

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Aprendizaje y sus dificultades:
una mirada crítica-reflexiva desde la complejidad

TRABAJO FINAL DE GRADO

Modalidad: Ensayo académico

Autora: Emilia Croatto

C.I.: 4.749.883-0

Tutora: Prof. Asist. Mag. Erika Capnikas

Revisora: Prof. Adj. Mag. Patricia Domínguez

Montevideo, Uruguay
Abril, 2021

Agradecimientos

A mi familia, a mis amigas y compañeras por el apoyo y cariño constantes.

*A las docentes y psicólogas que, de una u otra manera,
me enseñaron, apoyaron e inspiraron en este proceso.*

*Y a todas las niñas y niños que, a lo largo de mi formación,
me dieron la oportunidad de aprender junto a ellos.*

ÍNDICE

Resumen	3
Introducción	4
Individuo, niño, sujeto ¿De quién hablamos?	6
1.1 El sujeto en psicoanálisis	6
1.2 Pedagogía	8
1.3 Cognitivismo	9
La noción de inteligencia	10
2.1 Psicometría	11
2.2 Cognitivismo	13
2.3 Psicoanálisis	18
Aprendizaje	23
3.1 La complejidad del concepto y sus abordajes	23
3.2 Neuropsicología y psicología cognitiva	24
3.3 Psicopedagogía clínica	25
3.4 Una mirada psicoanalítica. Saber-no saber y la curiosidad	27
3.5 Efectos de la escolarización	30
Dificultades ante el aprendizaje	30
4.1 Recorrido histórico de la configuración del campo problemático	31
4.2 Neuropsicología	32
4.3 El fracaso escolar en el contexto social actual	33
4.4 Psicoanálisis	34
4.4.1 Fallas en la simbolización	34
4.4.2 Dificultad ante el aprendizaje como síntoma	35
4.5 La institución educativa ante la problemática	38
Reflexiones finales	40
Referencias bibliográficas	43

Resumen

El presente trabajo consiste en un ensayo académico en el que se realiza un acercamiento reflexivo a las dificultades ante el aprendizaje. Se aborda dicho campo problemático de modo crítico contemplando la complejidad intrínseca al mismo. A lo largo del ensayo se realiza un análisis de los conceptos de sujeto, inteligencia, aprendizaje y dificultades ante el aprendizaje, partiendo de la base de que el estudio en profundidad de estos es crucial para el abordaje de la problemática. A tales fines se trabajará sobre algunos aportes fundamentales del psicoanálisis, la psicometría, la psicología cognitiva y la psicopedagogía.

Palabras clave: sujeto, inteligencia, aprendizaje, dificultades ante el aprendizaje, psicoanálisis.

Introducción

El siguiente ensayo académico se enmarca dentro del Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República. Tiene por objetivo realizar un análisis crítico en torno a las dificultades ante el aprendizaje¹ en la infancia, confrontando diversas teorías y enfoques psicológicos que abordan dicho campo. A los fines de lograr un acercamiento crítico y argumentativo, se realiza una aproximación a la problemática contemplando su carácter complejo, motivo por el cual se integran aportes de diferentes posturas. Esto implica una mirada a las dimensiones histórica, epistemológica, política y teórico-conceptual, que subyacen a los actuales abordajes psicológicos al tratar con dificultades ante el aprendizaje en niños.

A pesar de la gran producción que existe en torno a la temática (tanto a nivel nacional como internacional), las dificultades ante el aprendizaje siguen siendo hoy en día un asunto muy discutido y polémico, encontrándose formas muy diferentes de pensarlas, abordarlas e investigarlas.

En este trabajo se parte de la premisa de que existe la necesidad de un análisis en profundidad que permita el diálogo y la contraposición de posicionamientos, posibilitando una reflexión crítica sobre los diversos accionares de los y las profesionales de la psicología, al igual que sobre sus bases teóricas. Se busca en este ensayo una apertura a dicha reflexión que promueva un cuestionamiento fundado hacia algunas de las concepciones que subyacen y sostienen —como los pilares en la estructura de un edificio— a los diferentes enfoques y abordajes clínicos: los conceptos de sujeto, inteligencia, aprendizaje y dificultades ante el aprendizaje, así como reflexionar en torno a los roles del psicólogo y de la institución educativa enmarcada en el contexto actual.

El origen de mi interés radica en las reflexiones derivadas de las experiencias formativas vinculadas a la clínica infantil realizadas a lo largo de mi formación de grado, así como en los abordajes interdisciplinarios a niños con dificultades escolares de mi práctica pre-profesional. Todo esto suscitó preguntas y reflexiones, que despertaron el deseo de investigar más a fondo la problemática y la necesidad de ordenar y poner en diálogo varias ideas.

Las dificultades ante el aprendizaje configuran un campo altamente complejo, abordado por varias disciplinas. Se entiende aquí por complejidad lo que plantea Morin

¹ Reconociendo la cantidad de denominaciones que se refieren a la problemática (dificultades de aprendizaje, fracaso escolar, problemas de aprendizaje, etcétera), se toma para este ensayo, el término “ante” (Fernández y Venturini, 2018) por la amplitud que abarca. Además de incluir las dificultades de aprendizaje en su clasificación de primarias y secundarias, “nos permite también comprender nuestras indagaciones teórico-epistémicas sobre el aprendizaje como objeto de conocimiento, así como contribuir al problema de las relaciones entre sujeto, saber y aprendizaje desde perspectivas psicoanalíticas” (p.6).

(1990) cuando se refiere al “tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (p.17). Complejidad en tanto imposibilidad de homogeneizar o reducir (p.95), de comprender los fenómenos de modo unidimensional. Y al mismo tiempo un desafío en esta comprensión, que requiere aceptar las ambigüedades, contradicciones y la incertidumbre; rechazar la simplicidad y el afán de completud en cualquier estudio. “... el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento.” (Morin, 1990, p.11).

Por esta razón, se reconoce a priori lo inconcluso de la búsqueda y la articulación que este ensayo se propone realizar, aceptando la imposibilidad de abarcar la vasta diversidad que constituye al campo de las dificultades ante el aprendizaje, y a la vez reconociendo la ilusión que implica el saber.

La elección de la modalidad “ensayo académico” para este Trabajo Final de Grado, se debe a la libertad que esta permite para hacer lugar a la postura de quien escribe, apelando a un acercamiento reflexivo al tema. Esta decisión se vincula con la intención de producir un análisis a partir de la argumentación y la crítica en torno al problema, para lo cual el ensayo académico resulta ideal.

Sin ánimos de arribar a una verdad última o de cerrar cuestionamientos (aunque no por eso apelando a la neutralidad ni a una pretensión de objetividad) se busca realizar una problematización sobre las dificultades ante el aprendizaje. Con ese fin, este ensayo abordará algunas de las bases teóricas, clásicas y actuales, en las que se sustentan diferentes líneas de pensamiento. Se procura así generar un diálogo que confronte posiciones y reflexione acerca de los alcances, limitaciones, presencias y ausencias que se encuentran en las diversas miradas (convergentes o divergentes), apuntando a echar luz sobre lo que nos interpela como profesionales de la psicología. De este modo, pretendo lograr una síntesis, no como resumen, sino como resultado complejo de la conjunción de las experiencias y aprendizajes que marcaron mi formación de grado, tomando elementos dispersos y relacionándolos con miras a mi futura labor profesional.

1. Individuo, niño, sujeto ¿De quién hablamos?

Sujeto maravillosamente vano [vacío, hueco], variable y fluctuante [ondulante] es el hombre, de quien cuesta trabajo formar juicio uniforme y constante.

Michele de Montaigne, *Ensayos completos*.

Al estudiar las intervenciones que se realizan desde la psicología, no puede dejarse de lado la reflexión en torno al sujeto con el que se trabaja. Cada época produce sus propias definiciones sobre el ser humano. Asimismo, a lo largo de la historia, las culturas han ido formando nociones de niño; hoy en día, la multiplicidad de disciplinas que lo tienen como objeto de estudio e intervención lo conciben de diferentes formas. Desde la psicología, el concepto de niño es determinante del modo en que se lo comprenderá y, por ende, de la manera en que se intervendrá con él. Dentro de los diversos enfoques que integran la disciplina psicológica (psicoanálisis, cognitivism, conductismo, psicometría, entre otros) así como en disciplinas afines (psiquiatría, pedagogía, psicopedagogía, etcétera), la noción que se tiene del niño es desarrollada con diferentes niveles de profundidad y explicitación, pero no por eso resulta más o menos influyente en los abordajes.

Cuando se habla de dificultades de o ante el aprendizaje, dificultades escolares o fracaso escolar, se encuentra soslayada la noción de lo que debe ser y debe poder realizar un niño, así como el proceso de constitución de un sujeto de aprendizaje. Además, en este campo problemático, se produce un choque entre lo que la pedagogía concibe como sujeto y lo que, de modo muy diferente, desarrolla el psicoanálisis.

Cabe entonces preguntarse ¿qué es un niño? ¿se lo puede pensar independientemente de su entorno? ¿cómo se piensa al niño en la situación escolar? ¿qué papel juega el otro en la constitución del psiquismo y del saber?

1.1 El sujeto en psicoanálisis

Si bien cada período histórico le otorga un significado y un trato diferente a la infancia² de acuerdo a los valores y discursos dominantes, esta afirmación tiene sus limitaciones, ya que el desarrollo que se produce de los conceptos a través del tiempo, no es lineal. Profundizando en esta idea, se puede observar que tampoco existe una sola

² Cabe destacar la distinción conceptual que realiza Bleichmar (2001) entre niñez e infancia: mientras que la primera se trata de un estadio cronológico, una etapa determinada por el desarrollo, la segunda es una categoría que "tiene que ver con los momentos constitutivos estructurales de la subjetividad infantil." (Bleichmar, 2001, p.1).

definición de infancia en cada época. Contemporáneamente conviven diferentes formas de concebir estas nociones desde diversas disciplinas, así como enfoques o ramas dentro de la psicología.

Flesler (2016) se pregunta qué es ser un niño, resaltando el cambio que produjo que el psicoanálisis le haya dado la palabra al niño, pasando este a ser un “sujeto de palabra” (p. 50) y ya no solamente “objeto de educación, atención y cuidados” (p.50). Este giro, afirma la autora, produjo un importante cambio a la hora de pensar la labor del analista.

El niño, sostiene Flesler (2016), es “estructuralmente objeto del fantasma del Otro” (p.51), ya sea “como equivalencia simbólica en el complejo edípico de la madre, como *his majesty the baby* en el narcisismo de los padres, y también como objeto del fantasma del adulto.” (p.51). En suma, para la teoría psicoanalítica, “niño es la significación otorgada al viviente por otro ser humano que lo precede y engendra.” (Flesler, 2016, p.51). Incluso desde antes de nacer, el seno familiar que acoge al niño le otorga significaciones, deseos, carencias y objetos. El niño ya se encuentra ocupando lugares en los que tendrá que insertarse. A su vez, esta determinación familiar se encuentra influida por los valores sociales y culturales dominantes que también se encargarán de asignar roles y significaciones al niño en constitución.

Desde la perspectiva psicoanalítica, los abordajes que se dirigen al niño apuntan al sujeto. Éste es el objeto del psicoanálisis. El sujeto, en la teoría lacaniana, es el sujeto de la estructura que se forma entre los registros inseparables de lo Real, lo Simbólico y lo Imaginario. Como explica Flesler (2016), se trata de un sujeto habitado por el lenguaje, por los goces y por las representaciones, sin reducirlo a ninguno de estos tres.

De acuerdo con Flesler (2016), en la clínica psicoanalítica con niños se trata de intervenir en los registros del sujeto, atendiendo al tiempo en que se encuentra el niño dentro de cada registro para definir la dirección de la cura. Esto choca fuertemente con las concepciones de un desarrollo cronológico, acorde a la mirada evolutiva de la pedagogía, la psicología u otras corrientes psicoanalíticas.

En la misma línea, y en consonancia con Lacan (1980), Follari (2020) plantea que el sujeto se constituye a partir del lenguaje del Otro, a partir de las palabras de los demás, fundamentalmente las de quienes cumplen las funciones parentales. Esta perspectiva se opone radicalmente a considerar al sujeto como fruto de un desarrollo biológico, o de un despliegue condicionado por los genes. No obstante, según Follari (2020) tampoco se trata de un ser formado por la introyección mecánica de condiciones sociales. “El hombre es sujeto de significados, y estos se construyen desde —y en— el lenguaje. Es allí donde somos nombrados y definidos por la forma en que los demás nos refieren.” (Follari, 2020, p.84). Este autor postula que quienes constituyan a ese “sujeto en situación escolar” (p.85) serán su familia, los medios de comunicación, su grupo de pares y quienes cumplan el rol

docente. La palabra del docente tiene un lugar decisivo en la autopercepción, la autoconfirmación del estudiante, así como en la constitución de su subjetividad, aunque la formación docente para afrontarlo no sea suficiente, según sostiene Follari (2020). “[Las palabras] Constituyen actos (proferir palabras, dar la palabra), y actos humanos por excelencia, en tanto constituyen la clave para comprender y significar cualquier otro acto.” (Follari, 2020, p.86)

Asimismo, no se puede dejar de lado el hecho de que, cuando los docentes configuran la subjetividad de los estudiantes, a la vez se encuentran regidos por otro entramado que condiciona su propia labor. Un entramado de normativas y valores que determinan lo aceptable y lo no aceptable, impuesto por las instituciones formativas.

Follari (2020) propone hablar de un sujeto colectivo, para dar cuenta de la imposibilidad de considerar a los estudiantes como individuos separados y entender que cada uno es un ser-con-otros, formado por las relaciones que se establecen, siendo parte de una experiencia colectiva. Promover esta mirada apunta a que los estudiantes se reconozcan como parte de un grupo, de forma abierta y constituidos por los otros. “...la sola subjetividad aislada es un espejismo propio de las prácticas de la sociedad de la apropiación privada del producto” (Follari, 2020, p.88). Por el contrario, se trata de reconocer la existencia de algo que desborda a lo individual, pero no unificando ni aplanando las singularidades, sino alojando la pluralidad.

