



**MAESTRÍA EN CLÍNICA PSICOANALÍTICA CON NIÑOS
(Res. Coneau: 11739/14)**

**“Posicionamientos en la praxis psicopedagógica en Argentina
en el trabajo con niños con debilidad mental
que toman el aporte del psicoanálisis en su configuración teórica”**

Maestranda: Susana Edith Costa
DNI 11817267

Directora: Dra. Nora María Bolis
DNI 14938009
norabolis@gmail.com

Rosario, 24 de abril de 2022

Agradecimientos

A Lara y Emiliano, que me acompañaron con paciencia y ternura.

A Nora, que supo guiarme para que encontrara las preguntas precisas.

Para José Luis, que confió en mí.

Índice

Resumen	6
Introducción	7
a. Del porqué de la investigación o de la causa	7
b. De las interrogaciones.....	7
c. De la intención	9
Objetivos	13
Objetivo General.....	13
Objetivos Específicos.....	13
Capítulo I: La psicopedagogía ¿práctica o disciplina?	14
a.Los primeros tiempos de la Psicopedagogía en Argentina	14
b.El peso de la Psicotecnia.....	17
c.El fracaso escolar	20
d.La herencia de la medicina	22
e.La problemática del aprender en la praxis psicopedagógica.....	24
f.¿Es posible pensar la Psicopedagogía en términos de disciplina?.....	26
Capítulo II: La problemática de la Debilidad Mental	29
a.Algunas definiciones sobre la deficiencia mental.....	29
b.La educación especial y las necesidades educativas especiales.....	30
b1.La educación especial	30
b2.Necesidades educativas especiales	31
b3.De la integración a la inclusión.....	32
c.El retardo mental. Algo de historia	32
d.Itard, un médico pedagogo fundador de la Pedagogía Especializada.....	34
e.Maud Mannoni	35
Capítulo III: Sara Paín, pionera en el campo psicopedagógico	38
a.Algunos datos biográficos.....	38
b.Sus primeros pasos. Su labor en relación con la debilidad mental	38

c.Paín y su intento de articular psicoanálisis y psicogénesis	41
d.La hipótesis de que ambas teorías son estructuralistas	43
e.¿Podemos afirmar que ambas teorías son genéticas?.....	44
f.Sobre que ambas son teorías del inconsciente.....	45
g.El aprendizaje y el no aprender.....	46
h.El problema del aprender como síntoma	50
i.El proceso diagnóstico	51
j.Paín y la problemática la debilidad mental.....	53
k.A modo de conclusión	54
k1.Importación o aplicación/instrumentación de conceptos.....	54
k2.Sobre la epistemología o el discurso.....	55
k3.Sobre la “clínica” del débil mental según Paín.....	56
k4.Las baterías de test y pruebas incluidas en el diagnóstico.....	58
Capítulo IV: Alicia Fernández, discípula de Paín, autora de nuevos conceptos.....	60
a.Algunos datos biográficos.....	60
b.El problema del aprendizaje como síntoma	60
c.Clínica psicopedagógica.....	62
d.Modalidad de aprendizaje	63
e.El sujeto autor	63
f.El “entre”, lugar de trabajo de la Psicopedagogía	65
g.La alegría, criterio de salud en aprendizaje	65
h.El desear y la corporeidad del aprendizaje	66
i.La finalidad de la labor psicopedagógica	66
j.Momentos en el tratamiento psicopedagógico.....	68
k.Fernández y la problemática de la debilidad mental.....	69
l.A modo de conclusión	72
l1.Sobre la epistemología o el discurso.....	72
l2.Sobre las ganas de (..) según Fernández	73
l3.Sobre el mecanismo de la desmentida	75
l4.Lo valioso en Fernández.....	75
Capítulo V: Acercamientos y diferencias entre Paín y Fernández.....	77
a.Coincidencias entre Paín y Fernández	77

b.Sobre la problemática de la debilidad mental	80
c.La oligotimia: término utilizado por ambas autoras	83
d.¿Por qué salir de la perspectiva psicopedagógica?	84
e.La debilidad mental desde la perspectiva psicoanalítica lacaniana	85
f.Sobre la praxis de las autoras	89
g.El tratamiento de niños/as con debilidad mental posicionados como sujetos de la DM	91
h.La infancia, el niño o la niñez	92
Capítulo VI: La psicopedagogía. Lo que se cifra en el nombre.....	96
¿Por qué Psicopedagogía?.....	97
Bibliografía	101

RESUMEN

Esta investigación está sustentada en la inquietud por conocer la obra de dos psicopedagogas argentinas que se valieron del psicoanálisis en su praxis psicopedagógica con niños diagnosticados según el DSM con debilidad mental. Sara Paín considerada pionera en su campo y Alicia Fernández en un lugar de filiación. En ella se examina qué es lo que pensaron ambas autoras sobre la problemática de la debilidad mental y cómo la definieron. Qué dispositivo y metodología utilizaron para poder intervenir en el tratamiento de niños que llegaban a consulta con el diagnóstico de debilidad mental. Para ello, se emprendió un recorrido sociopolítico con la intención de comprender el contexto en el cual asomó una práctica anónima, llamada psicopedagogía. A continuación, se analizaron los conceptos más importantes de ambas perspectivas por separado, para cernir el lugar que la problemática de la debilidad mental ocupó en cada una de las configuraciones teóricas. Primero Paín, con el firme propósito de darle a la psicopedagogía el estatuto de “clínica”, diferenciándola de la “reeducación”, y para quien la “oligotimia” fue entendida como un síntoma. Luego Fernández, quien redobló la apuesta con la reelaboración del quehacer psicopedagógico, la creación de conceptos nuevos y la caracterización de la “oligotimia” a partir del mecanismo de la “desmentida”. Se compararon las distintas propuestas y se arribó a la siguiente formulación e interrogante: la insuficiencia de la praxis psicopedagógica para abordar cuestiones que son estrictamente del orden de la clínica psicoanalítica. Mientras tanto, las/os interesadas/os en niños/as que no aprenden continúan en el desafío de seguir interrogando los problemas encontrados en la praxis psicopedagógica, sin descuidar aquello que en la mirada del técnico se pierde.

Palabras claves: psicopedagogía, debilidad mental, psicoanálisis, sujeto del inconsciente.

INTRODUCCIÓN

a. Del porqué de la investigación o de la causa

“Si es por el amor de la madre que el niño se siente llamado, es precisamente por decir “no” a ese amor que el niño anda”. Esta es una expresión que leí hace ya mucho tiempo, sin comprender su significado, y pese a que olvidé su autor nunca borré lo dicho. Tuvieron que pasar varios años para poder entender su significación a partir del siguiente texto: “En el Nombre-del-Padre tenemos que reconocer el sostén de la función simbólica que, desde los inicios de los tiempos históricos, identifica su persona con la figura de la Ley” (Ledoux, M. 1987, p. 83).

Ese fue el inicio de un recorrido que tomó otro rumbo. Camino en el que habría que ubicar dos mojones importantes. Primero, un trayecto de diez años como docente de niños diagnosticados como discapacitados mentales en la Escuela de Adaptación, perteneciente a la Cátedra de Psiquiatría-infantil de la facultad de Ciencias Médicas, UNR. Experiencia que estuvo surcada por una dirección de cátedra con el sello de la psiquiatría tradicional. Los médicos psiquiatras realizaban la admisión de los niños, que eran diagnosticados con el DSM IV. Muchos de ellos eran derivados, posteriormente a los llamados talleres tutelados. Allí comenzó mi práctica. Desde un comienzo, me sentí impulsada a actuar intentando lograr en los niños alguna respuesta diferente, siempre desde el aspecto cognoscitivo, guiada fundamentalmente por algunos principios piagetianos y también con aportes teóricos de Emilia Ferreiro. El segundo, desde mi función como psicopedagoga, la posibilidad de haber sido testigo y partícipe de otro proyecto de trabajo. A partir de la dirección de la Dra. Gloria Annoni, se crea el Centro de día “Lanfranco Ciampi”. En ese momento se introdujo en la Cátedra la teoría psicoanalítica, junto a otras líneas de trabajo, lo que posibilitó otra apertura significativa.

b. De las interrogaciones.

Tanto los seminarios que se dictaban en la Cátedra, como las supervisiones que permanentemente teníamos, me permitieron abordar otro modo de pensar mi práctica. Los niños que se recibían en ella llegaban con una variedad de diagnósticos, que iban desde el retraso mental, la psicosis y el autismo. Y allí me encontré participando en algunos de los talleres del Centro de Día; luego, coordinando un taller de lectura para madres y más tarde, inaugurando

junto a otras colegas el Departamento de Psicopedagogía inicial. Quienes nos mostramos más cuidadosas con la temática y pudimos interrogarnos un poco más, entendimos en ese primer momento que el trabajo psicopedagógico con niños, sobre todo con patologías severas, (como, por ejemplo, psicosis o autismo), excedía al marco del campo cognoscitivo. Resultaba entonces necesario revisar, reformular y ampliar nuestro marco teórico, para luego decidir cómo articular allí nuestra labor, priorizar ciertas construcciones por sobre otras y delimitar tiempos, algo indispensable cuando se trabaja en un equipo integrado por diversas prácticas.

Con el tiempo fui comprendiendo que nada había sido azaroso. Hubo una coincidencia de hechos fundante para orientarme en este otro camino, y así poder revisar conceptos y replantear mi práctica en el marco del nuevo dispositivo que se ofrecía en la cátedra. Confluyeron, por un lado, mi experiencia de análisis, por otro, el comienzo de la carrera de psicopedagogía, y, paralelamente, la posibilidad de formar parte de un proyecto que se creaba a partir de un grupo de psicoanalistas, basado en la experiencia de “Un lugar para vivir” de Maud Mannoni. Ser escuchada, escucharme, poder escuchar, fue lo que comenzó a conjugarse.

Fue en los escritos de Maud Mannoni donde leí por primera vez la noción de *debilidad mental* (DM). Dos afirmaciones tuyas me sorprendieron. La primera, marcaba claramente la diferencia entre la capacidad intelectual y un concepto que aparecía como nuevo: “La DM concebida como déficit de la capacidad aísla al sujeto en su defecto.” Y otra, en la que anunciaba, metafóricamente, la siguiente expresión fundante de la teoría lacaniana, el inconsciente es el discurso de Otro: “... el camino que conduce al sentido de la debilidad mental pasa primero por el sendero de los padres” (Mannoni, 1987, p.45-50). Ambas expresiones hicieron mella, provocando el suficiente interés como para continuar indagando.

Volver a preguntarme por las operaciones que garantizan el proceso constitutivo del sujeto, por dónde pasaría el eje de intervención en el trabajo psicopedagógico, y entender qué sucede en la problemática de la DM, fue la luz que iluminó y aún hoy sigue iluminando una práctica de más de 30 años como Psicopedagoga. Una luz que opera como el foco del casco que llevan los mineros, no sólo para proteger su cabeza, sino también para dar luz a aquello que se valora necesario e importante para trabajar, en el difícil y muchas veces incierto desafío de saber, en cada acción, en cada elección, cuánto queda en la oscuridad.

c. **De la intención.**

La propuesta de este trabajo surge a partir de ciertas preguntas emergentes, al calor de una práctica de muchos años en una cátedra de la facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario, Paido-psiquiatría. Ésta atiende, históricamente, niños definidos en el campo de la psiquiatría como sujetos con retardo mental, (entre otros diagnósticos). En el campo educativo históricamente se los ha denominado sujetos con deficiencia mental, para diferenciarlos de otros que padecen otras discapacidades. ¿Qué aconteció para que surgiera una práctica preocupada por estos sujetos? ¿Qué motivaciones movilizaron a estos hombres y mujeres de la ciencia para crear teoría y dispositivos con el fin de curar, o, en el menor de los casos, corregir “su mal” con la pretensión de mejorar sus vidas? ¿Son estos sujetos la causa, o el efecto y resultado de esas prácticas científicas? Por otro lado, ¿cuál fue el giro que tuvo lugar a partir del año 1.900 con el surgimiento de la teoría freudiana? ¿Cómo influyó el eco de la “herida narcisista” en las distintas prácticas? Y puntualmente, ¿cómo impactó en la psicopedagogía? ¿Cuál fue el modo de acogida de nuevos conceptos de la teoría psicoanalítica, como por ejemplo el de debilidad mental, en la comunidad psicopedagógica? ¿Qué se puede decir de la posible relación entre los conceptos tomados y las intervenciones clínicas realizadas?

Para esta investigación se tomarán los aportes de dos autoras psicopedagogas argentinas de renombre que estuvieron influenciadas por el psicoanálisis. Sara Paín, considerada en nuestra comunidad como la pionera en psicopedagogía y Alicia Fernández, discípula de Paín. Esta elección se basa en el reconocimiento profesional, de importantes aportes teóricos y la abundante bibliografía. Se trata de dos modalidades de trabajo -con algunas semejanzas y ciertas diferencias-, cuyas repercusiones son de carácter internacional. Considero fundamental realizar una revisión de la temática que me convoca en el mencionado campo, con la expectativa de abrir debate y reflexionar respecto de la solidez -o no- de ciertas formulaciones teóricas y prácticas respecto de los niños/as que llegan a consulta con un diagnóstico de debilidad mental. Revisar y analizar cómo impactó esta problemática en las autoras psicopedagogas. Dos profesionales que se acercaron al psicoanálisis en un intento por dar luz y comprender los problemas que iban hallando en su praxis.

Esta propuesta es un estudio teórico que pondrá énfasis en el aspecto teórico-epistemológico, entendiendo por ello la necesidad de una ruptura con el sentido común, los

conocimientos previos y lo adquirido. Se acuerda entonces con Bachelard al pensar que una experiencia científica es una experiencia que contradice a la experiencia común (Bachelard, 1975).

Para el cumplimiento de los objetivos del presente proyecto se tomarán los textos más importantes de las dos psicopedagogas, teniendo en cuenta los distintos momentos de su recorrido profesional. Se las leerá situando diferencias y focalizando las elaboraciones que tienden a una lógica común.

Considerando que dentro de la población que demanda tratamiento psicopedagógico se halla un porcentaje importante de niñas/os que llegan con diagnóstico de debilidad mental, se interrogará si existió en estas autoras alguna motivación en relación con la problemática de debilidad mental, y de qué modo y en qué condiciones el concepto de DM se fue integrado al quehacer psicopedagógico. Paín es considerada una pionera en el campo de la psicopedagogía, que sumó a la teoría psicogenética el aporte del psicoanálisis. Su intención fue crear una teoría única que describiera las condiciones y circunstancias de dicha “articulación”.

Desde allí, se cuestionará, cómo las psicopedagogas sostienen en la clínica la problemática de la DM. También, se indagará sobre el estatuto epistemológico del concepto que ponen a trabajar para preguntar: ¿Cuál es el marco teórico de referencia a la hora de conceptualizarlo? Y ¿cuál es el modo en que encuentran su lugar en la práctica? ¿Qué es lo que constituye el dominio propio de la psicopedagogía a la hora de trabajar con esta problemática? Interesa sondear sobre los posibles obstáculos con los que dichas autoras se fueron encontrando y cómo los fueron sorteando, qué marcas e indicios podemos localizar en su práctica. Creemos que los casos clínicos -o fragmentos de ellos- nos darán la pista para conocer, paralelamente, por un lado, el enlace que las autoras realizan entre la dificultad de aprendizaje entendida como síntoma y la concepción de conocimiento a la que adhieren. Por otro, la elección de los recursos e instrumentos de los que se valen para trabajar en la praxis. Se entiende este campo de análisis como una praxis, donde la formulación de los conceptos está anudada a los impasses de la práctica. Se abordarán los puntos de vacilación en las construcciones conceptuales del objeto psicopedagógico, en las formulaciones de ambas autoras.

Se pondrá el foco en la idea o concepto de sujeto que las autoras toman prestado del psicoanálisis. Si se tiene en cuenta que el psicoanálisis se ha ido diversificando en múltiples

abordajes, desde aquí se seguirán los postulados de Freud y fundamentalmente de Lacan. Será importante poner de relieve lo que Lacan, -apoyándose en los descubrimientos freudianos y con aportes que incorpora de la lingüística- propone, respecto a que nosotros mismos como sujetos estamos implicados en esta profunda duplicidad del sujeto (Lacan, 1979). Esta afirmación alerta sobre una de las posibles interpretaciones: la de que la división es una propiedad de todo sujeto humano hablante. Aquí, “sujeto dividido” es equivalente a “sujeto del lenguaje”. Respecto de las operaciones de causalidad del sujeto, -la alienación y la separación-, se retomará a Peusner, quien sostiene que ambas operaciones son formulaciones específicas de la clínica psicoanalítica lacaniana (Peusner, 2011). Será importante, también, delimitar el concepto de posición subjetiva respecto a la problemática del la DM desde autores como M. Mannoni, P. Bruno, Muñoz y P. Peusner. Se está en condiciones de interrogar ¿de qué sujeto hablan las autoras? ¿A qué se refiere Paín cuando dice *sujeto que no aprende*? y ¿Cuándo Fernández sostiene que la evaluación del test de Bender permite *echar una mirada sobre el sujeto*? Estas preguntas hilvanarán el recorrido y la lectura de ambas autoras. Además, ¿pueden las profesionales sostener en la clínica psicopedagógica la misma lógica que ponen en juego en las formulaciones teóricas? Y también, ¿cuáles son las posibles estrategias frente al diagnóstico de debilidad mental de un niño o una niña en la clínica psicopedagógica? ¿Lo/a toman en tratamiento? ¿A qué resultados llegan en los distintos casos? Para concluir, este proyecto surge de la posición que entiende que el objeto de conocimiento no nos es dado fenoménicamente, sino que es a construir. Así como el método condiciona al objeto, este produce el objeto. Se trata de una lectura crítica, donde también se trabajará sobre espaciamientos y paradojas.

Se espera que este estudio nos dé la pauta de cuáles fueron los fundamentos que ambas autoras sostuvieron en su acción, en su intención por encontrar el nexo recíproco entre la teoría y la praxis. Y, con ello, contribuir a la posibilidad de ir avanzando, surcando y circunscribiendo un poco más el objeto de conocimiento de la psicopedagogía. Por otra parte, el tratamiento psicopedagógico no debería agotarse en la eficacia terapéutica.

Preocupada por la eficacia del aprendizaje, la psicopedagogía se interroga respecto a: ¿Dónde se sitúa la posibilidad del aprender de un sujeto?, ¿Qué se entiende por aprender? ¿Dónde se cifra la imposibilidad del no aprender? ¿Cuándo tomar un niño o una niña en tratamiento? ¿Qué entendemos por niña/o? ¿Qué maniobra es la más adecuada en cada caso?

¿Cuándo y cómo intervenir? ¿Cuándo y en qué casos derivar? Consideramos que el valor de la experiencia clínica reside en poder ceñir los problemas y las dificultades. Por último, confiamos en que las posibles reflexiones que este trabajo pueda generar resulten esclarecedoras, si bien no dejarán de tener un carácter incipiente y provisorio.

OBJETIVOS

a. Objetivo General

- Contextualizar y analizar las configuraciones teóricas de dos representantes importantes de la Psicopedagogía en Argentina: Sara Paín y Alicia Fernández, que incluyeron el aporte del Psicoanálisis a su marco teórico, y sus modos de intervención en la praxis con niños/as con debilidad mental.

b. Objetivos Específicos

- Comparar las diferentes configuraciones teóricas de las profesionales seleccionadas, desde un análisis que incluya: la definición conceptual de la debilidad mental, su origen epistemológico y modos de intervención en la praxis.

- Indagar sobre la factibilidad de las posibles respuestas de cada modelo, frente a la demanda escolar por un niño/a con diagnóstico de debilidad mental.

CAPÍTULO I

La psicopedagogía: ¿práctica o disciplina?

a. Los primeros tiempos de la Psicopedagogía en Argentina

Para entender este punto debemos considerar no sólo un proceso histórico, sino también, ciertas categorías que se fueron acuñando. Algunas de ellas se las puede rastrear fundamentalmente a partir de la influencia del desarrollo de la ciencia y la medicina. Otras, son las denominadas categorías sociohistóricas.

A mediados del siglo XIX, con la conformación del Estado-Nación en Europa, se produjo la institucionalización de la educación. Desde este marco la educación pasó a ser considerada servicio público. Filósofos como Diderot o Rousseau, además de muchos parlamentarios importantes y profesores, promovían una educación uniforme para la infancia y la juventud (Narodowski, 1999). Fue así como los fines de la educación fueron fijados a la altura de las exigencias de la sociedad. En un segundo momento de la Revolución, con la influencia de los jacobinos al poder se promovió a la educación como la posibilidad de superar las desigualdades sociales. Se trataba de conseguir no solo la igualdad jurídica, sino también la igualdad social, para lo cual se necesitaba fomentar el ingreso de “todos” los niños y jóvenes al sistema educativo. A diferencia de Europa, los Estados latinoamericanos experimentaron un proceso de construcción en el que fueron instrumento del mismo desarrollo de la Nación (Alliaud, 2007). Con la intención de ordenar y disciplinar buena parte de la sociedad, incluidas no sólo las escuelas con los alumnos y maestros, sino también a los padres laicos y religiosos, se crea un plan capaz de imponer un currículum, un calendario escolar e imponer una política educativa dura y muy firme con la intención de someter a aquellos se resistiesen a adherir a las nuevas ideas filosóficas e ideológicas (Narodowski, 1999). Bajo el impulso de Domingo Faustino Sarmiento se creó la primera Escuela Normal en Paraná, en 1870. En 1882 se realizó el Primer Congreso Pedagógico, que sentó las bases para la Ley de Educación Común 1420. La misma, que fue sancionada dos años después, el 8 de julio de 1884, establecía la educación primaria común, obligatoria, gratuita, mixta y laica. Se trataba de instituir una escuela para todos, por primera vez en la historia de nuestro país (Terigi, 2009). Muchos autores (por ejemplo, Dussel,

2006) destacan la impronta homogeneizadora que caracterizó al proceso de institucionalización. La propuesta no sólo fue *todos en la escuela*, sino *en la misma escuela*, es decir, con iguales contenidos, recursos y métodos. Muy pronto se comprobó que las escuelas a la que asistían los niños y jóvenes de los sectores más pobres no ofrecían las mismas condiciones edilicias y de recursos que las escuelas a las que asistían los sectores medio y alto (Terigi, 2009). Paralelamente, ante la necesidad de formar ciudadanos en nuestro país, se dictaminó también integrar a los hijos de inmigrantes de las primeras corrientes migratorias. Algunos autores, como Baquero (2003), coinciden en que, desde Comenio en adelante, la escuela moderna, en el intento de sostener cierto orden, se caracterizó por una ficción de homogeneidad.

