



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Trabajo Final de Grado

Hacia el encuentro con lo ajeno del otro que hay en uno mismo

*Acerca de las dificultades de aprendizaje, fracaso
escolar y el dispositivo psicopedagógico grupal.*

Estudiante: Samara Mingroni

C.I/4.611.172-8

Tutora: Esther Angeriz

Montevideo, 30 de Julio de 2016

Índice

Resumen	2
1 – Introducción	3
2 - Marco Teórico	4
2.1 - Relaciones entre la psicología y la educación: las instituciones	4
2.2 - Relaciones entre psicología y educación en el contexto histórico de la educación uruguaya	5
3. Análisis y discusión sobre los procesos de aprendizaje y sus dificultades	8
3.1 Conceptualizaciones sobre el Aprendizaje	8
3.1.1. Aprendizaje como proceso de adquisición y transformación de estructuras.	8
3.1.2 Aprendizaje desde una perspectiva biológica y genética	9
3.1.3 Aprendizaje como relación entre inteligencia, cuerpo y deseo.	10
3.1.4. Aprendizaje y procesos de simbolización.	11
3.2 Conceptualizaciones en relación al Fracaso Escolar	12
3.3 Dificultades de Aprendizaje	15
3.4 Dispositivos de abordaje de las dificultades desde la psicopedagogía clínica.	20
3.4.1 Importancia del encuadre grupal	22
4. Conclusiones	26
Referencias Bibliográficas	30

Resumen

La presente monografía se realiza en el marco del Trabajo Final de Grado correspondiente a la Licenciatura en Psicología, de la Universidad de la República (Montevideo - Uruguay) y busca abordar el tema de las dificultades de aprendizaje y el encuadre grupal como facilitador en intervenciones psicopedagógicas, desde la perspectiva de la psicopedagogía clínica.

Algunas de las preguntas que se irán planteando en el recorrido de este trabajo son: ¿Cuáles son los aportes del dispositivo grupal?, ¿Existe un sostén por parte de los integrantes del dispositivo entre sí? ¿Es realmente una herramienta facilitadora?

Partimos del supuesto de que el encuadre grupal causa efectos positivos y puede colaborar en la elaboración de las problemáticas existentes.

La posibilidad de compartir un espacio y problemáticas similares permite el despliegue singular de cada sujeto, que en conjunto con el otro se podrá nutrir y crear desde un interjuego grupal. Lo positivo de este encuadre es que la presencia de otros niños con problemáticas semejantes, agiliza la elaboración de sus restricciones y permiten encontrar sentido, a través del despliegue de aspectos singulares desconocidos, que logran hacerse visibles mediante el encuadre grupal.

Palabras clave: Dificultades de Aprendizaje, Dispositivo Grupal, Intervención Psicopedagógica.

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es indagar respecto al tratamiento grupal en las dificultades de aprendizaje desde una perspectiva Psicopedagogía Clínica. Se partirá del estudio de los conceptos de aprendizaje, dificultades, fracaso escolar, con el fin de relacionarlos con el dispositivo y encuadre grupal.

El tratamiento psicopedagógico está dirigido principalmente a niños y adolescentes que presentan problemas en su aprendizaje, quienes mayoritariamente llegan a esta instancia derivados por la escuela, al no alcanzar el nivel medio requerido para el dominio de los conocimientos escolares.

La metodología utilizada en la Clínica Psicopedagógica intentará entender las dificultades que presenta el niño desde la multiplicidad de sentidos que condicionan sus dificultades en el aprendizaje, también, propondrá estrategias de intervención según la significación que tenga el saber, para este y su familia.

Partiendo de una perspectiva psicopedagógica que integra al psicoanálisis en relación con el aprendizaje, se trabajará con dos referentes de la psicopedagogía clínica del Río de la Plata como son la Dra. Silvia Schlemenson y Alicia Fernández, realizando una revisión de los autores de referencia para ambas perspectivas psicopedagógicas.

Silvia Schlemenson (2009) entiende que los sujetos que presentan dificultades demuestran restricciones en los procesos de simbolización. Desde este enfoque, la Psicopedagogía Clínica se encarga de encontrar las formas y herramientas que faciliten el desentramado de esos aspectos que atraviesan al niño y que están perturbando la construcción de conocimientos, con el objetivo de resimbolizar esas restricciones representativas existentes.

A su vez, Fernández (2002) enfatiza en el deseo puesto en el saber y sostiene que el aprender es una producción deseante y cognoscente a través de la cual nos vamos construyendo como sujetos. Entiende que en el proceso de enseñanza-aprendizaje existe transmisión de conocimientos para que el aprendiente pueda construir sus propios significados, a partir de la información que recibe.

Fernández (2002) destaca la necesidad de que el deseo esté presente y funcione como motor para el aprendizaje; si no existe, la inteligencia puede quedar atrapada, perdiendo así su capacidad específica para aprender.

2. Marco Teórico

2.1 Relaciones entre la psicología y la educación: las instituciones

Pensar las instituciones desde la complejidad de sus significaciones y manifestaciones, nos permitirá entender el tránsito que realizan los sujetos a través de estas y cuál es el aporte que se realiza al conocimiento desde los procesos de subjetivación. Las instituciones cumplen un rol socializador en la vida de los sujetos y a su vez generan y transmiten significados.

“Las instituciones, entonces, son la matriz social a partir de la cual el sujeto se constituye y, asimismo, se diferencia. Es importante señalar, al respecto, la capacidad que tienen de proponer y transmitir significados, significados que así contribuyen al perpetuo tallado narrativo de la identidad.” (Kachinovsky, 2012, pág 22)

Siguiendo esta perspectiva podemos considerar que las instituciones producen subjetividades, en el marco de un espacio social, el cual está atravesado por requerimientos individuales e intereses colectivos, que podrán generar tensión e incluso diferencias.

En relación a lo educativo, tal como afirma Alicia Kachinovsky (2012) la disciplina psicológica, se encargará de interrogar las zonas de malestar institucional, causadas muchas veces por significados que se producen en las instituciones y se naturalizan.

Estas últimas están estrictamente vinculadas a los cambios que suceden en la sociedad, por este motivo es que podemos decir que la instauración del capitalismo, los procesos de industrialización y urbanización, llevan a la formación de una sociedad moderna que contiene a la escuela y genera cambios no solo a nivel social, sino también respecto a la concepción del hombre.

Este cambio social se lleva a cabo sobre el siglo pasado, generando así un nuevo orden social, el cual estaba regido por las leyes del mercado y requería de un individuo transparente, libre, consciente y capaz de optar, tal como afirma Kachinovsky (s.f).

Se genera un cambio de perspectiva también para la escuela, por lo que su rol en este entonces se torna fundamental; de acuerdo al ideal racionalista, el conocimiento todo lo lograría, incluyendo el progreso social.

“No es de extrañarnos, luego, que el tema del aprendizaje fuera de preocupación capital para la institución educativa y que, sujeta por sus raíces identitarias, continúe privilegiando hoy la lógica del rendimiento. En ese sentido, toda circunstancia que produzca algún tipo de ruido en el sistema, será una injuria para esta institución y, por ende, procurará erradicarla a toda costa”. (Kachinovsky, s.f, p.3)

Toda institución tiene una finalidad y una tarea que la define; la tarea principal de la institución educativa consiste en la formación de sujetos, que se llevará a cabo mediante la transmisión y producción de conocimientos.