1.2 Pedagogía

Pensar las concepciones de sujeto o niño subyacentes en la teoría y los abordajes psicológicos de las dificultades ante el aprendizaje, implica obligatoriamente considerar el cruce con las concepciones que existen en el campo pedagógico. Alicia Kachinovsky (2012) postula que existe una distancia significativa entre el psicoanálisis y la pedagogía, principalmente debido a que las instituciones educativas no reconocen lo psíquico y sus conflictos, mientras que la teoría psicoanalítica “cuestiona la *ilusión pedagógica* del conocer” (p.67). Según la autora, esta distancia se basa en modos diferentes de mirar al sujeto o, más precisamente, estas dos disciplinas *producen* dos sujetos diferentes.

Complementariamente, Follari (2020) critica el modo en que se concibe al sujeto desde las instituciones educativas, cuando lo circunscriben a la tarea de aprender. El autor expresa que existe un intento de dominio que determina la concepción de ser humano. Para Follari (2020), el dispositivo pedagógico intenta adaptar al sujeto a la función escolar, y no existe el cuestionamiento por parte de la pedagogía en cuanto a si realmente lo escolar puede ser compatible con los modos en que se configura la subjetividad. “Un estudiante es un sujeto *en* la escuela, no *para* la escuela. Es decir: aquello que lo hace un buen escolar,

no necesariamente lo hará un hombre socialmente útil, y menos aún un hombre feliz” (Follari, 2020, p.91)

Desde la pedagogía y parte de la psicología, se construye un aprendiz que es sujeto *de conocimiento*, o sujeto *epistémico*, pensado en clave de su capacidad de adaptación a modelos preexistentes, libre de conflicto y sexualidad (Kachinovsky, 2012, p.68). Follari (2020) se opone a hablar de “sujeto pedagógico” o “sujeto del aprendizaje”, debido a que significa restringir al sujeto al propósito de la pedagogía o limitarlo valorándolo únicamente por su capacidad para aprender (p.85). En cambio, propone referirse al sujeto *en situación escolar*, considerando que se trata de un sujeto (que es sujeto del deseo, del inconsciente) en una situación que tiene muchas finalidades aparte del aprender (p.85).

Desde el psicoanálisis, por otro lado, se trata de un sujeto *del desconocimiento*: se desconoce a sí mismo y a su conflicto (Kachinovsky, 2012, p. 46). La teoría freudiana concibe un sujeto irracional y pulsional, en conflicto, que sufre y que se ve afectado por la sexualidad infantil (Kachinovsky, 2012, p.68). Lacan hablará posteriormente de *sujeto del inconsciente*, que se encuentra dividido, barrado, determinado por la falta que lo constituye.

1.3 Cognitivismo

La psicología cognitiva es considerada una subdisciplina dentro de la psicología, que se aboca al estudio de los procesos que se vinculan con la elaboración del conocimiento, entendiéndolo como: la forma de percibir, almacenar información, aprender, razonar, atender, comunicarse y demás capacidades que se engloban dentro del grupo de procesos cognitivos (Apud, Ruiz y Vásquez Echeverría, 2015). Se trata de una rama de la psicología que estudia el funcionamiento de la mente a partir del método científico (Apud et al., 2015).

Piaget es un referente fundamental de la psicología cognitiva europea de la primera mitad del siglo XX. Los aportes de su extensa obra tuvieron un gran impacto en los posteriores desarrollos de esta subdisciplina y continúa hasta el día de hoy siendo destacado por su contribución al estudio del desarrollo de los procesos cognitivos en los niños (Apud et al., 2015). Desde la postura cognitiva de Piaget, que parte de una mirada biológica, no se puede hablar de *sujeto* como en los desarrollos psicoanalíticos, sino que resulta más apropiado referirse a un *organismo*. Es decir, que su enfoque respecto al desarrollo del niño se centra en los intercambios de este con el medio exterior, mediante los procesos de asimilación y acomodación. A través de la complejización de la asimilación, que abre las puertas al intercambio con el exterior, el niño va desligándose de la mirada egocentrista respecto a su entorno para comenzar a comprender y concebir los objetos en una trama interdependiente con el universo (Piaget, 1977/1985).

El énfasis de los planteos de Piaget está puesto en la lógica, como fin que el organismo alcanza al hacerse de las operaciones formales, que prescinden de apoyatura en “lo real” (Kachinovsky, 1988, p.51). Para Carlos Kachinovsky (1988), no se puede hablar de sujeto si el conflicto con lo real se restringe a la dicotomía “verdadero-no verdadero” (Kachinovsky, 1988, p.51). Cuando se abordan las funciones cognitivas en el estudio del funcionamiento intelectual, se está trabajando no sólo con la capacidad lógica que posee el sujeto, sino que a su vez se encuentran jugando un papel clave el aparato psíquico y el deseo, los cuales mueven, determinan y dan forma a la estructura cognitiva (Kachinovsky, 1988, p.52).

No es que las escuelas cognitivistas no den cuenta de algunos procesos de aprendizaje de manera más o menos adecuada, sino que su concepción global de lo humano, caracterizado esencialmente por su inteligencia y su capacidad de aprender, orientada al equilibrio del sujeto con el medio, es sumamente incompleta. Y el aprendizaje, fenómeno heteróclito, no puede tomarse por aislado, separado de la totalidad de los acontecimientos del sujeto (Venturini, 2018, p. 5)

Follari (2020) manifiesta que, desde la mirada de Piaget, se considera al niño como un “niño aprendiente” (p.91), predispuesto al aprendizaje que la sociedad le impone. Por ende, se trata de una postura influenciada por el objetivo de adaptación que rige en las instituciones educativas, a la vez que acorde a la funcionalidad del aprendizaje por parte de las mismas.

Antes de ingresar en el concepto de aprendizaje, resulta pertinente abordar la noción de inteligencia desde algunos enfoques que la han desarrollado.

2. La noción de inteligencia

Existen muchas posturas y discusiones en torno a la noción de inteligencia. Desde diversas áreas del conocimiento y desde hace décadas, se han propuesto muy variadas definiciones que pretenden explicarla cabalmente. Sin embargo, esta variedad de miradas hace de la inteligencia un concepto del cual, si bien se habla mucho, resulta poco fácil acordar una definición precisa. Las divergencias se encuentran incluso en cómo referirse al concepto. De Ajuriaguerra y Marcelli (1992) se inclinan por el término “funciones cognitivas”, mientras que Carlos Kachinovsky (1988) opta por hablar de “funciones intelectuales” ya que, hablar de inteligencia supondría pensarla como una esencia, algo concreto que, desde su perspectiva, difiere mucho de lo que realmente es. En la línea de Carlos Kachinovsky las

funciones intelectuales se conciben como una “construcción hipotética, que, en general, (difiere mucho según los autores), da cuenta de resultados ... que habrá que interpretarlos y tratar de entenderlos a la luz de los distintos sistemas teóricos” (Kachinovsky, 1988, p.6).

A grandes rasgos, se puede afirmar que en lo que coinciden plenamente las diversas miradas hacia la inteligencia es en el reconocimiento de la dificultad para definirla. Se abordarán en este capítulo algunos de los acercamientos a este término, que desde siempre ha generado gran controversia.

2.1 Psicometría

El estudio de la inteligencia ha estado, desde sus orígenes, ligado a su medición. El comienzo de los estudios sobre inteligencia nació a partir de los Test Mentales. Estos fundaron una fuerte impronta en lo que fue la noción de inteligencia como aspecto global del ser humano, determinado genéticamente, fijo para toda la vida, científicamente medible y, por ende, comparable entre personas. Estas pruebas remiten a las escalas de Binet en la primera década del siglo XX, quien creó la primera escala de inteligencia en 1905 e introdujo la noción de “edad mental”. Las pruebas que creó tenían por objetivo seleccionar estudiantes con la capacidad considerada necesaria para continuar ciertos estudios e identificar estudiantes con dificultades. Posteriormente, Stern propondría en 1912 el puntaje llamado Cociente Intelectual (el cociente entre la edad mental y la edad cronológica). Así se instaló, hasta el día de hoy, que el puntaje 100 es lo “normal”, fijando categorías por encima y por debajo.

De esta manera se hace evidente el lazo que existe, desde los comienzos, entre el estudio de la inteligencia y el ámbito educativo, así como también la intención de clasificar a los individuos. En los años subsiguientes surgieron estudios, clasificaciones y nuevos tests de inteligencia, como los de Wechsler hacia los años 40, quien definió la inteligencia como:

la capacidad agregada y global del individuo para actuar con propósito, para pensar racionalmente y para relacionarse de manera efectiva con su medio ambiente. Es global porque caracteriza la conducta individual como un todo; es un agregado porque se halla compuesta de elementos o habilidades, las cuales, aunque no completamente independientes, son cualitativamente diferenciales (Wechsler, 1955, p.4).

Hoy en día existe consenso, dentro de la psicología cognitiva, en torno a la existencia de una estructura jerárquica de la inteligencia: un factor general y dominios de

aptitud cognitiva que, a la vez, son subdivididos en aptitudes determinadas, tal como expresa el *Manual técnico y de interpretación del WISC-V* (Wechsler, 2015, p.18). Desde los dominios planteados por Wechsler en su tiempo hasta la actualidad, estos se han ido ampliando basándose en las actuales teorías de la inteligencia, análisis factoriales e investigaciones clínicas (Wechsler, 2015, p.2). Sin embargo, actualmente también se plantea la importancia de reconocer la interrelación entre las funciones cognitivas, y por ende la dificultad de medir un dominio independientemente del funcionamiento de los otros y del general.

En el pasado, en el afán por precisar objetivamente quiénes eran las personas capaces y las no capaces para realizar determinadas tareas o para alcanzar ciertos logros, se consideraba posible (y deseable) clasificar a los seres humanos a partir de estudios psicométricos. Estos estudios funcionaron como justificación para la discriminación, la desigualdad de clases, el racismo y la colonización. La fuerte carga ideológica oculta que conllevan los tests (y esta postura) no puede ser pensada como algo únicamente del pasado. En ese sentido, Carlos Kachinovsky (1988) postulaba que, a pesar de los avances en los estudios sobre inteligencia, permanecen creencias, de modo más oculto, que sustentan la misma noción de inteligencia de la época en que se estableció el Cociente Intelectual. Se trata entonces de hacerle lugar a las técnicas pero de modo crítico, para tener en cuenta e intentar quitar (si es que se puede realmente) las implicaciones ideológicas con que cargan.

Varias críticas pueden hacerse a los test en base a qué es lo que miden realmente y al modo en que lo hacen, es decir, su validez. En nuestro país, por ejemplo, esto se percibe al no existir adaptaciones específicas y actuales a la población.

Además, es necesario tener en cuenta que estos instrumentos técnicos conllevan el riesgo de ocultar al sujeto, haciendolo equivalente a una cifra. Para Carlos Kachinovsky, evitar esto se logra pasando “del sujeto psicométrico al sujeto clínico” (Kachinovsky, 1988, p.31) considerando el contexto clínico donde se realiza el test.

Por otra parte, desde la postura de algunos psicoanalistas, los test no aportarían nada que no pueda surgir de la entrevista, descartando todo aporte que una técnica psicométrica pueda ofrecer. Sin embargo, una postura crítica hacia estas técnicas no debería equivaler a un abandono absoluto de las mismas, ni a la negación de las dificultades intelectuales. Como expresa Mannoni (1973), existe la posibilidad de hacer uso de los tests concibiéndolos como un medio y no como un fin; pensándolos dentro de un diálogo, teniendo como objetivo la escucha del discurso y el sentido del sujeto en el contexto de una historia particular (p.115). Carlos Kachinovsky (1988) propone considerar el aporte cuantitativo que puede realizar un test de inteligencia como una aproximación al rendimiento ante ciertas tareas. Dichas tareas comprenden una amplitud de factores en

juego que abarcan el aprendizaje escolar, la inserción en la cultura predominante y la relación transferencial que se establece con quien solicita la indagación, quien aplica la técnica, la institución, entre otros.

Frente a una situación de dificultad ante el aprendizaje, la utilidad que ofrecen las técnicas psicométricas es la de conocer en la persona aspectos de las adquisiciones y el uso de sus aprendizajes, siempre de forma hipotética hacia una posible explicación de la situación. Según Wechsler (2015) el estudio de la inteligencia permite predecir el rendimiento laboral, la salud mental y física, el rendimiento académico y el nivel educativo de las personas, aunque se reconoce la imposibilidad de evaluar todos los dominios de la inteligencia a través de una única medida (Wechsler, 2015, p.3). “La evaluación de la inteligencia de un sujeto es más compleja que la simple obtención de sus puntuaciones en las pruebas de inteligencia” (p.4). Es importante reconocer la utilidad clínica que hoy en día poseen las técnicas psicométricas como vía para identificar discapacidad intelectual, dificultades específicas de aprendizaje, necesidades educativas diversas y para acceder a intervenciones clínicas (Wechsler, 2015, p.4).

Por otra parte, afirma Mannoni (1973) que es muy distinto el alcance de las pruebas cuando las aplica un psicólogo a cuando lo hace un psicoanalista. Antes que la medición, el objetivo que se plantea un psicoanalista respecto a los test de inteligencia es la comprensión y exploración de los procesos en que se produce el acto intelectual y sus fallos (Kachinovsky, 1988, p.33), prestando especial atención a la dimensión histórica que permite comprender los datos que arrojan las pruebas.

Desde las perspectivas cognitivas y neuropsicológicas los aspectos emocionales y contextuales suelen ser concebidos como factores que pueden alterar el rendimiento en las pruebas psicométricas. Estos factores se engloban dentro de lo “extra-cognitivo”. En las indagaciones intelectuales se suele considerar que el rendimiento de un niño puede ser afectado por perturbaciones a nivel emocional sin ahondar en la causa de estas posibles afectaciones. Carlos Kachinovsky (1988) expresa que es ingenuo reducir a fórmulas como “rendimiento descendido debido a factores emocionales” la exploración de estos elementos (1988, p.28). El autor alerta del riesgo que puede significar reducir a una categoría uniforme como “problemas emocionales” lo que le pueda estar ocurriendo al sujeto, sin indagar en el modo en que el funcionamiento intelectual y el funcionamiento psíquico se interrelacionan.

2.2 Cognitivismo

La psicología cognitiva estudia la inteligencia a través de la investigación de procesos cognitivos que intervienen en el comportamiento inteligente; se indagan los procesos mentales y los mecanismos neurológicos que participan en la cognición

(Kachinovsky, 1988, p.35-36). No puede dejarse de lado que, tanto dentro de la psicología cognitiva como en los desarrollos anteriores a la denominada *revolución cognitiva* de los años 50 con el conductismo, el aprendizaje ha tenido siempre un importante lugar como objeto de estudio. Asimismo, se observa actualmente un gran desarrollo del enfoque cognitivo sobre las dificultades ante el aprendizaje.