Respecto de las corrientes teóricas filosóficas que influenciaron en la historia de la educación de nuestro país, desde 1880, la corriente positivista comtiana tiñó toda la esfera educativa, fundamento tanto de corrientes materialistas como evolucionistas (Gaeta, 2012). En la práctica educativa, aparecía como la confluencia de una psicología de las facultades (experimental) y una didáctica científica. Ponía el acento en el maestro y en el método. La idea de progreso a través de la razón se vio reflejada en una sobrevaloración de los aspectos cognitivos del educando por sobre los demás, como los afectivos, sociales, físicos y espirituales (Terigi, 2015). Además, en la elección de los contenidos no se tomaba en cuenta el proceso evolutivo del desarrollo intelectual de los sujetos. Este primer período entró en crisis algunos años después, con la difusión de corrientes antipositivistas que señalaban que el hombre no podía ser reducido a su dimensión natural (Comas, 1995). Comenzó a escucharse la influencia de las ideas de la Escuela Nueva. Decroly y Montessori fueron dos de sus exponentes que trajeron por primera vez cierta experiencia con niños con discapacidades. Coincidentemente, en la década del 40, a partir de la influencia por profesionalizar la educación, se crearon carreras universitarias cortas, entre ellas la psicología diferencial o psicotecnia (Dussel, 20026). Según Hugo Klappenbach (2007), a partir de la segunda guerra mundial y con el desarrollo industrial, Argentina comenzó a necesitar una educación más eficiente y una orientación profesional basada en el conocimiento de las características psicofísicas, como, por ejemplo, la coordinación visual-auditiva o la atención sostenida. Comenzó la aplicación de una psicología experimental. En este marco, en el ámbito de la educación formal se creó la Pedagogía diferencial y con ella se puso énfasis en los métodos de enseñanza. A su vez, la didáctica buscó en la psicología las bases para la fundamentación científica de la enseñanza, y su aplicación se caracterizó por las relaciones

entre psicología y educación (Coll, 1990). Según Castorina, se llama “aplicacionismo” al intento de recortar el campo de la psicopedagogía implementando “acríticamente” las teorías psicológicas o psicoanalíticas. Hoy se podría incluir también, bajo esta idea, a las neurociencias.

Es como si el campo de la práctica fuera un lugar donde sólo se instalarán la teoría y sus métodos. Si los profesionales se limitan a trasladar la teoría al campo, aquella se estatiza y éste no se enriquece, solo hay una pura aplicación sin producción de conocimiento. (Castorina, 1989, p. 221)

En este contexto se fue consolidando la llamada Escuela Moderna en Argentina. Sin embargo, el objetivo de inclusión que iluminó el proyecto en su origen se fue empañando. Muy tempranamente se advirtió que muchos niños no aprendían según lo esperado. Frente al fracaso de la consigna *todos en la escuela* y con el advenimiento de la Psicología Educacional, la Psicotecnia y la Psiquiatría infantil, se ideó un segundo plan con la esperanza de que *aprendan lo mismo*. Se desplegó en el territorio escolar un arsenal de estrategias compensatorias, que en su comienzo estuvieron a cargo de docentes particulares (Terigi, 2015). Para algunos autores, este cruce de condiciones, tanto históricas como sociales y científicas, fue un momento precursor de la psicopedagogía como práctica profesional (Ventura, Gagliardi, Mosconi, 2012). Fue un tiempo en que la psicopedagogía no tenía delimitado su objeto de estudio y tampoco un método propio, aunque el “término” ya circulaba en los espacios educativos formales, confundido muchas veces con la práctica de la Psicología educacional (Ortiz, 2014). Esta última logró, durante el siglo XX, desarrollarse de manera independiente desprendiéndose de la psicología general. Su objetivo estaba relacionado con la educación. En un principio, se interesó por los avances que surgían en el campo de la experimentación de los procesos del aprendizaje, por los conocimientos sobre el desarrollo infantil y por los estudios diferenciales (Bravo, 2009). Posteriormente, abordó los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje escolar. Sin embargo, muchos autores, entre ellos Gentile (1998), coinciden en sostener que tampoco pudieron escapar a la influencia de la Psicotecnia.

b. El peso de la Psicotecnia

Algunos autores, como, Ventura, Gagliardi y Mosconi (2012), en una investigación sobre la historia y la institucionalización de la psicopedagogía en Argentina, señalan a la Psicotecnia como precursora de *los primeros esbozos de sistematización* de la psicopedagogía.

Según Klappenbach (2007), en los años 20, la Psicotecnia y la orientación ocupacional se implantaron, en un principio, en el ámbito del trabajo, y recién, a mediados de siglo, se estableció en el ámbito educativo. Esta rama de la psicología aplicada se proponía lograr conocimientos científicos y aplicarlos a la vida diaria. La segunda guerra mundial tuvo en Argentina una gran influencia en proyectos de desarrollo industrial, que incluyó, entre otros, la aceleración de los procesos de sustitución de las importaciones. A su vez, desde el Ministerio de educación y con la intención de formar en aprendizajes prácticos a los hijos de una creciente clase trabajadora urbana, se crearon a tal fin, carreras cortas con orientación profesional, basada en el conocimiento de las características psicofísicas de cada sujeto. En este contexto, la Psicotecnia tuvo un lugar preponderante ya que se encargó de la aplicación de test y cuestionarios, con la intención de contribuir a la construcción de una estadística de la normalidad que visibilizara las diferencias individuales. Los maestros de muchas escuelas argentinas recibieron formación para administrar instrumentos de medición de capacidades auditiva, visual, cognitiva para dicho fin. Estas mediciones psicológicas eran acompañadas de mediciones antropométricas, destinadas a establecer medias poblacionales y correlaciones con las mediciones psicológicas obtenidas (Elichiry,2013). Estas investigaciones, llamadas psicopedagógicas, conformaban el campo de la psicología evolutiva y siempre estaban acompañadas de sugerencias pedagógicas, didácticas o de higiene escolar, que aparecían al final de cada trabajo publicado (Talak, 2008). La Psicopedagogía abarcaba los conocimientos psicológicos que se desarrollaban a partir de problemas pedagógicos y didácticos (Bravo, 2009).

Es sabido que la Psicotecnia ocupó un lugar muy importante como precursora de la carrera de Psicología. Así anuncian algunos investigadores sobre los comienzos de la Psicología. Por ejemplo, para Gentile, la Psicología Aplicada no era un fenómeno nuevo a mediados de los´50. Desde la Primera Guerra mundial, cuando internacionalmente se conoció a la Psicología como profesión destinada a la promoción del bienestar humano, recibió un importante impulso (Gentile, 1998).

En Argentina, las tareas fundamentales de la Psicotecnia fueron la orientación y la selección de profesionales. Las mismas se constituyeron en un área de aplicación de la Psicología. Algunas carreras cortas universitarias: de Asistente en Psicometría con sede en la Universidad de Cuyo; los estudios de Especialista en Psicología en San Luis; Auxiliares de Psicotécnica en la Universidad del Litoral; y licenciados en Psicotecnia y Orientación Profesional en Tucumán. Todas ellas fueron emprendimientos que se establecieron como un antecedente destacado de la creación de las Carreras de Psicología en las distintas universidades del país (Rossi, 2009).

En cambio, hay que señalar, que la relación de la Psicotecnia con la Psicopedagogía llevó un proceso diferente. Si bien el término aparece al principio del siglo XX en algunas cátedras de Universidades públicas, luego va desapareciendo a medida que se van creando cursos y hasta la misma carrera de Psicología (Gentile,1998). Por ejemplo, en la Facultad de Ciencias de la Educación de San Luis, creada en 1946 y donde se fundó el Instituto de Investigaciones Pedagógicas por iniciativa de Plácido Horas, que más tarde recibió el nombre de Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, no logró continuar (Muñoz, 2011). Pocos años después, desde el mismo Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, se fue promoviendo la creación de la carrera “Especialización en Psicología”. Las investigaciones psicopedagógicas en la Universidad de La Plata continuaron la orientación iniciada por Senet y Mercante, con Alfredo Calcagno al frente de la cátedra de Psicopedagogía, hasta 1946 (Dagfal, 2011). A medida que las cátedras iban desapareciendo de los claustros universitarios, en el campo educativo se hacía cada vez más evidente el avance de la Psicotecnia. Según Talax A. M. (2008), la influencia de esta corriente teórica marcó un estilo distintivo durante varias décadas. El diseño de las pruebas psicométricas que permitía la medición de factores específicos y la detección de problemas fue aplicado al campo educativo mientras que, a los grupos de docentes, psicólogos y los primeros psicopedagogos, se los formó en la aplicación de dichas pruebas. (Matías, 2014).

Además, al mismo tiempo que desaparecían en las universidades públicas esos espacios denominados “psicopedagógicos”, fue surgiendo una nueva inquietud por el lado de las instituciones privadas confesionales. A mediados de la década del '50 la Comunidad Jesuítica que organizaba las primeras “Facultades Universitarias del Salvador” consideró la posibilidad de crear un ámbito donde el docente pudiera complementar su formación y perfeccionamiento,

pensándose para ello en la confluencia de la Psicología y la Pedagogía como un nuevo campo: el de la Psicopedagogía. “El primer directivo de dicha universidad viajó a Europa a conocer los gabinetes “médico-psicopedagógicos” de Francia y los gabinetes escolares de otros países, en los que los maestros que habían realizado cursos específicos trabajaban como psicopedagogos” (Bin-Zambarbieri, 2011),

El sacerdote Ubén Gerardo Arancibia fue designado como primer director de la carrera específica de Psicopedagogía, que comenzó a dictarse por primera vez el 2 de mayo de 1956 en el Instituto de Psicopedagogía de la Universidad del Salvador. Recién a partir de 1972 quedó constituida como Facultad de Psicopedagogía. La población de estudiantes de la carrera en Psicopedagogía, durante los primeros años fueron fundamentalmente docentes. Iniciada la década del '60 comenzaron a crearse en establecimientos educativos privados, los primeros “Gabinetes Psicopedagógicos Escolares” (Bozzo, 2010). En esos años se creó también la Dirección de Psicología en la Provincia de Buenos Aires, que organizó servicios psicopedagógicos interdisciplinarios, a los cuales se incorporaron muchos de los primeros graduados en Psicopedagogía y estudiantes avanzados de la carrera. En la misma época, continúa la autora, lentamente, el psicopedagogo se fue incorporando a los Servicios Hospitalarios de Psicología y Psicopatología. La tarea del Psicopedagogo en Hospitales comenzó a cubrir una necesidad expresada a través de la consulta por trastornos de aprendizaje en los Consultorios Externos de los Servicios de Psicología y Psicopatología en los Hospitales Generales y/o por la presencia de perturbaciones de origen neurológico, sensorial, motor, etc. (Bozzo, 2010). En Mendoza, la carrera de Psicopedagogía se inició en 1968, en la Universidad Católica Argentina dependiendo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Se otorgaba el título de Psicopedagogo y Licenciado en Ciencias Psicopedagógicas (Gerzuzi, 2014).

Según Filidoro, en Buenos Aires, las profesoras Blanca Toblerosky e Ida Butelman organizaron en 1953 la Sección Psicopedagógica del llamado en esa época Instituto de Ciencias de la Educación. En 1956 se inaugura la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. En esta otra vía, un *trayecto de formación psicopedagógica* dentro de esta carrera habilitaba (y aún hoy lo hacen) la elección profesional y laboral de sus egresados en el campo de *prácticas psicopedagógicas*, dirigido a promover y garantizar el derecho a la educación. (Filidoro y otros, 2016)

La finalización de la Segunda Guerra Mundial agregó un condimento político a este escenario conceptual e institucional hasta ahora delimitado. El término Psicotecnia, asociado fundamentalmente a Alemania y a los países derrotados, desaparece del concierto internacional. En su lugar se impone ya definitivamente el término Psicología Aplicada que contaba tradicionalmente con el respaldo americano (Ibarra, 2015 [Gundlach (1998)]).

c. El fracaso escolar

Como se expuso anteriormente, el fracaso escolar fue una de las condiciones que hicieron posible el surgimiento de la práctica psicopedagógica. Son muchos los especialistas que se dedicaron al análisis de esta categoría social, producto de un proceso histórico-social. Destacamos, en primer lugar, el aporte que hace Anny Cordiè por ser un análisis más amplio que da cuenta del lugar social que tenían los sujetos con retardo mental y los analfabetos. La autora, menciona al fracaso escolar como una patología cuyo nacimiento lo atribuye no solamente a la exigencia de la sociedad moderna, como se lo piensa frecuentemente, sino a “un sujeto que expresa su mal-estar en el lenguaje de una época en que el dinero y el éxito social eran los valores predominantes” (Cordiè, 2007, p.19). Cordiè, cuestiona el papel que la revolución industrial cumplió en relación con un nuevo orden económico. Fue un tiempo en que las máquinas lentamente fueron reemplazando la mano de obra del hombre, lo cual hacía necesario adquirir otras competencias, ya que no bastaba con los conocimientos manuales. La sociedad continuó siendo jerarquizada, sin embargo, ese lugar fijo que cada trabajador tenía, incluso aquellos que no tenían instrucción, los analfabetos y hasta los sujetos con retardo mental, se fue perdiendo. La pobreza de la sociedad moderna comenzó a ocupar un lugar vergonzante. Este fracaso social se convirtió en sinónimo de fracaso en la vida. Será la escuela, entonces, con el advenimiento de la modernidad, la encargada de cumplir con el postulado de igualdad social, intentando incluir toda esa gran masa de niños que quedaba por fuera del sistema. El gran desafío fue *todos a la escuela*.

Desde otro enfoque que pertenece a las Ciencias de la Educación y en relación con la Argentina, Terigi (2009), nos va a decir que el fracaso escolar es un fenómeno contemporáneo de la escolarización masiva. *Todos a la escuela y en la misma escuela*, igual expectativa, igual metodología, igual tiempo, sin considerar las diferencias.

Lucero (Castorina,2008, [Lucero]), otro autor dentro de esta perspectiva destaca que en el análisis del denominado fracaso escolar aparecen dos líneas de trabajo que corresponden a diferentes marcos referenciales. Por un lado, los que van a reflexionar estableciendo una relación entre el fracaso escolar y las diferencias materiales o clases sociales. Por el otro, aquellos que ponen el énfasis en el análisis de las capacidades de los sujetos que obtienen malos o regulares resultados escolares. Respecto del primer grupo encontramos el desarrollo de perspectivas críticas, fundamentalmente dentro del campo de la Sociología de la Educación, a partir de producir conocimiento sobre el fenómeno de la desigualdad social. En los últimos años, la Psicología profundizó las perspectivas interaccionistas, sistémicas, situacionales o contextualistas, para producir una crítica teórica y, con ello, política, al modelo patológico individual del fracaso escolar (Terigi, 2009). Con relación al segundo grupo, Baquero sostiene que la Psicología de la Educación estuvo formateada en sus saberes disciplinares y en sus prácticas específicas por una escisión sujeto-situación durante la mitad del siglo XX (Baquero, 2008). Esto favoreció la lectura de las diferencias en el desempeño escolar y la estigmatización de las deficiencias. Desde esta visión y bajo la luz del DSM, el fracaso escolar se consideraba como el resultado de un problema que portaba el sujeto a título individual, llamase “retardo madurativo”, “retraso mental”, “déficit de atención”, etc. (Terigi, 2009). Desde esta perspectiva también se puede pensar a la escuela como contexto en el que se desarrollaba el fracaso escolar. Con la intención de encontrar una solución al mencionado problema, se llevaron a cabo tanto políticas compensatorias como dispositivos que, en su origen, fueron pensados como una lógica ortopédica, como por ejemplo la creación de los Gabinetes Psicopedagógicos escolares. Según Terigi (2009), los diferentes cuadros patológicos que comenzaron a conocerse a partir de los resultados de los tests y las distintas mediciones que se realizaban a tal fin, influyó en la creación de una relación amalgamada entre las prácticas educativas y las prácticas psicológicas. A partir de la década del ´60 se creó la Dirección de Psicología en la Provincia de Buenos Aires, que organizó servicios psicopedagógicos interdisciplinarios, a los cuales se incorporaron muchos de los primeros graduados en Psicopedagogía y estudiantes avanzados de la carrera. Durante estos años comenzaron a crearse en distintos establecimientos educativos privados, los primeros *Gabinetes Psicopedagógicos Escolares* (Bozzo, 2010).

Podemos conjeturar, entonces, que la creación de los Gabinetes Escolares (Servicios escolares interdisciplinarios en Buenos Aires), coincidentes en el tiempo con la formación de las

primeras psicopedagogas egresadas del Instituto de Psicopedagogía de la Universidad del Salvador, fue uno de los escenarios del comienzo de la práctica psicopedagógica, en un momento histórico donde el Estado necesitaba dar respuesta a un estrepitoso fracaso escolar que se estaba instalando y que cada vez se hacía más visible. El otro escenario fue la incursión en los servicios hospitalarios de Salud Mental.

d. La herencia de la medicina

Los primeros intentos de intervención de la praxis psicopedagógica surgieron sin duda bajo la influencia médica. Muchos historiadores coinciden en que se estableció un pacto muy fuerte entre lo médico y lo pedagógico, cuyo inicio coincide con la idea sobre la afirmación de la concepción de lo preventivo, propio del estilo higienista (biológico-organicista) donde lo importante era analizar la población escolar para identificar el elemento disruptivo (Ventura, Gagliardi, Mosconi, 2012). Recordemos que en teoría y filosofía de la medicina contemporánea se sabe que la medicina se caracteriza no sólo por ser una "técnica" para mantener, mejorar o potenciar la salud, sino también por ser una disciplina atravesada por completo por una dimensión normativa (Aurenque y Duquette (2018). También se puede leer en Rotger (1972) que, desde su origen, la orientación en medicina y luego en psicología, fue la de tender a un trabajo que ponía énfasis en lo preventivo, sin descuidar por ello lo curativo. Un objetivo importante para los Equipos de orientación, luego llamados Gabinetes psicopedagógico fue el de promoción de salud. Aún hoy es muy frecuente escuchar hablar a los profesionales que trabajan en algún ámbito escolar, que realizan tareas preventivas en pro de la promoción de salud. Según Ventura (2012, [Baravalle, 1995]), en la década del '60, la figura del médico era quien legitimaba la labor del psicopedagogo, en la prescripción de un plan de trabajo acorde a la afección de cada alumno. En consonancia con este planteo, Lus sostiene que también el plan curricular en la carrera universitaria de Psicopedagogía surgió basado en el modelo de reeducación (Lus, 2005).

Según Castorina, las técnicas de evaluación psicológica, particularmente las psicométricas, utilizadas en la escuela, surgieron para interpretar y codificar los comportamientos escolares estableciendo regímenes de visibilidad, así como los tiempos esperados para la adquisición de habilidades. (Castorina, 2011).

De Lajonquière, en un trabajo de investigación en el que se interroga: ¿dónde se cifra la posibilidad o imposibilidad de aprendizaje de un sujeto?, explica que existe una construcción imaginaria, tanto en los padres como en docentes y profesionales de la Psicopedagogía, en creer que entre lo “enseñado” y el “resultado” existe, una “sustancia” capaz de ofrecer resistencia al aprendizaje (conciencia, yo o inteligencia). Esta creencia, nos dice, se repite en el campo terapéutico y justifica la labor reeducativa. Y agrega que tanto el conductismo como el cognitivismo alimentan tal ilusión (De Lajonquière, 2005).

Se puede pensar que esa primera línea de trabajo que, según Baravalle, surgió legitimada de la mano del médico, y basada en el conductismo según de Lajonquière, estuvo inspirada en la llamada *Terapia de la Conducta*, que entre 1953 y 1959 se encontraba en pleno auge y cuyo origen se puede situar en las investigaciones de Skinner en Harvard, entre otros. Todas ellas tenían en común los supuestos de la *Teoría del aprendizaje*, que a su vez se remonta a perspectivas esbozadas sobre principios de siglo en relación con Pavlov, Watson y Thorndike (Comas, 2006). Por otro lado, podemos mencionar la influencia del cognitivismo, que consideraba el psiquismo como un epifenómeno del organismo. Su influencia en la práctica psicopedagógica comenzó en consonancia con una nueva especialidad médica que tuvo su origen en países europeos de posguerra. Esta corriente tenía como finalidad, la restitución de las habilidades perdidas o la potenciación de las capacidades remanentes. De este modo, la incapacidad o la deficiencia dependían de la reparación por medio del ejercicio mecánico. Jerusalinsky (1988) dirá que se trataba de una *práctica pura de lo real*. Recién con Freud, quien desconfió del espíritu clasificatorio, el enfermo comenzó a ser considerado un ser de palabra que posee una verdad que debe ser escuchada.

Se puede pensar que, la fuerte presión ejercida por las políticas educativas para lograr el cumplimiento de sus propósitos, junto al poder que realizó históricamente la psiquiatría, sumado a la poca solidez de las formulaciones teóricas y prácticas psicopedagógicas, lograron que un buen número de psicopedagogos/as continuaran ligados, por muchos años y aún hoy se los encuentran, a la ciencia médica-psiquiátrica. Prevención, salud, bienestar integral del ser, trastorno, problema, comportamiento y normalidad, son términos recurrentes que se leen aún hoy día en los planes y proyectos psicopedagógicos en el campo educativo y que encuentran su sentido en las lógicas de las prácticas médicas.

A esta altura es oportuna la siguiente afirmación de Laserre: “Si la práctica es una cuestión de principios, no sólo lo es por la referencia a sus inicios, sino también, fundamentalmente, en tanto remite a lo que funda y fundamenta su acción” (Laserre, 2004, p.96).

Hasta aquí podemos concluir que la Psicopedagogía se configuró como una praxis sin recursos propios, ya que no sólo carecía de método, sino también de un objeto propio. Paralela a otras prácticas fronterizas, como la Educación Especial, las Ciencias de la Educación y la Psicología de la Educación, encontró un espacio (demandado), intentando resolver los problemas de aprendizaje originados en el Sistema Educativo. Dicha práctica se realizó bajo la dirección de programas médicos que legitimaban su labor y de la mano de técnicas reeducativas.

e. La problemática del aprender en la praxis psicopedagógica.