Bajo estas condiciones, toda circunstancia que genera carencias en el sistema o en la producción de conocimientos, será considerado como un problema y se deberá actuar sobre ello. Las dificultades de aprendizaje o problemas de conducta, son algunas de estas situaciones que aparecen y causan ruidos en el sistema.

Frente a estas dificultades que se hacen visibles y la necesidad de tomar acciones sobre las carencias y problemáticas que emergen; por parte de la educación surge la urgencia de profundizar y conocer más sobre la realidad del niño. Se vuelve fundamental alejarse de la idea de que el niño es igual al adulto y empezar a pensar en sus singularidades, como niño y sujeto. En concordancia con esto, también se deberán generar cambios en los instrumentos y herramientas utilizadas, ya que se deberá adaptar las herramientas y técnicas utilizadas a los descubrimientos realizados desde la Psicología, en el ámbito del aprendizaje y la Psicología evolutiva.

2.2 Relaciones entre la psicología y la educación en el contexto histórico de la educación uruguaya

Sobre el siglo pasado se lleva a cabo un proceso de cambios, tanto en plano económico, como político, social y cultural, estableciendo un nuevo orden social. Este hecho impuso que el país abandonara muchas de sus pautas tradicionales, para así adecuarse a nuevos requerimientos, generando cambios importantes en el orden social y respecto a la concepción del sujeto.

En Uruguay y más específicamente en el ámbito de la psicología, esta tendencia se materializa con la fundación del Laboratorio de Psicopedagogía Experimental en la órbita del Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal. El Laboratorio desde sus inicios demostró incidencia de un modelo experimental positivista, aspecto que permitió que la Psicología adquiriera un estatus científico.

A principios del siglo XX, comenta Conde (2003) que las publicaciones existentes remitían fundamentalmente a la transmisión de conocimientos en Psicología experimental, la mayoría de estas teorizaciones hacían referencia a la estandarización y aplicación de tests a niños y a las estrategias de abordaje ante el fracaso escolar. La impronta existente hacia la psicometría, se hacía notar.

A mediados del mismo siglo, los desarrollos provenientes de la Psicología Clínica (con base en el Psicoanálisis) y del trabajo con grupos realizados en base a la Psicología Social, llevaron a que muchos psicólogos se acercaran a la educación, con el fin de ahondar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta unificación buscará profundizar en las temáticas que hacen al aprendizaje, para así realizar nuevas investigaciones y teorizaciones que estén dadas fuera del marco de la clínica.

Estos movimientos convergentes, por un lado el de la educación y por otro el de la psicología, marcan intereses comunes y tendencias que luego se verán reflejadas en los dispositivos de intervención. Si bien las técnicas utilizadas desde una y otra disciplina se ven influenciadas, a veces se superponen, otras se complementan y hasta en algunos casos se confrontan.

Sobre el siglo XX las prácticas desarrolladas por los psicólogos dentro de las instituciones educativas, están determinadas mayoritariamente por un paradigma individual, grupal o institucional. Con el paso del tiempo se han ido modificando y generando nuevas prácticas con un enfoque distinto, que no necesariamente se apoyan en este paradigma inicial.

Hacia fines del mismo siglo se llevó a cabo un movimiento entre la psicología y la educación, tal como comenta Conde (2003), que condujo al encuentro en la dimensión institucional y comunitaria de estas dos disciplinas. La Psicología desde entonces se enfrenta a nuevos desafíos, pero se ve limitada por su tradicional soporte y enfoque a la práctica clínica, donde el valor estaba dado principalmente en este espacio. Es cierto que los cambios respecto al enfoque exclusivamente clínico, se vienen dando desde algunos años, pero para que este encuentro pueda ser exitoso, es necesario alejarse mucho más y elaborar nuevas herramientas y teorizaciones

Este movimiento que se viene experimentando llevó a que la formación y rol de los psicólogos pueda comenzar a sumar experiencia en lo que refiere al trabajo comunitario, trabajando en equipos interdisciplinarios, incluyendo a los sujetos, sus familias, los grupos y las

instituciones, generando así, una tendencia que transformó los modelos existentes y elaboró nuevos soportes teóricos y técnicas.

Para la psicología las instituciones educativas se vuelven espacios necesarios, y generan a su vez, la posibilidad de ingreso al campo comunitario. Las instituciones requieren de los psicólogos, tanto como los profesionales requieren de las instituciones, ya que de esta forma se genera la posibilidad de entender e intervenir el entorno.

Tomando en cuenta a Conde (2003), quien se basa un enfoque regional y local para sus teorizaciones, es que podemos afirmar que existe una heterogeneidad que constituye y determina cada institución, de esta forma tomará características y estará constituida también, por particularidades del entorno.

El enfoque Psicopedagógico surge como consecuencia de esta nueva demanda y cambio de paradigma, que incluye a la psicología y deriva en una postura que proporciona mayor relevancia y preocupación hacia la infancia. Las instituciones detectan la existencia de distintos alumnos, generando la necesidad de desarrollar nuevas políticas de educación que permitan dar cuenta de las carencias y necesidades actuales.

3. Análisis y discusión sobre los procesos de aprendizaje y sus dificultades.

3.1 Conceptualizaciones sobre el Aprendizaje

Para introducirnos a la temática de las dificultades del aprendizaje, en primer lugar, es necesario realizar un breve planteo de los diferentes enfoques existentes respecto a la temática del aprendizaje.

3.1.1. Aprendizaje como proceso de adquisición y transformación de estructuras.

Tomando en cuenta que el aprendizaje es un proceso de adquisición, María Antonieta Rebollo (1996) afirma que la experiencia y sobre todo la experiencia repetida es la que origina un cambio, un cambio en una función, un cambio en una conducta.

“Desde esta concepción, el aprendizaje es un proceso de adquisición producido por acción de la experiencia que se basa en un cambio estructural permanente, del sistema nervioso”. (Rebollo, 1996, p. 17)

La autora presenta un enfoque neurológico del aprendizaje, tomando en cuenta los cambios que se generan en el sistema nervioso hasta alcanzar las funciones correspondientes.

Rebollo (1996) argumenta que el aprendizaje está muy relacionado con el concepto de plasticidad, ya que se considera como un mecanismo que subyace en la mutabilidad y la flexibilidad del cerebro y que hace posible la cognición. Para esta autora, ambos conceptos son lo mismo o dos aspectos de lo mismo, ya que la plasticidad es considerada como la capacidad que tiene el cerebro para seguir aprendiendo.

Considera que el aprendizaje es una de las funciones más importantes del sistema nervioso, aunque no deja de lado la connotación e importancia que tiene la motivación para que el mismo pueda ser llevado a cabo exitosamente.

3.1.2 Aprendizaje desde una perspectiva biológica y genética

Tomando en cuenta la perspectiva de Sara Paín (2002), podemos afirmar que el proceso de aprendizaje se inscribe en la dinámica de la transmisión de la cultura, que constituye la definición más amplia de la palabra educación.

Para esta autora, existen cuatro funciones que forman parte de la educación: la función conservadora, socializante, represiva y por último, la función transformadora. Refiere a la función educativa como de carácter complejo, ya que cumple una función represiva y dominante, pero que a su vez será responsable de posibilitar la transformación del sujeto, siendo fundamental para su desarrollo.

Si el sujeto no logra llevar a cabo de forma exitosa el proceso de aprendizaje, no será posible que realice alguna de las funciones sociales de la educación.