El lenguaje que utilizó la escuela cognitiva desde sus comienzos, y durante mucho tiempo, fue el de la computación. Por ejemplo, la teoría del procesamiento de la información (que utiliza los términos *input-output*, *software-hardware*, entre otros) se hizo de este tipo de metáforas para explicar el funcionamiento de la mente. A partir de esta analogía mente-computadora “se entiende a la mente como si fuese un ordenador que es capaz de recibir información del medio, almacenarla, recuperarla y manipularla con propósitos de adaptación al medio.” (Apud et al., 2015, p.35)

Carlos Kachinovsky (1988) alertaba sobre los riesgos que podrían correrse al tomar esta corriente como orientación para la clínica, principalmente porque concebir al ser humano como una máquina deja de lado lo que nos hace diferentes a las computadoras: la consciencia sobre la información que se procesa, así como los procesos que no son conscientes, el vínculo y la interacción social con el ambiente (Kachinovsky, 1988, p.37-38). Sin embargo, según Apud et al. (2015), el paradigma de la mente-computadora se encuentra actualmente en crisis.

Por otra parte, “las funciones cognitivas están interrelacionadas, funcional y neurológicamente, lo que dificulta la medición de un dominio puro del funcionamiento cognitivo” (Wechsler, 2015, p.3). El estudio de esta interrelación, así como de los procesos neurales que intervienen, llevado a cabo por la psicología cognitiva y la neuropsicología, permite concebir la complejidad de los resultados de los tests de inteligencia, donde sería peligroso desestimar el modo en que se ponen en juego muchos de estos procesos de modo simultáneo en los subtests que los componen.

La inteligencia es considerada el resultado del funcionamiento cognitivo, pero resulta inseparable de la motivación y el aprendizaje, necesarios para que este funcionamiento se produzca. Las definiciones actuales de inteligencia desde la psicología cognitiva postulan que

Inteligencia es un conjunto de habilidades cognitivas y conductuales que permite la adaptación eficiente al ambiente físico y social. Incluye la capacidad de resolver problemas, planear, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender de la experiencia. No se identifica con conocimientos específicos ni con habilidades específicas sino que se trata de habilidad cognitiva general, de la cual forman parte las capacidades específicas. (Ardila, 2011, p.100)

La inteligencia se suele definir como una capacidad mental general que implica la aptitud para razonar, planificar, resolver problemas, pensar de modo abstracto, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia. Es entendida como un conglomerado de aptitudes en los que se incluye la memoria. (Aguirre y Moreira, 2015, p.142)

La memoria ocupa un lugar central en la concepción de inteligencia que tiene la psicología cognitiva. De acuerdo con el modelo de inteligencia que postula Carroll (Carroll, 1993, en Aguirre y Moreira, 2015) “la memoria es la tercera causa que más contribuye a la hora de explicar la variación en el factor g, luego de la inteligencia fluida ... y de la inteligencia cristalizada” (Aguirre y Moreira, 2015, p.142). El peso que tiene la memoria en el factor de inteligencia general (factor g) se ve influido por la capacidad de almacenamiento de la memoria a corto plazo y la velocidad con que se procesa la información. La memoria de trabajo es la “capacidad de mantener información en la mente mientras se usa para, simultáneamente, llevar a cabo y completar algunos tipos de tareas cognitivas” (p.24) que, según Wechsler (2015), tiene una importante influencia en los problemas académicos y trastornos de niños escolares (p.24).

Sin embargo, el componente motivacional de la “conducta inteligente”, que tanto interpela al ámbito educativo y a las dificultades ante el aprendizaje, abre las puertas a otro tipo de indagación que se vincula con el deseo: la teoría psicoanalítica.

Pero antes de entrar en el enfoque del psicoanálisis, cabe mencionar las contribuciones por parte de Vygotsky y de Piaget sobre la inteligencia, el aprendizaje y el desarrollo.

Los aportes de Vygotsky dentro de la escuela histórico-cultural rusa tuvieron una impronta socio-cognitiva que produjo una importante influencia en el ámbito educativo. Sus desarrollos produjeron una concepción y medición de la inteligencia alternativas, al contemplar el carácter social de las funciones psicológicas superiores. Desde esta perspectiva, se critica la idea de que la ayuda del adulto es una perturbación en la medición de las capacidades del niño, invalidando la instancia, y que la inteligencia puede ser medida únicamente a partir de lo que el niño puede realizar por sí solo. Partiendo de la base de que los niños pueden resolver tareas más difíciles con colaboración, dirección y ayuda de alguien en vez de solos (Vygotsky, 1934, p.139), Vygotsky propone su concepto más importante: la “zona de desarrollo próximo”.

Sin embargo, eso no significa que no exista un límite en lo que el niño alcanza con esta ayuda, y ese límite varía de un niño a otro.

La mayor o menor posibilidad que tiene el niño para pasar de lo que puede hacer por sí mismo a lo que es capaz de hacer en colaboración constituye el síntoma indicador más sensible para caracterizar la dinámica del desarrollo y del éxito en su actividad mental (Vygotsky, 1934, p.139).

Vygotsky (1934) plantea que se debe atender a la diferencia entre el resultado que puede obtener un niño al realizar una tarea por sí solo, y cuando la lleva a cabo con ayuda de un otro. De esta manera se pueden distinguir los procesos que están en vías de maduración y descubrir el potencial de desarrollo que posee este niño. "... lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana" (Vygotsky, 1934, p.140).

Los aportes de Vygotsky demuestran la importancia del otro en los procesos de aprendizaje y el valor que posee el vínculo, pasible de ser analizado en términos psicoanalíticos en clave de transferencia. Ese otro incluye a los adultos referentes o a los pares, tanto del medio educativo como del familiar, valorando toda la historia de aprendizajes que se configura en los encuentros con los otros.

Esta dimensión socio-cognitiva conlleva una concepción de la capacidad del niño muy diferente a la que suele regir en las pruebas psicométricas. Se trata de fuertes diferencias ideológicas hacia el saber, el lugar de lo social y del otro en el aprendizaje. Si se ignoran la transferencia y el vínculo que se establecen entre niño y adulto que aplica la prueba, y los efectos de estos, se dejan de lado tanto el potencial que posee ese sujeto y la capacidad de aplicar un aprendizaje a otra área, como la dimensión inconsciente que atraviesa la instancia de evaluación y la relación del niño con su saber. Mannoni (1973) postula que, en la aplicación de pruebas, debemos "ser sensibles a las resonancias inconscientes de este examen psicológico para poder darle así la única dimensión que permite su utilización eventual: ... su dimensión histórica" (Mannoni, 1973, p.117).

En esta línea y coincidiendo con la postura de Carlos Kachinovsky (1988), cabe cuestionarse si vale la pena regirse por las lógicas mecánicas de aplicación de tests para obtener un "resultado válido" a costa de perder la oportunidad de observar el despliegue que el sujeto es capaz de hacer de sus capacidades, pensamientos y fantasías.

La contribución de Piaget a la noción de inteligencia es de vital importancia en el estudio histórico de este constructo. La perspectiva piagetiana, parte de una mirada evolutiva y se funda en el constructivismo e interaccionismo con una fuerte base biológica (Kachinovsky, 1988, p.49). Acorde a su postura interaccionista, el desarrollo cognitivo se produce, para Piaget, en el relacionamiento del organismo con el medio ambiente. A esta

interacción le precede un modo de funcionamiento mental que, a diferencia de las estructuras cognoscitivas, sí sería heredado e invariable.

Piaget estudia las estructuras sucesivas que posibilitan ciertas operaciones mentales cada vez más complejas en los niños, que se van construyendo poco a poco a través del tiempo y en base a las estructuras más elementales que ya posee (Piaget, 1964, p.186). Postula asimismo que el equilibrio en una estructura se alcanza cuando el individuo es activo y opone compensaciones a las perturbaciones, para así constituir esa estructura (Piaget, 1964). Los estadios del desarrollo que establece configuran una sucesión estricta e invariable, en la cual es necesaria la integración de un estadio para el pasaje al siguiente (De Ajuriaguerra y Marcelli, 1992, p.141).

cada vez que nos encontramos con una estructura en psicología de la inteligencia podemos volver a trazar siempre su génesis a partir de otras estructuras más elementales, que no constituyen por sí mismas comienzos absolutos, sino que se derivan, por una génesis anterior, de estructuras más elementales, y así sucesivamente hasta el infinito (Piaget, 1964, p.186).

El funcionamiento mental que propone Piaget distingue dos movimientos indisociables para describir el proceso de adaptación: la asimilación y la acomodación. El primer movimiento consiste en las modificaciones que el sujeto realiza a los elementos del medio para incorporarlos; mientras que la acomodación es el modo en que el mismo sujeto se transforma para lograr la interacción. Estos movimientos sirvieron en el ámbito de la clínica para referirse a modos de pensar y aprender. Es así que se habla de formas hiper-acomodativas hipo-asimilativas, e hiper-asimilativas hipo-acomodativas (Fernández, 2003).

Desde la perspectiva piagetiana (considerando su método de exploración a través de las pruebas que este autor creó) se entiende que la inteligencia alude a funciones intelectuales pasibles de ser indagadas en su génesis y desarrollo en el individuo estudiado (Kachinovsky, 1988, p.56). En virtud de esto, se puede afirmar que se contrapone a los tests estandarizados de coeficiente intelectual, al centrarse en cada individuo y no en la mera comparación con el estándar. De esta manera, se aleja de una mirada únicamente cuantitativa de la inteligencia, integrando el lado cualitativo, ya que considera fundamental atender las modalidades de razonamiento y la estructuración lógica que subyacen (De Ajuriaguerra y Marcelli, 1992).

Tanto los aportes de Piaget como los de Vygotsky siguen teniendo importantes influencias en la actualidad; sobre todo en lo vinculado a una concepción de la mente como

resultado de un desarrollo biológico pero también cultural, y en el valor del estudio ontogenético para la comprensión de las funciones cognitivas (Apud et al., 2015, p.26).

Otro acercamiento de la psicología cognitiva a la inteligencia es la propuesta de Gardner (1983/2001) sobre las inteligencias múltiples. En el marco de su teoría, este autor define la inteligencia como “la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales.” (Gardner, 1983/2001, p. 5). Gardner (1983/2001) postula que existen diferentes tipos de inteligencia, como competencias intelectuales relativamente autónomas, propias del ser humano: la inteligencia lógico matemática (capacidad para resolver problemas de lógica y matemática), la inteligencia lingüística (que permite el uso adecuado de palabras y conceptos), la inteligencia musical (la ejecución y reconocimiento de melodías y armonías), la inteligencia espacial (capacidad para formar modelos mentales de figuras y formas y distinguirlas en el espacio), la inteligencia corporal-sinestésica (coordinación del cuerpo y expresión a través del mismo) y las inteligencias personales: la intrapersonal (comprensión de uno mismo: las motivaciones y emociones) y la interpersonal (permite empatizar con los otros). Posteriormente sumaría la naturalista y la existencial (Ardila, 2011).

Contrariamente a lo propuesto por los demás autores, esta teoría aporta una visión hacia la noción de inteligencia opuesta a la de una entidad unitaria y global. Gardner (1983/2001) critica los modos clásicos de medir la inteligencia afirmando que “El problema consiste no tanto en la tecnología de las pruebas sino en la forma como acostumbramos pensar acerca del intelecto y en nuestras ideas inculcadas sobre la inteligencia.” (p.21). El autor propone ampliar y reformular la idea de intelecto humano (que se encuentra tanto en los textos académicos como en la cultura) para evaluarla y educarla apropiadamente (Gardner, 1983/2001, p.21). Su propuesta apuesta a que se contemple la diversidad en la capacidad de las personas, permitiendo a cada una desarrollar su potencial propio.

2.3 Psicoanálisis

Clásicamente, la inteligencia, el comportamiento y la cognición han sido el objeto de estudio de las escuelas conductista y cognitiva, dos importantes corrientes de la teoría psicológica del aprendizaje (Venturini, 2018, p.1-2). Por su parte, el psicoanálisis proporciona a esta temática una mirada que sobrepasa lo empírico e instrumental, aportando el estudio de los aspectos subjetivos e inconscientes de la inteligencia y el aprendizaje.

En su análisis crítico sobre el concepto de inteligencia, Carlos Kachinovsky (1988) hace especial énfasis en el problema que significa, al abordar las funciones intelectuales,

hablar de "lo emocional" sin indagar en torno a la relación entre el funcionamiento intelectual y el psiquismo, y la dinámica entre estos dos campos. Desestimar la dimensión psíquica del niño con dificultades ante el aprendizaje puede resultar una limitación importante al abordar su funcionamiento intelectual. Como ya se señaló, la constatación de que pueda estar interviniendo una "dimensión emocional" no es suficiente si no se incluye en su estudio al psiquismo, que condiciona el funcionamiento intelectual del niño. Esta carencia resulta evidente en los abordajes cognitivo-conductuales, donde la indagación en torno a la inteligencia o el pensamiento se mantiene en la esfera de lo consciente, desde la perspectiva del realismo, basada en la experiencia empírica y con afán de científicidad. Del mismo modo, un abordaje que desestimara el peso de los factores orgánicos, proponiendo una mirada psicologizadora, no permitiría contemplar la complejidad de la dificultad y las posibles causas de las dificultades.

Hablar de inteligencia desde una perspectiva psicoanalítica implica inexorablemente referirse al pensamiento y a su origen en el sujeto, concibiendo a este último como una globalidad. Por eso, esta mirada dista mucho de una concepción del funcionamiento intelectual como algo aislado en el sujeto que pueda ser cuantificado.