El aprender es un proceso del que se vienen ocupando muchas disciplinas, entre ellas la Neuropsicología, muy en boga en los últimos tiempos, la Filosofía, la Psicología Educacional y la Pedagogía, fundamentalmente. A su vez, es un proceso que puede ser analizado desde distintas perspectivas, razón por la cual existen varias teorías del aprendizaje. La Psicopedagogía, sin teoría propia, ha intentado desde los primeros tiempos ocuparse de que fueran posibles los aprendizajes escolares de los niños, sirviéndose de aquellos recursos e instrumentos que la ciencia del momento le brindara para aplicarlos y lograr posibles correcciones. Delimitar este campo del saber no ha sido una tarea sencilla. Desde sus comienzos las fronteras no estuvieron claras, la Psicología Educacional, las Ciencias de la Educación y hasta la Pedagogía diferencial o terapéutica disputaban en algún punto el mismo objeto de estudio (Bravo, 2009). Podríamos decir que tradicionalmente la Psicopedagogía estuvo surcada por la complejidad, no sólo porque se trata de un campo compuesto por la confluencia de distintas disciplinas, o al menos dos para algunas prácticas, sino también por la multiplicidad de posturas teórico-epistemológicas que existen con grandes alcances.

Existe una línea investigativa que aborda el aprendizaje en el contexto escolar, donde cada caso en particular debe entenderse como parte de una trama que se conforma a partir de la interacción de múltiples dimensiones: orgánica, psicológica, social, cultural, etc. Por ejemplo, Boggino plantea que “los problemas de aprendizaje no existen”, sino que son situaciones propias de los mismos procesos de enseñar y aprender. El autor propone abordar la problemática de forma institucional e interdisciplinariamente, desde el paradigma de la complejidad. Y agrega

que, de existir algún caso, el abordaje de niños con problemas en el aprendizaje tendría que realizarse en equipos multidisciplinarios, “para no caer en la ficción del especialista” (Boggino, 2011). Muchos autores que siguen esta línea provienen de las Ciencias de la Educación. En general son investigadores, dedicados a la educación y partidarios de perspectivas metodológicas clínicas socioeducativas basadas en el psicoanálisis. Terigi por ejemplo pone de relieve el siguiente objetivo en relación con su proyecto:

(...) proponer formas de intervención colectivas, no solitarias, de los adultos que trabajan en las escuelas: ante las situaciones difíciles que pueden presentarse en las escuelas (sujetos desinteresados o desbordados, familias con dificultades para ocuparse de los hijos/as, agresiones entre chicos y con los adultos, etc.) (Terigi, 2009, p.35).

Diferente es la perspectiva de otros autores que participan de la idea de que las dificultades de aprendizaje son posibles y que la Psicopedagogía puede abordarlas desde un trabajo clínico. Evelyn Levy, psicopedagoga, que toma aportes de la teoría psicogenética y del psicoanálisis, nos dice que no es suficiente hablar desde los referentes teóricos, en cambio, propone reflexionar acerca de las “estrategias terapéuticas en la dirección de cada tratamiento, por las intervenciones y sus efectos” (Levy, 1991, p.44). Es decir, hacer trabajar los aspectos de la interdisciplina en el seno mismo de la intervención, partiendo de una premisa: “no hay armonía posible, no hay encuentro armonioso de la interdisciplina en nuestra intervención” (Levy, 1991, p.45). La autora, pone en juego operaciones de suspensión -momentánea e inevitable- de algunas significaciones, por efecto de “centración” en otra. Sostiene que en la estrategia terapéutica se trata de pensar en qué dirección se mueve nuestra intervención, pues en ella pesa el privilegiar una significación sobre otra u otras, aclarando que nuestras intervenciones no son sin consecuencia (Levy, 1991).

Castorina (1989), por su parte, sostiene que, para abordar el complejo fenómeno del aprendizaje, tanto en contextos terapéuticos como educativos, la Psicopedagogía tiene necesariamente que recurrir a múltiples marcos conceptuales e instrumentaciones teóricas. La reducción del ámbito disciplinar a una sola teoría explicativa supone una desvirtuación del objeto y de su campo de intervención. Entonces, al no existir una teoría referencial hegemónica que pueda comprender y explicar las múltiples dimensiones que intervienen en el objeto psicopedagógico, la Psicopedagogía debe partir de la originalidad de su campo de trabajo, del

carácter propio de los problemas, para seleccionar los aspectos más significativos de las teorías que toma como referencia, recrear sus hipótesis y reformular sus instrumentos para adecuarlos a las cuestiones estrictamente psicopedagógicas. El autor propone, por un lado, una relación bidireccional entre las teorías de referencia y las prácticas psicopedagógicas. Por otro, define la necesaria interlocución entre ambos espacios, el educativo y el terapéutico, por vía de la problemática del aprendizaje.

Coincidimos con de Lajonquière en una posición que sostuvo durante su primera etapa, la de construir un campo teórico-práctico específico con relación a la psicopedagogía y a la transdisciplinariedad, en la consideración de las variadas problemáticas vinculadas a los aprendizajes (Lajonquière, 1996). Una praxis que, atravesada por una reflexión psicoanalítica, no se la confunda con ella. Se trata de un campo mucho mayor: “Proponer el estudio transdisciplinario de las problemáticas más diversas vinculadas al aprendizaje y al desarrollo, siempre en sentido lato, en la medida en que hace trascender la idea de sujeto del inconsciente sobre la singularidad de las disciplinas involucradas” (De Lajonquière, 2005, p.139).

f. ¿Es posible pensar la psicopedagogía en términos de disciplina?

Algunos investigadores vienen reflexionando con mucho interés sobre ciertos temas de algunos profesionales que abonan la idea de darle a la psicopedagogía estatuto de disciplina. Dos referentes en estas investigaciones son Follari, epistemólogo argentino, y Castorina, reconocido investigador. Bertoldi retoma a Follari para decirnos, en un resumen de un trabajo presentado en la Universidad del Comahue, “postulamos a la Psicopedagogía como una práctica informada científicamente”, sostenida por conceptos teóricos e instrumentales de otras disciplinas, y también por conceptos producidos a partir del tipo singular de relación que realizan los profesionales. La autora da cuenta de tres aspectos para justificar por qué define a la psicopedagogía como una disciplina: 1. En el debate disciplinar no puede haber interdisciplina si no hay disciplina previa. 2. Que se trata de una disciplina joven, de síntesis compleja y problemática, en tensión con aportes multidisciplinares. 3. En concordancia con Morín (1999) sostiene que no se puede romper lo creado por las disciplinas. Es necesario que una disciplina sea, simultáneamente, abierta y cerrada” (Bertoldi, S, 2018,).

Mientras que en Castorina leemos:

Su estatus es el de ser una intervención en el campo del aprendizaje, sea como prevención o como diagnóstico y tratamiento de trastornos, sea como modificación del proceso de aprendizaje escolar (...) De momento, tal "disciplina" es un conjunto de prácticas dirigidas al campo del aprendizaje que reclama una fundamentación teórica más rigurosa. (Castorina, 1989, p. 216).

En oposición a los autores mencionados podemos ubicar a Aldo Ocampo González, autor chileno, quien sostiene:

La psicopedagogía, a pesar de construir un campo con muchos años de tradición ha sido incapaz de resolver el problema epistemológico y metodológico. Se muestra como un espacio polisémico, flotante y ambiguo, integrado por diversas proposiciones-no siempre justificadas con la debida ponderación en sus niveles de formalización- punto ciego, del que no se posee respuesta desde su interioridad-epistemológica. (Ocampo González, 2010, p.92)

Frente a estas posturas mencionadas tan disímiles queda por preguntarnos ¿Está en condiciones la Psicopedagogía para delimitar, en principio, un objeto de estudio? ¿De qué modo puede lograr crear una metodología propia cuando la característica más importante es la diversidad de configuraciones teóricas?

En principio, da la impresión de que la Psicopedagogía logra hallar un lugar reconocido al amparo de algún paradigma cuyos presupuestos susciten la formulación de teorías especiales. Tal es en el caso de la teoría del aprendizaje desde la teoría psicogenética. Según Castorina, una teoría especial es aquella que se la puede ubicar dentro de una "tradición de investigación", entendiendo por tradición, según J. Laudan, aquella capaz de proporcionarle un conjunto de orientaciones para su desarrollo. (Castorina, 1991) Por otro lado, el autor sostiene que su interés no reside en una descripción de la teoría sino en poner de relieve los problemas que enfrenta.

Algo similar ocurrió en el equipo del Centro "Dra. Lydia Coriat", a partir del momento en que la práctica clínica de la rehabilitación comenzó a estar atravesada por la teoría del

psicoanálisis y transformarse en una clínica transdisciplinaria. Actualmente esta institución está abocada al diagnóstico, tratamiento e investigación de los problemas del desarrollo infantil cualquiera sea su etiología, desde el nacimiento hasta la juventud. Está conformada por profesionales especializados en distintas disciplinas que integran los siguientes equipos: médico, de Estimulación Temprana, de Psicopedagogía Inicial, de Psicopedagogía Clínica, de Lenguaje, de Psicología y Psicoanálisis y de Psicomotricidad.

Según Filidoro: “Hay una propuesta para pensar la Psicopedagogía como avanzando hacia la definición de sistemas complejos, en donde las dimensiones (subjética, biológica, social) se interdefinen” (Filidoro, 2017, p. 14). Desde esta otra línea, por ejemplo, la pregunta por la causa de un problema se traslada a la posibilidad de indagar sobre las condiciones que dan lugar a su emergencia. Continúa Filidoro: “Necesitamos una psicopedagogía que supere el reduccionismo de la unidad de análisis (el sujeto y su problema/diagnóstico) para pensar los apoyos como sistemas de actividad que se construyen colaborativamente en una trama, al interior del escenario escolar situado” (p. 16)

Tironeada desde distintas perspectivas, encontramos un denominador común: el aprendizaje. Sin embargo, la experiencia nos enfrenta a ciertas problemáticas que aún al interior del escenario escolar son complejas, como por ejemplo la referida a la problemática de la debilidad mental. Aún con “sistemas de apoyo” existe una población de niños y jóvenes a los que se les hace muy difícil su permanencia, en tanto comprobamos que, a pesar de la notable reglamentación, sobre todo a partir de los últimos quince años, son muchos los niños, entre ellos los que padecen discapacidad intelectual que no logran encontrar “un lugar” en la escuela común.

CAPÍTULO II

La problemática de la Debilidad Mental

a. Algunas definiciones sobre la deficiencia intelectual

En la historia de la educación argentina encontramos que, hasta llegar al modelo social que sostiene la “Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad” hubo que recorrer un largo camino. La Educación Especial surgió en torno a una determinada población, a saber, los niños con discapacidad. Sin embargo, al poco tiempo, surgió un discurso escolar que comenzó a diferenciar al niño que llamaron “con atraso”, caracterizado por una deficiencia intelectual, del llamado “niño anormal” por la psiquiatría (De la Vega, 2010). A modo de ejemplo se pueden leer dos definiciones de este paradigma que, en relación con la discapacidad intelectual ponen el acento en el déficit.

La CIE.10 (acrónimo de Clasificación Internacional de Enfermedades), lo define como:

Estado de desarrollo mental incompleto o detenido caracterizado especialmente por un deterioro de las capacidades que se manifiestan durante la fase de desarrollo, capacidades que contribuyen al nivel global de la inteligencia, por ejemplo, las funciones cognoscitivas, el lenguaje y las habilidades motrices o sociales. El retraso puede tener lugar con o sin alteración mental o física. (OMS, 1992)

La Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR, 1992), lo define como:

Limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que generalmente coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, auto cuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización

de la comunidad, auto dirección, salud y seguridad, habilidades académicas, funcionales, tiempo libre y trabajo. El retraso mental se ha de manifestar antes de los 18 años.

El DSM, por su parte, es un Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, herramienta clasificación y diagnóstico publicado por la Asociación Estadounidense de Psiquiatría. El DSMIV incluye las deficiencias intelectuales en “Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia”.

b. La educación especial y las necesidades educativas especiales.

b.1 La educación especial.

La educación especial tomó desde su origen una orientación médica, basada en el aspecto cuantitativo. Se apoyó durante casi todo el siglo XX sobre la convicción de que era conveniente separar en salas distintas a los niños considerados diferentes, llamado modelo de sistemas paralelos (Dubrovsky, 2012). La educación especial en Argentina nació en el seno mismo de la educación normalista bajo la influencia del modelo rehabilitador, había que “normalizar” a una infancia considerada “irregular”. Existían tres categorías: irregulares físicos, mentales y sociales”. Se adecuó una didáctica especial para cada problemática y se puso el foco en una enseñanza personalizada. La orientación y asistencia la realizaban los equipos interdisciplinarios (Díaz y Cesanelli). Paralelamente se fueron creando los profesorados de especialización en muchas categorías de dificultades, en su mayoría de nivel terciario.

En 1949, año en que aún no existía formación académica universitaria en Psicología en nuestro país ni Latinoamérica, se creó la Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional. Luego, el Departamento de Excepcionales se separa de tal Dirección para formar parte de la Dirección de Enseñanza, llamado más tarde “Dirección de enseñanza diferenciada”, hoy, Dirección de Educación Especial. Se llamaba “excepcionales” no sólo a los niños, jóvenes y adultos que, por su deficiencia física, mental o social, no podían integrarse a la escuela común, sino también a los llamados superdotados, niños con mayor capacidad intelectual (Vitalone, 1962).

Paralelamente, en el campo de la Salud Mental se desarrollaba la especialidad de psiquiatría infantil y bajo la influencia de la Liga Argentina de Higiene Mental, en Rosario, se destacaron psiquiatras como Gonzalo Bosch y Lanfranco Ciampi. Los mencionados profesionales se destacaron por una práctica psiquiátrica más relacionada con la psicología, la clínica general y la acción social del higienismo (Gentile, 2000). En ese marco el italiano Lanfranco Ciampi fundó en 1922, la cátedra de Psiquiatría infantil en la Facultad de Medicina en la UNR. Años después se creó en el mismo lugar la Escuela de Adaptación, para niños y jóvenes con deficiencias en el desarrollo. Nos dice Gentile, que algo similar ocurrió en Buenos Aires, en 1942, Carolina Tobar García, médica especializada en Neuropsiquiatría infantil fue nombrada directora de la primera Escuela de Adaptación.

A partir del año 2006 y, según la Ley Nacional de Educación Nro. 26206 la Educación Especial está orientada en el principio de “inclusión educativa” de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, según el inciso h) del artículo 11. En el año 2009 esta modalidad fue definida desde una perspectiva de transversalidad al interior del sistema educativo.

b.2 Necesidades educativas especiales.

“Las necesidades educativas especiales” es un concepto que se encuentra en el *informe Warnock*, en Gran Bretaña (1981). Allí se lee que ningún niño debe ser considerado ineducable. Los fines de la educación son los mismos para todos, se debe proporcionar toda la independencia y autosuficiencia de la que sea capaz. “Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios” (MEC, 1989).

La Declaración de Salamanca (1994) da soporte a estos dos conceptos: necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares. Se deja en claro que estos niños, que demandan atención más específica necesitan una ayuda especial, de carácter personal o material. Para ello es necesario determinar el grado de competencia curricular, que sirve para la toma de decisiones de las adaptaciones curriculares necesarias. Se parte de la existencia de un mismo currículum educativo que ha de ajustarse y modificarse con relación a cada estudiante. Esta propuesta continuaba poniendo en el foco en el déficit.

Bajo esta concepción surgieron los Centros de integración interdisciplinarios (CIT), bajo en el siguiente presupuesto, que no todos los niños cuentan con la posibilidad de integración a escuela común, como, por ejemplo, aquellos casos que presentan ciertas problemáticas inhabilitantes a tal fin. También están aquellos niños, en los que se evalúa importante una intervención terapéutica antes que una educativa. En relación con estos centros hay que destacar como valioso el dispositivo de intervención que llevan a cabo los profesionales desde un trabajo interdisciplinario. Muchos de estos centros son dirigidos por psicopedagogas. En el sur de la provincia de Santa Fe estos centros están privatizados (De la Vega, 2016).

Hoy, a la luz del paradigma de los derechos humanos, y la redacción de dos documentos, a saber: la “Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad” y la “Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad de la ONU” se utiliza el término Persona con discapacidad.

b.3 De la integración a la inclusión

Coincidimos con Eduardo de la Vega, quien nos dice que nuestra escuela pública fue integradora desde sus comienzos, más allá de su espíritu homogeneizador. Recién en 1985 se comenzó a hablar de integración en nuestro país y fue en 1994, a partir de la Conferencia de Salamanca que surgió como preocupación de la política educativa del estado. Más allá de esto, nos hacemos eco de las palabras del autor (De la Vega, 2016) allí donde nos dice que, generalmente, a la hora de hablar de integración se termina hablando de inclusión, así como también se habla más de diferencia que de diversidad: “Y si se habla de inclusión ¿no es que ha habido exclusión?”. Skliar, (2008), por su parte, hace una reflexión ética sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad, a partir de un informe de Naciones Unidas, que, si bien es de alcance mundial, lo podemos pensar para nuestro país. Allí nos alerta sobre esa frecuente posibilidad de caer en una “relación de ajenidad y de desinterés”, aún en los casos de más información, incluso la más actualizada. Porque, más allá de la validez de una legislación intachable “existe una extensa brecha entre la razón jurídica y la propuesta de inclusión en los sistemas educativos” (Skliar, 2008 p.12). El autor nos alerta de “una carencia manifiesta de discusión ética, que debería ser anterior a la razón jurídica” (p. 13).

Para concluir, a pesar del intento por el supuesto respeto a la diversidad y el derecho a la inclusión, sin duda gracias a una impecable legislación, paralelamente -según los autores

mencionados-, asistimos a un panorama de escasa financiación y a un acompañamiento pedagógico que resulta insuficiente. Claro que hay experiencias recuperables, pero no alcanza. Podemos asegurar entonces, que más allá de todas las transformaciones, sin contar otras problemáticas sociales que fueron profundizando la pobreza y la desigualdad, no ha disminuido la derivación a psicopedagogía como resultado de la preocupación de la escuela por los niños que no aprenden, que no son pocos.

c. El retardo mental. Algo de historia.

La problemática del llamado retardo mental según el DSM tuvo su origen a partir de conceptos del discurso médico psiquiátrico. Según Verdugo (1992), hasta el siglo XIX no se diferenciada de otros términos como sordomudo, criminal, epiléptico o loco. Esquirol, en 1818, propone diferenciar el RM de la demencia y la confusión mental. Lo llamará *idiota*, atribuyéndole origen orgánico y caracterizándolo como un déficit intelectual incurable. Pierre Bruno (1986), es un psicoanalista francés que en 1986 escribe un texto sobre la debilidad mental que se transformó en un clásico, el mismo se llama *À cotê de la plaque*. Allí, el autor refiere que el RM fue una expresión acuñada en 1909 por Dupré, que extendió a lo mental una clasificación que hasta entonces era reservada a lo físico, como debilidad motriz. Según H. Ey y otros (1974), en Tratado de Psiquiatría, el RM u oligofrenia es definido como una “insuficiencia congénita o de comienzo muy precoz del desarrollo de la inteligencia” (p. 62). Un antecedente para tener en cuenta es el descubrimiento del *salvaje de Aveyron*, caso que revolucionó a la sociedad y la medicina francesa. Muchos autores, por ejemplo, Verdugo (1992), coinciden en que Pinel, médico de corte organicista, concluyó que el niño de Aveyron padecía de una idiocia incurable. Sin embargo, continúa, su discípulo Itard, médico que quedó a cargo del niño en el instituto donde finalmente fue trasladado, puso todo su empeño en demostrar la recuperación del intelecto del niño a través de la educación. Surge así, en la modernidad, como un sello particular, la relación entre la medicina (luego medicina-psiquiatría) y la pedagogía, preludio para lo que luego sobrevendrá. La influencia biologicista inicial dio paso a una nueva corriente llamada psicométrica. A partir de los años '50 el RM quedó ligado al cociente intelectual (CI). El CI, o escala de Binet y Simon, está graduada en escalas mentales. Se compara el rendimiento de un niño con el rendimiento medio de los niños de la misma edad. Un resultado por debajo de la media nos dice que el niño tiene un retardo en sus adquisiciones de orden escolar con respecto a

la media de los niños de su misma edad, dentro de una cultura dada. El tratamiento tenía por finalidad el logro de alguna utilización práctica de la capacidad restante. La rehabilitación lograda se definía como readaptación. Según Gómez, si a principios del siglo XX la influencia de las teorías darwinistas y los estudios científicos sobre el RM que le sucedieron sirvieron para que pudiera diferenciarse claramente de la enfermedad mental, luego, gracias al advenimiento de los tests de inteligencia se unificó el criterio diagnóstico, con la definición de las posibles causas y los niveles de atraso. Estas mediciones permitieron la posibilidad de crear escuelas especializadas paralelas, con técnicas y estrategias también especiales. Así lo hizo Francia a principio del siglo XX y muchos países siguieron este modelo, Argentina fue uno de ellos (Gómez 1984). Años más tarde y continuando con el afán de medición, L. Terman y M. Merrill en base a la escala de Binet y Simon la aplican en Estados Unidos.

Dos movimientos que también sobresalieron en esta época fueron el higienismo y la eugenesia. Sus prácticas tuvieron un lugar destacado en una época en que el desarrollo industrial y social comenzó a mostrar ciertos resultados no deseados como: enfermedades venéreas, tuberculosis, sífilis, fiebre amarilla, alcoholismo, prostitución. El higienismo sostenía la idea de que la promoción del bienestar infantil podría prevenir disfunciones en la adultez, para lo cual era necesario implementar programas de cuidado y de prevención en la infancia, para asegurar una sociedad sana (Vetö, 2017). Con relación a la eugenesia, Galton, su creador, afirmaba, “es la ciencia que se ocupa de todas las influencias que mejoran las cualidades innatas de una raza”. Esta propuesta incluía la aplicación de prácticas que estimulaban la reproducción selectiva, con el fin de obtener niños aptos y sanos. Después de la segunda guerra mundial fue perdiendo su fuerza inicial, sin embargo, quedó ligada al discurso nazi.

d. Itard, un médico pedagogo fundador de la pedagogía especializada.