Respecto al proceso de aprendizaje propiamente dicho, Paín (2002) considera que no existen estructuras definidas para ello. Si bien algunos acontecimientos pueden ser clasificados bajo el rubro de aprendizaje y presentar estructuras que permitan la articulación de esquemas, estas no están definidas para ello, sino que son modalidades donde se permite la sistematización de variable que luego se asimilan y generan así el espacio de articulación.

“Desde el punto de vista biológico, y dentro del marco de la epistemología genética, habría un aprendizaje en sentido amplio, el cual consistiría en el despliegue funcional de una actividad estructurante que derivaría en la construcción definitiva de las estructuras operatorias esbozadas en tal actividad y, por otra parte, un aprendizaje en sentido más estricto, que permite el conocimiento de las propiedades y legalidades de los objetos particulares, siempre por asimilación a esas estructuras que permiten una organización inteligible de lo real.” (Paín, 2002, p.15)

Siguiendo esta perspectiva biológica y genética, el aprendizaje se da en sentido amplio, a través de estructuras que se suceden unas a otras y que luego resultarían en una construcción definitiva. Estas estructuras no anulan unas a otras, sino que se modifican y se complementan.

Específicamente respecto a las estructuras de conocimiento, afirma que la inteligencia no puede ser considerada como una estructura innata, sino que presenta características específicas construidas.

La misma autora, toma en cuenta a Piaget quien señala la presencia de dos funciones comunes a la vida y al conocimiento. Estas serían: la conservación de la información y la anticipación, como aspecto que forma parte del aprendizaje. También incluye la noción de “memoria”, tomando en cuenta que toda información adquirida desde el exterior, es recibida siempre en función de un marco o sistema interno, ya existente y más o menos estructurado.

En base a los planteados que realiza Paín (2002) tomando en cuenta a Piaget, es que podemos concluir que el desarrollo del aprendizaje se genera desde lo biológico, considerando al organismo como una estructura que se sostiene y crece a través de la interacción con el medio. Se genera un proceso de adaptación entre el organismo y el medio, donde se establecen procesos acción y reacción (asimilación y acomodación).

3.1.3 Aprendizaje como relación entre inteligencia, cuerpo y deseo.

Alicia Fernández (2002) entiende que para aprender se necesitan dos personajes, enseñante y aprendiente, además un vínculo que se establezca entre ambos.

Para que el aprendizaje se desarrolle deben ponerse en juego cuatro niveles, aportados por el enseñante y el aprendiz en un proceso vincular: el organismo individual heredado, su cuerpo construido especularmente, su inteligencia autoconstruida interaccionalmente y la arquitectura del deseo, deseo que es siempre del Otro.

“El aprender transcurre en el seno de un vínculo humano cuya matriz se conforma en los primeros vínculos madre-padre-hijo-hermano, pues la prematuridad humana impone a otro semejante adulto para que el niño, aprendiendo y creciendo, pueda vivir.

El aprendizaje es 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”. (Fernández, 2002, p.54)

Para que el aprendizaje pueda llevarse a cabo es necesario que el deseo esté presente y que además se establezca un vínculo. Si estos aspectos se logran, podremos decir que el proceso se llevará a cabo de forma exitosa.

Fernández (2002) coincide con los planteos de Sara Paín, quién considera al organismo como un “aparato de recepción programado”, que posee transmisores capaces de registrar y llevar adelante cierto tipo de asociaciones y reproducirlos, cuando sea necesario. En cambio respecto al cuerpo, lo considera como un instrumento, capaz de recibir señales y coordinaciones siempre creando algo nuevo.

Por lo tanto, el funcionamiento del organismo puede ser considerado como funcionamiento ya codificado, mientras que el del cuerpo es aprendido. El organismo necesita al cuerpo para que pueda enviar las señales que deben ser grabadas; por el cuerpo nos apropiamos del organismo. Las perturbaciones que sufra este último, condicionarán las dificultades en este proceso que se lleva a cabo.

Desde un primer momento el aprendizaje pasa por el cuerpo, un aprendizaje nuevo integrará uno anterior, sea cual sea el tipo de aprendizaje que se genere. Es fundamental la importancia del placer, el cual impacta en el cuerpo y es necesario para que el proceso sea exitoso.

“El cuerpo coordina, y la coordinación resuena en placer, placer de dominio” (Fernández, 2002, p.65)

La apropiación del conocimiento por parte del sujeto implica el dominio del objeto, el cual deberá generar un placer corporal, estableciendo así la integración del conocimiento con el saber, asegurando que la situación de aprendizaje se lleve a cabo efectivamente. Para que el aprendizaje se logre es necesario que esté registrado en el cuerpo.

Tomando en cuenta a Paín y Fernández, la curiosidad y el deseo serían factores fundamentales para que la motivación exista y se logre llevar a cabo la instancia de aprendizaje. El deseo de saber y la necesidad de comprender deben formar parte del niño desde los primeros días de su vida; la exploración de su cuerpo y de su entorno, llevará al conocimiento de sí mismo y del mundo que lo rodea.

La curiosidad, el placer que genera el descubrimiento y la adquisición de conocimientos deben poder formar parte de la dinámica misma de la vida, si esto no ocurre, posiblemente el niño genere fallas en el proceso de aprendizaje.

3.1.4. Aprendizaje y procesos de simbolización.

Respecto a la temática del aprendizaje, Silvia Schlemenson (2013) considera que el sujeto actual necesita de modalidades de producción simbólica específicas, ya que se encuentra expuesto a diferentes tipos de estímulos anteriormente desconocidos, por lo que será necesario nuevas formas de respuestas, implicando un trabajo psíquico muy intenso.

La fragmentación y los cambios son aspectos que forman parte de la época en la cual vivimos, la agresividad presente en las situaciones sociales actuales ejercitan de cierta forma a los sujetos para que puedan generar modos nuevos y originales de simbolizar.

Los modos de producción simbólica son transferidos por la familia y condicionados por la sociedad a la cual pertenece el sujeto. Tanto el legado individual, como el social, producirán propuestas de identificación que constituyen al sujeto, quien podrá estar de acuerdo o no con las significaciones parentales que lo anteceden.

Estabilidad en las primeras relaciones parentales, gran caudal de amor, sostén y atención en los momentos iniciales de la vida, son aspectos fundamentales y necesarios para promover la actividad psíquica en los niños.

Schlemenson (2013), define al aprendizaje como un proceso complejo en el cual se incorporan novedades, en el que sujeto y objeto se interrelacionan recíprocamente entre sí, produciéndose modificaciones estructurantes en ambos, que inciden en la ductilidad psíquica y en el deseo del sujeto por el conocimiento. Desde esta perspectiva aprender involucra un movimiento deseante, por lo que cada sujeto se podrá relacionar de forma singular y selectiva con los objetos.

Aprender no involucra y compromete solamente aspectos cognitivos, sino que lleva a cabo un trabajo psíquico de alta complejidad, que constituye la subjetividad partiendo del intercambio con los objetos sociales y de conocimiento. Partiendo de este intercambio que se genera, el sujeto podrá simbolizar al mundo de acuerdo e incluyendo sus experiencias.

3.2 Conceptualizaciones en relación al Fracaso Escolar.

El fracaso escolar puede ser entendido como un indicador de los cambios sociales y económicos que se vienen produciendo en los últimos 20 años, que no solo determinan condiciones de vida, sino que también inciden en las concepciones de educación y por lo tanto, determinan condiciones educativas.

