tachaduras y borrones en la hoja, que están revestidos de sentidos conflictivos a ser resignificados.

Por otro lado, en los dibujos cobrarán relevancia aquellas características específicas y detalles de los mismos, que le permitirán al terapeuta plantear hipótesis sobre los aspectos inconscientes que influyen en las limitaciones psíquicas de los niños. Por ejemplo, la calidad figural de los dibujos, su temática, la secuencia con la cual dibuja, ordena y prioriza detalles, la disposición en el espacio de la hoja, así como la hoja en sí elegida del cuaderno, el respeto por el orden. Aspectos que adquieren un valor simbólico como oportunidad para captar las representaciones del mundo de cada niño y el modo de relación con el mismo. Para captar lo conflictivo, lo desagradable o lo placentero, que atraviesa y constituye la psique del sujeto, y que refleja sus restricciones psíquicas.

El cuaderno, el cual opera como pantalla proyectiva en la que se cristalizan los cambios psíquicos que tienen lugar durante el tratamiento, será el lugar donde se plasmen aquellas producciones gráficas y representará un espacio íntimo, que evidencie la actividad simbólica de cada sujeto donde se proyectarán los deseos, conflictos, descargas pulsionales, formas distintivas de investimento del mundo. La proyección en las producciones gráficas significará un trabajo psíquico, como mecanismo inconsciente donde se expulsa el afecto relacionado al sufrimiento del sujeto, alrededor del cual se ordena, atrapa y limita la historia libidinal y actual de cada paciente (Schlemenson, 2009).

Llegando al tercer momento del tratamiento psicopedagógico grupal, se invita a cada niño a relatar lo que escribió, o mostrar lo que ha dibujado, haciéndose público lo escrito (Rego, 2009). Cuando el niño relata sobre lo dibujado suelen complementar y enriquecer sus producciones con detalles que anteriormente no fueron mencionados. Los comentarios complementarios de las producciones gráficas permite dar cuenta de las formas singulares en que el sujeto se apropia del texto leído y produce articulaciones entre sus sentido singulares y las significaciones sociales (Cantú, 2017); y además permite acceder a los contenidos fantasmáticos, representando sus conflictos y haciéndose conscientes aspectos previamente inconscientes y rígidos, de modalidades representativas restrictivas (Schlemenson, 2009). La importancia del proceso de lectura para el diagnóstico psicopedagógico clínico no se basará en si el sujeto logra o no decodificar o comprender lo leído, sino que posibilita la interpretación del trabajo psíquico que el sujeto realiza, sus modos de funcionamiento representacional

y pulsional, para utilizar las significaciones sociales representadas por el texto al servicio de la elaboración de sentidos singulares (Cantú, 2017).

Concluyendo con este capítulo, considero importante mencionar que el valor del trabajo grupal radica en el hecho de que será a través de la presencia del otro que se facilite la pérdida de lo conocido y conflictivo para el sujeto. Un otro que invita a la interrogación y a la re-creación de lo diferente (Schlemenson, 2005), promoviendo procesos reflexivos que a su vez fomentan la creación de nuevas producciones simbólicas (por ejemplo, manifestadas de manera menos rígida, más heterogéneas, con recursos simbólicos más sofisticados) alineadas con el deseo del niño de construir e incorporar nuevos conocimientos.

La producción simbólica será una herramienta que permita observar los conflictos intrapsíquicos, pero también las transformaciones y modificaciones como resultado del abordaje del terapeuta, que se expresarán a través de una mejora en el rendimiento escolar, modificando a su vez la posición del sujeto frente a los otros, y revitalizando así el deseo y el placer por incorporar nuevos conocimientos (Rego, 2008). Deseo que la escuela como oferta social deberá sostener a través de propuestas atractivas, que se adecúen también al capital simbólico que los niños traen de sus hogares.

Sin duda que, esta ilusión pedagógica representa una exigencia adicional para los docentes, y sería fundamental que se acompañe de recursos y una preparación adecuada, sin embargo, como señala Calderón (2005), “El reconocimiento de la propia imposibilidad de conquistar el ideal educativo nos permite acercarnos con mayor claridad a la realidad del aula, a la realidad sobre nosotras mismas (os) y sobre nuestros estudiantes” (p.16).