Jean Marc Gaspar Itard fue un médico nacido al sur de Francia, que desde muy joven se mostró interesado en el estudio fisiológico de la sordomudez. Sus investigaciones lo llevaron a ser considerado un referente muy importante para la educación especial.

Cuenta Montessori:

Hay que reconocer que las descripciones detalladas de Itard fueron los primeros ensayos de la pedagogía experimental ... que he realizado parte de mis experiencias en Roma, sobre

los deficientes, durante dos años, de acuerdo con el texto de Séguin a partir del tesoro que suponen los trabajos de Itard. (Montessori, 1926)

Con un férreo espíritu científico experimental, Itard creía incondicionalmente en la educabilidad del ser humano (Martínez-Salanova Sánchez). Con vasta experiencia en la reeducación de niños sordomudos aceptó trabajar con Víctor, el niño salvaje de *L'Aveyron*. Un niño de 11 años que fue encontrado en los bosques y llevado a París. Luego de algunas fugas se lo trasladó al Instituto de sordomudos en París por decisión de Itard, después que Pinel lo diagnosticara como incurable. Esta experiencia aconteció en un tiempo en que la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano había proclamado que todos los hombres nacían libres e iguales en derechos y deberes, por tanto, la cuestión de la condición humana y la igualdad de nacimiento (o “nación”) se había vuelto decisiva. Fue la oportunidad para que Itard elaborara un programa de tratamiento pedagógico. Inspirado en el empirismo de Locke y el sensualismo de Condillac define con rigor cinco puntos, los cuales serán inspiración para lo que luego se llamará educación especial. El joven científico estaba convencido de que la humanización del muchacho sería el resultado de la educación. Hace hincapié en un proceso que lleva al máximo su grado de efectividad de la percepción del aparato sensorial, apoyado en la idea de la relación estrecha entre sensibilidad y civilización (Calderón, 2021). A partir de ese momento Víctor pasó a depender de Itard en todo lo relativo al desarrollo intelectual y de la Sra. Guerín, el ama, en los cuidados del cuerpo. Sin embargo, el muchacho demostró en todo momento una enorme resistencia a la acción de su instructor. ¿Cuál fue el error de Itard? Mannoni reconoce que, si bien el joven investigador no dudó en emprender una aventura clínica desconocida, sin embargo, no pudo escuchar las demandas de Víctor. Al amparo de una supuesta verdad de la ciencia resultó engañado por su propia teoría. Su concepción sobre la naturaleza del lenguaje le impidió escuchar otra cosa, porque Víctor a pesar de no hablar era un ser de lenguaje. No sucedió lo mismo con la Sra. Guerín, quien sin juicios a priori se desarrolló más predispuesta a recibir lo inesperado (Mannoni, 1987). Algunos años más tarde Itard abandonó el tratamiento, en cambio Mme. Guerín lo cuidó hasta su muerte, cuando tenía 40 años. La experiencia frustrada de Itard no impidió que su trabajo llegase a convertirse en un aporte fundamental al conocimiento sobre el desarrollo del niño. Aquí se puede considerar el comienzo de la pedagogía especializada. Primero, bajo el control médico y luego, de la psiquiatría infantil.

Frente a esta experiencia, nos interrogamos, ¿qué es lo que humaniza un cuerpo? En Peusner encontramos una respuesta que da cuenta del punto nodal de la teoría psicoanalítica: “Lo que humaniza un cuerpo es el sujeto del inconsciente que hace a lo singular de cada uno” (Peusner, 2017).

e. Maud Mannoni

En Freud encontramos mínimas referencias sobre la DM. En Estudios sobre la histeria se puede leer: “...por debajo de cierto nivel de inteligencia el procedimiento psicoterapéutico es absolutamente inaplicable y cualquier contaminación de DM lo dificulta de manera extraordinaria” (Freud, 1995, Vol. II: 242).

Sin embargo, a partir de la clínica con niños, se instaló lentamente otro estatuto con relación al denominado RM. Una figura de muchísimo reconocimiento que da el puntapié inicial al desvirtuar el retraso mental como déficit, fue Maud Mannoni, psicoanalista francesa, discípula y analizante de Lacan. Comenzó su experiencia en el hospital Tousseau, junto a Francois Dolto trabajó con niños que padecían debilidad mental y otros, con psicosis.

En su libro *El niño retardado y su madre* puso de relieve que todo niño, aún disminuido, debe ser considerado sujeto de lenguaje. Muy pronto descubrió que fantasmas de muerte de la madre eran causa de la imposibilidad del intercambio entre la madre y su hijo. ¿Pero quién habla en tanto niño, ser de lenguaje que aún no emite palabra? Habla el lazo, habla la madre, en realidad habla la escena fantasmal de los dichos de la madre con su hijo. Porque el sujeto del discurso, y esto marca toda una diferencia, no es necesariamente el niño. Ya no se va a hablar de una carencia o de un desarrollo incompleto, tampoco de un trastorno de causa orgánica, sino de la palabra amordazada en el discurso de un niño prisionero en el campo del deseo del adulto. Se trata, dirá la autora, ni más ni menos de un padecimiento psíquico planteado desde su dimensión inconsciente, vinculado en especial a la psicosis. (Mannoni, 1987)

La autora destaca que en el trabajo con los niños siempre hay un texto que debe ser escuchado: “El texto que nos entrega es un lenguaje; en esa sintaxis operan mecanismos de sobredeterminación cuyos efectos - que se ejercen en el nivel del texto (Laca)- es preciso llegar a comprender” (Mannoni, 1987, p.24). Aclara que más allá que el niño se presenta con motricidad

y con una actitud llena de significaciones, la atención del analista debe estar puesta *sobre el discurso que sólo en parte es verdad*.

Recupera de Lacan la siguiente hipótesis: el niño nunca llega en el vacío porque lo preexiste el lenguaje, la estructura esencial mínima y necesaria de la condición humana. Por eso el intercambio entre la madre y el hijo es fundamental para el destino del niño. Y hay intercambios en la medida en que, ante las primeras vocalizaciones del bebé, éste recibe de la imagen del adulto su respuesta en forma de eco de esos sonidos. Juego recíproco que anticipa, si todo viene bien, la posibilidad de que el niño pueda tomar la palabra más tarde. Si eso no sucede, el acceso del niño al mundo simbólico se verá dificultado. “En la demanda de un niño, más allá de la demanda de alimento está siempre la demanda de algo distinto y el objeto dado o negado por la madre es catectizado por el niño como un signo de amor” (Mannoni, 1987, p. 122).

Por eso, el niño pasa el tiempo volviendo a lanzar signos de amor y allí hay que escuchar que lo que el niño desea es, como tal, algo diferente. La autora diferencia la situación analítica en los casos de neurosis de las psicosis: “la cura del niño no puede emprenderse sin tocar el punto en que éste se encuentra adherido dentro del campo del deseo materno o paterno” (Mannoni, 1987, p.125).

A partir de acá, podemos decir que nace una dimensión diferente para pensar la clínica de los niños diagnosticados con RM según el DSM. Fue Lacan quien utilizó por primera vez el término Debilidad Mental (DM), con una connotación que nada tiene que ver con lo cuantificable en relación con la inteligencia, es decir, con el déficit de la capacidad intelectual.

Hemos visto hasta qué punto el niño retardado y su madre forman, en ciertos momentos, un solo cuerpo, confundiéndose el deseo de uno con el del otro, al punto que ambos parecen vivir una sola y misma historia. Esta historia tiene por soporte, en el plano fantasmático, un cuerpo que se diría afectado por idénticas heridas, que han revestido una señal significativa. Lo que en la madre no ha podido ser resuelto en el nivel de la prueba de castración, será vivido en forma de eco por el niño, que en sus síntomas no hará más que hacer "hablar" a la angustia materna. (Mannoni, 1987, p. 53)

Lacan responde a esta hipótesis de Mannoni en el punto en que, no es a nivel del cuerpo donde se produciría la fusión sino a nivel de la cadena significante, punto nodal para introducir la problemática de la DM según el psicoanálisis lacaniano. Se trata de la holofrase que nada tiene que ver con el término utilizado desde la lingüística. Lacan la presenta como la solidificación del primer par significante S1-S2, esencial en la constitución subjetiva.

Autores como Pierre Bruno, Pablo Peusner, Pablo Muñoz, o Alfredo Edelstein, lograron transitar por los escritos a lo largo de su enseñanza con el objetivo de rastrear las distintas versiones que Lacan realizó respecto del término DM. En principio podemos adelantar que el mismo fue variando en consonancia con los movimientos conceptuales de cada momento de su obra.

La Psicopedagogía también se preocupó, desde sus inicios, por aquella población que la psiquiatría infantil había denominado “retardo mental”. Con aquellos recursos teóricos e instrumentales con los que contaba implementó un plan de trabajo. Su representante fue Sara Paín, considerada pionera en dicha especificidad.

CAPÍTULO III

Sara Paín, pionera en el campo psicopedagógico

a. Algunos datos biográficos

Sara Paín nació en Buenos Aires, Argentina, en 1931. Graduada en filosofía, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y doctora en psicología cognitiva en Suiza. En Francia realizó estudios de posgrado sobre el pensamiento de niños retrasados, en base al estudio de las tesis piagetianas y los trabajos de B. Inhelder. A partir de 1976 se radicó en París. Enseñó en las universidades de Buenos Aires, Mar del Plata, Paris-Bobigny y Toulouse-le Mirail. En su última etapa fue cofundadora del Centro de Estudios y Formación en Arterapia (CEFAT). Es autora de muchos libros, artículos y otras publicaciones.

b. Sus primeros pasos. Su labor con relación a la debilidad mental

Sara Paín, graduada en Filosofía y doctora en Psicología cognitiva, atravesó una primera etapa influenciada por las corrientes teóricas de la época. Su labor clínica del comienzo estuvo enfocada en el trabajo con niños con discapacidad mental. Sus trabajos reflejan la influencia, en parte, de la Psicotecnia, y por otro, por la teoría piagetiana, específicamente por los trabajos de Barbel Inhelder.

La preocupación de Paín por circunscribir una definición de inteligencia estuvo presente desde el comienzo de su labor. En su primer libro, llamado *Psicopedagogía operativa (1969)*, escrito junto a Haydée Echeverría de Jons, intentó dar una primera respuesta, luego de diez años de trabajo con niños con deficiencia mental. Para ello retomó la escuela reflexológica, surgida en Rusia. La misma, con estrecha relación con la fisiología, sostenía que el mecanismo de interacción individuo-ambiente y la adquisición de contenidos y conocimientos se basaba en los reflejos. Paín homologa aquí la inteligencia al *cómo* se efectúa el condicionamiento. De Piaget, retomó la noción de inteligencia como adaptación, vale decir, el equilibrio entre la asimilación y la acomodación. De esta posición teórica recuperó, como un aporte importante, la génesis de las diferentes estructuras de la inteligencia, que se traduce en el paso de los estados de mínimo conocimiento a los estados de conocimientos más rigurosos. Por último, puntualiza que aún en aquellas escuelas que se oponen a definir la inteligencia, ésta se caracteriza como una cualidad

del comportamiento. Estos tres enfoques le sirvieron para concluir lo siguiente: todas estas definiciones acuerdan en que “la inteligencia es una cualidad de la conducta, e inseparable de ella” (Paín, 1972, p.7). Agrega, que esta cualidad puede corroborarse estadísticamente “comparando entre sí los comportamientos individuales en una muestra, tanto en el funcionamiento neurofisiológico del sujeto en relación con los estímulos que se le ofrecen, como genéticamente en su necesidad constante de adaptación” (Paín, 1972, p.7).

En ese momento, la experiencia de 10 años en la clínica le había dejado como resultado la preocupación por aquellos niños que no podían superar las exigencias que el medio ambiente demandaba, comúnmente a los niños de su edad, presentando un retardo más o menos constante a través de los años. Niños que, a diferencia de aquellos que podían ser reeducados, no contaban con “aspectos sanos en el comportamiento de estos que pudieran compensar efectivamente el déficit global” (Paín, 1972, p.5). Eran los llamados “niños oligofrénicos”. Según la autora los rasgos que diferenciaban a estos niños de los “normales”, giraban en torno a la peculiar forma de pensamiento y a ciertos aspectos que tienen que ver con la estructura de la personalidad. Caracteriza su comportamiento por un marcado desinterés por el mundo que lo rodea, una debilidad manifiesta en el espíritu de observación y un retardo de los medios expresivos. A esta incapacidad específica para adquirir conocimiento, se suma la insuficiencia para usarlos rápidamente y en forma efectiva, en el momento preciso. Sobre estas características generales del comportamiento del niño oligofrénico, Paín describe, las diferencias que se presentan entre ellos por el origen del déficit en el rendimiento, es decir en relación con el momento en que actúa el factor patógeno. Según este criterio (médico), la debilidad mental puede ser prenatal, perinatal o postnatal. Dentro de las causas prenatales menciona el síndrome de Down, los procesos infecciosos del feto y la hidrocefalia. De los perinatales los casos más comunes son de asfixia, y dentro de los postnatales incluye la encefalitis. Por otro lado, también existen diferencias por la profundidad de ese déficit. Una primera clasificación divide a los niños en aquellos de rendimiento inferior al término medio y en grandes oligofrénicos. Otra subdivisión graduada del déficit mental que retoma es la del coeficiente intelectual. Según el diagrama de Terman se dividen en idiotas, a los niños que tienen un cociente intelectual (C.I.) hasta 25, imbéciles con C.I. de 25 hasta 50, débiles mentales hasta 75 y limítrofes hasta 85. Este factor, valorado por su pronóstico, según Paín, es mínimo en relación con la educación.

Es importante destacar que en aquellos casos en los cuales no se encuentra ningún *factor patógeno capaz de producir inmadurez en el desarrollo*, Paín los incluye en la categoría de pseudo-oligofrénicos. Dirá que son niños que presentan una incapacidad algunas veces transitorias y otras permanentes. Generalmente producido por factores ambientales o psicógenos, que lo aíslan de los estímulos y lo desconectan de la realidad.

Realizado el diagnóstico de la deficiencia mental, la propuesta de la autora fue, en esta primera etapa de su práctica, el tratamiento educativo, para lo cual elabora un programa diferencial. “Llamaremos globalmente a la educación impartida a los niños con problemas de rendimiento: educación diferencial. Con esto señalamos que no sólo este tipo de educación se diferencia de la común, sino también que los educandos son distintos de aquéllos” (Paín, 1972, p.6).

A modo de Conclusión: Paín, en esta primera etapa, no pudo escapar a la influencia del discurso médico y de lo que se venía desarrollando en su contexto social y político. Su propuesta se la puede ubicar como un claro ejemplo de un producto de época. Tanto la Psicotecnia, llamada más tarde Psicología aplicada, como la teoría psicogenética de Piaget, toman a la inteligencia como objeto de estudio. La primera como medio, en tanto permite ser cuantificable, la segunda como objetivo, el estudio de un nuevo objeto ya no será una facultad de la mente ni una estructuración entre otras, sino el equilibrio hacia el cual tienden todas las estructuras de conocimiento. Por otro lado, si en la Psicología aplicada el objeto se impone a un sujeto pasivo, en Piaget encontramos un sujeto activo pero abstracto (“epistémico”) que interactúa con el medio. Retomamos a Battro (1971) para afirmar que el sujeto epistémico es aquel que designa lo común a todos los sujetos de un mismo nivel de desarrollo, que nada nos dice de un niño o un joven en particular, no alude a ninguna singularidad. Además, si bien la propuesta piagetiana es superadora con relación al conductismo positivista, en tanto introduce un nuevo aporte respecto al desarrollo del niño, no puede dar respuesta a la causa de ese desarrollo en un niño desde su singularidad. Termina al fin en un determinismo biológico. Otro tema importante para destacar es que Piaget no le atribuye al lenguaje un carácter constituyente, sino que plantea que en el origen de todo conocimiento está la acción y desde allí se van a crear las primeras representaciones. El lenguaje, enmarcado desde la perspectiva de la psicología, aparece como función. Diferente es poder pensar el lenguaje como constituyente subjetivo. Si nos preguntamos

qué tienen en común las dos teorías que influyeron en esta época en la autora vamos a comprobar que hay algo superador. Ya no se trata de un sujeto pasivo ni un sujeto epistémico. Sino que se trata de algo que queda por fuera, excluido, hablamos del “sujeto del inconsciente”, fundamento y especificidad de la teoría psicoanalítica. Existe una carencia estructural a partir de la cual el sujeto no es dueño absoluto de sus palabras ni de sus pulsiones (Cordié, 1994). Es el lenguaje, según Lacan, el que crea al sujeto. El sujeto se encuentra comprometido en una jugada que no tramó, dirá Comas, y ese es el punto esencial en la que se encuentra la posición estructurante del sujeto a través del inconsciente como discurso del Otro (Comas, 1995, p.219). Vale aclarar que el inconsciente no es del orden óptico, ni del orden volitivo, sino que es del orden operacional. Se revela en un resto operacional del lenguaje. Tanto las teorías del conductismo, del cognitivismo, como la genética piagetiana, resultan insuficientes para dar cuenta de la problemática de los niños llamados según la psiquiatría: *oligofrénicos*. En estos niños, que son más observados que escuchados, ubicados generalmente en un lugar de objeto, sin palabra, y no de sujeto, hay algo que se pierde. El sujeto se revela en un resto operacional del lenguaje dirá Jerusalinsky (2005), tiene que ver con lo que queda por decir, lo que no alcanza a decirse, la significación que el significante no consigue totalizar, lo real que lo simbólico no llega a capturar. Es decir, cuando el Inconsciente se manifiesta, lo hace en el orden del lenguaje (Lacan). Esto marca toda una diferencia.

c. Paín y su intento de articular Psicoanálisis y Psicogénesis

A partir de los resultados de su primera práctica, Paín pudo reconocer que debía recurrir a otra teoría para resolver los obstáculos que hacían que esos niños no aprendieran. Así se lee en el próximo libro -publicado luego de su experiencia con niños con RM, según la psiquiatría- *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*.

Para esta segunda etapa tomó como referencia el trabajo de Freud con *sus histéricas* y, luego de realizar un análisis conjetural concluyó que también “el sistema dramático o inconsciente subjetivo era capaz de inhibir una operación lógica”. Es decir, en este caso no sería una función orgánica, como en la histeria, sino una operación cognitiva la que habría que “liberar de esa servilidad a la vía dramática” (Paín, 1985a, p.9). En un seminario llamado “La función de la ignorancia”, que luego dio origen al libro *Estructuras inconscientes del pensamiento*, Paín nos dice que las motivaciones de los niños que atendía en su labor clínica: “... evidenciaban la

presencia de una articulación que ligaba significativamente el potencial intelectual afectado y la dramática inconsciente en la que el niño estaba comprometido.” (1985, p.7)

Se hacía necesario, según plantea la autora, construir una teoría única del pensamiento concreto. El mismo, que integra el conocimiento y la ignorancia (lugar de desconocimiento según Lacan), aparece como efecto y como producto de un funcionamiento que lo trasciende, por eso puede afirmar que se lo asume como estructurado y estructurante. Para tal empresa, Paín, no solamente tomó los aportes de la teoría psicoanalítica de Freud y Lacan, sino que también se interesó por ciertas prácticas con niños, que durante esos años fueron realizando y difundiendo, puntualmente M. Mannoni. En el intento por teorizar, la autora decidió retomar la teoría de Lacan por considerarla más adecuada para enlazarla a la psicología genética de Piaget. De allí en más su preocupación se centró, según su decir, en “tratar de articular ambas teorías”, amparadas en el materialismo dialéctico (Paín, 1985a). Articulación que, en su opinión, comprobó en su práctica con los niños que presentaban problemas de aprendizaje.

Este sujeto que se denuncia en los lapsus y las faltas de ortografía propone su verdad en el equívoco, de manera que no es cuestión de contraponer una dimensión del conocimiento y otra definida por su disfunción o ausencia, sino de establecer la vigencia simultánea de dos conocimientos que ignoran mutuamente. (Paín, 1985a, p.9)

Paín, es reconocida por ser pionera en una nueva praxis e intentar construir una teoría con relación a los problemas de aprendizaje. Tener en cuenta la realidad del inconsciente y de sus efectos en la constitución subjetiva, fue un paso superador en un campo donde hasta el momento se trataba, en nombre de un saber “objetivo” sobre los procesos cognitivos del yo, de corregir y eliminar aquello que no funcionaba bien respecto al proceso de aprender de niños y jóvenes. Según Paín, era en el campo de la clínica psicopedagógica donde la comprensión de la coordinación de las dos teorías se hacía urgente. En su libro *Estructuras inconscientes del pensamiento I*, (Paín, 1985a) enunció por primera vez las condiciones de compatibilidad de las dos teorías. La autora, dio cuenta de esta posibilidad, por pensar que ambas teorías pertenecían a cierta orientación epistemológica común, lo cual le permitía compararlas y evidenciar la

presencia de categorías fundamentales para la producción teórica. Sostiene, con “cierta reserva al aplicar ambas teorías a un mismo objeto”, que ambas son estructuralistas, genéticas y teorías del inconsciente.

d. Sobre la hipótesis de que ambas teorías son estructuralistas

“En resumen, la integración teórica de los aportes de ambas teorías se hace viable al adoptar la vía estructuralista de acceso común” (Paín, 1985, p.13).

José Antonio Castorina, autor y coautor de diversas publicaciones sobre temas de psicogénesis de los conocimientos sociales y sobre problemas epistemológicos de la psicología genética, ha reconocido el valor del concepto de estructura utilizado por Piaget. Nos dice, “Piaget ha insistido en la constitución de sistemas estructurales como la clave del desarrollo de la inteligencia” (Castorina, 1982)

Otra referencia al respecto es la de Inhelder, discípula de Piaget, quien destacó que el estructuralismo piagetiano fue instrumental. La autora sostiene que Piaget vio en las estructuras la posibilidad de tomarlas como herramientas teóricas flexibles en el estudio del pensamiento, introduciendo una concepción abierta de la realidad psicológica (Inhelder, 1990).