Pensamiento y Simbolización

A pesar de que Freud nunca escribió expresamente sobre lo cognitivo, sí se pueden encontrar a lo largo de su obra concepciones que se relacionan con el tema. El acto de pensar, desde la teoría freudiana, nace en el sujeto como sustituto del deseo alucinatorio. El pensamiento surge porque es empujado por la diferencia entre lo que se desea y lo que se percibe. La condición de prematuridad e imposibilidad en que se encuentra el bebé para alcanzar por sus propios medios la satisfacción de su deseo, y ante la ausencia de dicha satisfacción por parte del cuidador, resulta en que deba fantasear esa satisfacción. Aquí rige el proceso primario, donde no media la palabra aún y prima la búsqueda de placer. Posteriormente, la ausencia se hará necesaria para que se produzca frustración en este sujeto en vías de constitución. Aquel fantaseo ya no será suficiente, por lo que, ante esta frustración, el camino será la aceptación de la carencia. No sin incertidumbre, la aceptación produce una búsqueda "matriz o molde de lo que será pensamiento, es decir espacio de mediación, de posposición o rodeo, que pondrá límite a la inmediatez exigida por la descarga" (Viñar, 1988, p.6).

A través del proceso secundario, se llega a la simbolización, la capacidad de representar. Alicia Kachinovsky (2017) define dicho proceso como la "operación mental que anuda y articula representaciones que responden a diferentes lugares y legalidades psíquicos ... da cuenta de la representación de una ausencia, razón por la que compromete la dinámica de investimentos y desinvestimientos objetales" (p.17). La simbolización requiere

que se produzcan movimientos de ligazón libidinal y de desligazón, es decir, que se generen nuevos lazos a través de la unificación y organización de lo interno y lo externo, al mismo tiempo que se dé una ruptura con lo anterior (Kachinovsky, 2017, p.20).

Por medio del pensamiento, la intención ya no es alcanzar aquella percepción idéntica que una vez produjo satisfacción. En cambio, se prioriza la realidad exterior interviniendo el principio de realidad, siendo la percepción del mundo exterior pasible de ser alterada. De esta manera se establece la capacidad de atender, de memorizar, el juicio y la acción que sustituye la descarga motriz (Kachinovsky, 1988, p.70).

El acto de pensar permite “volver a hacer presente” (Freud, 1925/1989b, p.255), a través de la representación, algo que una vez fue percibido, prescindiendo así de la presencia del objeto físico. En este proceso se instaura la diferencia entre lo objetivo y lo subjetivo. En virtud de ello, el examen de realidad permite reencontrarse con el objeto, convencerse de que sigue existiendo. También es a partir del examen de realidad que se logra distinguir entre la representación y las transformaciones que el pensamiento genera, debido a que este no es pasivo ante la percepción que lleva a la representación. Freud (1925/1989b) concluye que, para que se instaure el examen de realidad es necesario que previamente se hayan perdido objetos que satisficieron al sujeto (p.256).

Además del pensamiento orientado al principio de realidad, existe otra parte del proceso que no renuncia al principio de placer y queda regido por este y librado al mundo fantasmático. Este último aporta al pensamiento su carácter imaginativo, creativo y deseante. El equilibrio de ambos polos es lo que, desde la perspectiva psicoanalítica, permite riqueza en el pensamiento. Por lo tanto, una exploración de los aspectos intelectuales debería prestar especial atención a la relación entre estas modalidades de pensamiento. Cuando Winnicott (2011/1970, 1982/1971) habla de creatividad se refiere al modo en que el sujeto se relaciona con el exterior, con el principio de realidad, al modo de habitar el mundo exterior. Vivir la vida creativamente significa no renunciar a una parte de la omnipotencia infantil, a seguir creando constantemente la realidad, “... no ser muerto o aniquilado todo el tiempo por la sumisión o la reacción a lo que nos llega del mundo; significa ver todas las cosas de un modo nuevo todo el tiempo.” (Winnicott, 2011/1970, p.51). La capacidad creadora es resultado del proceso de maduración y su interacción con el medio que rodea al sujeto desde los comienzos de su vida, que habilita esa omnipotencia infantil. Para Winnicott (2011/1970) la creatividad es fundamental a la hora de proponerse y esforzarse por alcanzar las metas (p.51), y es clave para una vida feliz (p.59). El concepto de creatividad de Winnicott resulta útil para pensar la inteligencia desde una perspectiva diferente, debido a que ofrece una mirada más allá del éxito o el buen rendimiento, acercándonos a una concepción que se refiera a un modo de pensar propio y novedoso, que remite al pensamiento original que el sujeto es capaz de producir y que lo hace feliz. Se

trata de una concepción de inteligencia que no se restringe a la correspondencia con el principio de realidad y a la acomodación al mundo externo.

Volviendo al origen y a las vicisitudes del pensamiento, este puede ser perturbado si alguna representación acorde al proceso secundario significa una amenaza, un posible displacer. El placer que produce el campo intelectual está sexualizado, por lo que la represión puede operar aquí y producir una inhibición intelectual. Considerando este posible devenir, no puede concebirse la inteligencia como algo plenamente consciente ni estático que se mantenga invariable a lo largo de la vida del sujeto. Desde el psicoanálisis, la inteligencia se vincula con el modo de estar y construir el mundo, con las categorías temporales y espaciales. Se concibe la construcción del mundo como un proceso dinámico que se irá complejizando y cambiando permanentemente.

Asimismo, considerar los procesos intelectuales desde el enfoque psicoanalítico, implica tener en cuenta la diferenciación yo-no yo que logra el sujeto. El yo se va desarrollando a medida que se complejiza la oposición y la relación entre el mundo interno y el externo. Los nuevos deseos y la capacidad de simbolización que permiten el pensar, se podrán desplegar a partir de la diferencia necesaria que existe entre la satisfacción inicial (en los albores de la vida) y lo que se encuentre posteriormente en ese mundo exterior (Kachinovsky, 1988, p.74).

Una dimensión que juega un importante rol desde la perspectiva psicoanalítica, en torno a la concepción de las funciones intelectuales y de las dificultades ante el aprendizaje, es la dimensión de las pulsiones. Freud (1905/1993) desarrolla en *Tres ensayos sobre teoría sexual* el vínculo entre las pulsiones sexuales y la pulsión epistemofílica. Según Freud, el inicio del instinto de saber (o de investigación) es concomitante al despertar de la vida sexual en el niño. Además, postula que a través de la experiencia analítica se puede afirmar que este instinto es atraído o despertado por los temas sexuales, intereses prácticos como, por ejemplo, el nacimiento de un hermano. El instinto de saber no está exclusivamente relacionado a la sexualidad, sino que “corresponde, por un lado, a una aprehensión sublimada, y por otro, actúa con la energía del placer de contemplación” (Freud, 1905/1993, p.59). La pulsión epistemofílica permite al niño ir descubriendo, a través de la curiosidad, el entorno que lo rodea y a sí mismo, para lograr la sensación de dominio de estos (Cordié, 1994, p.29). Este impulso por saber, puede ser reprimido, como la sexualidad y producir una inhibición intelectual o el pensamiento puede ocupar el lugar de la investigación sexual infantil, produciendo el placer y angustia propios de los procesos sexuales.

Al hablar del desarrollo del pensamiento en el niño, resulta clave considerar el medio que propicia este proceso, el cual es inseparable del sujeto. Para ello, son fundamentales

los aportes de Winnicott, que remontan a la díada madre-bebé, en el origen del relacionamiento del bebe con el medio, cuando se encuentra en extrema dependencia de su madre. Según el psicoanalista inglés, existe un potencial heredado (la tendencia al desarrollo y el crecimiento) aunque afirma que puede ser estudiado aparte solamente “a condición de que en todo momento se acepte que el potencial heredado por la criatura no puede llegar a ser una criatura a menos que vaya ligado al cuidado materno” (Winnicott, 1965/1979, p.48). Winnicott se refiere al medio ambiente facilitador y a la “madre suficientemente buena” (Winnicott, 1950) como claves para el desarrollo sano del individuo. El cuidado materno abarca asimismo los cuidados del padre, e implica el tiempo de convivencia entre el bebé y la madre y entre estos con el padre (Winnicott, 1965/1979, p.49); incluye también el sostén y el manejo de calidad (*holding* y *handling* que, junto con la mostración de objeto, son los componentes de la función materna (Winnicott, 1965/1980 p.33)) que atribuyen sentimientos de seguridad y continuidad claves para la maduración del niño. El énfasis de este autor en torno al lugar de la madre suficientemente buena se debe a que dicha figura propicia al bebé los cuidados desde un lugar de intensa identificación con él, que le permite a ella comprender y adaptarse a sus necesidades precoces (en un período denominado “preocupación materna primaria” que comienza en el embarazo y va desapareciendo en las semanas y meses post parto (Winnicott, 1965/1979, p.178)). Siguiendo a Winnicott (1965/1980, 1965/1979), esta adaptación de la madre es imprescindible para que la personalidad infantil se desarrolle y se origine el “verdadero *self*”. Es decir, la madre buena será la que responda permitiendo la omnipotencia del niño y le dé lugar a esta creencia, posibilitando así que emerja el verdadero *self* (Winnicott, 1965/1979 p.175). Dadas estas condiciones, el verdadero *self* aparece desde el momento en que existe una organización mental del individuo, aunque sea mínima, la cual constituye “la suma de la vida sensorio-motora” (p.179). El gesto espontáneo del niño, expresión de su impulso y que surge del verdadero *self* revelando la omnipotencia de la criatura (Winnicott, 1965/1979, p.175), podrá ser recibido por la madre. Cuando esto no sucede y la madre ubica su propio gesto en vez de responder al del bebé, surge en el niño el falso *self*, que encubre al verdadero, inhabilitando su adaptación al medio ambiente, obstaculizando la utilización de símbolos, la capacidad creadora y la espontaneidad.

Ciertas fallas esperables que puede cometer la madre en la interpretación de lo que el bebé necesita, serán toleradas en el niño gracias a la mente y sus procesos intelectuales, que le permiten entender estos desencuentros. Por lo tanto, Winnicott (1965/1980) afirma que “la mente es una aliada de la madre y cumple parte de la función de esta última” (p.19). El autor diferencia la mente del bebé de la psiquis: la psiquis está en estrecho vínculo con el soma y el funcionamiento corporal, elaborando lo que ocurre, como “elaboración imaginativa de las partes, sentimientos y funciones somáticas” (Winnicott, 1949, p.1197), mientras que,

por el otro lado, la mente se encuentra más vinculada al cerebro en proceso de desarrollo y a sus capacidades (p.19), por lo que permitirá un desligamiento positivo con respecto a la madre y la inclusión de una tercera figura (ya sea la del padre u otra).

3. Aprendizaje

Para abordar las dificultades que un niño pueda presentar ante el aprendizaje, resulta indispensable comprender las características y el origen de este proceso en el sujeto. Esto abarca los múltiples factores que lo determinan, así como los actores y los procesos que son necesarios para aprender. Las funciones del aprendizaje se pueden pensar desde diversas miradas y, en su amplio espectro, van desde la transmisión de la cultura, la formación del yo, la posibilidad de liberación y transformación (en contraposición al enajenamiento), hasta la incorporación o mecanización de procesos cognitivos. El lugar del otro en el acto de aprender, al igual que las funciones de la educación, son claves para comprender el complejo proceso de aprendizaje.

3.1 La complejidad del concepto y sus abordajes

Venturini (2018) afirma que el aprendizaje, a causa de su complejidad, no es un fenómeno que posea unidad (p.2). El autor se cuestiona acerca de si es posible englobar en un mismo grupo a “cogniciones” que están alternativamente más vinculadas a la percepción, al habla, a la lecto-escritura, al razonamiento-lógico matemático, a la memoria, pero también a las emociones y a la capacidad empática, por referirnos también a lo “afectivo” (Venturini, 2018, p.2). A raíz de esto, recalca la abismal diferencia que existe entre el psicoanálisis y el conductismo (corriente autodefinida como “teoría del aprendizaje”) para fundamentar la existencia de una “síntesis ideológico-imaginaria del aprendizaje como concepto.” (Venturini, 2018, p.3). Muchas escuelas psicológicas abordan el aprendizaje pero, ateniéndonos a estos dos ejemplos, la asimetría resulta evidente ya que, mientras el conductismo se funda en el realismo, el psicoanálisis parte del sujeto y del lenguaje en la dimensión inconsciente (Venturini, 2018).

En la misma línea, Paín (1983) niega que el aprendizaje se pueda definir como una estructura y que se lo pueda concebir como una “construcción teórica coherente” (p.13). La autora sostiene que lo que se engloba bajo el concepto de aprendizaje pueden ser acontecimientos, acorde a la función que cumplan o a la modalidad que posean. Asimismo, propone que, en el ser que aprende, confluyen: el momento histórico en el que se está

viviendo, el organismo que aloja a esa persona, la etapa genética (en clave piagetiana) de la inteligencia y un sujeto deseante. De este modo, se configuran “la ideología, la operatividad y el inconsciente” (Paín, 1983, p.13) intrínsecamente implicados en el aprendizaje. Se trata, por lo tanto, de una articulación de esquemas, un proceso de gran complejidad debido a la confluencia constante de todos estos niveles que atraviesan al sujeto que aprende, que es mucho más que un aprendiz.

3.2 Neuropsicología y psicología cognitiva

Las neurociencias han estudiado ampliamente el aprendizaje con el fin de explicar las bases biológicas que sustentan dicho proceso. La neuropsicología y la psicología cognitiva se han hecho de estos aportes relacionando los síntomas que se manifiestan a partir de daños cerebrales, para estudiar los procesos cognitivos que se vinculan al aprendizaje e indagar en las patologías relacionadas al mismo, así como también para proponer abordajes clínicos. Si bien no es el objetivo de este ensayo el estudio minucioso de estas disciplinas en particular, se reconoce el auge actual de las mismas como un fenómeno interesante a considerar, incorporando algunos de sus aportes a la comprensión del proceso de aprendizaje.