7 - Riqueza simbólica de los padres, enriquecimiento simbólico del niño:

Según Silvia Schlemenson (2016), las modalidades de aprendizaje de un niño llevan consigo “marcas de origen”, haciendo referencia a cómo el niño conquista su mundo y su identidad y su propia historia en función de sus relaciones iniciales, intercambios afectivos altamente simbolizantes. La riqueza de estas relaciones tempranas, o por el contrario, las experiencias originarias simbólicamente precarias, hostiles o inestables, junto al discurso parental, para la autora (2009) influirá en el modo y en deseo del niño por interesarse por novedades y por el conocimiento. Así, las particularidades fallidas en la producción de conocimientos y novedades en niños y adolescentes con problemas de aprendizaje, observables a través de formas restrictivas de simbolización, no tendrán su origen en la escuela, sino que habrán sido históricamente moldeadas y toleradas por sus progenitores.

Los padres son el primer agente social de los niños, ya que a través de su propio vínculo y vivencia con la sociedad, les presentan inconscientemente la sociedad a sus hijos, como una manera de “herencia psíquica”, transfiriéndoles tanto discursiva como actitudinalmente, desde los inicios de la constitución psíquica del niño, sus propios intereses y formas de relacionarse con la sociedad, así como expectativas, frustraciones y deseos. De esta forma es que el sujeto se constituye como sujeto, a través y por el deseo del otro que lo precede (Schlemenson, 2001).

...o *ser* como heredero, a la manera de un eslabón en una cadena de continuidad entre generaciones a la que sirve y de la cual se sirve. Ser heredero implica estar inscripto en una cadena genealógica que lo incluye, más allá de su voluntad, en la continuación de una historia que lo antecede (Schlemenson, 2001, p.43).

Esto no quiere decir que los niños reproduzcan exactamente aquello que los padres ofertan, puede suceder que como modo de reacción los niños reproduzcan lo contrario, o que lo reproduzcan tan linealmente causando problemas tanto en los padres como en el propio niño al no haber autonomía ni novedades que ingresan. Los niños no aprenden de aquello que un otro le indica, sino de parecerse de a poco a aquello que a los padres les importa, les interesa, de modo que, para enriquecer simbólicamente en el niño el deseo de relación con la sociedad, será necesario que sus padres posean riquezas simbólicas y tengan intereses variados, que disfruten con la sociedad (Schlemenson, 2016).

La autora también recalcará la importancia de una transmisión parental desde la apertura, la permeabilidad y riqueza - contrariamente a una transmisión uniforme de certezas incommovibles - ya que además de habilitar el enriquecimiento psíquico del niño, posibilita el interés del mismo y la integración de las diferencias con las que se encontrará en el espacio escolar, espacio propicio para la presencia de semejantes que además ofrecerán nuevos ejes discursivos respecto a las figuras de origen. Por lo tanto, el ingreso a la escolaridad puede considerarse una oportunidad psíquica privilegiada para el realce de la diferencia, donde los modos heredados de relación amorosa con los objetos primarios se desplazan, se resignifican por nuevos modos de *circulación libidinal* (Schlemenson, 2009).

El tipo de relación que los niños establecen con sus figuras parentales también influenciará su aprendizaje e integración en la institución escolar. Por ejemplo, Schlemenson (2009) mencionará como

una dependencia prolongada o experiencias repetidas de inestabilidad o desapego con sus objetos primarios pueden dificultar el contacto con lo desconocido, desencadenando mecanismos inconscientes *desobjetalizantes que* inhiben la autonomía necesaria para el aprendizaje y el deseo de apropiación de novedades, que se construye en una historia familiar.

Muchos niños al comenzar la escolaridad no se encuentran con las condiciones psíquicas para abandonar sus relaciones primarias, por ejemplo niños que han atravesado situaciones histórico-libidinales traumáticas, siendo sus relaciones primarias su único sostén afectivo. En el espacio escolar, puede manifestarse a través de aislamiento del niño del grupo escolar producto de un sentimiento de desconfianza, mientras que otros adoptan un uso desafectivizado de los objetos escolares, reduciéndose así la producción y el dominio del conocimiento y por lo tanto dificultando su inserción escolar satisfactoria. El aprender implica un proceso complejo, en tanto puede llegar a ser placentero como displacentero a la vez, donde estará en juego el acceso a lo nuevo y a la pérdida de lo viejo, el investimento de nuevas formas de gratificación más complejas y la necesidad de abandonar –por lo menos, parcialmente– algunos referentes identitarios y formas de satisfacción anteriores. Por eso el aprendizaje no solo se asocia al placer, sino también al displacer y a la angustia (Cantú, 2017).