Para entender un poco más, resulta importante revisar el mencionado concepto en la teoría piagetiana. En su libro *El estructuralismo* (1999), Piaget planteó tres caracteres de la estructura: totalidad, transformaciones y autorregulación. Allí leemos que la estructura está formada por elementos. Éstos, a su vez, están subordinados a leyes de totalidad, llamadas de composición. Las leyes del sistema tienen propiedades distintas a las de los elementos. Lo que importa, señala Piaget, no son los elementos ni el todo, sino las relaciones entre los elementos, dicho de otro modo, interesan los procedimientos y los procesos de composición, siendo el “todo” la resultante de esas relaciones o composiciones, cuyas leyes son las del sistema. Este aspecto de la estructura constituye su carácter de *totalidad*. A su vez, al definirse la totalidad por sus leyes de composición, las totalidades estructuradas son estructurantes; en este aspecto, toda actividad estructurante constituye un sistema de transformaciones. Respecto del segundo carácter de la estructura nos dice que esa totalidad constituye un *sistema de transformaciones estructurante a la vez que estructurado*. Por último, la tercera característica de la estructura consiste en regularse por sí misma. Esta *autorregulación* implica su conservación y cierto cierre, la cual le imprime

estabilidad en sus fronteras a pesar de la construcción permanente de nuevos elementos. En este sentido, podemos afirmar que esta perspectiva estructural del autor ginebrino no supuso la posibilidad de aplicación, como se suele escuchar en ciertos ámbitos educativos, sino una construcción teórica original epistemológica.

Para interrogarnos sobre la posición psicoanalítica respecto a la noción de estructura, sin desconocer que existen diferentes matices, vamos a retomar a un autor que trabajó sobre la problemática de la DM, Pablo Muñoz. En él leemos, “el sujeto se caracteriza esencialmente como siendo del orden de la falta” (Muñoz, 2014, p.40). Pero, además, hay que señalar que la estructura es concebida a partir de la falta de significante: “No se trata de la estructura concebida como una colección de rasgos a la que le faltaría uno para completarse, sino que es la estructura del rasgo unario” (Muñoz, 2014, p.40)

e. ¿Podemos afirmar que ambas teorías son genéticas?

Leemos en Castorina (1989), en la introducción de su libro *Psicología genética*, que, no se puede entender la naturaleza de la inteligencia, como también de otras facultades, si no es detectando su origen y su devenir temporal. No hay duda del valor del desarrollo en su teorización. Las facultades humanas se entienden como formando parte de un proceso y *no de manera sincrónica*, agrega el autor. Ya Piaget había demostrado las diferencias cualitativas que existen entre el pensar infantil y el pensar adulto, como así también en diferentes etapas de la infancia. Hace notar que el desarrollo de la capacidad cognitiva y de la inteligencia está ligado al intercambio funcional entre el sujeto y el medio. El mecanismo es de *asimilación y acomodación*, capacidades innatas que por factores genéticos se van desplegando en los distintos estadios del desarrollo, también llamadas por Piaget como estructuras variables y progresivas, formas sucesivas de equilibrio o formas de organización de la actividad mental en sus dos aspectos, intelectual y afectiva. Es decir, la teoría piagetiana se presenta como una versión del desarrollo cognoscitivo en los términos de un proceso de construcción de estructuras lógicas, explicado por mecanismos endógenos, para lo cual, la intervención social externa puede resultar favorecedora u obstaculizadora. (Castorina, *El debate Piaget-Vigostsky*, 2008).

Lo que Piaget olvidó, dirá Cordiè, es que esas capacidades innatas se concretan en determinadas condiciones, refiriéndose esencialmente a “la calidad de los intercambios con el Otro, otro que inscribe al niño en un universo simbólico” (Cordiè, 2007, p.159).

Coincidimos con de Lajonquière (2015) quien plantea: “En estrictos términos psicoanalíticos, el sujeto no tiene origen: por lo tanto, no se desarrolla, sino que se constituye, gracias a dos operaciones lógicas o encrucijadas estructurales (Lacan) que la teoría llama estadio del espejo y complejo de Edipo” (p. 152).

Mucho antes de llegar a la vida, el sujeto ya es objeto del discurso, del deseo y de los fantasmas de sus padres. El hijo que una madre espera es el producto de un campo de deseos contradictorios y de fantasías ambivalentes e inconscientes. Antes de llegar a ser recortado en el horizonte de lo vivo, ya es “objeto del deseo del deseo del Otro” (Lajonquière, 2005). “Nunca tenemos en el origen una Necesidad a partir de la cual surja el deseo, sino que tenemos un deseo respecto del cual los que nacen ya se encuentran en posición de objeto” (Lajonquière, 2005, p. 158).

f. Sobre que ambas son teorías del Inconsciente

La autora reconoce que Lacan criticó agudamente la formulación de Piaget sobre el carácter inconsciente de la actividad mental. Incluso el señalamiento que realiza sobre “la cualidad negativa”, llamándola así porque sucede fuera de la percepción consciente. Por esta razón decidió adoptar una noción de inconsciente más general, que abarque las dos nociones, el inconsciente cognitivo e inconsciente simbólico y así entenderlo como:

...una categoría concreta (se refiere a un concreto teórico), positiva y estructurante (por oposición a la cualidad negativa de existencia como lugar de determinación), que tiene por objeto la instauración momentánea de un mundo comprensible y de un sujeto que en él se reconozca y haga posible su deseo. (Paín, 1985^a, p.15)

De este modo, incluye la estructura lógica en el ámbito del inconsciente y sostendrá (recuperando a Lacan en El yo en la teoría de Freud, p.261): “El inconsciente es entonces el lugar del procesamiento del pensamiento, del que la conciencia recogerá imágenes atribuibles a la “realidad” o al “yo”, categorías necesarias para la cooperación y la realidad intersubjetiva” (Paín, 1985^a, p.15-16).

A esta definición agregaré una diferencia que se conecta con la realidad, mientras el conocimiento se formula en lo posible, el deseo lo hace en lo imposible.

Recordemos que la preocupación de Piaget fue abordar cuestiones epistemológicas, es decir, cuestiones relativas al conocimiento, que se traducen en la siguiente interrogación, ¿cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento? Su inquietud se basó en la investigación de la construcción de categorías del pensamiento, tales como: objeto, espacio, tiempo, causalidad, número, clasificación, seriación, etc. El autor aplica el modelo biológico de adaptación a la inteligencia. Entiende a la conducta como el intercambio funcional entre el organismo y el medio (Piaget, 1984). Tanto las acciones como los pensamientos del niño tienen su origen en una organización espontánea del organismo. Piaget nos presenta un niño que parece desenvolverse de manera autónoma y donde la causa de su desarrollo está del lado del determinismo biológico. Autor para quien la ciencia es el ideal del conocimiento. El desarrollo mental sigue la maduración de un organismo que lo preexiste. Se asiste a una comunidad funcional entre la lógica y lo biológico. Es un sujeto ligado a lo biológico más que como producto de la cultura. Ante lo cual nos interrogamos, ese orden instaurado en la naturaleza, ¿no es obra del discurso? ¿Acaso no es a partir de ese juego significativo del si-no, día-noche, que se recorta y ordena? Convenimos en que ese orden de la cultura no puede ser pensado por fuera de la estructura del lenguaje. Lenguaje que para Piaget está pensado como función y no con la idea de estructura en relación a un sujeto.

No desconocemos el valioso aporte de Piaget para aquellos/as que nos encontramos en la práctica psicopedagógica, pero eso no quita la percepción de insuficiencia de la teoría psicogenética sobre el aprender, cuando algo del orden de la dificultad se presenta. Convenimos en que el desafío está en cómo ubicarse frente a estas dos teorías, en tanto representan posturas extremas.

g. El aprendizaje y el no-aprender

En su libro *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*, había establecido las condiciones externas e internas del aprendizaje. Las primeras son las que definen el campo del estímulo y las internas definen al sujeto, allí incluye, el organismo, la condición cognitiva y la dinámica del comportamiento. Ambas condiciones pueden estudiarse en su aspecto dinámico, (en el cual el aprendizaje es el efecto del del comportamiento), como procesos, y en su aspecto

estructural, como sistema. “La combinatoria de ambas da por resultado una definición operacional del aprendizaje, pues determina las variables de su ocurrencia” (Paín, 1985a, p.29)

Además, “el aprendizaje es una noción clave para comprender la articulación de la inteligencia y sexualidad” (Paín, 1985a, p.11).

Paín llega a esta premisa luego de interrogarse: ¿Qué función cumple el pensamiento dentro del metabolismo que asegura la conservación y el equilibrio de la organización de la cual es subsidiario? (Paín, 1985a). Entonces dirá, si el instinto es un comportamiento que se juega entre dos coordenadas, a saber, el organismo y el medio, también el pensamiento lo podemos pensar como un comportamiento en un espacio diferente, cuyas variables son el cuerpo y la alteridad. Quedaba por dilucidar, ¿cómo emerge el pensamiento, si en el hombre no hay nada prefijado hereditariamente como en los animales?

Así leemos:

El instinto, en tanto se pierde como transmisión de las modalidades de acción concreta y material, se recobra como función regulativa de la conservación de la especie. La existencia y la integración del humano individual histórico se cumple por medio de ciertos órganos que producen los mismos efectos que aquellos que, en el orden biológico, proveen concretamente a la constitución del individuo. Esos órganos son la inteligencia que asegura la práctica del aprendizaje como vehículo de transmisión, y el deseo, que sostiene las condiciones para el cumplimiento de la sexualidad. (Paín, 1985a, p.21)

De allí que, la siguiente expresión, “el aprendizaje es el equivalente funcional del instinto” (Paín, 1985a, p.11) es una noción clave para comprender la articulación de la inteligencia y sexualidad. “La inteligencia contribuye a la reproducción tanto como el deseo, porque es por el aprendizaje que el comportamiento se mantiene estable, incluso si la reproducción de los sujetos como soportes materiales de la humanidad depende de la sexualidad” (Paín, 1985a, p.21).

Si bien para Paín el aprendizaje es ese articulador entre inteligencia y sexualidad, asegura que el *no-aprender* no habría que interpretarlo como lo contrario de aprender. En relación con

ello se interroga sobre qué estructura es la que imposibilita la disfunción de la inteligencia y cómo lo hace. Y encuentra el campo de la patología el más apto para construir teoría. El siguiente, es un caso de adopción en el que se le oculta la información a la paciente que es una niña de 8 años. Aquí, la autora da cuenta sobre una peculiar modalidad en la cual la ignorancia es necesaria para guardar secretos más profundos que la simple adopción. Como resultado, el pensamiento inhibe su función.

Luego de adoptar a la niña, y “como el doctor me lo predijo”, la pareja tiene dos hijos propios. Ambos padres estaban convencidos que la hija adoptada era causa de la posterior maternidad, como si a través de la simulación se hubieran “acostumbrado a la idea”. El padre consideraba que decir la verdad era “perder el respeto de la chica, qué tanto hizo por nosotros”. La pareja discriminaba a esta niña como “la más querida”, “la más pegada a la madre porque los otros hijos son varones y aunque feúcha y de pocas luces, muy servicial”. En el aspecto cognitivo la paciente presentó perturbaciones en el juego y en el relato proyectivo, quedándose en el nivel del inventario, con invenciones de objeto totalmente convencionales. Suficiente en el nivel de copia gráfica presentó sin embargo pobreza en la integración del esquema corporal, no haciendo uso de sus recursos figurativos. En el nivel verbal obtuvo un rendimiento paupérrimo, en actividades de clasificación y seriación; y aún con suficiente comprensión de situaciones e información no pudo superar los absurdos gráficos no verbales. Al no saber contestar explicaba “eso no me lo enseñaron”, “esto nunca lo hice”, indicando que sólo podía transitar el camino que le habían trazado (fantasía confirmada en el CAT donde los “aventureros” se perdían). (Paín, 2016, p.98)

Paín, en su etapa madura necesitó proponer la existencia de estructuras virtuales previas, y luego, describir una teoría del aprendizaje en relación con esos principios ordenadores. Planteó las condiciones de una epistemología de la ignorancia, fundada en la imposibilidad de reducir o

establecer equivalencias entre la estructura cognitiva y la estructura significativa del pensamiento, debido a la diferencia de sus funciones (construir el conocimiento/expressar el deseo) y al sentido de sus génesis (por lógica de la acción/por el deseo del otro). Es desde una dimensión imaginaria, donde se enuncian las relaciones contradictorias entre deseo y saber, *saber que no se sabe* y *no-saber que se sabe*. Los procesos de advenimiento del conocimiento se pueden pensar allí donde la ignorancia marca el lugar del enigma. Entonces: “El aprendizaje es siempre un acto de trasvasamiento de conocimiento, y ese conocimiento es siempre de otro. No se puede aprender algo que no sea para otro algo sabido” (Paín, 1985b, p.109),

A partir de esta premisa, Paín amplía su definición de aprendizaje, al que entiende como:

Un proceso de transmisión de conocimientos... ubicando dos polos entre los cuales se produce la transferencia de saber: uno está constituido por la instancia del otro del conocimiento, o sea aquel que sabe, y el segundo está constituido por la instancia del sujeto del conocimiento, quien va a devenir tal precisamente a causa de la transmisión, pues todo conocimiento, aunque sea de un saber que se refuta, instaura una sujeción a una cultura, entendiendo por cultura una peculiar modalidad de construir la realidad humana. (Paín, 1985b, p.111)

Paín, señala cuatro niveles básicos de elaboración, tanto en la construcción de la enseñanza como en el proceso individual de aprendizaje: el organismo, el cuerpo, la organización inteligente y la organización simbólica. Marca como fundamental la diferencia del organismo con el cuerpo. Mientras el primero puede definirse como programación o sistema de autorregulación inscripto, también aquello que se domestica, se acostumbra y se medica, el segundo es un “mediador y un sintetizador de los comportamientos eficaces para la apropiación del entorno por parte del sujeto”, que además “ensaya, se equivoca, se corrige y aprende”. Por último, el cuerpo es “enseña” pero también es instrumento de apropiación del conocimiento (Paín, 1985b).

h. El problema del aprender como síntoma

La originalidad de Paín, en su época, se basó en considerar el problema del aprendizaje como síntoma. Así leemos respecto de este, constituye un síntoma: "...en tanto no configura un cuadro permanente, sino que ingresa en una constelación particular de comportamientos en los cuales se destaca como signo de descompensación" (Paín, 2002, p.32).

Ningún factor es determinante de su aparición y surge de la fractura contemporánea de una serie de concomitantes. Paín retoma a Freud en *Inhibición, síntoma y angustia* para plantear que el hecho de no aprender puede tener dos posibilidades: por un lado, ser un síntoma, lo cual supone *la represión de un acontecimiento que la operación de aprender en cierta manera significa* (Paín, 2002, p.37); por el otro, una retracción intelectual del yo. Frente a las distintas modalidades de defensa que opone el yo ante la inhibición, la autora observa tres mecanismos psíquicos para pensar el problema de aprendizaje. La negación, ligada a la lectura de la experiencia, con dos modalidades, el sujeto puede escamotear una parte de la realidad o por el contrario conceptualizar excesivamente sin atender a las propiedades particulares. Otro mecanismo que tiene en cuenta es la renegación "en la cual se admite la realidad percibida, pero se la descalifica en función de un juicio". Por último, la identificación proyectiva, que: "En términos piagetianos la podemos definir como el egocentrismo que impone a los objetos la legalidad propia del sujeto" (Paín, 2002, p.37-38).

Para la autora, el diagnóstico del síntoma está constituido por el significado. Es decir, "por la funcionalidad de la carencia funcional dentro de la estructura total de la situación personal" (Paín, 2002, p.33). "Por su articulación en la situación integrada por el paciente y sus padres" (p.95). Se vale de cuatro factores para tener en cuenta, de allí que sostiene que el diagnóstico debe ser multifactorial: a. orgánicos; b. específicos, tienen que ver con la historia individual del paciente; c. psicógenos, que no habría que confundirlo con la significación, ya que para que ésta se produzca habrá que tener en cuenta las disposiciones orgánicas o ambientales del sujeto; y d. ambientales. La autora aclara que las perturbaciones orgánicas no constituyen por sí solas un problema de aprendizaje. Luego, evaluando la casuística en su práctica concluye que ningún factor es determinante en la aparición de la sintomatología del déficit de aprendizaje, sino que ella surge de la fractura de una serie de concurrentes.

Salvo en las fracturas muy precisas, la significación del problema de aprendizaje no debe buscarse en el contenido del material sobre el cual se opera sino, más bien, sobre la operación como tal. (Paín, 2002, p.39)

Su hipótesis fundamental para evaluar el síntoma es entenderlo de este modo: “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” (Paín, 2002, p.32).

El objetivo fundamental del tratamiento psicopedagógico es la desaparición del síntoma y la posibilidad para el sujeto de aprender en el nivel más alto posible. Paín destaca como importante el logro de un aprendizaje que sea *realización del sujeto*, sin dejar de tomar conciencia de su articulación con una sociedad que se transforma. La respuesta del entorno del sujeto que no aprende es una imagen sumamente desvalorizada de sí mismo. El sujeto queda marginado. En consecuencia, el tratamiento psicopedagógico debe tratar de devolverle la dimensión de su poder (poder escribir, poder saber, poder hacer), para que “acredite a su yo sus potencialidades” (Paín, 106).

i. El proceso Diagnóstico

El proceso diagnóstico para Paín tiene el siguiente propósito: “... conseguir todos los datos necesarios para comprender en cada caso particular el significado, la causación y la modalidad de la perturbación que motiva la demanda” (Paín, 2002, p.43).

Paín reconoce el valor de la entrevista para conocer el motivo de consulta, y toma como referencia a Mannoni en *El niño retardado y su madre*. Los datos recogidos servirán de hipótesis para los siguientes aspectos: el significado del síntoma en la familia, específicamente la articulación funcional del problema de aprendizaje; las expectativas de los padres respecto de la consulta y las reacciones comportamentales de los miembros al asumir el problema (fantasías de enfermedad y curación); por último, las modalidades de comunicación de la pareja y función del tercero.

Otros datos de la realidad importantes son la historia vital: antecedentes natales, enfermedades, desarrollo y aprendizaje, que incluye la modalidad del proceso asimilativo-

acomodativo (en base al proceso de adaptación planteado por Piaget), situaciones dolorosas, información que provee la familia, y las experiencias personales.

También incorpora la hora de juego, las pruebas psicométricas y las pruebas proyectivas (figura humana, relatos, desiderativo); pruebas específicas como por ejemplo de lateralidad; y por último el análisis del ambiente, poniendo el foco en las condiciones socioeconómicas, aprovechamiento de recursos e ideología. “Al transcurrir las pruebas psicométricas y proyectivas el sujeto se ve en su espectáculo, en sus gestos, en sus virtudes y defectos, en su carencia y su potencia, con el relieve que la perspectiva confiere a la imagen” (Paín, 2002, p.100).

Pero el momento más importante para la autora lo constituye la entrevista en que se realiza la devolución del diagnóstico, sea primero con el niño y luego con los padres o conjuntamente. “La tarea psicopedagógica comienza justamente aquí, pues se trata de enseñar el diagnóstico, en el sentido de concientizar una situación y proveer a su transformación” (Paín, 2002, p.100).

El contrato de tratamiento sólo será posible a partir de dos condiciones, por un lado, será necesario que se explicita la función del no-aprender, la ideología que le da sentido y los intervinientes que lo hacen posible; por otro, será preciso que todo ello deba ser asumido por el grupo familiar. Será función específica de la clínica psicopedagógica seguir las pautas de un cuadro multifactorial con articulación precisa en la disfunción de la inteligencia, específicamente en el trastorno de aprendizaje, y no un efecto secundario de la neurosis.

Según Paín, la interpretación de un trastorno de aprendizaje que se manifiesta como un síntoma (presencia de los mecanismos de rechazo, negación, resistencia, repetición) debe pasar por una triple lectura: en primer lugar, hay que hacer un análisis operatorio que nos permita descubrir el nivel (intuitivo, lógico, formal), el tipo de operación (clasificación, jerarquización, etc.) y el campo de aplicación (figurativo, lógico, causal) de los conocimientos rechazados por el paciente, y la estrategia pedagógica utilizada para transmitirlos. En segundo lugar, hay que analizar el parámetro (Piaget, Wallon), el comportamiento del que se supone ser el correcto, para encontrar finalmente, en la confrontación del que se oculta y del que se expresa, el significado del comportamiento sintomático. Para pasar de la escena de la actividad cognoscitiva a la escena de la actividad simbólica, es decir de la construcción objetiva del pensamiento a la condición

subjetiva hay que traducir el algoritmo lógico a términos dramáticos. (Fernández, 2014, p. 193 [Paín, 1980])

Considerando la urgencia del tratamiento en los niños, Paín diferencia aquellos con cuadros más severos como el autismo o cuadros confusionales, en los que es necesaria *una psicoterapia profunda e intensiva como primera medida*, de aquellos: “...con psicosis oligotímicas, en los que conviene construir ciertos esquemas de comprensión, aunque sean estereotipados, con el objeto de abrirles camino a la interpretación, que de lo contrario rebota, por falta de asimilación” (Paín, 2002, p.103).

j. Paín y la problemática de la debilidad mental

Finalizada la primera experiencia con niños con retardo mental, Paín reconoció haber necesitado otra teoría para entender algo más de lo que hallaba en su clínica. Su preocupación se centró en encontrar una teoría que diera cuenta sobre cómo se construye el pensamiento concreto. Sus pacientes con problema de aprendizaje le habían dado una pista, se trataba de “una articulación que ligaba significativamente el potencial intelectual afectado y la dramática inconsciente en la que el niño estaba comprometido. De allí en más la autora sostendrá que diagnosticar el no-aprender como síntoma consiste en encontrar su funcionalidad, es decir, su articulación en la situación integrada por el paciente y sus padres. Y por primera vez Paín va a decir: “La oligotimia es, ante todo, un lugar que el sujeto viene a ocupar, haciendo posible la existencia de una estructura equilibrada en la cual su misma existencia se hace posible. (Paín, 2002, p. 95)

Si *la carencia de aprendizaje cumple una función reguladora*, (Paín, 2002, p. 95) la consulta indicaría que algún desequilibrio se ha producido. La autora comenta un caso en que unos padres demandan ayuda, pero, con reserva de ciertas verdades. Para ello sugiere: “se debe desplegar todas las habilidades detectivescas para discriminar las pautas verdaderas de las pistas falsas” (Paín, 2002, p.96) Frente a ciertos dichos de una madre “confusa y verborrágica” que confiesa, por un lado, que “ha vivido equivocada”, pero, por otro, que “el atraso del niño es su castigo”, Paín señala la siguiente intervención: “lanzarnos, entonces a probar que es su culpa (creada y no real) la que le hace necesario un niño deficitario” (Paín, 2002, p. 96). Continúa, aquí se está en el orden del *para qué* del síntoma, “...es el aspecto que provee el motivo de

consulta, la historia vital del niño y la imagen de su propia enfermedad y expectativa de curación” (Paín,2002, p. 96).