Como postulan Rebollo y Rodríguez (2006), el aprendizaje posibilita el desarrollo del sistema nervioso y la conducta (p.139). En cuanto al sistema nervioso, su desarrollo (que se produce durante toda la vida) se ve determinado por los genes que condicionan la maduración así como por el ambiente en el que está inserto. Está ampliamente estudiado que el ambiente resulta fundamental al hablar de aprendizaje, desde el período intrauterino así como luego del nacimiento, tanto por los estímulos sensitivo-sensoriales que recibe el organismo como por los aportes de la familia y la cultura que fomenten o no la motivación por el aprendizaje. Estos estudios de la medicina dan sustento a las acciones de prevención y cuidados hacia las familias, contribuyendo a garantizar las condiciones óptimas para un desarrollo sano que a posteriori influirá en la capacidad de aprender del niño. Esta perspectiva concibe al aprendizaje como

proceso complejo en el que se producen, en el sistema nervioso, en las sinapsis, cambios más o menos persistentes, que se manifiestan desde el nivel molecular al conductual, que se producen por acción de los estímulos exteriores, de la experiencia, y permiten una mejor adaptación del individuo a su medio. (Rebollo, 2005, p.26)

Se trata de un proceso de adquisición que se origina gracias a la experiencia y que produce un cambio más o menos permanente que tiene lugar en la corteza cerebral (Rebollo y Rodríguez, 2006). Los principales procesos a nivel cerebral, que suceden en la infancia y adultez y permiten una maduración cerebral y la capacidad de aprender son: la mielinización, la arborización y la poda sináptica, los cuales agilizan, incrementan y economizan los intercambios sinápticos (Wechsler, 2015, p.19). Rebollo (2005) explica que el proceso de aprendizaje está compuesto por una etapa de adquisición (cuando se producen nuevas sinapsis o las existentes se modifican) y otra de consolidación (cambios bioquímicos y moleculares, referidos a la memoria). Es un elemento a destacar cómo, desde esta línea, se vincula el aprendizaje firmemente con la memoria, así como se mencionó previamente con respecto a la inteligencia.

El aprendizaje del ser humano se produce en un organismo con un sistema nervioso que permite dichos procesos, resultado de un largo proceso de evolución. Asimismo, también es necesaria la plasticidad neuronal (la capacidad para que se desarrollen nuevas funciones a causa de nuevas conexiones entre neuronas), la cual genera la incorporación de habilidades nuevas, para que se produzca el aprendizaje. Esta plasticidad depende de diversos factores genéticos, epigenéticos, y del ambiente. A su vez, la edad juega un papel significativo, ya que lo esperable es que la plasticidad neuronal sea mayor en la niñez que en la adultez. Asimismo, los estímulos que ese individuo recibe en edades tempranas influyen sustancialmente. La plasticidad neuronal funciona como potencialidad del desarrollo de aprendizajes posteriores, para los cuales hacen falta otros factores que posibiliten el aprendizaje, como por ejemplo los provenientes del entorno que lo rodea.

3.3 Psicopedagogía clínica

Saber es tener, pero es también saber de lo que no se tiene
(López de Caiafa, 1989, p.83)

Saber es saber lo que entiendes y lo que no entiendes
Confucio

Schlemenson (2009) define de modo amplio al aprendizaje como “proceso a partir del cual el sujeto construye novedades en interrelación dialéctica con los objetos sociales disponibles” (p.19). Sin embargo, el desarrollo de esta autora va mucho más allá, postulando que los procesos de aprendizaje son movimientos de la libido (energía que resulta de las transformaciones de la pulsión sexual) y que a partir de sus movimientos se establecen relaciones con los objetos, lo que permite conocer el mundo y formar la realidad (Schlemenson, 1998, p.11).

Desde la mirada de la psicopedagogía clínica, que toma importantes aportes del psicoanálisis, lo que determina la calidad del aprendizaje no es tanto lo genéticamente heredado, sino la disponibilidad psíquica que el sujeto posea para concretar el aprendizaje (Schlemenson, 1998, p. 11). El eje de esta perspectiva está puesto en el deseo, considerado como indispensable para la apropiación y construcción de conocimientos; este deseo se revela a través de la disponibilidad psíquica para aprender (Schlemenson, 1998, p. 11).

En la misma línea, el abordaje psicopedagógico planteado por Fernández (1997) concibe el aprendizaje como “un proceso cuya matriz es vincular y lúdica y su raíz corporal; su despliegue creativo se pone en juego a través de la articulación inteligencia-deseo y del equilibrio asimilación-acomodación” (p.54). Esta autora expresa que existe una idea de aprendizaje que lo concibe como un proceso consciente que depende de la inteligencia y que desestima el lugar del cuerpo y los afectos. En las antípodas de esta mirada racionalista y dualista del ser humano, la autora postula que, para que se produzca el aprendizaje, son necesarios cuatro niveles que se juegan tanto en el aprendiente como en el enseñante: el organismo individual que se hereda, el cuerpo que se construye especularmente, la inteligencia producto de interacciones, y el deseo (considerado como deseo del Otro, de acuerdo a Lacan) (Fernández, 1997, p.53-54).

Estos niveles evidencian que las condiciones necesarias para que se produzca el aprendizaje son un entramado entre interior y exterior, imposible de dividir dicotómicamente. No obstante, Paín (1983) utiliza esta división a modo descriptivo para postular la importancia tanto de los estímulos externos (en sentido cuantitativo y cualitativo) que recibe el niño al momento de aprender, como de las condiciones internas (el cuerpo, la cognición y el comportamiento). Para Paín (1983) cierta mirada psicoanalítica puede correr el riesgo de centrarse en las condiciones internas, (que “definen al sujeto” (p.29)), dejando de lado la importancia de los estímulos externos, que según la autora influyen notoriamente cuando se trata del entendimiento de las tareas por parte del niño. Paín (1983) postula la importancia del cuerpo tanto como organismo que permite la conservación de esquemas y coordinaciones, como de lugar donde se asienta el yo. En este sentido (reflejando la articulación que realiza del psicoanálisis lacaniano con la teoría estructuralista piagetiana) Paín (1983) concluye que las condiciones externas e internas del aprendizaje pueden abordarse desde su dimensión dinámica como procesos o desde su dimensión estructural como sistemas, siendo que “la combinatoria de tales condiciones conduce a una definición operacional del aprendizaje pues determina las variables de su ocurrencia” (p.29).

El proceso de aprender significa abrirse hacia el mundo, participando de lo novedoso de este, enriqueciéndose (Schlemenson, 1998, p.9). Continuamente se hace énfasis en el carácter activo y transformativo del aprendizaje, afirmando que el acto de aprender implica

apropiarse de algo del otro: algo previamente externo a sí y que resulta en una transformación para el sujeto (Kachinovsky, 2012). Sin embargo, esta transformación implica al mismo tiempo un peligro: significa necesariamente una renuncia a lo que se era antes, a lo que se creía previamente, a la omnipotencia infantil. Supone enfrentarse a los límites entre la fantasía y la realidad, encontrando el lado desagradable de esta última. Esto implica enfrentar la castración, requiere un esfuerzo y procesos que significan desafíos indispensables para aprehender lo novedoso. El deseo de saber se empareja con el deseo de no saber (Fernández, 1997), en tanto el aprendizaje implica también dolor y culpa. Aquí emergen desmentidas y negaciones que intentan aplacar el lado doloroso del aprender.

La constitución de la modalidad de aprendizaje (molde relacional y móvil que es utilizado por un sujeto en las situaciones de aprendizaje según Fernández, 2000, p.96) se vincula originariamente a la modalidad de alimentación que ese sujeto desarrolló. Para Fernández (2000) la alimentación “es la fuente somática de la modalidad de aprendizaje y de las significaciones inconscientes del aprender” (p.112). De ahí la vinculación, abordada por Cordié (1994), del aprendizaje con la oralidad, y la comparación del niño que no aprende con el anoréxico. “De la misma manera que el anoréxico no come nada, el sujeto en estado de anorexia escolar pondrá toda su energía para no saber nada” (Cordié, 1994, p. 32). La razón más común de la detención en el aprender o en el comer, suele encontrarse en la demanda aplastante del Otro hacia el niño, imponiendo que coma o aprenda (Cordié, 1994, p.32). También puede suceder que el niño identifique intensamente ese apetito por saber con el objeto oral del Otro, o sienta culpa por esa pulsión devoradora que cierra la vía hacia la sublimación (Cordié, 1994, p.213).

3.4 Una mirada psicoanalítica. Saber-no saber y la curiosidad

Es que la relación del sujeto al saber y a la falta de saber, que causa interés por su búsqueda, se va engendrando en la infancia entre el niño y sus padres, entre las preguntas y las respuestas que invitan a nuevas preguntas (Flesler, 2014, p. 145)

Resultaría incompleto, por no decir imposible, hablar de aprendizaje desde el psicoanálisis sin hacer referencia al desarrollo de la curiosidad en los niños, que se enlaza a las teorías sexuales infantiles, y resulta en el deseo de saber, necesario para que se produzca el proceso de aprendizaje.

El psicoanálisis aborda el saber como un proceso originado en el deseo, centrándose en la relación del sujeto con el saber sobre sí mismo y con el saber grupal (Kachinovsky, 2017). En la infancia, el saber y el no saber se intrincan en un juego que

posibilita la investigación, la búsqueda, y así el conocimiento. La percepción de no saber del niño es lo que lo mueve a preguntar a los padres; la negativa del saber es lo que lo impulsará hacia la búsqueda. Freud (1908/1989c) postula que el interés y esfuerzo que realizan los niños por saber se origina en la caída de otra creencia. Este “error” (haberse creído ser el falo) es necesario para que continúe la búsqueda hacia la verdad (Flesler, 2014). Flesler (2014) ubica aquí el inicio del “tiempo de las preguntas” (p.140), un tiempo instituyente, que es efecto de la conmoción que produjo el inquietante descubrimiento de que el niño mismo fue “destronado” por un intruso que aparece (hermano, u otro que ocupe un lugar similar), iniciando la investigación sobre el origen de este. La causa de este interés particular por el origen, es que “Él quiere saber la causa de ese deseo que desvió la mirada materna hacia aquello que un hermanito representa” (Flesler, 2014, p.141). Las preguntas apuntan a un saber que ubique al niño en su lugar y dicho movimiento depende de las respuestas que obtenga.

Como bien expresa Flesler, el tiempo de las preguntas resulta muy eficaz debido a que funciona como motor de las teorías sexuales infantiles, pero también porque propiciará la transferencia (fenómeno que desarrolla primariamente con los padres) puesto que la falta en el saber hace que se transfiera el lugar del saber al otro, dando origen al “sujeto supuesto saber” (2014, p.148). Los niños dejan de creer en el saber absoluto de los padres, y tras este corrimiento, buscan respuestas en otros referentes.

Las preguntas del niño pueden ser recibidas por los padres de diversos modos, y el destino que encuentren las preguntas producirán consecuencias en la relación del niño con sus futuras preguntas, en la relación con el saber, según halle o no lugar para la pregunta en el campo del Otro (Flesler, 2014).

En virtud de los fundamentos lacanianos sobre los que se apoya Flesler, la psicoanalista sostiene que las respuestas de los padres nunca son completas, por lo tanto siempre quedarán elementos por fuera. Esto será lo que mueva al niño en su búsqueda (Flesler, 2014, p.141). En el caso de que el niño reciba “en las respuestas de sus padres un saber enlazado a la castración del goce, un saber que dice hasta el límite de lo indecible, él hará grandes descubrimientos.” (Flesler, 2014, p. 151). Por el contrario, existen respuestas que producirán una inhibición en el saber, asunto que se abordará en la sección dedicada a las dificultades ante el aprendizaje.

El aprendizaje surge entonces, entre el deseo y la prohibición, entre lo que demanda el cuerpo pulsional y las restricciones culturales (Kachinovsky, 2017, p.16). El deseo de saber es puesto a funcionar a partir de la prohibición, lo que no se dice, la alteridad que produce curiosidad.

Fernández Caraballo (2018) sostiene que, si bien el psicoanálisis no niega el factor orgánico presente en los procesos de aprendizaje y de desarrollo del sujeto, tanto uno como

el otro dependen fuertemente del orden simbólico que establece el lenguaje. El sujeto debe encontrarse inserto en el orden simbólico para poder apropiarse y ser apropiado por el lenguaje que acontece e instruye al sujeto (Fernández Caraballo, 2018, p.450).

Los aportes psicoanalíticos han hecho evidente el lugar primordial que ocupa el otro para que se genere la disponibilidad hacia el aprendizaje en los niños. No sólo la presencia del otro, sino también la calidad de esta presencia, son esenciales y determinantes para que se produzca el proceso de simbolización. Barreiro (2007) afirma que, para que el niño aprenda a leer y asimile el orden del lenguaje, se necesita que “el otro, el adulto que transmite ese saber, se ofrezca también como inter-mediario - RE-MEDIADOR dirá Meljac - entre el sujeto y la arbitrariedad radical del lenguaje” (p.233). El otro será el que transmita el orden simbólico y la legalidad, pero que a la vez debe estar disponible para amortiguar la alteridad del lenguaje, coincidiendo con Winnicott en la importancia de mantener, en parte, el sentimiento de omnipotencia del niño (Barreiro, 2007, p.233).

A pesar de que no entra en los fines de este ensayo abordar las situaciones de vulneración social relacionadas al aprendizaje, cabe mencionar uno de los aportes de la investigación de Martínez (2018) que estudia los efectos de la pobreza y el desamparo en el funcionamiento psíquico de los niños. En la misma se demostró que, tanto en niños de buen desempeño escolar como en los de peor desempeño, se manifestaba el impacto que efectuaba su entorno disruptivo; sin embargo, “la diferencia radicó en la posibilidad de una mejor metabolización en función de la presencia del otro cometabolizador.” (p.168). Por el otro lado, en las pruebas temáticas aplicadas a niños con mal rendimiento escolar, “no surge el otro como figura de sostén y contención que ejerza la función cometabolizadora, habilitadora de la metabolización necesaria para el desarrollo del psiquismo.” (Martínez, 2018, p.163)

La capacidad de los niños para desplegar una narrativa rica e imaginativa, se alcanza en un sujeto con un psiquismo que permite la simbolización (Martínez, 2018), proceso que no se puede dar sin un otro que, desde los orígenes, cumpla una función metabolizadora. Esto, a su vez, remite a Bleichmar (1993) y sus desarrollos sobre los orígenes del psiquismo. Lo esperado es que quien cumpla la función maternante establezca una díada con el bebé, se encargue de los cuidados físicos y psíquicos y, a través del deseo, permita que se implante lo pulsional, mediante la ligazón psíquica, pero sin llegar a un desborde excitatorio, permitiendo así el proceso de metabolización (Martínez, 2018). Para que esto ocurra es necesaria también la función paternante que ponga un límite en el goce que se produce en la díada.

3.5 Efectos de la escolarización

La escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial todavía para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir ... En la clase del señor Germain, sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo.