8 - El fracaso escolar hace al ser social:

Generalmente el fracaso escolar equivale para el niño al fracaso de vida. El niño al que le va mal en el colegio, le va mal con su familia, le va mal con sus padres y le va mal consigo mismo. Aprender implica un deseo, un proyecto, no es solo comprender. ¿Qué sucede cuando el deseo está capturado? (Schlemenson, 2001, p.120).

La escuela, con su educación institucionalizada, refleja la presencia de la sociedad en el grado, y la pérdida del deseo o tener dificultades explícitas para relacionarse con la sociedad puede ser un problema significativo para el niño (Schlemenson, 2016), produciéndose en los sujetos una serie de repercusiones en su devenir académico, en su biografía personal y en sus relaciones que lo harán vulnerable a la hora de desenvolverse en la sociedad (Jiménez, 2009).

No todo aquel que fracasa en la escuela tiene un problema de aprendizaje (ubicándose allí la diferencia entre fracaso escolar y problemas de aprendizaje), el fracaso escolar tiene múltiples antecedentes, habla de una manera de ser y estar en el mundo y muchas veces, los problemas de aprendizaje son previos al ingreso del niño a la escuela y requieren atención y asistencia. La pérdida del deseo de relacionarse con la sociedad, de incorporar novedades, además de imposibilitar el aprendizaje

- entendiendo que aprender implica dejarse capturar por lo desconocido, es un problema que produce sufrimiento de orden psíquico y necesita ser asistido (Schlemenson, 2016).

A su vez, no todo aquel que no presenta problemas de aprendizaje necesariamente tiene éxito en la escuela. Parafraseando a la autora, algunos niños pueden carecer de la autonomía suficiente para ir identificando de la sociedad de sus progenitores aquellas cosas que consideran diferentes y atractivas, son esos niños que se caracterizan por ser sumamente obedientes a las demandas de los adultos. Obediencia que también se manifiesta en la escuela, donde los niños demuestran su capacidad de adquirir conocimientos escolares a través la repetición de lo que la escuela les brinda y solicita. Pero este niño al momento de quedarse solo frente a lo desconocido se derrumba, y el deseo por indagar en lo novedoso, el modo de relacionarse con lo diferente, requiere por un lado de un niño o adolescente suficientemente autónomo como para salir a una conquista que no es aquella que le marcaron desde pequeño, y de psiquismo dúctil, cambiante, plástico.

El espacio de apertura a la escucha que se abre en el tratamiento psicopedagógico clínico, dirigido tanto a los padres como a los niños, será fundamental ya que en muchos casos se plantean las dificultades por primera vez, por primera vez se busca construir la historia del sufrimiento del niño, sufrimiento muchas veces es compartido por sus padres ante las restricciones que presenta su hijo.

Se abre el espacio a la escucha a los padres para que esa primera demanda de intervención generalmente derivada por la escuela ante las dificultades del niño, se anude con aquellos significantes que despliegan los padres al momento de presentar a su hijo y su problemática buscando entender las razones del fracaso de su hijo. Interesará el modo en el que es relatada la historia de las primeras adquisiciones del niño, qué se dice pero fundamentalmente cómo se dice, quién lo dice y qué se calla (Schlemenson, 2001). Como dirá la autora: "Al nacer un niño, los fantasmas de la madre y el padre actúan sobre él, lo ubican y lo significan" (p.120). Esta perspectiva responsabiliza a los padres, implicándolos en lo que le sucede a su hijo, ya que cuando un niño no es significado, su lugar en el mundo puede oscurecerse, no hay lugar para el dolor y por lo tanto no hay espacio para su procesamiento simbólico. Pero también se trabajará con los docentes, con el objetivo de construir una red que sostenga y acompañe al niño en sus dificultades.

El enfoque clínico de la psicopedagogía clínica se aleja de la patologización del aprendizaje y de la patologización de los tiempos singulares de los niños. Entendiendo que hay dificultades que forman parte del propio proceso de construcción de un objeto de aprendizaje y por lo tanto, requieren su tiempo (razón por la cual no todos los niños aprenden al mismo ritmo) (Fusca, 2016). Así como el aparato

psíquico del niño también se constituye con tiempos, con ritmos, con presencias y ausencias (Schlemenson, 2001).