En este sentido es que podemos pensar al fracaso escolar como un problema de la educación, por lo que esta problemática no sería exclusiva del niño, sino que se trata de un fracaso sobre todo del sistema educativo.

Respecto a esto Adriana Cristóforo (2003) agrega que este fracaso se vuelve más evidente en las escuelas que asisten niños de sectores empobrecidos de la población. La situación de pobreza y carencia socio-económica y afectiva, hacen que los principios de equidad de la escuela pública en realidad agudicen las diferencias, ya que se vuelve muy difícil la integración a un sistema que está pensado desde otros parámetros de vida distintos a los que ha vivido hasta el ingreso a la escuela.

Siguiendo a Alicia Kachinovsky (2012) el término fracaso escolar refiere a diversas manifestaciones de dicho ámbito, las cuales tienen en común aspectos del desempeño del niño. También puede ser considerado como una forma de exclusión social temprana, cuyos signos más frecuentes son: bajo rendimiento escolar, comportamiento conflictivo, repetición, extra edad y desafiliación.

La autora toma en cuenta diferentes configuraciones donde el modelo de enseñanza también juega un rol fundamental, en el cual intervienen factores individuales, colectivos e institucionales. El término en sí es muy amplio y relativo, por lo que deja abierta la posibilidad de pensar y preguntarse por quien es el que fracasa, ¿es el alumno, el docente, la familia, la institución o la sociedad?

Existen muchas perspectivas para el fracaso escolar, de todas formas en esta instancia me interesa profundizar en las que refieren al niño y la institución.

En la misma línea, siguiendo a Esperanza Martínez (2004) podemos pensar que a lo largo del recorrido escolar, existirán éxitos y fracasos en los procesos de aprendizaje.

Para esta autora el fracaso es considerado como la acumulación de situaciones problemáticas que no pudieron ser resueltas de forma satisfactoria por el o los sujetos implicados. Estas habilidades que no pudieron ser desarrolladas, pueden convertirse en un déficit crónico al no recibir respuestas, además de establecerse como una incapacidad. De esta forma, se convierte en una instancia en la cual el niño no alcanza el objetivo planteado por la institución educativa, tomándose en cuenta algunos de los indicadores que se mencionan anteriormente, como son: el bajo rendimiento escolar, desafiliación, entre otros.

Alicia Fernández (2000) quien también trabaja respecto a esta temática, afirma que el fracaso escolar afecta al sujeto en su totalidad.

“El niño que lo padece sufre por la subestimación que siente al no poder responder a las expectativas de padres y profesionales. A su vez, la identidad no es algo que se adquiera

de una vez y para siempre, sino que es producto de construcciones identificatorias en las que cumplen un papel preponderante los modos en que los demás nos significan” (Fernández, 2002, p.20)

El grupo escolar ocupa un lugar sumamente importante para el niño, siendo allí el lugar donde realiza un despliegue en busca del conocimiento, donde el reconocimiento por los logros es un aspecto fundamental y será determinante para la construcción de su identidad.

En el sistema educativo uruguayo, se considera fracaso el no cumplimiento de los objetivos curriculares en los plazos establecidos. Respecto a esto Martínez (año) considera que se establece una perspectiva que parte de un supuesto con un objetivo nivelador, esto es, mayoritariamente no se toma en cuenta los ritmos personales y los aprendizajes se evalúan en términos de resultados, más que de procesos.

Pareciera que muchas veces el fracaso se atribuye al niño solamente, sin tomar en cuenta los otros factores existentes, dependientes del sistema escolar, el educador o la familia. El impacto subjetivo causado por este fracaso escolar, tiene importantes consecuencias en las siguientes etapas del proceso de aprendizaje, generando inseguridad al niño y temor a que la situación se repita.

Fernández (2002) cuestiona el uso de la denominación fracaso escolar, ya que este término surge como parte de cuestionamientos realizados sobre la asignación del problema al niño, por lo que discute si efectivamente se trata de un problema en el aprendizaje o bien, es un problema de enseñanza. Es por este motivo que realizada una diferenciación entre fracaso escolar y problema de aprendizaje.

Tomando en cuenta un enfoque diagnóstico el fracaso escolar puede diferenciarse de un problema de aprendizaje, a medida que podamos analizar la modalidad de aprendizaje del aprendiente, en relación con la modalidad enseñante de la escuela, afirma Fernández (2002).

Con esto quiere decir que la modalidad de aprendizaje del sujeto y la modalidad de enseñanza empleada por la institución, determinará el origen la de la dificultad que presenta el sujeto.

“Llamo modalidad de aprendizaje a ese molde o esquema de operar que se va ir utilizando en las diferentes situaciones de aprendizaje. Es un molde, pero un molde relacional.

Por lo tanto, mantiene la tensión entre lo que se impone como repetición/permanencia de un modo anterior de relacionarse y lo que necesita cambiar en ese mismo modo de relacionarse. Relacionarse, ¿con qué?: con el objeto a conocer, consigo mismo como autor y con el otro como enseñante.” (Fernández, 2002, p 96)

En las situaciones de fracaso escolar, la modalidad de aprendizaje del sujeto no se patologiza, en cambio si se produce un problema de aprendizaje, la modalidad de aprendizaje sufre cambios, se altera.

El niño asume diversas modalidades para expresar las problemáticas en su aprendizaje, todo lo que tiene que ver con el campo social y la familia, suele expresarse en el aprendizaje escolar.

Alicia Fernández (2000) realiza una diferenciación entre “problema de aprendizaje reactivo” que corresponde al fracaso escolar, y “problema de aprendizaje síntoma e inhibición”.

El fracaso escolar como “problema de aprendizaje reactivo”, afecta el aprender del sujeto sin llegar a atrapar la inteligencia, situación que surge generalmente mediante el choque entre el aprendiente y la institución educativa que cumple un rol expulsivo, por lo que para entender el escenario deberemos abordar la situación que promueve el bloqueo (Fernández, 2000).

La intervención para este tipo de casos, estará dada fundamentalmente por parte del psicopedagogo y estará dirigida a la institución educativa, para que en conjunto sea posible elaborar estrategias preventivas y de abordaje, en lo que refiere a metodología, ideología, lenguaje/comunicación y principalmente sobre el vínculo que establece.

El fracaso escolar es demostrado a través del niño que no aprende, pero las fallas están instaladas en las modalidades de enseñanza reproducidas por la escuela, siendo este el lugar donde prioritariamente debemos intervenir.

Siguiendo la misma línea, Fernández (2000) también plantea el problema de aprendizaje que constituye un síntoma, forma una inhibición y se instala en el sujeto afectando la dinámica de articulación entre los niveles de inteligencia, deseo, el organismo y el cuerpo, generando así un atrape de la inteligencia y de la corporeidad, por parte de la estructura simbólica inconsciente.

La funcionalidad del síntoma dentro de la estructura familiar, permitirá entender la significación de problema de aprendizaje, el cual se podrá lograr mediante el acercamiento a la historia singular del sujeto.

Ante un caso con estas características será necesario un tratamiento psicopedagógico clínico que esté direccionado a estimular el deseo por el aprendizaje y movilizar la circulación del conocimiento en su núcleo familiar.

3.3 Dificultades de Aprendizaje

Cuando hacemos referencia a dificultades del aprendizaje, se piensa de inmediato en las dificultades del aprendizaje escolar, si bien este es uno de los más relevantes y el que nos importa para este trabajo, es necesario poder tener en cuenta que la gama de dificultades existente es mucho más amplia, ya que las funciones o conductas que el sujeto adquiere por aprendizaje en el transcurso de su vida, es extensa. Para que la situación de aprendizaje pueda darse, es necesario la existencia de un enseñante y un aprendiente que entren en relación y sean capaces de generar un vínculo.