El *por qué* se refiere, “a las condiciones que hicieron posible que precisamente eligiera esa sintomatología y que el sujeto no se haya podido defender y haya aceptado el rol que se le adjudicó” (Paín, 2002, p.97).

Dos aspectos inciden en las condiciones del no-aprender, uno ligado a la constitución orgánica, en el cual “el organismo es posibilidad, pero también límite”. En el segundo aspecto “engranan” el síntoma como estructura con el proceso que constituye la historia individual del sujeto.

Finalmente, el *cómo* tiene que ver con la particular modalidad que el no aprender va a tomar. Cada modalidad es significativa de un efecto distinto vinculado a una función de articulación:

Será diferente si la descompensación se da en el nivel de la ejecución o de la verbalización; si ataca preferentemente a los procesos mnémicos; o si se muestra incompetente en el establecimiento de relaciones o clases; si produce distorsiones o empobrecimiento en el pensamiento inteligente. (Paín, 2002, p. 98)

Paín diferencia oligofrenia de oligotimia. La primera es básica, de origen orgánico e irreversible. La segunda es motivada, y hasta cierto punto, susceptible de cura. Sin embargo, reconoce que los padres tienden a defenderse de ambos pronósticos negando la situación.

k. A modo de conclusión:

k1. Importación o aplicación/instrumentación de conceptos.

Retomamos a de Lajonquière quien diferencia entre *Importación conceptual articulación teórica*. El autor recupera de Saal Braunstein la siguiente afirmación: “La ilusión de la factibilidad de una articulación teórica entre conocimientos diferentes se basa en el hecho de la “existencia del objeto real empírico en cuanto síntesis de múltiples determinaciones” (Lajonquière, 2005, p.136)

De allí que el *sujeto epistémico* piagetiano o el *sujeto psicológico* post años 70, y el *sujeto del inconsciente* del psicoanálisis “no pueden ser cosidos como retazos”. Tampoco se trata de reducir una teoría a la otra, afirmando que una u otro sería más abarcador. Da la impresión de que Paín no encontró otro modo de crear teoría más que poniendo en paralelo dos concepciones a las que reconoce irreductibles. Y, si bien en su teorización intentó considerar *el sujeto del inconsciente*, no pudo salir de un rodeo inevitable, por el hecho de trabajar/teorizar sobre la siguiente concepción de *pensamiento*:

...considerando que en el pensamiento la producción inconsciente cognitiva y la producción semiótica llamada inconsciente son difícilmente desglosables, en lo teórico es lícito proponer una dimensión de la inteligencia, dedicada a la construcción de un mundo objetivo coherente que se sistematiza como conocimiento, y una dimensión del deseo relativa a la existencia del universo intersubjetivo, en el que se instaura el sujeto. (Paín, 1985^a, p.31)

k2. Sobre la epistemología o el discurso.

Retomamos a Cordiè para decir que cuando se toman conceptos de diferentes teorías, o de autores con distintos matices dentro de una misma teoría, como sucede en el psicoanálisis, el resultado es siempre la confusión. Porque los conceptos son significantes que tienen una connotación específica en cada discurso (Cordiè, 2007).

También, siguiendo a Foucault podemos afirmar que la unidad del discurso, lo que da sentido, es decir lo que permite comprender a qué se refiere ese discurso, no proviene necesariamente de la unicidad de las modalidades enunciativas, sino del conjunto de reglas que han posibilitado la coexistencia de todas esas diferentes modalidades enunciativas (Foucault, 2003). Respecto de Paín y siguiendo el enfoque de estos autores se podrían mencionar muchos ejemplos. Tomaremos algunos.

Si bien Paín hace explícito al finalizar su análisis y puesta a prueba de las dos teorías, la psicogénesis de Piaget y el psicoanálisis freudo-lacaniano, la imposibilidad de reducción de las dos teorías de las que se vale, su propósito de crear una teoría única la fuerza a tomar en paralelo

muchos de sus conceptos. En este forzamiento salta de una posición a otra, de un autor a otro, para lograr un posible ajuste. Un ejemplo de ello se evidencia en la concepción del lenguaje. Mientras que al comienzo del proceso de teorización su referencia fue Lacan (en *La función de la ignorancia I*), al finalizar su segundo trabajo (*La función de la ignorancia II*) retoma a Chomsky. En el último capítulo se lee: “...concordamos con Chomsky en la presencia de una estructura gramatical innata, independiente del pensamiento cognitivo por lado, y subsidiaria por el otro, de la estructura inconsciente simbólica, eminentemente dramática, que rige las relaciones subjetivas” (Paín, 1985b, p.141).

Chomsky, es un lingüista cognitivo norteamericano, reconocido por su hipótesis del innatismo lingüístico. Se destacó por plantear que la capacidad del lenguaje es autónoma y que su naturaleza es estructural [(Chomsky, 1965, p.4) Cabré y Lorente, 2003]. Para Chomsky, existe un componente genético que se desarrolla independientemente de la experiencia y el aprendizaje, que llamó *gramática* universal que, en función de su evolución y según dónde se desenvuelva se transformará en una *gramática* particular (Cabré y Lorente, 2003). Esta primacía que Chomsky da a la gramática respecto del sentido es lo que Lacan va a criticar. Para Lacan referirse al sujeto que habla es considerar los efectos de sentido. Además, siguiendo esta línea hay una diferencia fundamental, el lenguaje no es solamente palabra, sino que es constitutivo de la estructura misma del sujeto.

k3. Sobre la “clínica” del débil mental, según Paín.

Si ponemos el foco en ciertas intervenciones que realiza Paín con algunos de sus pacientes se observa su preocupación por lograr algún movimiento respecto de la lógica de su razonamiento. “...con las psicosis oligotímicas, conviene construir ciertos esquemas de comprensión, aunque sean estereotipados, con el objeto de abrirles camino a la interpretación, que de lo contrario rebota, por falta de asimilación” (Paín, 2002, p.103).

Dos observaciones, por un lado, retomamos a Castorina cuando se manifiesta respecto a la posibilidad de propiciar un cambio estructural por medio de la ejercitación de pruebas operatorias. El mismo sostiene: “La ejercitación de operaciones o razonamientos más o menos parciales sería como enriquecer un campo fertilizando una muestra de tierra” (Castorina y otros, 1994, p.71).

Por otro, Paín interviene en estos casos, intentando ejercitar el razonamiento, el pensamiento, cuando lo que caracteriza al débil mental es la *ausencia de movilidad del significante*. La pobre expresión del débil, pobreza que también se refleja en los contenidos, “se debe a la imposibilidad que tiene para apelar a los significantes reprimidos” (Cordiè, 2007, p.191). Por su parte, Peusner (2017) nos dice que el niño con debilidad mental no responde al significante sino a la holofrase, es un sujeto monolítico, aclarando que lo que se holofrasea es el asunto, según el autor, no la persona. Entonces, habría dos modos de sujeto en el lenguaje, sujeto dividido por el significante, entre S1 y S2, y sujeto monolítico, el de la holofrase, sin corte ni fisura. Mientras que el significante produce la diferencia (que en lo real no existe) y augura la “duda” neurótica, el sujeto de la holofrase no está dividido por el significante y se caracteriza por la “certeza” y la repetición de lo mismo. Si el primero es un sujeto que hace lazo por el discurso, sujetado al código del orden del discurso, el segundo es un sujeto que vulnera los códigos y se halla “flotando entre discursos”, es decir no puede sujetarse plenamente al discurso (Peusner, 2010).

k4. La batería de tests y pruebas incluidas en el diagnóstico.

Esta contradicción entre un *sujeto psicológico* o *sujeto de la consciencia* y el *sujeto del inconsciente*, imposible de resolver, se vuelve a encontrar en el diagnóstico. Paín cae en la ilusión de creer en la autonomía de un yo que se fragmenta para dar cuenta de ciertas funciones que se quieren medir. Se mantiene en la tradición de la ciencia médica-psiquiátrica que jerarquiza el empleo de estar poniendo al sujeto en un lugar de objeto pasivo a conocer. Si bien la autora se referencia en Inhelder, quien hace otra lectura de las pruebas poniendo el acento en el proceso, no deja de llamar la atención la cantidad de pruebas psicométricas y proyectivas que utiliza. En definitiva, logra que se ponga en duda la concepción que ella sostiene respecto de la debilidad mental, si está anclada en el orden del déficit o se trata de una posición subjetiva.

Dice Peusner en una ponencia en La Plata llamada *Teoría lacaniana del juego* que, a nivel técnico, es necesario extender la hipótesis de que el inconsciente está estructurado como un lenguaje al juego, al dibujo y a sus derivados; es decir que estas conductas también responden a la estructura del lenguaje. La formación recibida en la facultad, por ejemplo, en las técnicas proyectivas en donde si el niño cuando dibuja la casa, la chimenea es el símbolo fálico y si sale humo es porque algo se cocina adentro, es anti-lacaniano, en tanto es una lectura por el signo.

Quien se guíe por las enseñanzas de Lacan (como se presenta Paín) debe hacerlo como en un sueño en el que, si alguien sueña con una rata, deberá vincularlo con otra cosa; hace falta la otra escena para que ese significante adquiera su valor. El autor recuerda que el valor del significante en la obra de Saussure es opositivo y diferencial, es decir, que para poder situarlo hace falta otro, no es nunca per se (Peusner, 2002).

Por último, se considera valiosa la intención de la autora, “pionera en el campo psicopedagógico”, en comunicar sus experiencias, compartir las hipótesis que fue circunscribiendo en el proceso de su praxis durante tantos años. Exponerlas y abrirse al diálogo hablan de un meritorio propósito de construir teoría y avanzar en la especificidad psicopedagógica. En una entrevista en la Universidad de San Martín, Buenos Aires, con motivo de la presentación de su último libro, Paín expresó:

La investigación permanente en nuestra práctica constituye el principal problema de aprendizaje que aqueja nuestra profesión. El aprovechamiento personal y colectivo de la experiencia en consultorio es muy limitado. En coloquios y congresos la temática teórica socio-psicológica es preponderante, en detrimento de la exposición analítica de casos. Y sin embargo es solamente el examen de la casuística fundamentada teóricamente, la que puede a la vez corroborar la teoría y perfeccionar la práctica. (Paín, 2006)

CAPITULO IV

Alicia Fernández, discípula de Paín y autora de nuevos conceptos

a. Algunos datos biográficos

Alicia Fernández nació en Buenos Aires, en 1944. En 1968 se graduó como psicopedagoga en la Universidad del Salvador, Buenos Aires. Luego, inicia la carrera de psicología en la UBA y se integra en el hospital Piñeiro, al equipo interdisciplinario coordinado por Sara Paín. En 1976 el equipo fue disuelto por la dictadura militar y Fernández se exilia. A su regreso continuó con su formación psicoanalítica, primero con orientación freudiana kleiniana y luego Psicodrama Analítico con E. Pavlovsky. Fue docente en la facultad de Psicología en la UBA y en Psicopedagogía en la Universidad del Salvador, en Buenos Aires. Entre 1984 y 1985 creó el Centro de Aprendizaje del Hospital Posadas. En 1989 fundó junto al psicoanalista Jorge Goncalves Da Cruz, también esposo, E.Psi.B.A., “Espacio Psicopedagógico de Buenos Aires”, un espacio de pensamiento, de investigación e intervención, de referencia fundamental, en el campo de la Psicopedagogía y la educación.

Fue autora de numerosos libros: 1987, *La inteligencia atrapada*; 1992, *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*; 2000, *Poner en juego el saber*; 2000, *Los idiomas del aprendiente*; 2001, *Psicopedagogía en Psicodrama*; 2010, *La atencionalidad atrapada*. Publicó artículos en innumerables publicaciones científicas en la especialidad, así como en medios de comunicación masiva de Argentina y del exterior.

b. El problema de aprendizaje como síntoma

Dice Fernández, “hablamos de síntoma en sentido psicoanalítico” (Fernández, 2014, p.190). En su libro *Los idiomas del aprendiente* leemos: “En la historia individual y la trama de significaciones inconscientes encontramos la respuesta a por qué se eligió tal o cual lugar (control de esfínteres o el aprender) para hacer un síntoma” (Fernández, 2014, p. 190).

En tanto, en su primer libro había expresado: “El síntoma se ancla en una red particular de vínculos familiares, que se entrecruzan con una también particular estructura individual” (Fernández, 1987, p.34).

Según la autora, el síntoma pretende ser máscara para cubrir la angustia, pero al mismo tiempo que pretende tapar, muestra: elude y alude. Es una transacción entre una instancia que reprime y otra que pugna por emerger. “Cuando lo atrapado es el pensar, el síntoma que aparece tiene características muy particulares, y esto es lo que llamamos inteligencia atrapada” (Fernández, 2014, p.191).

La inteligencia es la capacidad que permite enunciar y elaborar la angustia, “es un grito de denuncia que (y aquí está lo dramático del síntoma de aprendizaje) renuncia” (Fernández, 2014, p.194). Esta característica tan particular que tiene el síntoma, la de incluir a la inteligencia, es la que fundamenta la intervención de un profesional en psicopedagogía clínica.

La autora diferencia *síntoma de inhibición cognitiva*:

“Cuando la “elaboración objetivante” (actividad lógica, inteligencia) queda atrapada (perdiendo así su capacidad específica para pasar a eludir y aludir al deseo de un imposible saber), el trastorno de aprendizaje es entonces síntoma. En cambio, cuando evita tomar contacto con el objeto de conocimiento, elude pensar, el trastorno de aprendizaje se convertirá en inhibición cognitiva” (Fernández, 2014, p.215).

Algo importante que Fernández nos aclara:

“La intervención psicopedagógica... no se dirige puntualmente a las manifestaciones del síntoma (no puede leer, no aprende a multiplicar, no presta atención), sino a poder movilizar la modalidad de aprendizaje. A partir de tal resignificación se irán deconstruyendo los factores que construyen el síntoma o la inhibición cognitiva” (Fernández, 2014, p.216).

c. Clínica psicopedagógica

La psicopedagoga Liliana González, en un escrito que se llama “¿Cómo se construye teoría en psicopedagogía?”, cuya fuente es un trabajo de Bertoldi, Tobani y Lacaze, reconoce a Nadia Chercasky (1970) como la primera psicopedagoga en hablar de clínica psicopedagógica, en reemplazo de reeducación. Sin embargo, para Alicia Fernández, fue Blanca Tarnopolsky, en la década del ´70, quien usó por primera vez el término “clínica”. Fernández, en su libro “Poner en juego el saber” nos dice que este enfoque tiene una posición de base, la de reconocer la dimensión de fenómenos inconscientes, y por lo tanto de la transferencia. Y agrega, *hace referencia a una ética, a un modo de leer las situaciones y de intervenir (venir-entre) sin interferir(ferir-entre)* (Fernández, 2009). Se trata, dirá la autora, de una actitud clínica, una postura (desde lo ético y lo conceptual), que tanto puede sostenerse a nivel de las Instituciones, en el trabajo o en el consultorio.

Fernández, también retoma otros dos autores para definir su postura con relación a la “clínica”. Por un lado, a Neusa Kern Hickel, psicóloga y psicopedagoga brasilera, para afirmar que “la posición de mirar y de intervenir en el entre, es tomar lo circunstancial, lo inesperado [...], estas pequeñas escuchas, estas pequeñas intervenciones – escuchantes, son tan productoras de subjetividad como los grandes movimientos”(Fernández, 2000).

Por otro, recupera de Jean Claude Filloux la idea de que, “cuando el psicopedagogo se preocupa por entender a una persona o a un hecho en particular, está atendiendo a la singularidad” (Fernández [Filloux], 2000). Esta afirmación de Filloux se encuentra en su libro Intersubjetividad y formación. Allí el autor aclara:

La palabra clínica remite a dos cosas: por un lado, una escucha particular de lo que siente el sujeto, y en segundo lugar la posibilidad de teorizar de manera suficiente a partir de lo que se conoce y lo que se comprende de los sujetos, modelos teóricos del funcionamiento del sujeto como tal”. (Fernández,2000)

No queda claro en la conceptualización que realiza Fernández del término “clínica”, la relación que establece entre los conceptos de los que se vale. Podemos preguntarnos, ¿qué lógica pone en juego? Si Fernández fundamenta su comprensión del concepto clínica en la dimensión

de los fenómenos inconscientes, o en una objetivación psicológica del sujeto, entendiendo por sujeto, en este contexto, como lo denomina Filloux: *persona*. Mucho más difícil es pensar en la instrumentación de ambas concepciones. ¿O acaso ambas posturas no son contradictorias en una misma intervención?

d. Modalidad de aprendizaje

Uno de los conceptos más importantes, sino el mejor reconocido por la comunidad psicopedagógica, es el concepto *Modalidad de aprendizaje*. Concepto que fue trabajando a lo largo de casi 13 años. Desde muy temprano, la autora manifestó la intención de realizar nuevos aportes al concepto de inteligencia, estudiándola *no ya en el sujeto epistémico sino en el sujeto aprendiente* (Fernández, 2014). La Modalidad de aprendizaje-Modalidad de enseñanza está asociada al concepto sujeto enseñante/aprendiente-sujeto autor. Para su construcción se valió de ideas de autores como Biellerot, Winnicott y Green. Según Fernández es uno de los conceptos centrales, en tanto brinda conocimientos valiosos para las intervenciones psicopedagógicas, ya que a nivel terapéutico como preventivo es una herramienta de intervención psicopedagógica.

“Llamo Modalidad de aprendizaje a ese molde o esquema de operar que se va a ir utilizando en las diferentes situaciones de aprendizaje. Es un molde, pero un molde relacional” (Fernández, 2014, p.96).

“Molde relacional” es un término que la autora toma de Piera Aulagnier. Matriz estructural que está en permanente reconstrucción. En ella participa el modo en cómo los enseñantes pudieron *reconocer y querer* al niño como sujeto aprendiente y como sujeto enseñante. Influyen también las significaciones que los otros le den al conocer. Los nuevos aprendizajes van transformándola permanentemente. Uno de los indicadores de alarma es el congelamiento de esa matriz.

e. El sujeto autor

“La psicopedagogía se dirige al sujeto autor, así como el psicoanálisis al sujeto deseante y la epistemología genética al sujeto cognoscente” (Fernández, 2014, p.62). Este sujeto de autoría aprendiente es según Fernández, el sujeto propio de la psicopedagogía. Y lo más importante que el sujeto autor produce no es conocimiento para sí, sino la transformación en él y en quienes lo circundan.

“Pienso al sujeto aprendiente como aquella articulación que van armando el sujeto cognoscente y el sujeto deseante, sobre el organismo heredado, construyendo un cuerpo, siempre en interacción con otro (Conocimiento-Cultura...) y con otros (padres, maestros, medios de comunicación)” (Fernández, 2014, p.63).

Este concepto, que se construye a partir de su relación con el de sujeto enseñante, son dos posiciones subjetivas, presentes en una misma persona, en un mismo momento. Hay que ubicar el aprendiente en la articulación entre la articulación de la información, el conocer y el saber, pero particularmente entre el conocer y el saber. Entonces: “Aprender es ir desde el saber, a apropiarse de una información dada, a partir de la construcción de conocimientos. Proceso en el cual intervienen inteligencia y deseo” (Paín, 2014, p.64).

“Por eso, el objeto de la psicopedagogía son los posicionamientos enseñantes y aprendientes, y la intersección problemática (nunca armónica) pero necesaria entre el conocer y el saber” (Fernández, 2014, p.64).

Según la autora, no habría que confundir enseñante y aprendiente con alumno y profesor, no son equivalentes. Los primeros indican un modo subjetivo de situarse, mientras que los últimos tienen que ver con lugares objetivos de un dispositivo pedagógico. También diferencia *sujeto enseñante* de *enseñante* como función. No sólo los padres y maestros son los únicos que enseñan. Esta función también la cumplen diferentes instancias, situaciones y personas.

Para poder aprender hay que apelar simultáneamente a las dos posiciones, aprendiente y enseñante. Además, el pensar, si bien es un proceso subjetivo, es siempre una apelación al otro, acontece en la intersubjetividad. Es desde allí que se origina el interés por el aprender:

“Todo comienza en la triangulación de la primera mirada. En el primer momento la madre o su equivalente busca los ojos del niño, y el niño busca sus ojos; aquí hay un encuentro necesario para que haya aprendizaje, pero luego la madre mira hacia otro lado, objeto o persona y su hijo también desvía la mirada hacia ese mismo lado. Sus miradas se encuentran en un objeto común, un objeto de reencuentro, y de allí surgirá un desplazamiento hacia otros objetos de conocimiento” (Fernández, 2014, 48 [Paín]).

f. El “entre”, lugar de trabajo de la Psicopedagogía

Según Fernández, los espacios de autoría de pensamiento no quedan contruidos de una vez y para siempre, sino que se necesita estar transformándolos y reconstruyéndolos permanentemente. La teorización se da en un lugar que a su vez también está en construcción, lugar "entre", que se relaciona con el espacio transicional conceptualizado por Winnicott, como espacio de creatividad y del jugar.

Ese "entre" es entre la objetividad y la subjetividad; por lo tanto, no es sólo intrapsíquico. Es un espacio en el que operan simultáneamente la objetividad y la subjetividad. “No se sitúa entre el alumno ni el profesor, ni en la sociedad ni en los medios de comunicación como enseñantes, sino en las múltiples relaciones entre ellos” (Fernández, 2014, p.38).