La psicopedagogía clínica frente a cada niño en situación de problema de aprendizaje buscará profundizar en qué aspectos de su propia subjetividad, historia, en relación al aprendizaje muestra modos fallidos, y en vez de focalizar sus intervenciones en la ausencia, se interesará por conocer la existencia de deseos y placeres en las distintas áreas de conocimiento existentes.

Reflexiones finales

Charlot (2008) menciona que lo que sucede dentro de la escuela, es dentro de la escuela que se puede cambiar, lo que invita a reflexionar sobre la necesidad de que la escuela, como espacio fundamental para la construcción psíquica de los niños, interroge y revise sus lógicas y prácticas dominantes, sustentadas en dispositivos e instituciones disciplinarias. Y a partir de allí, pueda encontrar nuevos recursos para la enseñanza, modificando aquellas representaciones naturalizadas y abriéndose a nuevas propuestas, nuevos sentidos posibles como posibilidades de transformación que reconozcan y visibilicen al niño en sus diferencias, potencialidades y singularidades, y que alojen a los niños que no logran adaptarse a ese formato escolar disciplinar. En este sentido, será fundamental que la escuela no se desligue de las dimensiones afectivas que forman parte esencial del desarrollo y la subjetividad de los estudiantes, las cuales como vimos durante el abordaje de esta monografía, están vinculadas al conflicto psíquico, el devenir pulsional y al deseo del sujeto. Y así, asuma el desafío de dejar de percibir estas dimensiones como elementos disruptivos, para integrarlas como una oportunidad para el enriquecimiento de los procesos de aprendizaje.

La psicopedagogía clínica será una herramienta clave a la hora de reflexionar acerca de las condiciones necesarias para que los aprendizajes sucedan, frente a dinámicas institucionales que a menudo, impuestas por el sistema escolar dominante, abordan los problemas de aprendizaje desde dualismos que reducen al aprendizaje a habilidades cognitivas y a la incorporación de conocimientos. Desde esta perspectiva el sujeto queda como único responsable de su trayectoria académica, desplazándose así la responsabilidad de la propia institución, la cual únicamente pareciera limitarse a establecer perspectivas sobre lo que debería ser la trayectoria escolar de los sujetos, y no habilitan el espacio a lo novedoso, al descubrimiento, a la elaboración del saber. Estos cuestionamientos habilitan muchas interrogantes, por ejemplo, el cuestionarnos si en lugar de referirnos en términos de “problemas de aprendizaje” no sería más conveniente pensar en problemas de enseñanza, a pensar cuál es el verdadero sentido del aprendizaje, a reflexionar para qué los niños aprenden.

Esta disciplina no buscará tener todas las respuestas, sino a partir del entendimiento de los límites del dispositivo escolar, buscará contribuir a enriquecer aquellas dinámicas institucionales, trabajando interdisciplinariamente junto a los docentes para analizar sus prácticas educativas (que muchas veces se limitan a supuestos estándares de educabilidad), en pos de que las mismas fortalezcan y amplíen las posibilidades y capacidades de cada alumno. Pero también, buscará que los propios docentes piensen

sus intervenciones pedagógicas como subjetivantes y posibilitadoras, es decir, como productoras de posibles efectos en la estructuración del psiquismo de los niños. Como dirá Calderón (2005), esto requerirá que el docente reconozca sus propios deseos, sus carencias y fragilidades. Que se permita reflexionar sobre su práctica, y que permita la crítica positiva de lo que hace. Que esté abierto al diálogo con sus estudiantes, con sus colegas pero también consigo mismo.

Como señalará Rego (2008 y 2009) tampoco aspirará a brindar soluciones pedagógicas ni modificaciones inmediatas en el desempeño escolar del sujeto, sino que sus intervenciones se orientarán a producir transformaciones y a enriquecer simbólicamente las producciones de los niños y adolescentes con problemas de aprendizaje, con el fin de que encuentren nuevas y diversas maneras de relacionarse con el mundo del conocimiento. De esta forma, el fracaso escolar (cristalizado en problemas en el aprendizaje) va a ser considerado como evidencia de dificultades de orden subjetivo (Schlemenson, 2009), y por lo tanto como oportunidad y posibilidad para abordar el conflicto psíquico del sujeto.