Muchas veces ante fallas o dificultades en el aprendizaje, cometemos el error de creer que el único que entra en juego y fracasa es el aprendiente, cuando en realidad también entran en juego el enseñante y los vínculos que fracasan o generan síntomas.

Por enseñante, Fernández (año) entiende al docente, a la institución educativa, al padre, a la madre o quien sea designado por el aprendiente con el rol de enseñar. La mirada que pondremos estará sobre la relación del sujeto con el conocimiento, en búsqueda de la significación existente sobre el aprender.

Fernández (2002) incluye a la familia como portadora de significaciones hacia el niño, quien cuando nace viene a llenar muchos deseos, carencias, que luego deberá poder cubrirlas y así ocupar en ese lugar asignado. A través de la historia del niño se podrá (re)construir las significaciones asignadas por los padres respecto al conocimiento y aprendizaje, significaciones que muchas veces no se logran concretar.

Para entender las restricciones del aprender debemos analizar el presente e incluir el pasado, para de esta forma realizar un recorte de la situación e incluir aparte de lo individual, al grupo familiar.

Es importante tener en cuenta que las formas restrictivas de simbolización no tienen su inicio en la escuela, sino que forman parte de la vida histórico-libidinal del niño y sus padres, por este motivo se vuelve fundamental su inclusión.

El discurso parental y la calidad de las relaciones iniciales van a ser fundamentales para el desempeño posterior del niño y anteceden el modo en que podrá apropiarse y dominar el campo social. El deseo de conquista hacia nuevos objetos será transferido por los padres y enriquece el campo simbólico de lo deseable y esperable para el niño.

A su vez, Silvia Schlemenson (2009) haciendo referencia a Piera Aulagnier, incluye el concepto de contrato narcisista, el cual es entendido como el discurso ideológico que vincula el tipo de función materna y paterna predominante con el medio social, en el cual el sujeto debe poder encontrar referencias que le permitan proyectarse hacia el futuro.

Este contrato incluye enunciados inquebrantables alrededor de los cuales se constituye el psiquismo del niño, quien deberá transformarlo pudiendo elaborar sus propios enunciados, generando así experiencias enriquecedoras.

“La dependencia prolongada o las sucesivas experiencias de inestabilidad o desapego suelen dificultar el contacto con lo desconocido y pueden promover en los niños un exceso de entrega a los adultos que inhibe la autonomía requerida en cualquier situación de aprendizaje”.
(Schlemenson,2009, p.21)

Al ingresar a la escuela, el niño deberá poder contar con condiciones psíquicas que permitan abandonar sus relaciones primarias, en tanto son hasta este momento su único sostén afectivo.

Es real que no todos los niños cuentan con las mismas condiciones al momento de la escolaridad, muchos de ellos presentan restricciones libidinales que obstaculizan el deseo hacia la apropiación de novedades e inhibe el interés por lo diferente.

Algunos niños inclusive pueden llegar a quedar atrapados o refugiarse en los vínculos con sus figuras primarias; otros, cuya problemática está atravesada por hechos traumáticos, se alejan de la posibilidad de búsqueda de novedades y se refugian en un uso desafectivizado de los objetos escolares, generando problemas de comportamiento y reacciones hostiles, que dificultan su inserción escolar satisfactoria, tal como afirma Schlemenson (2009).

Este refugio en las figuras primarias, en ocasiones se genera ya que algunos padres, hacen visible el deseo de protección y no generan suficiente espacio para el despliegue de la

diferencia, causando al niño una adhesión incondicional al discurso parental al ofrecerle estabilidad, cerrando a su vez, cualquier oportunidad de despliegue y proyecto autónomo.

Lo ideal sería la existencia de un discurso parental simbólicamente rico, el cual esté relacionado con la posibilidad de integrar e interesarse por las diferencias existentes en el ámbito escolar. , Esto permitirá abrir un campo de transformaciones, integración y enriquecimiento de la actividad psíquica del niño. Si este discurso ideal no logra concretarse y las experiencias originarias se dan de forma simbólicamente precarias, hostiles o afectivamente inestables, cuando el niño ingrese al campo social posiblemente se genere una retracción de su deseo por el conocimiento y se lleven a cabo mecanismos inconscientes *desobjetalizantes*. Este término es introducido por André Green (2002), quien considera que el campo de lo *objetalizable* es infinito y es producto de mecanismos proyectivos, mientras que en la desobjetalización se produce un retiro libidinal activo de aquellos objetos sociales considerados como amenazantes, por su posible relación con aspectos hostiles de los objetos primarios.

Respecto a esto Schlemenson (2009) considera que la hostilidad en las relaciones de origen y la inestabilidad parental en la transferencia de afecto en sus modalidades primarias suele causar en los hijos fuertes tendencias a desarrollar procesos de desobjetalización. Estos procesos forman parte de las características de muchos niños con problemáticas afectivas, ocasionando así vacíos representacionales que interfieren y muchas veces retrasan el aprendizaje.

Los niños con problemas de aprendizaje suelen caracterizarse por la irrupción o retracción de afectos, que alteran la adaptabilidad psíquica requerida para la producción correcta y ordenada de conocimientos escolares.

“Frecuentemente han padecido situaciones histórico-libidinales traumáticas, generadoras de desconfianza en las relaciones primarias, por lo cual se retraen secundariamente en un activo trabajo de desligazón de los objetos sociales, con la consecuente reducción de las oportunidades de producción y dominio del conocimiento” (Schlemenson, 2009, p. 27)

De esta forma, la energía libidinal circula y se transforma, mientras que la calidad de las relaciones intersubjetivas tendrá un gran peso y marcará la dinámica singular de la pulsión. Mediante los sucesivos intercambios, el psiquismo se orienta hacia la búsqueda de satisfacción de sus necesidades, donde el pasado tiene un peso significativo y a su vez

propulsa hacia un presente cambiante y distinto, donde las oportunidades de satisfacción se podrán ampliar.

Diferentes modalidades de productividad simbólica se interpretan como una serie progresiva y heterogénea de búsqueda de lo deseado y ausente.

El modo en que un niño opera representacionalmente podrá cambiar a lo largo de toda su vida, siendo más dúctiles cuando las experiencias libidinales han sido satisfactorias. A su vez, cuando no se llevan a cabo de la mejor forma, el caudal representacional repite las situaciones empleadas al momento de la fijación. Cuando se repiten recursos simbólicos, la energía pulsional emprende un trabajo psíquico de retiro de cargas de los objetos existentes, para así evitar la repetición de situaciones traumáticas y conflictivas que causan sufrimiento para el sujeto. Si este proceso se vuelve permanente y rígido, la actividad representativa del niño queda restringida por mecanismos desobjetalizados que empobrecen su funcionamiento y producciones, causando así los problemas en el aprendizaje.

El aprendizaje puede ser considerado satisfactorio desde un punto de vista psíquico,, siempre que los procesos de (des) investimiento puedan ser combinados armónicamente en una dinámica pulsional, donde las trabas pueden desaparecer y se instalen nuevas formas de simbolización.

Las restricciones en el funcionamiento simbólico son singulares para cada niño y se expresan como huellas, las cuales determinan momentos de la vida psíquica que marcan situaciones afectivas amenazantes.