Albert Camus, *El primer hombre*, 1994

La función educativa hace que el aprendizaje exista en su doble cara “como instancia enajenante y como posibilidad liberadora” (Paín, 1983, p.10). El ingreso de un niño a una escuela, como salida hacia lo exogámico, provoca cambios importantes que producen efectos en la intimidad del sujeto; implica procesos psíquicos que impulsan movimientos, búsquedas hacia lo novedoso. El encuentro del niño que ingresa a la escuela con otros niños, provenientes de familias diversas, con diferentes costumbres y modos de crianza, significa una oportunidad de encuentro con lo ajeno, lo diferente, con la alteridad. En este encuentro la subjetividad se enriquece, como explica Schlemenson (2009), a causa de las modificaciones que se producen en los modos heredados de relacionamiento con los objetos de amor; modos que se van transformando, volviendo más plásticos y abarcando más y novedosas formas.

En la institución educativa, se produce una transformación de la intimidad, se producen contradicciones que deben ser enfrentadas por el sujeto que se va adaptando a las diferencias. El otro semejante aporta nuevos pensamientos, nuevas experiencias, nuevos saberes y sentires que el niño metaboliza de acuerdo a su modo de resolver estas contradicciones, que aparecen en el cruce entre lo conocido y los nuevos objetos (Schlemenson, 2009). Según Schlemenson (2009) se abren modos de circulación libidinal nuevos y de mayor complejidad (p.25).

4. Dificultades ante el aprendizaje

La amplitud del campo que configuran las dificultades ante el aprendizaje merece una reflexión sobre su diversidad y sobre la polisemia propia del concepto. Dicho campo comprende una amplia gama de problemas vinculados al aprendizaje. Al pensar el diagnóstico, existen factores muy diversos que se atraviesan: orgánicos, específicos, psicógenos y ambientales (Paín, 1983, p.33), por lo que dicha tarea requiere una mirada amplia e integradora. Por su parte, Venturini (2016) plantea tres problemáticas que se ponen en juego cuando se estudian las dificultades ante el aprendizaje: la problemática técnica-práctica, la teórico-epistemológica y la política.

4.1 Recorrido histórico de la configuración del campo problemático

Venturini (2016) distingue cuatro fases en la historia de la investigación sobre las dificultades de aprendizaje: una primera “de fundación” que abarca el período desde el año 1800 hasta el 1940 y se caracteriza por ser predominantemente perteneciente a la biomedicina (Venturini, J., 2016, p.58) y a los descubrimientos de las funciones de importantes regiones del cerebro relacionadas al lenguaje. La segunda fase “de transición” va desde el 1940 al 1963, cuando cobra mayor relevancia la psicología; lo psíquico se independiza de la determinación orgánica de las dificultades de aprendizaje, comenzando a ser estudiada la realidad psíquica; también se incluye a la institución educativa en el estudio y nace la pedagogía contemporánea.

La introducción del término *learning disability* en Estados Unidos en el año 1963 es lo que marca el comienzo de la tercera etapa “de integración”. En dicho año, Samuel Kirk dio una conferencia en la “Fund Perceptually Handicapped Children” donde se propone la definición de dificultades de aprendizaje como

afecciones padecidas por niños que manifiestan trastornos en el desarrollo de habilidades para la interacción social ... como un campo de investigación técnica, constituido por múltiples disciplinas involucradas con el desarrollo humano y la educación, con énfasis en los tres grandes grupos de problemas que se investigan desde las fases anteriores: trastornos perceptivo-motores, problemas en el lenguaje oral y problemas en el lenguaje escrito (Venturini, J., 2016, p.60).

Según Venturini (2016), con esta concepción el foco queda puesto en la población infantil, transformándose en objetivo de intervenciones y preocupaciones que se reflejan en las instituciones educativas; además, quedan englobados bajo una misma denominación, diversos trastornos de aprendizaje sin causas claras que los identifiquen (p.61).

La gran expansión de asociaciones civiles y sociedades científicas que estudian las dificultades de aprendizaje es propia de una cuarta fase, fijándose su comienzo en 1980, y que continúa hasta el presente (Venturini, J., 2016, p.62). Se trata de un panorama donde:

- Todavía no hay consenso al definir dificultades de aprendizaje.
- Se apuesta a la integración de los niños que presentan las dificultades, relativizando la educación especializada.
- Se potencian los estudios cognitivos.
- Se estudian las bases neurofisiológicas.

- Existe incidencia en el Río de la Plata de la psicopedagogía en lo referido a las dificultades ante el aprendizaje de causa psicológica, desarrollando teoría, diagnóstico y tratamiento de las mismas.
- Se potencia el poder de la industria farmacéutica, influenciando las investigaciones en torno a las clasificaciones diagnósticas, lo cual acarrea nuevos problemas: el sobre-diagnóstico y el abuso de medicación que repercuten en los tratamientos de los *trastornos* de aprendizaje.

4.2 Neuropsicología

Desde la perspectiva neuropsicológica, el estudio de las dificultades de aprendizaje en niños ha ocupado un destacado lugar, existiendo una vasta y creciente producción académica internacional —fruto de numerosas investigaciones— así como clasificaciones y abordajes en torno a la temática. A nivel nacional, Rebollo (2004) define dificultad de aprendizaje como

una alteración o un retardo en la adquisición de la posibilidad de que el sistema nervioso se modifique en forma permanente, por acción de estímulos exteriores lo que provoca una alteración en la adaptación del individuo al medio ... es un retardo en el desarrollo del sistema nervioso (p.26).

En esta línea se distinguen las dificultades específicas (primarias) de las no específicas (secundarias). Las específicas se consideran disfunciones neurológicas y se observan en niños que, sin tener alteradas sus funciones motoras ni sensoriales, sin manifestar problemas emocionales, con un cociente intelectual promedio y provenientes de un medio socio-económico-cultural adecuado, poseen dificultad en algún área del aprendizaje. A diferencia de estas, cuando se habla de dificultades no específicas, se trata de casos en que la causa de la dificultad es una alteración de índole psicológica, social, institucional, sensorial u otra. Las dificultades secundarias son entonces consideradas síntomas de estos problemas y la neuropsicología no abarca esta área problemática en sus desarrollos.

Ardila (2005) afirma que utiliza la denominación “trastorno del aprendizaje” debido a que es la habitual en los campos de la psiquiatría y de la neuropsicología. Esta nomenclatura compartida refleja el fuerte vínculo que tiene este enfoque con el modelo médico psiquiátrico. Según Barcía Fuentes (2018) la neuropsicología y la psicopatología parten de una perspectiva médica, lo que significa concebir las dificultades de aprendizaje como “intrínsecas al sujeto que las presenta, asociadas a déficit neurológicos o a otras causas biológicas” (p.225). Para la autora, una consecuencia de esta concepción se

produce en la educación, instaurándose la idea de que se deben clasificar a los estudiantes de acuerdo a sus capacidades o dificultades, diferenciando la enseñanza para cada uno. De esta manera se separa y se privilegia a quienes rinden acorde a lo esperado. Además, alerta sobre el peligro de patologización, producto de esta clasificación, y la consecuente descalificación del saber pedagógico, debido a que el saber queda en manos de los médicos u otros especialistas (Barcía Fuentes, 2018, p.225)

Ardila define los trastornos de aprendizaje como “defectos selectivos para determinados aprendizajes” (Ardila et al., 2005, p. 2), diferenciándolos de las dificultades inespecíficas (generalizadas, globales) que equivalen al retraso mental. Sin embargo, existen fuertes críticas a estos modos de concebir las dificultades, incluso dentro de la neuropsicología. Desde una postura llamada “neuropsicología ecológica” (*Ecological Neuropsychology*) se critica el modelo del déficit donde el foco está en las dificultades del niño y no en sus potencialidades, proponiendo intervenciones que contemplen a la persona de forma global, incluyendo el ambiente escolar, familiar, comunitario, su comportamiento y personalidad, además de sus capacidades cognitivas, atencionales, perceptivas y motoras (D'Amato, Crepeau-Hobson, Huang, Geil, 2005, p.98).

4.3 El fracaso escolar en el contexto social actual

Cordié (1994) escribe en torno al sufrimiento que genera en el niño el fracaso escolar a nivel íntimo, pero en consonancia con el sufrimiento a nivel social. “Se considera que está en situación de fracaso escolar el niño que no “sigue”, porque en la escuela es necesario seguir ... no alejarse del rebaño” (Cordié, 1994 p.9). Este fracaso se vive tanto en lo relacionado a su propia desestima y desvalorización, como por el menosprecio que siente que recibe de parte de los demás.

Según Cordié (1994) el fracaso escolar es una patología de la época, un producto de la sociedad moderna en la que vivimos. Este no podría tener el peso que posee, si no fuese por la importancia que se le da a la escolarización hoy. La autora afirma que la aparición de esta reciente patología se da a finales del siglo XIX con la fundación de la escuela obligatoria. En una cultura donde el éxito social y económico son valores altamente estimados y buscados, el fracaso escolar aparece revelando el malestar del sujeto que no alcanza las expectativas que se le imponen (Cordié, 1994).

Es tal la importancia que tiene para la sociedad hoy el rendimiento escolar que “el fracaso escolar se convirtió en sinónimo de fracaso en la vida” (Cordié, 1994, p. 22). La autora postula que, por el contrario, el éxito en la escuela representa los valores fomentados por la sociedad: un buen futuro en la vida del niño, con posibilidad de alcanzar un estándar económico que le permita el consumo y, sumado a eso, un éxito que generaría

reconocimiento y respeto, utilizando la conocida expresión “ser alguien” (Cordié, 1994, p. 24). Mientras que el éxito representa la posesión del falo imaginario, el fracaso implica la renuncia al mismo, una renuncia al placer (Cordié, 1994, p. 24).

Existe una fuerte demanda por parte de los padres y del cuerpo educador que, junto con la presión social, producen el sometimiento a este mandato de éxito, imperativo que produce efectos en el sujeto. El planteo de Cordié (1994) establece una relación entre el terreno social y el conflicto inconsciente, donde se juegan las identificaciones del sujeto, punto de encuentro donde puede llegar a originarse un rechazo escolar por parte del sujeto.

4.4 Psicoanálisis

La salud que busca la medicina y las psicoterapias que se adscriben a su lógica normalizante, es la de suprimir el síntoma y silenciar el padecimiento. ... En Psicoanálisis, si ello ocurre es por añadidura. Lo esencial y central del empeño, no es la salud como armonía y equilibrio, sino como reformulación del conflicto psíquico, ... en nuestra condición de hablantes (con los otros y con nosotros mismos), una palabra interminable que versa sobre la vida, la locura, las pasiones, el trabajo y el placer.
(Viñar, 2002, p. 34)

Desde la perspectiva psicoanalítica, explica Barreiro (2007), las dificultades que presenta un niño para aprender implican siempre un enfrentamiento de este con el no saber (p.235). Este autor diferencia entre casos en que está en juego su posición de sujeto, relacionado a fallas en los procesos de simbolización; y otras situaciones donde la dificultad de aprendizaje es un síntoma a través del cual el sujeto “dice” (Barreiro, 2007, p.235).

4.4.1 Fallas en la simbolización

Previamente a abordar la dificultad ante el aprendizaje como síntoma, resulta fundamental reflexionar sobre cómo las fallas en la simbolización pueden evidenciarse como dificultades ante el aprendizaje.

Barreiro (2007) se pregunta “¿por qué todo error cognitivo ha de considerarse como síntoma, con una verdad inconsciente que lo sustente? ... ¿Hay saber inconsciente sin haber antes un saber consensuado establecido, que permita reconocer el carácter metafórico del funcionamiento del inconsciente?” (p.230). Este autor desestima que todas las dificultades deban catalogarse como primarias, así como también niega que se las considere exclusivamente síntomas neuróticos. Previo a que se pueda generar un síntoma en el niño, debe estar instalado el proceso de simbolización, que requiere la posibilidad de apropiarse simbólicamente del objeto ausente. La formación del símbolo implica superar la pérdida de modo transformativo, lo cual remonta a los orígenes de la relación madre-bebé,

donde se constituye el juego de presencia-ausencia a partir de la disponibilidad libidinal de quien cumple la función materna (Kachinovsky, 2017).

Al aprender es necesario adquirir una nueva posición libidinal, para lo cual es imperioso que se haya renunciado a la anterior. Se requiere superar esta pérdida de modo transformativo y enriquecedor, aceptando lo nuevo que releva en forma metafórica a lo antiguo (Kachinovsky, 2017). Las fallas en la simbolización pueden ser a causa de excesos en la ligazón (que genera rigidez en los encadenamientos representacionales) o excesos en la desligazón (cuando no se llega a organizar la experiencia) (Kachinovsky, 2017).

La escuela exige en el niño una actividad representativa que se haya complejizado, demanda flexibilidad para poder transformar y transformarse. Por lo tanto es fundamental que el sujeto haya “contado con ofertas primarias suficientemente buenas y un activo ejercicio de la función de corte para dejar de ser exclusivo objeto del deseo de otro” (Kachinovsky, 2017, p.21).

Según Fernández (1997), conocer la historia del niño permite acceder al modo en que los padres significaron y resignifican los acontecimientos de su vida, articulando estas vivencias y habilitando el proceso de simbolización en el niño. En cambio, cuando los padres no logran tejer esa trama familiar de acontecimientos con significaciones propias que le dan sentido, cuando se vive en el orden de lo imaginario y no se establece distancia entre lo que se supone conocer y el conocimiento mismo (Fernández, 1997, p.44), se está impidiendo el acceso del niño a la simbolización, a la transformación, al resignificar, al saber.

4.4.2 Dificultad ante el aprendizaje como síntoma

Cuando Freud (1926/1989a) define síntoma, alude al resultado de un proceso represivo, a la sustitución de una satisfacción pulsional. La represión cumple su función en tanto evita que la representación que conlleva una moción desagradable se vuelva consciente.

Resulta pertinente la diferencia que establece Freud (1926/1989a) entre el síntoma y la inhibición: mientras que el síntoma es una formación de compromiso que manifiesta un conflicto inconsciente, un indicio de la transacción que se produce cuando el yo (mandado por el superyó) evita la pulsión incitada por el ello que causaría angustia, las inhibiciones “son limitaciones de las funciones yoicas, sea por precaución o a consecuencia de un empobrecimiento de energía” (p.86).

“Puede ocurrir que la existencia del síntoma estorbe en alguna medida la capacidad de rendimiento, y así permita apaciguar una demanda del superyó o rechazar una exigencia del mundo exterior.” (Freud, 1926/1989a, p.95). Cuando el síntoma que emerge es una

dificultad relacionada al aprendizaje, ha de ser considerado como una dificultad que trasciende el aprender y debe ser comprendido en relación al sujeto y su conflictiva propia. El significado que esa dificultad tiene para ese niño exige ser descifrado.