Como se mencionó durante el desarrollo de la presente monografía, esta disciplina se centrará en las características de las producciones simbólicas de cada paciente, ligadas al devenir de su historia personal, de su entorno y sus relaciones tempranas. Elementos fundamentales ya que, como mencionará Mutuale (2008) al parafrasear a Bernard Charlot, la escuela sólo puede funcionar partiendo de la idea de que el ser humano tiene una historia singular, una historia que nunca está terminada - posicionamiento que desafía los mandatos y abordajes tradicionales naturalizados, en forma de representaciones sociales, de los cuales la escuela y la práctica educativa se ha visto capturada, atravesada. Y buscará producir complejizaciones psíquicas que promuevan la diversificación y el enriquecimiento progresivo de la actividad representativa de los niños. Por lo tanto, también será fundamental que el propio clínico tenga presente que, en su intervención, no es un observador neutral, sino que produce sentidos, cuestión que exige una reflexión y revisión constante acerca de su propia práctica, para así garantizar la apertura a la singularidad de cada niño.

Las modificaciones que se podrán observar a partir del aumento de recursos narcisísticos en la resolución de situaciones conflictivas, que a su vez enriquecerán su potencialidad psíquica, serán cambios que estarán acompañados de una mejora en el rendimiento escolar, modificando como consecuencia el posicionamiento del propio niño frente a su familia y sus pares, así como su inserción social y cultural. Esto generará satisfacciones complementarias que mantendrán su motivación y deseo

por el aprendizaje y por la incorporación y conquista de novedades y nuevos conocimientos, que se suman a los ya incorporados. De esta forma la escuela se convierte para el niño en un espacio de empoderamiento, y no de malestar, constructor de posibilidades, sentidos, los cuales estarán en constante transformación.

Concluyendo con este trabajo, considero pertinente parafrasear a Calderón (2005), quien menciona que la elección del psicoanálisis no debe ser propuesta como teoría dogmática que legisle la práctica pedagógica, sino como un conjunto de conocimientos teóricos que pueden aclarar la práctica educativa. En este sentido, la práctica educativa con orientación psicoanalítica implicará la constante reflexión del educador, acerca de su lugar en el proceso educativo, y acerca de sus propias expectativas en torno a sus alumnos. Esto nos invita a pensar en la propia intervención del psicólogo dentro de este contexto, y su función de acompañar en el intento de que los actores educativos puedan desligarse de prácticas educativa con sus definiciones rígidas de diagnósticos o manuales estandarizados, y al mismo tiempo, fomentar la capacidad del estudiante de emerger dentro de un entorno que, en ocasiones, lo limita; así como intervenir para que la propia escuela pueda descubrir las potencialidades que faciliten el cambio y la construcción de nuevos comunes que llevan consigo.

Referencias bibliográficas:

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 2023, mayo). *Estado de situación 2022. Monitor de Educación Inicial y Primaria. 2023*. Uruguay
<https://www.anep.edu.uy/monitorRepo/Documentos2022/EstadoSituacion2022.pdf>
- Araujo, G., Pardo de Araujo, C. (1990). El Psicoanálisis para (en) la institución escolar. *TRAMAS. Subjetividad y Procesos Sociales*, 1(1), 73-82.
<https://doi.org/10.24275/tramas/uamx/1990173-82>
- Bustamante- Zamudio, G. (2009). Investigación, Psicoanálisis y educación. Parte II: Avance de investigación: Freud, la educación, el Psicoanálisis. *Revista internacional de investigacion en educación*. 1(2),261-274 *Javeriana*.<https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548004.pdf>
- Calderón, K. (2005). ¿Qué nos puede aportar el psicoanálisis en la comprensión de las relaciones en la escuela?. *Actualidades investigativas en Educación*. 5(), 1-18.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44720504004>
- Cantú, G. (2021). Psicopedagogía clínica: la pregunta por el sujeto que aprende. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 67-78. <https://core.ac.uk/download/428351692.pdf>
- Charlot, B. (2008). (28-29 de junio de 2008) *La relación de los alumnos con el saber y con la escuela*. [Conferencia]. IV Congreso de Educación, Montevideo, Uruguay.
- Damián, M (2006). Discurso pedagógico e fracasso escolar. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação* 14(53), 457-478
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WYTcmB7s6h6KGkj4nCPkKns/?format=pdf&lang=pt>
- de Lajonquiére, L. (2000). *Infancia e Ilusión (Psico) Pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*. Nueva visión.
- Ducrot, O. (1986): *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Edicial
- Dueñas, G. (2013) *Niños en peligro. La escuela no es un hospital*. Noveduc.