Todas las situaciones afectivas por las cuales pasa el sujeto, dejan marcas en la modalidad en que luego interpretará el mundo y se relaciona con el conocimiento. La calidad e intensidad de esas relaciones iniciales serán determinantes ante futuras oportunidades de investimiento y expansión de la actividad psíquica, como por ejemplo el ingreso a la escuela.

Siguiendo la misma línea, Schlemenson (2009) afirma que los contenidos escolares y la presencia de semejantes instalan la curiosidad por lo extraño, lo diferente, y producen la intensificación de un proceso de complejización de la actividad psíquica, donde el sujeto siente satisfacción frente al dominio de la diversidad de objetos, a partir del reconocimiento de su carencia.

El proceso de producción de conocimientos quedará definido por la posibilidad que tenga el sujeto para incorporar las novedades, en relación con la riqueza simbólica que heredó, asociada a la posibilidad psíquica de atracción hacia lo desconocido, tratando así de encontrar nuevos modos de satisfacción de sus carencias.

Las situaciones de aprendizaje exitosas son aquellas que parten de lo desconocido hacia la conquista de las novedades, mediante procesos de investimento de objetos sociales, sostenidos por una carga libidinal suficiente y deseante.

3.4 Dispositivos de abordaje de las dificultades desde la psicopedagogía clínica.

Tomando en cuenta una perspectiva que integra a la Psicología Clínica y el Psicoanálisis, la Psicopedagogía Clínica se encarga de trabajar sobre las modalidades singulares de producción simbólica de cada sujeto, quienes pueden presentar deseos restringidos hacia los objetos sociales y el conocimiento.

El tratamiento Psicopedagógico está dirigido exclusivamente a niños y niñas que presentan problemas o dificultades en su aprendizaje, quienes generalmente son derivados por no alcanzar el nivel medio requerido por la escuela y llegan a la clínica en la mayoría de los casos, derivados por la misma institución.

Muchas veces, la observación y el trabajo constante con el niño ya es suficiente para detectar dificultades, tanto cognitivas como representativas, dando cuenta de las restricciones existentes en sus procesos de simbolización.

Frecuentemente, las dificultades no comienzan en la escuela, como ya lo he nombrado anteriormente, sino que derivan de conflictos anteriores que no pudieron ser elaborados por el sujeto y muchas veces se manifiestan en el ámbito escolar. Dada la cantidad de horas que el niño se encuentra en este ámbito y el tipo de relación que se lleva a cabo (de aprendizaje), habitualmente quienes detectan las primeras dificultades son los docentes. Tengamos en cuenta que el ingreso a la escuela, implica la salida del hogar, un terreno conocido y seguro, por lo que el ingreso a la escuela genera mucha ansiedad y mayor exigencia psíquica.

Las producciones gráficas, narrativas u otras, que se realizan en la escuela y fueron útiles al momento de detectar dificultades en el aprendizaje, también serán importantes al instante de detectar cuales son esos momentos que ocasionaron o permitieron las situaciones

conflictivas, ya que repiten instancias importantes para la constitución del psiquismo, que están afectando la producción simbólica del niño.

Siguiendo la misma línea, el foco estará puesto entonces, sobre estos procesos psíquicos que están comprometidos en las restricciones existentes en lo que refiere a la producción simbólica, acentuando la intervención en los aspectos subjetivos que generan y posibilitan el tipo de relación del sujeto con los objetos de conocimiento y sociales.

En el espacio psicopedagógico se prestará mucha atención a las modalidades singulares de simbolización que, en los niños con dificultades de aprendizaje, parcializan los lazos con el mundo exterior, inhibiendo el deseo por el conocimiento de lo novedoso e incierto y que, a su vez, ocasiona un sufrimiento psíquico asociado a las formas con que se relaciona socialmente y el dominio que ejerce sobre estos objetos.

Para que el aprender pueda ser llevado a cabo, será necesario que el sujeto realice un movimiento hacia la búsqueda del deseo, de esta forma podrá establecer una relación singular y selectiva con los objetos.

Esta instancia implica un trabajo psíquico de alta complejidad, que parte del intercambio que se realiza con los objetos e incluye las experiencias del sujeto, como factor determinante.

Para modificar las condiciones actuales del aprendizaje, el niño necesitará recuperar el deseo hacia el conocimiento, para esto, los modos en que interpreta la realidad y se relaciona con el mundo, son fundamentales.

Sara Paín (2002), haciendo referencia a la intervención Psicopedagógica, menciona que el campo de interés del psicólogo en este tipo de intervención está dado por los factores que determinan el no-aprender del sujeto y la significación que la actividad cognitiva tiene para él. De esta manera, la intervención que se realiza se centra en descifrar la articulación que constituye el síntoma y tratará de construir las condiciones que permiten tal comportamiento.

La connotación clínica de la psicopedagogía hace referencia a una postura, a un modo de leer o interpretar las situaciones, así como también, de intervenir.

Este posicionamiento forma parte del psicopedagogo y sus herramientas de intervención, independientemente del ámbito en el que esté trabajando; de esta forma, se podrá mirar al sujeto en su singularidad, atendiendo al sufrimiento individual.

El encuadre en el tratamiento psicopedagógico está determinado por las características específicas del dispositivo, a partir de las cuales se ordenan las estrategias de intervención.

La estabilidad que genera el encuadre, en cuanto a tiempo y espacio, es fundamental para la intervención.

El encuentro e intervención con el niño que presenta dificultades de aprendizaje en el dispositivo clínico se concreta con propuestas de dibujos, escritura, narración, lectura y juego, actividades que movilizan las diferentes modalidades representativas y permiten construir en conjunto. Los niños con dificultades, ante estas situaciones suelen presentar restricciones y pocos recursos en sus formas de expresión, independiente de la herramienta empleada.

Las herramientas y metodologías que se utilizan se irán definiendo en el transcurso de los encuentros, ya que se trabaja en función de sus particularidades, tanto individual como grupal.

En síntesis, el objetivo principal del dispositivo psicopedagógico será establecer una relación significativa entre las perturbaciones que presenta el niño respecto a la producción simbólica y los antecedentes histórico-libidinales que lo constituyen, para luego poder generar estrategias de intervención, las cuales deberán estimular el deseo del niño hacia la instancia de aprendizaje.

Desde un primer momento, es importante poder orientar a los padres sobre las características específicas que generan perturbaciones en el orden simbólico de su hijo, para que de esta forma puedan acompañarlo en el proceso terapéutico. Esto también se puede llevar a cabo con el/la docente del niño, ya que es quien se encargará de asistirlo en el ámbito escolar y, además, en la persona a cargo del aprendizaje formal del niño.

3.4.1 Importancia del encuadre grupal

El tratamiento psicopedagógico puede llevarse a cabo desde un encuadre individual o grupal, en esta instancia me interesa profundizar en el segundo, ya que considero que la presencia de otros niños con problemáticas semejantes, trabajando en un mismo dispositivo, podría actuar como agilizador en la elaboración de sus perturbaciones.

En base a esto, Silvia Schlemenson (1997) considera al dispositivo grupal como propiciador de las singularidades de cada integrante, pudiendo darle sentido a sus restricciones y problemáticas de forma grupal y conjunta, siendo el encuadre estimulador y positivo para el niño.