Paín (1983) propone "... no entenderlo como significativo de un significado sustancial y monolítico, sino de un estado particular de un sistema que, para equilibrarse, ha necesitado adoptar ese tipo de comportamiento que merecería un nombre positivo pero que caracterizamos como no-aprendizaje" (p. 32). Entonces, no se trata de fijar una única vía de explicación que dé cuenta de la causa de este síntoma. En cada caso, la dificultad será un ataque contra una u otra norma o expectativa que el niño rechaza inconscientemente (Paín, 1983, p.41), contra la demanda que el Otro impone (Cordié, 1994, p. 32).

Tanto Cordié (1994) como Flesler (2016) toman el pequeño texto de Lacan "Dos notas sobre el niño" (1969/1988) donde declara que "El síntoma del niño está en posición de responder a lo que hay de sintomático en la estructura familiar" (Lacan, 1969/1988, p.55), en este sentido, Lacan postula el síntoma como "representante de la verdad" (Lacan, 1969/1988, p.55).

Quando la distancia entre la identificación con el ideal del yo y la parte tomada del deseo de la madre no tiene mediación (la que asegura normalmente la función del padre), el niño queda expuesto a todas las capturas fantasmáticas. Se convierte en el "objeto" de la madre y su única función es entonces revelar la verdad de ese objeto. El niño realiza la presencia de... el objeto *a* en el fantasma. Satura de este modo, sustituyéndose a ese objeto, el modo de falta en el que se especifica el deseo (de la madre). (Lacan, 1969/1988, p.56).

Frente a un síntoma tan complejo como el fracaso escolar, debemos continuar una exploración cada vez más estrecha para poner de relieve las motivaciones inconscientes ... [el síntoma] con la misma fuerza que el sueño, revela con un solo trazo la *verdad del sujeto* ... La característica del síntoma tiene múltiples significados; está sobredeterminado, señala Freud; es una "condensación", una metáfora, señala Lacan. Da cuenta de los diferentes estratos de la constitución del sujeto (Cordié, 1994, p. 30-31)

Retomando la noción de síntoma, Flesler (2016) critica la concepción de este como "lo que significa algo para alguien" (p.75), afirmando que es el resultado de igualar síntoma a trastorno. En lugar de esto, parte de la idea de que el síntoma debe ser ubicado como significativo (recordando el importante postulado de Lacan: un significativo es lo que representa al sujeto para otro significativo) y de esta manera permitirle libertad al sujeto para

hablar. Es interesante aquí la distinción fundamental que realiza Flesler entre psicoanálisis y las demás psicoterapias: desde el psicoanálisis el síntoma no es reducido a un signo, sino que se procura escuchar el significante que representa al sujeto para otro significante. (Flesler, 2016, p.76). En la misma línea, Fernández Caraballo (2018) sostiene que el síntoma que padece el sujeto “se manifiesta como un mensaje cifrado dirigido a otro” (p.451), donde se revela el orden simbólico que atraviesa al cuerpo. Por lo tanto, al abordar el síntoma, se trata de “desentrañar un sentido en la perturbación que se genera culturalmente” (Fernández Caraballo, 2018, p.451).

Cuando el no-aprender configura un síntoma neurótico, se debe considerar la función que puede estar cumpliendo en esa situación singular. La ganancia secundaria de la enfermedad que refiere Freud (1926/1989a), funciona como resistencia en el tratamiento psicoanalítico. Esta ganancia puede observarse cuando el síntoma permite al niño ocupar cierto rol dentro del grupo familiar que le genera satisfacción (por ejemplo, mantener el lugar de niño pequeño al necesitar más ayuda y atención de los padres, o reafirmar cierta feminidad o masculinidad de acuerdo a las legalidades simbólicas que impone su familia).

Por otra parte, cuando se producen contradicciones en las aspiraciones del sujeto, provenientes de identificaciones que se enfrentan, puede producirse una paralización en el sujeto, inhibiendo sus funciones (Cordié, 1994, p. 25). Una de las posibles causas de la dificultad ante el aprendizaje o el rechazo a lo escolar en el niño, puede encontrarse en un conflicto entre las identificaciones del sujeto que derivan en una inhibición intelectual. Estas identificaciones, que constituyen el yo, pueden producirse entre las instancias del ideal-del-yo, el yo-ideal o el superyó; mientras que las primeras dos derivan de modelos sociales (siendo el ideal-de-yo originado en la identificación de un rasgo unario, y el yo-ideal en el modelo de una persona), el superyó se vincula a la posición edípica de ese sujeto (Cordié, 1994, p. 24).

Luzuriaga (1970), psicoanalista argentina de orientación kleiniana, se aleja de la idea de que se produzca una detención en el funcionamiento mental del niño que no aprende. En cambio, postula la existencia de una “contra-inteligencia” (Luzuriaga, 1970, p.18), para explicar la posición activa del niño en esta situación. Se trata de una actividad constante que le exige mucha energía y, a diferencia de la inteligencia (que se vincula con la vida y la afirmación), la conrainteligencia “es tanática. Su esencia es la negación, la no comprensión, la desconexión de vínculos significativos. Es separación, y por lo tanto, muerte” (Luzuriaga, 1970, p.19). En sus planteos, Luzuriaga relaciona la pulsión de muerte con el intelecto. La psicoanalista afirma entonces, la paradoja que resulta de este funcionamiento: la inteligencia tiene que hacer en contra de ella misma, y es que un niño necesita de una importante inteligencia para lograr ser no inteligente (Luzuriaga, 1970, p.21).

Desde otro ángulo, es importante considerar que el sufrimiento en los niños puede tomar formas muy diversas, y que la atención que atrae el bajo rendimiento de algunos estudiantes puede estar invisibilizando diferentes tipos de manifestaciones de sufrimiento en otros sujetos. Los apoyos psicopedagógicos se dirigen a los casos de evidente dificultad ante el aprendizaje, mientras que, en la institución educativa “el estudiante obsesivo o angustiado por obtener la aprobación a través de la buena calificación, en vez de ser comprendido en su conflicto, es reforzado en él, se lo toma por buen ejemplo, por estudiante exitoso.” (Follari 2020, p.85). Esto se debe, en gran parte, a causa del alto valor social adjudicado al éxito escolar, que genera la idea de que la única adversidad que un niño puede afrontar en la escuela es el mal rendimiento.

4.5 La institución educativa ante la problemática

Arnaiz, Guirao y Garrido (2007) proponen dos modelos para explicar modos opuestos en que pueden funcionar las instituciones educativas ante la diversidad. Sin pretender polarizar las realidades que se encuentran en las escuelas, se trata de una referencia para pensar el funcionamiento escolar frente a las diversas situaciones de niños, reconociendo que ambos paradigmas coexisten actualmente.

Por un lado, el “modelo curricular” que desarrollan los autores, fomenta la diversidad como valor humano, lo cual se traduce en una propuesta educativa que se adapta a cada estudiante. Bajo los principios de equidad e igualdad, se trata de cambiar las estrategias educativas, cuya responsabilidad la tiene la institución (Arnaiz et al., 2007, p.3 y Barcía Fuentes, 2018, p.224). Esto se enmarca en lo que se denomina educación inclusiva.

En el otro extremo, el “modelo del déficit” reduce las dificultades ante el aprendizaje a causas biológicas y las concibe como un problema, debido a que requiere modificar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Arnaiz et al., 2007, p.3). Este modelo segrega y homogeniza la diversidad, clasificando y etiquetando a los estudiantes. Según Barcía Fuentes (2018) la ideología que subyace a este modelo es la de no aceptar la diversidad propia del ser humano, cristalizando las diferencias entre los estudiantes (se puede decir que, de este modo, se transforma la diferencia en desigualdad, siguiendo la línea de pensamiento sobre las “diferencias desigualadas” de Ana María Fernández (2009)). A raíz de esto, “el alumno integrado ... está físicamente en el aula ordinaria pero su currículo es bastante diferente del resto de sus compañeros, y muy difícilmente encuentra con éstos puntos de unión en las actividades que realiza durante la jornada escolar” (Arnaiz, Guirao y Garrido, 2007, p.3). A esto se le suma la poca formación de los docentes en cuanto a los aspectos psicológicos y las dificultades ante el aprendizaje.

En los últimos años, el medio educativo (así como la sociedad en general) ha sido fuertemente influenciado por los procesos de patologización y medicalización (Untoiglich, 2013). Eso significa que características singulares de cada sujeto o de sus etapas vitales (tristeza, inquietud, timidez, rebeldía) sean concebidas como patologías, y que a problemas que de orden social, económico, político o emocional se les adjudiquen causas biológicas y se los englobe dentro del orden médico. Como explican Affonso Moysés, Collares y Untoiglich (2013), el campo educacional, específicamente la institución escolar, ha adoptado una visión que restringe las causas de las dificultades ante el aprendizaje y los problemas de comportamiento al individuo, adhiriendo así a un discurso reduccionista y de raíz biologicista que adjudica estas dificultades a enfermedades orgánicas. De esta manera, la medicina se dota de un poder casi absoluto en la materia, y se dejan de lado importantes aspectos a tener en cuenta frente a la problemática, derivando en un aumento importante del uso de psicofármacos en niños. Sin embargo, no se le puede adjudicar la responsabilidad total a la medicina, ya que el discurso patologizador es igualmente incentivado por parte de la psicología, del psicoanálisis y de la institución escolar (Affonso Moysés et al., 2013, p.30)

Centrar el problema en el niño oculta las dificultades que podrían estar existiendo, por ejemplo, en el proceso enseñanza-aprendizaje, la estructura de la escuela o las condiciones socio-políticas. Es en ese escenario donde aparecen los supuestos trastornos de aprendizaje y/o conducta ... en lugar de cuestionarse si existe alguna relación entre el aumento de niños con “supuestos trastornos” y la inadecuación de un sistema escolar que intenta educar con modelos y referencias del siglo XIX a niños del siglo XXI. (Untoiglich, 2013, p.12)

Follari (2020) señala que, cuando desde la escuela se instala un encargo social de adaptación a la institución (p.90) dirigido a los estudiantes, el objetivo que se revela es el dominio a estos, abordando las situaciones escolares sin profundizar más allá de lo observable, del comportamiento de los sujetos. El autor propone pensar al estudiante como ser humano y, por ende, como sujeto del inconsciente, para afirmar que la vía para alcanzar el disfrute por lo escolar en los niños es quitándole el aspecto tedioso que arrastra históricamente, apuntando a estudiantes pasivos y obedientes, “atentos solamente a aquellos aprendizajes que lo escolar puede sancionar como valiosos” (Follari 2020, p.92). Además, la medicalización y patologización de la infancia se enlazan al esfuerzo de dominio y adaptación que, a través de una visión determinista y unívoca (Affonso Moysés et al., 2013), impone en la escuela un paradigma de normalidad al que se espera que todos se adhieran, de lo contrario, se los cataloga de “anormal”.

Vale la pena continuar reflexionando sobre qué rol deben ocupar los psicólogos cuando se encuentran frente al campo de la educación. Kachinovsky (2012) plantea el peligro que supone utilizar al psicoanálisis, mediante un reforzamiento yoico, como medio de disciplinamiento, de acuerdo a la intención de la institución educativa (a la que se le puede agregar la de la medicina). Esto “Supondría apuntalar el sometimiento de la singularidad ... a la lógica del rendimiento y la eficacia.” (Kachinovsky, 2012, p. 46).

5. Reflexiones finales

No es posible curar a un sujeto de un trastorno del que el sujeto está ausente
(Barreiro, 2007, p.221)

A lo largo de este Trabajo Final de Grado, se han abordado las dificultades ante el aprendizaje, considerando la vastedad que posee este campo a partir de diferentes conceptos y visiones que lo componen. Elegir la preposición *ante* permitió trabajar con la complejidad y la multiplicidad de sentidos que pueden ser adjudicados cuando, en un niño frente a la situación de aprendizaje, se presenta alguna adversidad que demanda atención. A la luz de la complejidad que exigen estas problemáticas, se propone evitar reduccionismos, a la vez que, reconociendo los límites de la disciplina psicológica, abrirse al diálogo con otras áreas de conocimiento.

A raíz de lo expuesto en el ensayo, resulta pertinente realizar una serie de preguntas que den paso a nuevas reflexiones. Para empezar, acerca de las instituciones educativas, ¿es la escuela, verdaderamente, un espacio propicio para el aprendizaje de todos los niños, contemplando sus singularidades? El hecho de que un niño concurra a la escuela asiduamente, ¿alcanza para afirmar que está asistiendo a un espacio adecuado para su aprendizaje?

Por otro lado, en cuanto a los diagnósticos, si las dificultades primarias no tienen causa evidente, mientras que las secundarias sí (Rebollo, 2004), vale la pena reflexionar sobre los caminos que es necesario atravesar para hacer evidentes esas causas, pensar dónde es necesario incursionar para encontrarlas. ¿Qué escucha demandan estas situaciones de dificultad ante el aprendizaje? ¿Qué mirada, herramientas o técnicas se necesitan para *evidenciar* las causas de las dificultades secundarias? ¿alcanzan las técnicas psicométricas si se prescinde de su lado clínico y sólo se hace uso de su lado cuantitativo? Luego de obtener los resultados de estas, ¿sirven los abordajes “reeducativos” si el sujeto está ausente?

Resulta menester indagar profundamente en los vínculos familiares para poder arribar a posibles aspectos inconscientes que se estén manifestando. De esta manera, se trata de comprender la dinámica emocional puesta en juego en ese niño y así cuestionar la relación del sujeto con el saber, pensar qué lugar ocupa el aprender en el deseo de ese niño y qué lugar ocupa en su familia, acercándonos a un abordaje de la subjetividad (Kachinovsky, 2012, p.32) que se pueda articular con la indagación sobre el funcionamiento intelectual. Asimismo, conocer la dinámica escolar donde se presentan estas dificultades es una pieza vital en el armado de la situación, manteniendo vías de comunicación con la institución educativa que enriquezcan la comprensión desde ambos lados.

El contexto actual, caracterizado por un aumento en la prevalencia de dificultades ante el aprendizaje y por la patologización y medicalización infantil, exige cuestionarse en torno a la sociedad en que se despliegan estos procesos (Untoiglich, 2013), así como preguntarse qué lugar se le da a la subjetividad en el diagnóstico y tratamiento desde la psicología y las disciplinas afines (Barreiro, 2007).