Ese es el lugar de trabajo de la psicopedagogía: “Nuestra escucha no se dirige a los contenidos..., ni a las operaciones cognitivas no logradas o logradas, ni a los condicionamientos orgánicos, ni a los inconscientes; sino a las articulaciones entre esas diferentes instancias” (Fernández, 2014, p.38)

g. La alegría, criterio de salud en aprendizaje

La autora se asombra de que en Psicopedagogía no haya nada escrito sobre la alegría. También que en filosofía, psicoanálisis o en pedagogía se hable más del dolor, sufrimiento o angustia. Incluso que en poesía y literatura se dé más lugar al dolor y a la pérdida. Según la autora, *alegre*, es un término derivado de *alicer*, quiere decir estar vivo. Concluye: “La alegría de la que hablamos es pulsión de vida. Desde la alegría nace la esperanza activa de la autoría” (Fernández, 2005, p.159). Fernández retoma a Ricardo Rodulfo (1995), en *El juego del humor*, quien hace un rescate de la alegría como criterio clínico en el diagnóstico y el pronóstico. Hornstein, fue otro referente en relación con este tema ya que afirma que Freud planteó el humor como un proceso donde el yo triunfa sobre el superyó, cuyo resultado es el placer. Por último, Fernández sugiere el psicodrama como ejemplo para recuperar la alegría, un posicionamiento que logra abrir un espacio *entre*, entre el sujeto y lo pensable. La alegría profunda del trabajo de resignificación en psicopedagogía es un criterio de salud en aprendizaje. (Fernández, 2005)

h. El desear y la corporeidad del aprendizaje

“Yo tenía muchas ganas de aprender”, es parte de un diálogo entre dos niñas, que Fernández transcribe en su libro *Poner en juego el saber*. Este diálogo, termina con otra expresión de la misma niña, “¡Ah! Aprender es tan lindo como jugar”. A ello, se suma el comentario de una mujer que había sido testigo del intercambio entre las niñas: “... la alegría del aprender, que se había trasladado hasta el cuerpo de la más pequeña, aparecía en el brillo de sus ojos” (Fernández, 2014, p.41).

De este modo la autora intenta dar cuenta, por un lado, del deseo, que se traduce en: “las ganas de andar en bicicleta”. Por otro, del lugar del cuerpo, terreno donde se nutre el aprendizaje. El aprender se introduce entre las ganas y el andar, pero también otorga un plus, es el placer de dominar: la bicicleta instrumento-el lápiz, escritura, conocimiento-. Es decir, los procesos de aprendizaje son constructores de autoría. El cuerpo coordina y la coordinación resuena en placer, placer de dominio. No hay aprendizaje que no esté registrado en el cuerpo. Entonces, el aprendizaje se dramatiza en el cuerpo a partir de la experiencia del placer por la autoría. ¿De qué cuerpo habla Fernández?

i. La finalidad de la labor psicopedagógica

En este punto Fernández retoma palabras de Paín: “En el tratamiento psicopedagógico se trata de devolverle al sujeto la dimensión de su poder (poder escribir, poder saber, poder hacer), para que acredite a su yo sus potencialidades” (Fernández, 2014, p.241 [Paín]).

“Se trata de tender a trabajar para que la inteligencia pueda ayudar a organizar las emociones, y con esto puesto al servicio de la resignificación, darles nuevos sentidos a situaciones conflictivas” (Fernández, 2014, p.268).

La autora aclara que no es la inteligencia como estructura la que se encuentra atrapada, sino el funcionamiento de esa estructura, a la que llama la *elaboración objetivante* (2014, p.268), cuyas leyes centrales son la clasificación y la seriación. Son dos leyes lógicas que le permiten al sujeto “autoorganizar la realidad”. “La psicopedagogía clínica pretende intervenir...para descubrir lo que haya de salud, y de deseos de aprender, a los efectos de extenderlos” (Fernández, 2005, p,173).

La autora aclara que inter-venir (venir entre) significa, “proporcionar la resignificación de múltiples y nuevas versiones de los hechos” (Fernández, 2005, p.173). Destaca: jugando inventamos nuevas historias, el aprendizaje nos permite historizarnos, ser nuestros propios autobiógrafos. Permite construirse un pasado para proyectarse al futuro. Este concepto lo recupera de Piera Aulagnier.

Mientras la *elaboración objetivante* muestra, constata, la elaboración subjetivante tiende a esconder, guardar o de mostrar sólo aquello que cada uno tiene de diferente. Y ésta es, según la autora, la diferencia entre un tratamiento psicopedagógico y otro psicológico o psicoanalítico. El terreno en el cual va a trabajar un/a psicopedagogo/a es siempre el de la *elaboración objetivante*. La tarea es ayudar a que se vaya desplegando.

Respecto a las causas del problema de aprendizaje, en su libro *La inteligencia atrapada* había afirmado:

... no existe una única causa ni situaciones determinantes [...] no lo encontraremos, ni en lo orgánico, ni en los cuadros psiquiátricos, ni en las etapas de evolución psicosexual, ni en la estructura de la inteligencia. Lo que intentamos buscar es la particular relación del sujeto con el conocimiento y la significación del aprender (Fernández, 1987, p.43).

En relación con el diagnóstico leemos: “El diagnóstico es entendido como mirar a través de ...como algo que no termina, como pregunta: abren espacios de crecimiento permitiendo nuestra alegría de pensar y la de nuestros aprendisefiantes” (Fernández, 2005, p.171). En el mismo libro sostiene que no es el paciente el que necesita un diagnóstico, sino el terapeuta para poder intervenir (Fernández, 1987). “Llamamos diagnóstico interdisciplinario familiar de aprendizaje en una sola jornada (DIFAJ) ...principalmente al abordaje y la concepción del aprendizaje y su fractura” (Fernández, 1987, p.25).

El mismo es un modelo posible para observar la dinámica de circulación del conocimiento dentro de un grupo familiar, articulado con el análisis de su sintomatización en uno de sus integrantes. Retomando las series complementarias freudianas, Fernández plantea la importancia de la *Circularidad Causal*. Sin embargo, se propone ampliar el alcance de los términos “herencia”, “constitucional”, “factores congénitos” o “lo constitucional” e incluir “todo el orden

prehistórico que viene a marcar al pequeño sujeto mucho antes de su nacimiento efectivo”. La autora nos aclara que allí retoma a Lacan y a Ricardo y Marisa Rodulfo.

j. Momentos en el tratamiento psicopedagógico

Este apartado fue cuestionado por la misma autora en los últimos años. Su intención era modificar algunas cuestiones que aquí se expondrán; su intención era exponerlo en un libro que no llegó a publicar (*Estudios clínicos psicopedagógicos*) debido a su fallecimiento.

Fernández se inspira en el juego del *Fort-da*, de Freud, para crear una lógica clínica que consta de tres tiempos, a los que llamará “momentos del tratamiento”. A su entender ese juego consta de tres escenas que tendrían algo en común, algo que se repite, son las palabras *fort* y *da*. Fernández está convencida de que Freud, tratando de interrogarse porqué su nietito no se angustiaba al partir su madre, descubrió el “cómo” y el “por qué” de la repetición. Nos dice:

“El carretel no representa a la mamá ni al niño, sino que la acción de aparecer y desaparecer, (que se repite en las diferentes circunstancias, con diferentes objetos) representaría el aparecer-desaparecer de la madre y el niño. Una acción es representada por otra acción” (Fernández, 2014, p.247).

Entonces, tomando como paradigma este juego del *fort-da*, el psicopedagogo debe descubrir, primero, el “esquema de acción significación” y luego buscar la repetición de éste. Para ello necesita saber mirar las producciones del niño para poder intervenir. Previo al primer momento se requiere que el aprendisiente “sienta la dificultad en relación con el aprendizaje como una carencia, al que llamará reconocimiento de la falta” (Fernández, 2014, p.253).

El primer momento será fundamentalmente catártico, dirá la autora. Se dará paso a la “bronca, salida de la agresión y la posibilidad de “resignificar”, es decir, dar significados distintos a aquellas situaciones en las que fue víctima. La intervención del terapeuta será ofreciendo “carreteles”, objetos transicionales. El segundo momento tiene que ver con la posibilidad de construir o reconstruir sus propias identificaciones, diferenciándolo de su madre, su padre, del otro. Con el reconocimiento del propio cuerpo, su propio desear y pensar. Se trabajará con el recuerdo, la ubicación en la familia y línea de parentesco. Este momento es ideal

para introducir técnicas psicodramáticas, ya que “la imagen impone el surgimiento de la emoción, no nos permite despersonalizarnos” (Fernández, 2014, p.263). Finalmente, en el tercer momento se propone trabajar con el grupo de hermanos. Se continuará con la resignificación: “Se trata de tender a trabajar para que la inteligencia pueda ayudar a organizar las emociones, y con esto puesto al servicio de la resignificación, darles nuevos sentidos a situaciones conflictivas” (Fernández, 2014, p.268).

Lo que se va desatrapando, sostiene la autora, no es la inteligencia en sí, sino el funcionamiento de la inteligencia, *la elaboración objetivante*, cuyas leyes lógicas, la clasificación y la seriación, permitirán que el sujeto organice la realidad.

El tercer momento del tratamiento tiene que ver con la inclusión de la realidad. Al principio, el espacio era fundamentalmente transicional. Ese es el trabajo psicopedagógico, ayudar al aprendisiente a incluirse en la realidad, a encontrar formas simbólicas de representar. A su vez, la intervención psicopedagógica se realiza dirigiéndose a los posicionamientos enseñantes y aprendientes en cualquier vínculo: los padres en relación con los hijos, los hijos con los padres, el padre en relación con su esposa, la hermana con el hermano, etc. (Fernández, 2014).

k. Fernández y la problemática de la debilidad mental

“Si el exhibir (mostrar que impide guardar) se junta con el esconder (guardar, que anula el mostrar) da lugar a la más de la patogenizante de las modalidades de enseñanza, que es la desmentida. Un modo de exhibir y esconder. Se exhibe lo que se esconde” (Fernández, 2014, p.209).

Producto de un proceso de investigación de muchos años, Fernández realiza un esquema circular para graficar las relaciones entre las modalidades de aprendizaje y modalidades de enseñanza. Según la autora, el mismo toma esa forma para que se comprenda más fácilmente que no existen fronteras definidas entre las modalidades, además evita que se interprete como la descripción de cuadros rígidos. El gráfico se divide en cuatro cuadrantes, y en cada uno de ellos se encuentran, próximo al centro, las modalidades de enseñanza, y en el borde las modalidades de aprendizaje. Cercano al **centro** hallamos: A mostrar-guardar, B (1) Exhibir, C Desmentir y B (2) Esconder. En el **borde** (y en correspondencia) se encuentra: A Asimilación-acomodación

(“¿cómo?, por qué? ¿cuándo?”), B (1) Hipoasimilación-hipoacomodación (“No me interesa” [Inhibición cognitiva]), C Hiperasimilación-hipoasimilación (“No sé” [Oligotimia]), B(2) Hiperacomodación-hipoacomodación (“No puedo” [Problema de aprendizaje síntoma]). En este esquema de relaciones, Fernández destaca que hay que prestar atención a la presencia inamovible de un mismo modo de relacionarse (rigidez), con el conocimiento y con el otro, en todas y cualquier circunstancia (Fernández, 2014, p. 147). La oligotimia, entonces, que se traduce en un *no sé* del sujeto, queda caracterizada por una modalidad de enseñanza que utiliza como mecanismo la desmentida y una modalidad de aprendizaje que pone en juego la hiperasimilación-hipoacomodación.

La autora diferencia oligofrenia, que es de origen orgánico e irreversible, de la oligotimia u oligotimización como la imposibilidad de pensar. Esta última,

“... remite a una perturbación inicial del vínculo madre-hijo, que altera la construcción de la imagen corporal desintegrándola. No se pudo construir con la madre un vínculo gratificante que devuelva al niño una imagen de unidad. [...] como si el niño hubiera quedado marcado por el momento que Lacan describe como “cuerpo despedazado”.(Fernández, 1987, p.289)

Para explicar el mecanismo utilizado por los enseñantes, retoma el mecanismo de la desmentida que, según Fernández, fue estudiado por Freud como específico de la psicosis. Leemos: “Desmentir significa decirle a alguien que miente o disimular este hecho para que no se conozca”. Retoma a Berenstein para explicar su funcionamiento: “se constituye una escisión del yo, una parte reconoce y acepta la realidad mientras que la otra parte la desmiente” (Fernández, 1987, p.117). Por ejemplo:

“A.ve y B. le dice que no vio lo que vio. En algunas circunstancias, un niño pudo haber observado algo que estaba prohibido o cercano a una situación de secreto; luego la familia le puede decir que lo imaginó y que no vio aquello que el niño vio” (Fernández, 1987, p.117).

Sin embargo, continúa la autora, existen otras formas posibles frente al secreto familiar, también del orden de la desmentida. Las situaciones de secreto no pueden considerarse tal cual un trauma real, sin embargo, enferman el pensar. “Ya que tengo que hacer como que no sé lo que los otros saben y hacen ver que no saben, extendiendo esta actitud hacia todo conocimiento y no puedo aprender. Me transformo en un oligotímico” (Fernández, 1987, p.117).

Una viñeta:

“Cuando tiene 3 años, Pedro espera un hermanito, y éste muere al nacer. En seguida, la madre vuelve a quedar embarazada y le dice: - “Vos que sabés rezar, pedile a Dios para que nazca bien”. El segundo hermano nace y muere a los dos días. La madre relata en la anamnesis: “En el velatorio del hermanito muerto, Pedro le quería poner el chupete al hermanito muerto.” “Del otro hermanito (al anterior embarazo), le dijimos que el médico se confundió y yo no tenía un nene en la panza.” “Del segundo le decíamos que estaba dormido” (Fernández, 1987, p.117).

Otro ejemplo en relación con la mentira, lo escondido (la desmentida):

“Cuando Eve tiene 8 años es traída a consulta, porque “escribe al revés”, y repite el 3er. Año escolar. En tratamiento psicopedagógico, durante un juego dramático en el que ella representa a una profesora de castellano, tiene lugar el siguiente diálogo:

Yo (como alumna): -Profesora, aquí hay una palabra que no entiendo, estrabismo; ¿qué quiere decir?

Ella (como profesora): -Una persona que con un ojo mira para un lado y con el otro al revés (indicando ya un deseo de buscar).

Yo (como alumna: - ¡Ah! Entonces es una persona que no mira sólo lo que le muestran, también busca otras cosas, mira para otros lados.

Ella (como profesora): -Eso es (con alegría)” (Fernández, 2014, p.210).

Cuando la desmentida está instalada como modalidad predominante, puede suceder que el niño/a se presente como oligofrénico/a, sin serlo. La desmentida a nivel del propio pensamiento produce un *no sé*, que oligofreniza.

Nos preguntamos: ¿En qué se funda Fernández para conceptualizar el mecanismo de la desmentida? Por un lado, retoma a Gilou García Reinoso. Este autor, luego de interrogarse si la desmentida es un común denominador, concluye que probablemente ocurra con los pacientes graves - “los alineados”- los que quedan capturados por la palabra del otro, como las del amo, al punto de dudar de las propias palabras. Por otro lado, señala: “... no confundir la negación-denegación, que es una defensa intrapsíquica, al servicio de la elaboración de la angustia, con la desmentida, ya que esta viene desde afuera y ataca al pensamiento” (Fernández, 2014, p.214).

Finalmente: “Cuando el sujeto reniega de su capacidad pensante, instalándose en el “no sé” que filtra el “no puedo saber” y desmiente el “¿qué sé yo?”, prohibido de formular, el trastorno de aprendizaje se estructura como Oligotimia” (Fernández, 2014, p. 215).

Fernández aclara que desde el comienzo del tratamiento se trata de proporcionarle al paciente elementos que puedan ser procesados por él, considerándolo un sujeto pensante. “Aún en el mayor grado de oligotimia hay un saber presente que sustenta al sujeto” (Fernández, 2014, p.48).

I. A modo de conclusión

11. Sobre la epistemología o el discurso.

Fernández, al igual que Paín, en su intento de articular teorías, termina construyendo argumentos que quedan inconclusos o al menos que no lo despliega para entender. Un ejemplo es el concepto de “oligotimia”. La autora le atribuye una relación al estadio del espejo (cuerpo desmembrado), planteado por Lacan. Por otro lado, retoma a Laing— también Pavlovsky— para dar cuenta del accionar del secreto en la familia. Sin embargo, Laing trabaja con el concepto de *familia internalizada*, específicamente como un conjunto de relaciones internalizadas (sistema témporo-espacial) (Laing, 1969). Y la teoría lacaniana ubica a la familia en un estatuto diferente. Repasemos algunas ideas del psicoanálisis lacaniano respecto del concepto *familia*: “La familia

desempeña un papel primordial en la transmisión de la cultura. ...la familia predomina en la educación inicial, la represión de los instintos, la adquisición de la lengua a la que justificadamente se designa como materna” (Lacan, 1977, p.11-12).

Mucho tiempo atrás, en 1938 ya había expresado la importancia de destacar el concepto de “complejo familiar”, que introdujo en esa época (Lacan, 1977). Afirmación que no abandona, porque 42 años después, realizado ya el pasaje del orden simbólico a la lógica del significante, en “*El malentendido*” (Lacan,1980), encontramos la siguiente cita: “El cuerpo no hace aparición en lo real sino como malentendido.” “El malentendido ya está desde antes; en la medida en que forman parte de ese bello legado desde antes, o más bien forman parte del parloteo de sus ascendientes” (Lacan, 1980, p. 2-3).

Es decir, que el valor de considerar lo familiar viene dado para entender cómo se estructura un sujeto. Según leemos en Peusner, el lenguaje espera al sujeto en una precedencia lógica que se materializa en el “discurso de esos otros, padres y parientes” (Peusner, 2011). Es en este sentido que el sujeto recibe al nacer una proposición significante. Esos términos significantes si bien están articulados en un discurso, no están hechos para comunicar “porque vehiculizan el malentendido fundamental del cual todos salimos.” (Lacan, 1980, p.3). Ese malentendido se vehiculiza en la cadena de las generaciones. Según Lacan, en la conferencia de Ginebra en 1975 (conferencia de Ginebra), cada sujeto lleva la marca del modo en que ha sido hablado y que de eso dependerá lo que se cristalizará para ese sujeto como inconsciente. A lo que Peusner agrega: “Las palabras embragan el cuerpo. Tienen efecto depositario, articulador. Los efectos son el eco de un decir en el cuerpo” (Peusner, 2017).

Se puede afirmar entonces, que no hay encuentro ideal, ajustado, proporcional, entre lo que el niño podrá escuchar-entender de esa música y la melodía de los padres y parientes. El lenguaje es la causa de la falta de proporción. Esto marca toda una diferencia con cualquier otra teorización por fuera del psicoanálisis. Cada perspectiva teórica incluye una lógica con conceptualizaciones y significaciones propias que la distinguen de otra.

12. Sobre las ganas de (...), según Fernández.

Una disquisición oportuna. La autora, al igual que Paín, omite mencionar que Freud, luego de descubrir que el síntoma aloja un sentido determinado, inconsciente, tuvo que incluir en

su edificio teórico un concepto fundamental, las pulsiones. Es decir, todo síntoma expresa una realización de deseo inconsciente, pero al mismo tiempo, una satisfacción pulsional que se repite. Ese empuje es el dato más característico de las pulsiones.

De Lajonquière nos recuerda la diferencia entre los términos *deseo* e *impulso* (en sentido psicoanalítico).

“La palabra deseo expresa, en cierto sentido, el hecho de que el sujeto está en falta o que soporta la falta que lo lanza hacia adelante en la tentativa de (re)encontrar ese objeto, irremediabilmente perdido y situado a sus espaldas. El impulso, la otra cara de la falta que impulsa al sujeto hacia adelante constituye una exigencia de trabajo para la vida psíquica” (De Lajonquière, 2005, p.160 [Freud, 1905]).

El autor hace referencia al impulso, uno de los cuatro términos que componen la *pulsión* (*trieb*): el empuje (*Drang*), la fuente (*Quelle*), el objeto (*Objekt*) y el fin (*Ziel*). Es el impulso el que empuja al sujeto hacia adelante, es lo que, según Freud, constituye “una exigencia de trabajo para la vida psíquica”. Su fuente es una zona erógena, el objeto es totalmente contingente y el fin es la satisfacción que produce la disminución de la tensión que la disparó. Ahora bien, el deseo no se satisface, aunque se realice, porque justamente su insatisfacción en realidad reabre el circuito de la pulsión. Este concepto límite entre lo somático y lo psíquico (según Freud), habita en el *Id* (*Es*). Y de “eso” es que ellas (diversas y parciales) pulsionan el sujeto a avanzar. En su primera definición, clásica, perteneciente a “Pulsiones y destinos de pulsión”, nos dice que

“... la pulsión nos aparece como un concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático, como un representante (*repräsentant*) psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma, como una medida de la exigencia de trabajo que es impuesta a lo anímico a consecuencia de su trabazón con lo corporal” (Freud, 1992, Tomo XVI, p. 117).

El deseo por su naturaleza es un deseo insatisfecho. No es las ganas de..., sino estar causado, motorizado por una falta. El deseo no se satisface, en cambio, la pulsión sí.

13. Sobre el mecanismo de la desmentida.

Tal vez, la autora se haya basado en la siguiente afirmación de Freud: “La neurosis no desmiente la realidad, se limita a no querer saber nada de ella; la psicosis la desmiente y procura sustituirla” (Freud, 1992, Tomo I, p. 195).

En este texto de 1924, *La pérdida de realidad de neurosis y psicosis*, Freud deja abierta la posibilidad de que en la psicosis también se recurra a la fantasía como material para la nueva realidad sustituta. Sin embargo, cuando la autora la diferencia de la negación-denegación, defensa intrapsíquica al servicio de la angustia, aclara que la desmentida *viene desde afuera y ataca al pensamiento*. Afirmación que desvirtúa su sentido original. Presumimos que Fernández necesitó un concepto que se ajustara a su concepción de aprendizaje, donde lo social y cultural cobra un lugar relevante. Luego, retoma a Graciela Zaldúa en su libro *Violencia y psicología*: “La desmentida descalifica el sistema de registro, y los anclajes del pensar y crear. Se subvierte el sentido de la verdad y del ser sujeto” (Fernández, 2014, p.214 [Zaldúa]).

Algunas preguntas que nos surgen: ¿Qué motivos teóricos le dieron valor de necesidad a la hipótesis del mecanismo de la desmentida en la *oligotimia*? ¿Con qué obstáculos se encontró después de tantos años en el trabajo con niños con oligotimia? Respuestas que no pudimos encontrar...