Respecto al encuadre grupal, es importante que el mismo pueda ser estable respecto al lugar, la frecuencia, los miembros, los coordinadores y el tiempo, ya que esto proporcionará estabilidad y uniformidad en su funcionamiento, estimulando la consolidación de un espacio diferente, confiable, de intimidad suficiente como para desplegar sus singularidades.

Las diferencias dan paso a las reflexiones y favorecen el reconocimiento de instancias o situaciones negativas en la historia de los niños.

Schlemenson (1997), propone considerar al dispositivo terapéutico como sintomal y situacional: sintomal, porque focaliza sus intervenciones en las inhibiciones y restricciones que afectan la construcción del conocimiento; situacional, porque trabaja las restricciones utilizando tareas similares a las comprometidas en la situación escolar.

Mediante distintas herramientas, condiciones clínicas o la confrontación con el otro, se van promoviendo situaciones en las cuales emergen las perturbaciones existentes.

Cuando el niño ingresa al grupo y se encuentra con otros niños con los cuales comparte edades y distintas problemáticas, tiene la posibilidad de ampliar la posibilidad de escucha, puede adoptar otra posición y establecer una mirada distinta.

Los encuentros muchas veces pueden comenzar con una serie de intercambios, en la que los sujetos intervienen generando instancias de diálogo, de esta forma será posible desplegar sentimientos escondidos que posibilitan la reconstrucción de historias.

A través del encuentro y la confrontación con el otro en la instancia grupal, se abre la posibilidad de trabajar respecto a las singularidades. Esa confrontación que se establece, genera la posibilidad de reactualizar situaciones conflictivas singulares, posiblemente negadas por el sujeto, que se hacen visibles a través del despliegue de estrategias y narrativas en conjunto con el otro.

El dispositivo genera un espacio donde el sujeto puede escucharse, pensar y dialogar sobre lo propio. De todas formas, este espacio no se establece de un momento a otro y tampoco solo, sino que además de los otros pares del grupo, es necesario la existencia de un terapeuta, el cual deberá cumplir el rol de mediador y estar atento para formular estrategias, cuando sea necesario, las cuales deberán estimular la emergencia y elaboración de las perturbaciones.

La asistencia mediante este tipo de dispositivo genera un espacio de extranjería a partir de la cual se agilizan cambios potenciales en su producción simbólica.

La extranjería refiere a las diferencias subjetivas existentes entre los integrantes del grupo, por lo que la dinámica que se genera mediante intercambios, potencia la curiosidad por la posible incorporación de lo desconocido.

Generalmente las temáticas que pueden parecer personales, son compartidas y producen una resonancia simbólica que motiva una serie de intercambios significativos, se establece la oportunidad de trabajar la extranjería y la ajenidad de lo propio.

Si bien el encuadre y el foco estará puesto sobre la construcción grupal, no debemos olvidar que las problemáticas a analizar aún siguen siendo individuales y están centradas en las historias propias de cada sujeto, sus modalidades de producción simbólica y en las restricciones que inciden en su capacidad representativa.

El semejante, devenido compañero-extranjero-hospitalario, abre oportunidades para el realce de las diferencias en las formas de acceso al conocimiento y promueve una complejización subjetiva más ágil en las producciones distintivas de cada uno de los sujetos, afirma Silvia Schlemenson (2009).

De esta forma, el tratamiento psicopedagógico, sea grupal o individual, pone al sujeto y a sus formas de representar el mundo en el centro del análisis e intervención.

Schlemenson (2009), haciendo referencia a conceptualizaciones de Green y Kaes, introduce el término envidia como factor que se hace visible en el grupo y que se transforma en un elemento propiciador del análisis.

Considera que este elemento actúa en los grupos como propulsor de investimento de objetos desconocidos, incluyendo componentes del deseo, por lo que impulsa a la conquista de objetos deseados representados por la carencia que se hace visible.

A su vez, otro factor que puede estar presente e interferir en el encuadre grupal es la hostilidad. Este comportamiento puede irrumpir las posibilidades elaborativas existentes y destruir los lazos, a su vez está asociado a la destrucción del otro. Si alguno de los integrantes demuestra una modalidad rígidamente destructiva hacia sus compañeros, posiblemente el niño requiera de un tratamiento individual, dada sus necesidades singulares.

Es cierto que no todos los niños pueden estar incluidos o estar preparados para un tratamiento grupal. De todas formas, el trabajo que realiza el terapeuta fundamentalmente en

base a un sostén amoroso, puede facilitar el ingreso a una dinámica grupal de niños con características vinculares agresivas.

4. Conclusiones

Ante las diferentes conceptualizaciones respecto al aprendizaje, fracaso escolar y el dispositivo psicopedagógico clínico grupal, es que resulta interesante poder pensar respecto a los aspectos que hacen al dispositivo grupal y su importante como tal ante la elaboración de las problemáticas del aprendizaje.

Tomando en cuenta las perspectivas que se plantearon en este trabajo, respecto a aprendizaje y fracaso escolar, queda claro que es necesario indagar sobre las singularidades de las producciones de cada uno de los niños, para así reconstruir sus antecedentes "histórico libidinales" y emprender una búsqueda de sentidos respecto a sus problemáticas. El niño necesita un adecuado acompañamiento, tanto desde el ámbito escolar, como familiar y profesional, por lo que se vuelve fundamental la inclusión de estos actores al tratamiento psicopedagógico, siendo grupal o no.

Es necesario establecer una estricta relación con la institución, ya que al momento de entender el problema, no será posible si se toma en cuenta solamente al aprendiente, la participación del enseñante es fundamental y cumplirá un rol primordial.

El fracaso escolar o las dificultades en el aprendizaje son problemáticas que siempre deben ser escuchadas, ya que se hacen visibles mayoritariamente para dar cuenta de la existencia de trabas en la producción simbólica. El foco principal no estará puesto sobre una particularidad de la problemática, sino que será necesario poder articular las diferentes instancias que establecen e indican en las restricciones que presenta el niño. Tampoco nos encargaremos de buscar "culpables", sino que trabajaremos tomando en cuenta las múltiples relaciones que se establecen entre el maestro, la sociedad, la familia, y afectan al niño.

En esta instancia el foco estará puesto sobre las oportunidades que genera el tratamiento psicopedagógico grupal, considerándolo como instrumento de socialización para los niños, así como herramienta que facilita la apropiación del espacio, de significaciones compartidas e individuales, como un espacio generador de intercambio y confianza.

Las consignas que se utilizan en el dispositivo grupal, serán responsables de establecer un espacio adecuado para que el niño pueda representar las situaciones personales significativas que forman parte de las trabas existentes. Se trabaja sobre los recuerdos, para promover la imaginación y la emergencia de fantasías, aspectos que serán importantes

para la intervención que se realiza. Tengamos en cuenta que en este tipo de intervención, no trabajaremos tomando en cuenta la totalidad de las producciones y manifestaciones psíquicas del niño, sino que se trabajará exclusivamente con aquellas que están comprometidas en la construcción de los conocimientos.

El dispositivo grupal funciona como posibilitador en la construcción de un espacio donde es posible confrontar las dificultades, tanto individuales como del colectivo, y de esta forma el niño podrá encontrar sentido a sus restricciones y crear nuevas formas de subjetivación.

El grupo favorece la relación con los otros y contribuye a que el niño pueda diferenciar su mundo, del de los demás.

El otro en el dispositivo grupal juega un papel fundamental, ya que en varias ocasiones puede ser quien permita de una forma u otra, que se haga visible aspectos aún no detectados.