Este planteo de ninguna manera significa adoptar una mirada "psicologizadora" hacia las dificultades ante el aprendizaje, que niegue toda causa orgánica o que no considere la importancia de la mirada médica y de las neurociencias³. Un abordaje que ignore las dificultades cognitivas del niño, corre el riesgo de desechar posibles necesidades de ayuda, así como también de aportar un diagnóstico poco útil, utilizado de forma banal, de rendimiento descendido debido a "factores emocionales" (como expresa Barreiro (2007) y alertaba Carlos Kachinovsky (1988)).

Por consiguiente, no se trata de criticar las neuro-disciplinas para derribar lo que postulan y proponen, ni de desestimar toda clasificación o técnica psicométrica. Se trata, en cambio, de cuestionar las posibles lecturas reduccionistas que se pueden hacer si no se escuchan y contemplan otros aspectos de las dificultades y sufrimientos de los niños, si no se contempla el lado subjetivo de su dificultad, si no se comprende la ligazón entre la estructura cognitiva y la estructura dramática, entre el pensamiento objetivo y la simbolización (Barreiro, 2007, p. 221), y si no se aceptan las limitaciones de los diversos enfoques.

Surge nuevamente la pregunta: ¿es posible hacer una división tajante entre "causas emocionales" y "causas biológicas"? Pero más allá de la respuesta, el hecho de que una dificultad tenga cierta explicación médica o biológica, ¿nos exige a los profesionales de contemplar el aspecto psíquico, emocional o inconsciente? En palabras de Barreiro (2007)

³ Un ejemplo que propone Barreiro (2007) es el de Maud Mannoni que, en los años 70, postulaba la deficiencia mental en los niños como un síntoma del deseo materno, dejando de lado los factores orgánicos. Según el autor, esto genera problemas clínicos, al culpar a la madre, y problemas teóricos al no describir mecanismo propios de esta condición, igualando el funcionamiento psíquico al de la psicosis.

“no se trata de negar la existencia de un aspecto posiblemente fijo y hasta irreversible, sino que sólo se podrá dar cuenta de él intentando describir sus interrelaciones con las demás vertientes de la personalidad” (p.226).

Analizando el problema desde una mirada compleja, se vuelve imposible separar las múltiples variables implicadas en la situación de un niño que presenta dificultades ante el aprendizaje. Los aspectos relacionales, los afectivos, la variable biológica que sustenta un diagnóstico “dis” no pueden aislarse, así como tampoco la realidad socio-económica que lo atraviesa, debido a que todos están implicados en ese sujeto, se entrelazan y afectan entre ellos.

El reduccionismo puede ir hacia ambos lados si no se contempla al sujeto y sus dificultades de manera compleja. En este sentido, es inminente hablar de interdisciplina, de una mirada hacia la complejidad técnica y epistemológica del problema que considere la variedad de dimensiones que atraviesan la situación y se aleje de una mirada dualista mente-cuerpo. El estudio y abordaje de las dificultades ante el aprendizaje demandan una mirada interdisciplinar: los aportes de la psicología, fonoaudiología, psicomotricidad, biología, medicina, pedagogía, entre otras, deben conjugarse; los profesionales deben “descartar un saber hegemónico, para dar lugar a saberes parciales, contextuales que puedan convivir” (Barreiro, 2007, p.223).

Esto interpela a la psicología en tanto disciplina que debe dialogar con las otras, dejando espacio y aceptando las limitaciones propias, al mismo tiempo que plantea el desafío de establecer el rol específico del psicólogo frente a estas dificultades. Aceptar el lugar de “medidores de fracaso o éxito” (Kachinovsky, 2012, p.32) desembocaría luego en una tarea similar a arreglar la falla detectada en la máquina, en este caso la máquina humana en que deviene el niño. En cambio, se trata de pensar al niño en su potencialidad, en captar lo que sí puede alcanzar, sus logros, sus aciertos; lo cual no es posible si no se da lugar a los afectos y a la dimensión subjetiva.

Referencias bibliográficas

- Affonso Moysés, M.A., Collares, C., Untoiglich, G. (2013). La máquina medicalizadora y patologizadora en la infancia. En G. Untoiglich (Comp.), *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz: la patologización de las diferencias en la clínica y la educación* (pp. 25-44). Buenos Aires: Noveduc.
- Aguirre, R. & Moreira, K. (2015). Pensamiento y Lenguaje. En A. Vásquez Echeverría (Ed.) *Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva* (pp. 147-178). Montevideo: UdelaR. Recuperado de <https://cognicion.psico.edu.uy/sites/cognicion.psico.edu.uy/files/Cap%C3%ADtulo%205.pdf>
- Apud, I., Ruiz, P. & Vásquez Echeverría, A. (2015). Introducción a la historia y a los métodos en psicología cognitiva. En A. Vásquez Echeverría (Ed.) *Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva* (pp. 17-48). Montevideo: UdelaR. Recuperado de <https://cognicion.psico.edu.uy/sites/cognicion.psico.edu.uy/files/Cap%C3%ADtulo%201.pdf>
- Ardila, A., Rosselli, M., Matute Villaseñor, E. (2005). *Neuropsicología de los trastornos del aprendizaje*. México DF: Manual Moderno.
- Ardila, R. (2011). Inteligencia ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 35(134), 97-103. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-3908201100010009&lng=en&tlng=es
- Arnaiz, P., Guirao, J., Garrido, C. (2007). La Atención a la Diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(23) 1-38. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275020546023.pdf>
- Barcía Fuentes (2018). *¿Cómo actúan los maestros ante las dificultades de aprendizaje? Reflexiones desde la perspectiva de la educación inclusiva y la teoría sociocultural* En A.M. Fernández Caraballo, J. Venturini Corbellini (Dir.) *Dificultades ante el aprendizaje: un abordaje multidisciplinario* (pp. 221-247) Montevideo: Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de https://www.fhuce.edu.uy/images/Instituto_de_Educacion/Dpto_de_Ensenanza_y_Aprendizaje/DificultadesanteelaprendizajeUnabordajeinterdisciplinario.pdf
- Barreiro, J. A. (2007). ¿Qué aprendemos de los niños que no aprenden? *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 104, 220-240. Recuperado de <https://www.apuruguay.org/apurevista/2000/16887247200710412.pdf>
- Bleichmar, S. (1993). *La fundación de lo inconsciente: Destinos de pulsión, destinos del sujeto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2001, Octubre). *La Infancia y la Adolescencia ya no son las mismas. Qué se conserva hoy de la infancia que conocimos*. En La niñez y la adolescencia ya no son las mismas - Lo que todavía no se dijo. Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Recuperado de <https://www.elpsicoanalitico.com.ar/num3/ep-3.pdf>
- Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen: psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- D'Amato, R.C., Crepeau-Hobson, F., Huang, L.V., Geil, M. (2005). Ecological Neuropsychology: An Alternative to the Deficit Model for Conceptualizing and Serving Students with Learning Disabilities. *Neuropsychol Rev*, 15, 97-103
<https://doi-org.proxy.timbo.org.uy/10.1007/s11065-005-7092-5>
- De Ajuriaguerra, J., Marcelli, D. (1992). *Psicopatología del niño*. Barcelona: Masson.
- Fernández, A. M. (2009). Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones, política y transdisciplina. *Nómadas-Universidad Central Colombia*, 30, 22-33.
- Fernández Caraballo, A.M. (2018). Psicoanálisis y neurociencias: nuevas perspectivas para problematizar las dificultades de aprendizaje. En A. M. Fernández Caraballo, J. Venturini Corbellini (Dir.) *Dificultades ante el aprendizaje: un abordaje multidisciplinario* (pp. 441-453) Montevideo: Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de
https://www.fhuce.edu.uy/images/Instituto_de_Educacion/Dpto_de_Ensenanza_y_Aprendizaje/DificultadesanteelaprendizajeUnabordajeinterdisciplinario.pdf
- Fernández, A. (1997). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Flesler, A. (2014). *El niño en análisis y el lugar de los padres*. Buenos Aires: Paidós.
- Flesler, A. (2016). *El niño en análisis y las intervenciones del analista*. Buenos Aires: Paidós.
- Follari, R. (2020). El sujeto en lo escolar. En: A. Taborda, G. Leóz, A. Labin (Comp.), *Diálogos epocales en psicología educacional* (pp. 83-96). San Luis: Nueva Editorial Universitaria. Recuperado de
<http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2020/04/dialogos-epocales.pdf#page=85>
- Freud, S. (1989a). Inhibición, síntoma y angustia. En J.L. Etcheverry (Trad.) *Obras Completas*, (Vol. 20, pp. 71-164) Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1926).
- Freud, S. (1989b). La negación. En J.L. Etcheverry (Trad.) *Obras Completas*, (Vol.19, pp. 249-258) Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1925).
- Freud, S. (1989c). Sobre las teorías sexuales infantiles. En J.L. Etcheverry (Trad.) *Obras Completas*, (Vol. 9, pp.183-202), Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1908).
- Freud, S. (1993). *Tres ensayos sobre teoría sexual*. Buenos Aires: Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1905).
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. Teoría de las inteligencias múltiples*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1983) Recuperado de
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/593/1/Estructura%20de%20la%20mente.%20teoria%20de%20las%20Inteligencias%20multiples.pdf>
- Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber. Historias de aprendices*. Montevideo: Biblioteca Plural.

- Kachinovsky, A. (2017). Procesos de subjetivación y simbolización en la institución del saber. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 125, 11-28. Recuperado de <https://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201712502.pdf>
- Kachinovsky, C. (1988). *Observaciones sobre la inteligencia. Su expresión y revisión crítica*. Montevideo: Roca Viva.
- Lacan, J. (1980). *Escritos 1*. México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1988). Dos notas sobre el niño. En *Intervenciones y textos 2*. (pp. 55-58). Buenos Aires: Manantial. (Trabajo original publicado en 1969).
- López de Caiafa, C. (1989). Aproximación a la castración en la obra de Melanie Klein. En D. Gil, L. Porras de Rodríguez (Comp.), *La castración: Freud-Klein-Lacan* (pp. 73- 98). Montevideo: EPPAL.
- Luzuriaga, I. (1970). *La inteligencia contra sí misma: el niño que no aprende*. Buenos Aires: Psique.
- Mannoni, M. (1973). *La primera entrevista con el Psicoanalista*. Buenos Aires: Gedisa.
- Martínez, S. (2018). Pobreza y desamparo: Efectos en el funcionamiento psíquico. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 127, 151-173.
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa. S.A. Recuperado de <https://www.sedh.gob.hn/documentos-recientes/203-introducci%C3%B3n-al-pensamiento-complejo/file>
- Paín, S. (1983). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Piaget, J. (1972). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral Editores. (Trabajo original publicado en 1964).
- Piaget, J. (1985). *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona: Crítica. (Trabajo original publicado en 1977).
- Rebollo, M. (2004). *Dificultades de aprendizaje*. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
- Rebollo, M.A., Rodríguez, S. (2006). El aprendizaje y sus dificultades. *Revista de Neurología*, 42(2), S139-S142. <https://doi.org/10.33588/rn.42S02.2005785>
- Schlemenson, S. (1998). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- Untoiglich, G., (2013). Introducción. En G. Untoiglich (Comp.), *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz: la patologización de las diferencias en la clínica y la educación* (pp. 11-21). Buenos Aires: Noveduc.
- Venturini, J. (2016). Emergencia de prácticas técnicas, teóricas y políticas en el campo "dificultades de aprendizaje". *Didaskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*, 7, 57-73. <http://hdl.handle.net/20.500.12008/9299>

- Venturini, J. (2018). Presentación. En A. M. Fernández Caraballo, J. Venturini Corbellini (Dir.) *Dificultades ante el aprendizaje: un abordaje multidisciplinario* (pp. 1-8). Montevideo: Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de https://www.fhuce.edu.uy/images/Instituto_de_Educacion/Dpto_de_Ensenanza_y_Aprendizaje/DificultadesanteelaprendizajeUnabordajeinterdisciplinario.pdf
- Viñar, M. (1988). Hilflosigkeit: Alucinar y pensar. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 67. Recuperado de <https://www.apuruguay.org/apurevista/1980/1688724719886706.pdf>
- Viñar, M. (2002). Sobre encuadre y proceso analítico en la actualidad. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 96, 31-36. Recuperado de https://www.apuruguay.org/revista_pdf/rup96/rup96-vinar.pdf
- Vygotsky, L. S. (1996). El problema de la edad y la dinámica del desarrollo. En *Obras Escogidas* (Vol. IV, pp.251-273). (Trabajo original publicado en 1932). Recuperado de https://proletarios.org/books/Vygotsky_Obras_Escogidas_TOMO_4.pdf
- Vygotsky, L. S. (1993). Pensamiento y lenguaje. En *Obras Escogidas* (Vol. II, pp.11-348). (Trabajo original publicado en 1934). Recuperado de https://proletarios.org/books/Vygotsky_Obras_Escogidas_TOMO_2.pdf
- Wechsler, D. (1955). *Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS)*. Nueva York: The Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (2015). Introducción. *Manual técnico y de interpretación - WISC-V*. Madrid: Pearson (Edición original, 2014).
- Winnicott, D. (1980). El primer año de vida. Criterios modernos sobre el desarrollo emocional. En *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires. Hormé. (Trabajo original publicado en 1965).
- Winnicott, D (1950). Ideas y definiciones. En *Obras Completas*. (pp. 530-533) Recuperado de <https://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/11ninez/paolichi/donald-winnicott-obras-completas.pdf>
- Winnicott, D. (1949). La mente y su relación con el psiquesoma. En *Obras Completas*. (pp.1197-1205) Recuperado de <https://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/11ninez/paolichi/donald-winnicott-obras-completas.pdf>
- Winnicott, D. (1979). *El proceso de maduración en el niño*. Barcelona: LAIA. (Trabajo original publicado en 1965).
- Winnicott, D. (2011). Vivir creativamente. En *El hogar, nuestro punto de partida*. (pp.48-65) Buenos Aires: Paidós. (Borrador de conferencia original de 1970).
- Winnicott, D. (1982). La creatividad y sus orígenes. En *Realidad y juego*. (pp. 93-116) Buenos Aires: Gesida. (Trabajo original publicado en 1971).