- Elgarte, R. (2009). Contribuciones del psicoanálisis a la educación. *Lenguaje y Sociedad*. VI(6), 317-328. <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/issue/view/32>
- Favella, O. (2017). Trayectorias escolares integrales. En Fildoro, N., Dubrovsky, S. Rusler, V., Lanza, C. Mantegazza, S., Pereyra, B., Serra, C. (Eds). *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas: I Jornada de Educación y Psicopedagogía: FFyL, UBA*. (75-83). Editorial de Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires.
- <http://publicaciones.filo.uba.ar/pensar-las-pr%C3%A1cticas-educativas-y-psicopedag%C3%B3gicas>
- FILO UBA. (23 de mayo de 2017) *I Jornada de educación y psicopedagogía*. Dra. Silvia Schlemenson. [Archivo de Video]. Youtube.
- <https://www.youtube.com/watch?v=836vbYpV8ts&list=PLNE0m4DOwjlBixFTLFCXbH9TRN4wU7u0l&index=6>
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- HAN, Byung-Chul (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Jiménez, M., Luengo, J., Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3)11-49.
- <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712871002.pdf>
- Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber. Historias de aprendices*. Bibliotecaplural.
- https://www.csic.edu.uy/sites/csic/files/psico-03_kachinovski_2012-12-03-webo.pdf
- Kachinovsky, A. y Gabbiani, B. (2012). *Una alternativa al fracaso escolar. Hablemos de buenas prácticas*. Bibliotecaplural.
- <https://www.csic.edu.uy/sites/csic/files/publicacion5b896f02f03eb0.60330560.pdf>

- Kachinovsky, A. y Dibarboure, M. (2017). Intervenciones en psicopedagogía clínica: el taller clínico narrativo. *Revista de Educación y Desarrollo*. 40, 5-13
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/40/40_Kachinovsky.pdf
- Laplanche, J. y Pontalis, J.B. (1998). *Diccionario de Psicoanálisis*. Paidós.
- Mutuale, A., (2009). Bernard Charlot y la práctica del saber. *Educere*, 13(44), 227-233.
- Rascovan, S., Levy, D., Korinfeld, D. (2014) *Entre Adolescentes y Adultos en la Escuela. Puntuaciones de época*. Praxis Educativa.
- Rosas, J. (2021). *Narcisismo y neoliberalismo: encuentro teórico-hermenéutico entre el pensamiento de Byung-Chul Han y el psicoanálisis*. [Tesis de grado, Universidad Nacional Autónoma de México, México].
<https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000814806/3/0814806.pdf>
- Rego, M.V (2008). Procesos de transformación en la producción simbólica y su relación con la complejización psíquica en el tratamiento psicopedagógico grupal. *Anuario de investigaciones*, XV, 145-150. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139944012.pdf>
- Rego, M. V. (2009). Transformaciones de la producción simbólica en el tratamiento psicopedagógico. *Anuario de investigaciones*, XVI, 199-207.
<https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139945018.pdf>
- Schlemenson, S. (2001) “Niños que no aprenden. Actualizaciones en diagnóstico psicopedagógico”. Paidós.
- Schlemenson, S. (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*. Paidós.
- Schlemenson, S. (2005). Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico grupal. *Cadernos de Psicopedagogía*. 5(9).
https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492005000100005
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Paidós.

Sierra Varón, C.A (2016) Psicoanálisis y educación. La apertura de un nuevo conocimiento.

Poiésis (31)79-90 <https://doi.org/10.21501/16920945.2095>

Terigi, F (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*, 50()23-39.

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a01.pdf>

Televisión pública. (8 de octubre de 2016). Caminos de tiza - Criterio en torno a los problemas de aprendizaje. [Archivo de Vídeo]. Youtube.

https://www.youtube.com/watch?v=mdHmVT_Nuf8&list=PLNE0m4DOwjIBIxFTLFCXbH9TRN4wU7u0I&index=10

Vinocur, S (2017). Las prácticas psicopedagógicas en la escuela. En Fildoro, N., Dubrovsky, S. Rusler, V. ,Lanza, C. Mantegazza, S., Pereyra, B., Serra, C. (Eds). *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas: I Jornada de Educación y Psicopedagogía: FFyL, UBA.* (61-73). Editorial de Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires

<http://publicaciones.filo.uba.ar/pensar-las-pr%C3%A1cticas-educativas-y-psicopedag%C3%B3gicas>