Este tipo de situaciones, dan cuenta de que el niño puede experimentar el espacio psicopedagógico grupal como un lugar de oportunidades, (des) encuentros consigo mismo y con otros. De esta forma el grupo se constituye como un lugar donde todos se encuentran bajo la misma situación, estando en iguales condiciones, dispuestos a crear nuevas formas de vinculación, siendo muy positivo y estimulador para el niño.

El dispositivo grupal, promueve un espacio orientado a la legalidad propia del grupo. Se plantean ciertos límites que lo diferencian de otros ámbitos y permiten trabajar con el niño los espacios, poder ver el espacio del otro contribuye a la organización de sus propios espacios, que en un primer momento parecía ser uno. Este tipo de instancias se presentan principalmente en el encuadre grupal, ya que la presencia de otros niños y la interacción que se establece, facilita el reconocimiento y diferenciación de espacios.

Como ya lo he mencionado anteriormente, es necesario recordar que si bien el encuadre es grupal y se establece un trabajo de forma conjunta, cada niño podrá tomar partido por algo en particular, que se expresa en la trama establecida por el grupo y de esta forma le permite aportar lo propio, según la afectación e implicación en el proceso grupal.

Respecto a esto Schlemenson (1997) afirma, lo propio requiere de complicidad y la complicidad necesita el otro. Complicidad que considero que se establece en el tratamiento grupal, siempre y cuando las condiciones sean adecuadas y todos los actores estén dispuestos a esforzarse para que esta instancia sea posible. Complicidad que favorece el encuadre y a su vez posibilita la creación en conjunto, donde el otro puede ser la ocasión para que lo propio se manifieste, ya que existe una serie de problemáticas compartidas que de cierta forma conforman el entramado grupal.

Se establecen relaciones en el dispositivo grupal que posibilitan a que el niño pueda exponer sus modalidades al trabajar con conjunto, esto sucederá mediante los vínculos que se establecen en el dispositivo, pudiendo ser con el terapeuta, los objetos o los mismos compañeros. Por este motivo este espacio se constituye como un lugar donde la posibilidad de interrogación está abierta, y de esta forma será posible confrontar las modalidades que emergen.

El objetivo del grupo está dado sobre la posibilidad de encontrar sentidos singulares a las restricciones existentes y que sea posible la creación de nuevas modalidades de subjetivación. Por lo que este encuadre podría pensarse como un modo de estar con otros que incita la emergencia de las singularidades, permitiendo cuestionarse, pensarse, encontrarse, perderse, etc.

Retomando las características que constituyen las dificultades de aprendizaje, tengamos en cuenta que estos niños tienden a presentar limitaciones respecto a la apropiación de los objetos sociales, dificultades para establecer diferencias, apatía, déficit o sobreadaptación respecto a los contenidos escolares. También suelen establecer con el espacio social y escolar, un comportamiento dependiente o transgresor, y relaciones frágiles con el grupo de pertenencia, asociado en muchas ocasiones a las dificultades de integración.

Tomando en cuenta estas modalidades restrictivas de acercamiento a los otros, es posible considerar que el grupo puede construir un fuerte instrumento de socialización para los niños.

Claramente no se trata de un proceso que adviene siempre al grupo, sino que se construye, ubicando al grupo como un espacio en el cual se puede establecer condiciones para la socialización, ya que permite el conocimiento y apropiación de un lenguaje compartido, cargado de significaciones y a su vez, propias de cada niño, generando así un espacio de intercambio y confianza.

Considero que el dispositivo grupal cumple un rol fundamental ante la intervención en las dificultades de aprendizaje y fracaso escolar. El espacio que puede ser experimentado por cada niño es único, generando un despliegue de posibilidades, encuentros y desencuentros consigo mismo y con los otros, que quizás no podría ser llevado a cabo mediante otro dispositivo.

Es cierto que aceptar una intervención psicopedagógica grupal, implica para el niño comenzar a recorrer un camino desafiante, ya que la interrogación estará siempre presente y además, las miradas de los integrantes del grupo, estarán siempre puestas unos sobre otros.

De todas formas, considero que es una de las más lindas experiencias y que realmente incide de forma muy positiva en el niño. El encuentro con el otro es fundamente para que se puedan establecer nuevos vínculos y a su vez, formas distintas de simbolización.

Referencias Bibliográficas

- Alvarez, P. (2002). Construcción psíquica, dificultades de simbolización y problemas de aprendizaje. En <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/299>
- Charlot, B. (1997). La relación con el saber. Elementos para una teoría. París: Anthropos
- Coll, C; Martin, E; Mauri, T; Miras, M; Onrubia, I; Solé, I; Zabala, A (1999). El constructivismo en el aula. Barcelona: Editorial Giraó.
- Conde, D., Grieco, L., Goodson, E., Singer, P., Korovsky, G., Maresca, O., & Shlaman, T. (2003). Perfil del psicólogo en la Institución educativa. Modelo para armar. Inserción del Psicólogo en la Institución educativa. Jornadas universitarias de intercambio. Psicología de la educación: Un campo epistémico en construcción. 5, 6, 7 de junio de 2003. Montevideo: Universidad de la Republica. Facultad de Psicología. Área de psicología educacional.
- Cordié, A. (1994). Los retrasados no existen. Buenos Aires: Nueva visión
- Cristóforo, A. (2003). Ante el fracaso escolar. Estrategias posibles. En Jornadas Universitarias de Intercambio: Psicología en la educación: un campo epistémico en construcción Montevideo: UDELAR
- Fernández, A. (2002). La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia. Buenos Aires: Nueva Visión
- Fernández, A. (2002). Poner en juego el saber. Buenos Aires: Nueva Visión
- Fernández, A. (2000). Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Buenos Aires: Nueva Visión
- Kachinovsky, C (1988). Observaciones sobre la inteligencia. Su exploración y revisión crítica. Montevideo: Roca Viva
- Kachinovsky, A. (2012). Enigmas del saber: historia de aprendices. Montevideo: Universidad de la República (Uruguay), CSIC.

Kachinovsky, A. (s.f). Área de Psicología Educacional. Psicología en la Educación, Aportes para la construcción de una identidad. Recuperado de http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/ps-educacional_psicologia-e-la.pdf

Martínez, E., Rama, B., Mosca, A., Gómez, G., García, S., y Falero, S. (2004). El fracaso escolar: un enfoque preventivo. Montevideo: Udelar-CSIC.

Oiberman, A. (2001) Pioneros de la psicología. Historias de vida... cuando la vida es historia. Entrevista a E. Tuana y J.C. Carrasco. Revista Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad, nº3:27-42

Paín, S. (2002). Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Buenos Aires: Nueva Visión.

Prol, G, F. (1992). La psicopedagogía clínica como alternativa en la clínica con niños. En www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/...psicopedagogia/alternativa.doc

Rebollo, M (1996). Dificultades del aprendizaje. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.

Schlemenson, S. (1996) El aprendizaje: Un encuentro de Sentidos. Buenos Aires: Kapelusz Editora.

Schlemenson, S., Percia, M. (comp.) (1997). El tratamiento grupal en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Schlemenson, S. (2004). Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas. Buenos Aires: Paidós Educador.

Schlemenson, S. (2005). Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico. En http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492005000100005

Schlemenson, S. (Comp.) (2006). Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires: Paidós

Schlemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Bs. As.
Paidós.

Schlemenson, S. Grunin, J. (2013). Psicopedagogía Clínica. Propuestas para un modelo
teórico investigativo. Buenos Aires: Eudeba