14. Lo valioso en Fernández.

Somos nosotros los que creamos el objeto con el que vamos a trabajar. Tal objeto surge de la construcción teórica. Teoría que yo entiendo, en particular en la Psicopedagogía, como la pausa que organiza la música, momentos en que nos detenemos para reconocer aquello que estamos produciendo. (Fernández, 2007, p.47)

Se estima valioso, tanto su pretensión de circunscribir el objeto de la psicopedagogía, como su iniciativa por crear conceptos: el sujeto autor, como lo específico de la psicopedagogía, *modalidad de aprendizaje y modalidad de enseñanza*. Recobramos algunas palabras de una entrevista:

Entiendo a la teoría como una red que nos permite ser libres en la creación de nuevos modos de intervención en la práctica. [...] Teoría que yo entiendo en particular en la Psicopedagogía, como la pausa que organiza la música. Si la música solo tuviese sonidos, no tendría melodía. La teoría tiene que ver con esas pausas, momentos en que nos detenemos para reconocer aquello que estamos produciendo. La construcción teórica es producto de una posición en la cual nosotros podemos colocarnos para responder a la pregunta: "¿Qué he venido haciendo?" Muchas veces se cree que la teoría debería responder a la pregunta: "¿Qué tengo que hacer?". Entiendo que este modo de situarse no ayuda ni a nuestra construcción teórica, ni a nosotros, ni a quienes pretendemos ayudar. [...] El análisis y la reflexión sobre lo que venimos haciendo, abre un espacio de pregunta, así como la posibilidad de pensar. Permite situarse con autoría. Necesito del otro para la respuesta, pero principalmente de mí mismo como un otro de mi propia pregunta. (Fernández, 2007, p.47)

CAPITULO V

Acercamientos y diferencias entre Paín y Fernández

a. Coincidencias entre Paín y Fernández

Ambas autoras se han destacado por plantear la interrelación entre la teoría psicoanalítica y la teoría psicogenética de Piaget. Dos dimensiones, la de un sujeto de deseo y un sujeto epistémico. Paín reconocida como fundadora de una nueva teoría, Fernández, desde en un lugar de filiación.

Paín se propuso, por primera vez, en el campo psicopedagógico: “Establecer la vigencia simultánea de dos conocimientos que se ignoran mutuamente, en tanto su conservación como tales dependen justamente de la profunda escisión que los hace extraños” (Paín, 1985a, p.9).

Intentó ensayar una articulación posible entre una teoría del sujeto epistémico (teorizado por Piaget), dotado para el razonamiento y una teoría del sujeto capaz de olvido, equivocación e ignorancia (teoría del psicoanálisis). Y simultáneamente poner a prueba el conocimiento y la ignorancia como constituyentes del pensamiento concreto, el aparato de percibir o de razonar, preocupación de una teoría, y el sujeto exclusivamente afectivo, aparato de significar, de la otra. (Paín, 1985a)

Fernández hace propias las palabras de Paín:

“No se trata de recurrir a las dicotomías clásicas que separan el inconsciente de la conciencia, la percepción de la afectividad, o el yo de las pulsiones, sino de subrayar, en el ámbito de la productividad inconsciente, la profunda escisión que existe entre la dimensión cognitiva, objetivante y lógica, y la dimensión simbólica, subjetivante y dramática” (Fernández, 1987, p.11 [Paín]).

Su definición del trastorno de aprendizaje transmite esa misma posición:

“El trastorno de aprendizaje es una falla en el proceso de adquisición de ciertos conocimientos y no del conocimiento en general. Lo que interesa son los mecanismos y operaciones cognoscitivas que hacen al pensamiento posible, ya que la distancia entre una respuesta correcta y una respuesta equivocada se encuentra solamente en la formación profunda del pensamiento, allí donde tanto el pensamiento lógico como simbólico tienen un funcionamiento inconsciente. [...] una operación cognoscitiva puede transformarse en representativa para el sujeto en la expresión del deseo que se manifiesta por la culpa, el error o la ignorancia...” (Fernández, Los id p. 192 [Paín, 1980]).

Otra coincidencia entre ambas autoras tiene que ver con el problema del aprender como *síntoma*: “Consideramos el problema de aprendizaje como un síntoma, en el sentido de que el no aprender no configura un cuadro permanente, sino que ingresa en una constelación peculiar de comportamientos en los cuales se destaca como signo de descompensación” (Paín, 2002, p.32).

Paín sostiene que el síntoma es: “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” (Paín, 2002, p.32).

Hablamos de *síntoma*, dice Fernández, en el sentido psicoanalítico (Fernández, 2014). Según la autora la génesis del problema de aprendizaje no debe buscarse en la estructura individual, sino que el síntoma se ancla en una red particular de vínculos familiares, que se entrecruzan con la particular estructura individual. Y agrega, el síntoma intenta atrapar, pero muestra. “Cuando lo atrapado es el pensar, el síntoma que aparece tiene características muy particulares, y esto es lo que llamamos inteligencia atrapada” (Fernández, 2014, p.191).

Nuevamente la autora recupera un texto de Paín:

“La interpretación de un trastorno de aprendizaje que se manifiesta como un síntoma (presencia de los mecanismos de rechazo, negación, resistencia, repetición) debe pasar por una triple lectura: en primer lugar, hay que hacer un análisis operatorio que nos permita descubrir el nivel (intuitivo, lógico, formal), el tipo de operación (clasificación,

jerarquización, etc.) y el campo de aplicación (figurativo, lógico, causal) de los conocimientos rechazados por el paciente, y la estrategia pedagógica utilizada para transmitirlos. En segundo lugar, hay que analizar el parámetro (Piaget, Wallon) el comportamiento del que se supone ser el correcto, para encontrar finalmente, en la confrontación del que se oculta y del que se expresa, el significado del comportamiento sintomático. Para pasar de la escena de la actividad cognoscitiva a la escena de la actividad simbólica, es decir de la construcción objetiva del pensamiento a la condición subjetiva hay que traducir el algoritmo lógico a términos dramáticos. (Fernández, 2014, p. 193 [Paín, 1980]).

“Sabemos, que, si no develamos el sentido del síntoma en y para la familia, no podremos intervenir terapéuticamente. ... debemos descifrar y desplegar el mensaje encapsulado en el síntoma, para lograr así que los recursos intelectuales puedan ser utilizados como instrumentos para la comunicación de ese mensaje” (Fernández, 1987, p.278).

Paín también reconoce la importancia de develar el sentido del síntoma y aclara que se debe diagnosticar no sólo el *para qué*, sino también el *porqué* y el *cómo* del problema de aprendizaje.

Tanto Paín como Fernández sostienen que no es la *inteligencia* como estructura la que se encuentra atrapada, sino el funcionamiento de esa estructura, que Fernández llamará *elaboración objetivante*, cuyas leyes centrales son la clasificación y la seriación. Son dos leyes lógicas que le permiten al sujeto “autoorganizar la realidad” (Fernández, 2014).

Si para Paín la *tarea psicopedagógica* es abrir la posibilidad de solucionar los efectos nocivos del síntoma (cuanto antes) para posteriormente afianzar los recursos cognitivos (Paín, 2002), para Fernández, la finalidad del tratamiento consiste en abrir espacios de autoría.

La preocupación por desarmar efectos nocivos para que el/la paciente recupere un estado de *salud*, la encontramos en ambas. Dice Fernández: “La psicopedagogía clínica pretende

intervenir... (venir entre) para descubrir lo que haya de salud, y de deseos de aprender, a los efectos de extenderlos. Proporcionar la resignificación de múltiples y nuevas versiones de los hechos” (Fernández, 2005, p.173).

La autora retoma a Mirta Estamatti para decir: “Pensando, reflexionando, se amplía el campo de percepción de lo que se visualiza, se amplía el área de percepción y allí la mejoría puede ser inmediata. La palabra es un llamado al otro y esto no es nuevo” (Fernández, 2014, p.173 [Estamatti]).

Por último, ambas autoras comparten una postura respecto de la clínica, la de delimitar con sus aportes un campo propio de la clínica psicopedagógica. Paralelamente, cada una llevó adelante un proceso particular, producto de diferentes recorridos, influencias de otros autores e intereses propios. Paín, a partir de su interés por el estudio de aspectos de la representación y la imaginación, se inclinó en su última etapa al arte terapia. Desde allí, rescató la potencialidad del arte contemporáneo para abordar problemas vinculados con la representación. En París fundó un Centro de arteterapia, dedicado a la formación de arteterapeutas.

En tanto Fernández, mientras trabajaba con Paín, recibió la influencia del Psicodrama analítico con Pavlovsky. Técnica que terminó aplicando en la clínica psicopedagógica por considerarla “*un posibilitador* de la resignificación de las escenas paradigmáticas del aprender (según la autora: aprender a caminar, a controlar esfínteres, a alimentarse, a escribir) y del trabajo con el cuerpo, la inteligencia y el desear”. La situó como una técnica que posibilita hacer pensable las situaciones difíciles y promover el destrabe de la *elaboración objetivante*, entre otras cosas (Fernández, 2005).

b. Sobre la problemática de la debilidad mental

Tanto Paín como Fernández coinciden en diferenciar oligotimia de oligofrenia. Esta última es de origen orgánico e irreversible. La primera, es motivada, posible de cura.

Si bien ambas autoras relacionan la oligotimia a la estructura de la psicosis, Fernández la ubica como una de las cuatro modalidades del trastorno de aprendizaje, diferenciada del problema de aprendizaje como síntoma.

- a- Fracaso escolar
- b- Problemas de aprendizaje del orden del síntoma
- c- Inhibición cognitiva
- d- Oligotimia, vinculada a una estructura psicótica

a-El fracaso escolar como causa, también denominado por Fernández como “problema de aprendizaje reactivo”, corresponde a perturbaciones de un sujeto en el marco de la institución educativa. Afecta al aprender en sus distintas manifestaciones, sin atrapar a la inteligencia. Generalmente no se necesita tratamiento psicopedagógico. En estos casos la intervención del psicopedagogo se orientará hacia la escuela.

b-Cuando la *elaboración objetivante* queda atrapada, *perdiendo su capacidad, para pasar a eludir y aludir al deseo de un imposible saber* el trastorno de aprendizaje tiene carácter de síntoma (Fernández, 2014, p. 215). Es importante descubrir la funcionalidad del síntoma dentro de la estructura familiar, conocer la historia singular del paciente y analizar los niveles que operan. Se deberá apuntar a *desatrapar* a la inteligencia y movilizar la circulación patológica del conocimiento en su grupo familiar. En la medida en que el pensar queda atrapado, se puede detener o alterar el desarrollo de la inteligencia.

c-La inhibición cognitiva tiene que ver con evitar contacto con el objeto de conocimiento, entonces elude pensar.

“Tanto el problema de aprendizaje como síntoma, como el que forma una inhibición, afectan la dinámica de articulación entre los niveles de inteligencia, el deseo, el organismo y el cuerpo, redundando en un atrape de la inteligencia y la corporeidad por parte de la estructura simbólica inconsciente” (Fernández, 2014, p.215).

d- “Cuando el sujeto reniega de su capacidad pensante, instalándose en el “no sé” que filtra el no puedo saber y desmiente el ¿qué sé yo?, prohibido de formular, el trastorno de aprendizaje se estructura como oligotimia” (Fernández, 2014, p.215).

La autora llega a esta conclusión luego de un recorrido de varios años. Comenzó estudiando la relación entre el problema de aprendizaje con determinadas posturas de los padres ante el conocimiento. Luego, profundizó en el análisis de estas relaciones teniendo en cuenta su incidencia con el sujeto autor de pensamiento. Por último, reconoció también la participación de la escuela y el medio social en general. Concluyó que la modalidad de un aprendiente está entrelazada con una modalidad de aprendizaje familiar y éstas a su vez con las modalidades de las familias de origen y con las modalidades de enseñanza del medio social. Define una modalidad saludable (modo de circulación del conocimiento) en estos términos: “Sólo si el enseñante muestra y esconde, simultáneamente, el aprendiente podrá conectarse con el deseo de conocer” (Fernández, 2014, 147).

En el caso de la oligotimia, el modo de circulación del conocimiento es la desmentida (se exhibe lo que se esconde), este modo patógeno, según la autora, puede internalizarse en la estructura del sujeto, quien responde como si no pudiera pensar.

Para Paín, en cambio, la oligotimia es del orden del síntoma: “La oligotimia es, ante todo, un lugar que el sujeto viene a ocupar, haciendo posible la existencia de una estructura equilibrada en la cual su misma existencia se hace posible” (Paín, 2002, p. 95).

En ambas autoras se observa el propósito de movilizar la potencialidad del pensar del paciente y en el mejor de los casos optimizar el proceso cognitivo. Según Fernández, se trata de destrabar el funcionamiento de la inteligencia para que pueda ayudar a organizar las emociones, necesario para poner en marcha la resignificación, es decir, darles nuevos sentidos a las situaciones conflictivas. De ese modo, la elaboración objetivante a través de sus leyes centrales, como son la clasificación y la seriación, va a facilitar que el sujeto organice y se autoorganice, que dé una organización personal a la realidad. La autora dirá que, en el dispositivo de trabajo, inspirado en el juego del fort-da, “hay que ayudar al aprendiente a incluirse en la realidad; recién en el tercer momento un sujeto que, por ejemplo, esté escolarizado, estará en condiciones para encontrar formas simbólicas de representar” (Fernández, 2014).

Paín por su lado ha afirmado que en las psicosis oligotímicas es necesario construir esquemas de comprensión, de modo de abrir camino a la interpretación.

c. **Oligotimia: término utilizado por ambas autoras**

El término oligotimia surge en un intento por articular la nosografía psiquiátrica con aportes de la teoría freudiana. Fue Enrique Pichón Rivière, durante un curso de “Introducción a una Psiquiatría Psicoanalítica”, año 1943, quien explicando los dinamismos subyacentes a cada cuadro desde la teoría psicoanalítica presenta el término por primera vez. Leemos en J.C. Stagnaro:

“Del gran grupo de los oligofrénicos se ha aislado y estudiado un tipo de enfermos cuya característica esencial consiste en un paro o estancamiento en el desarrollo de la afectividad. El examen con los tests mentales pone en claro que el trastorno evolutivo se refiere específicamente a la vida afectiva, siendo el desarrollo mental en la mayoría de los casos normal” (Stagnaro [Pichón Rivière],2017, p.222).

Esa disociación entre la afectividad y la inteligencia fue denominada por la Escuela Francesa esquizogonia. También fueron dadas otras denominaciones, como seudodebilidad, y pseudoimbecilidad, que fueron clasificadas dentro de los trastornos causados por la inhibición.

Junto a Arminda Aberastury hallaron la seudodebilidad asociada tanto a niños en los que se producía un estancamiento psicosexual (infantilismo) predominantemente oral o anal, como a otros en los que aparecía un regreso psicosexual a organizaciones inferiores. A estos enfermos los denominaron oligotímicos, susceptibles de tratamiento psicoanalítico y los diferenciaron del grupo de los oligofrénicos, “en tanto que la oligofrenia propiamente dicha pertenece a causas estructurales y congénitas” (Stagnaro, 2017, p.225 [Pichón-Rivière]).

Este término definido por Pichón Rivière, más allá de su intento de articularlo con el aporte del psicoanálisis, sigue formando parte de la nosografía psiquiátrica, entendido como un trastorno del desarrollo, caracterizado por alteraciones y retrasos en el progreso de la inteligencia. Recién con Lacan la debilidad mental va a estar relacionada con una posición subjetiva. Fue así como Maud Mannoni, utilizó el término *oligotimia* cargado de otra significación. Todo ser disminuido, aún con compromiso orgánico o neurológico debe ser considerado como un ser hablante, dirá la autora, “es un sujeto que por su palabra dirige un llamado y trata de hacerse oír” (Mannoni, 1987, p.208).

d. ¿Por qué salir de la perspectiva psicopedagógica?

La praxis psicopedagógica nos enfrenta muchas veces a límites impensados e inciertos, como resultado de la carencia de una técnica o un método insuficiente para las problemáticas que intenta abordar. Tal es el caso de esos niños que impresionan viviendo en un presente continuo e infinito. Niños que no preguntan ni se interrogan, cuyo lenguaje se caracteriza por el sentido literal de las palabras; que desconocen datos personales como su fecha de nacimiento, por ejemplo. Niños que en general no se asombran frente a lo novedoso y en los que pareciera que una rutina chata los anidara. Que impresionan como fuera del tiempo y el espacio. Son aquellos casos que llegan generalmente derivados por algún docente o por alguna escuela porque “no aprenden”, “se les explica y no le queda”, “repite, pero no comprende”, “lo sabía, pero ya se olvidó”. En ciertas oportunidades, se presentan cargando con diagnósticos como “inmadurez”, “retardo madurativo”, o “pobreza simbólica” para los que se arriesgan a una presunción más elaborada. Aunque, en peores condiciones, están aquellos que llegan con un certificado de discapacidad, al modo de un documento de identidad, generalmente de la mano de la madre. Se presenta la madre, el niño y el certificado de discapacidad. “Necesario”, dice la madre, para que lo puedan atender en la obra social y ofrecerle los profesionales correspondientes. En otros casos, vienen para que logren realizar una integración en alguna escuela especial. Otra alternativa muy extendida durante los últimos años, son los centros privados educativos, para los cuales también se han de proveer los certificados de discapacidad para poder ingresar. Eso sí, con un atenuante desde hace algún tiempo, los certificados los otorgan de forma transitoria. Sospechamos lo difícil, complejo y doloroso de la situación, cuando a lo incierto de su mal-estar se suma un diagnóstico de DM sancionado por tantos “otros”. Más grave resulta cuando está legalizado por una institución de expertos.

Más allá de estas cuestiones personales que hemos descrito, que por lo demás tienen mucho de la esfera administrativa (sociales y políticas), reconocemos que hay algo en estos sujetos, en principio desde lo fenomenológico, que logra que impresionen como si algo los hubiera paralizado, congelado. Algo los anula e impresionan como estando mal ubicados en tiempo y espacio. Con el siguiente resultado, quedan por fuera de lo esperable socialmente para su edad cronológica y fundamentalmente de las competencias cognitivas que la escuela común

espera para ellos. Un insistente “no sé” los identifica. Sin palabra propia, el saber y la verdad siempre está puesto en el “otro”, su madre, su abuela, su hermano, su maestra, etc.

Se puede pensar, entonces, que en su constitución subjetiva hay algo que no operó, algo fallido, algo detenido, algo del “no saber” que se pone en juego. Es lo que Paín y Fernández también comprendieron y es por eso por lo que, a los recursos que disponían, sumaron otros prestados y crearon teoría. El desafío estaba planteado. Otras/os, frente a esta incertidumbre, fuimos movidas/os por la curiosidad y nos pusimos a investigar en la estricta tarea de poder delimitar los campos.

e. La DM desde la perspectiva psicoanalítica lacaniana

Es Lacan, quien va a utilizar el término *Debilidad mental*, desde otro estatuto. Retomaremos autores que han trabajado sobre el mencionado término.

Pierre Bruno, es un autor francés, reconocido, entre otras cosas, por su trabajo “Al margen, sobre la debilidad”, basado en las enseñanzas de Lacan. Ese artículo ha sido, y sigue siendo, una referencia importante para aquellos interesados en el tema de la DM.

En el mencionado texto se propuso: “Demostrar cómo la DM no sólo se aleja de la psicosis...sino que el fracaso aparente de la separación es un señuelo mismo mediante el cual el sujeto se hace débil para conservar intacto el Otro como verdad” (Bruno, 1986, p.43).

Es por eso que primero polemiza con Maud Mannoni, quien ubica la debilidad mental en la estructura de la psicosis. Según Pierre Bruno, “Lacan anula toda definición deficitaria de la DM para ver en ella un malestar fundamental del sujeto en cuanto al saber” (Bruno, 1986, p.42). Este autor, siguiendo a Lacan, entiende que tal expresión nos incluye a todos, sin embargo, aclara que hay algunos que se distinguen por una resistencia sostenida para conservar intacto al Otro como verdad o, dicho de otro modo, para convertirse en el siervo de la verdad del Otro (lugar en el cual está constituida la palabra). Para Bruno la problemática de la DM se introduce de manera tardía en la enseñanza de Lacan. En el Seminario 16, del año 1968-1969 “De otro al Otro”, en Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis es donde aparece por primera vez el término.

El autor menciona cinco referencias de Lacan en sus enseñanzas respecto de la DM, que enunciaremos brevemente:

I) La primera corresponde a la clase del 12 de febrero de 1969, en el Seminario de Otro al Otro (inédito). Lacan, apelando al estudio sobre débiles mentales de Maud Mannoni, sostiene que el débil es un “pequeño astuto”, haciendo referencia a El idiota de Dostoievski y a la “astucia de la razón” de Hegel.

II) La segunda referencia que el autor va a investigar se trata del Seminario “...Ou pire” (inédito) 1971-1972, en la clase del 15 de marzo de 1972. Allí se lee: “Llamo DM al hecho de que un ser, un ser hablante, no esté sólidamente instalado en un discurso”.

III) La tercera referencia se encuentra en el Seminario “R.S.I.”, en la clase del 10 de diciembre de 1974, en la adición titulada “La lectura del 17 de Diciembre”. Allí Lacan se interroga sobre qué es el sentido, según los tres registros. S.R.I.: El sentido es lo que responde algo, distinto a lo simbólico, que es lo imaginario” Y prosigue: (...) diré que, si el ser hablante se muestra abocado a la DM, es a causa de lo imaginario. Algo más:

“Hablo aquí de la DM, de sistemas de pensamiento que presuponen (...) la metáfora de la relación sexual -no existente en forma alguna. (...) El débil no lee entre las líneas del enunciado y de la enunciación, pero quiere encontrar en la línea de la enunciación el sentido último del enunciado (en tanto la significación no es fálica, se somete al puro deslizamiento metonímico)” (Bruno, 1986, p.45).

IV) Cuarta referencia: Seminario de 1976-1977 (inédito): *El hombre (...) no sabe “hacer” con el saber*. Y aclara, saber qué hacer es diferente que saber hacer.

V) Quinta y última referencia es la carta de disolución del 5 de enero de 1980.

“Hablo sin la menor esperanza de hacerme entender claramente. Sé que lo hago-añadiendo en ello lo que entraña de inconsciente. Esa es mi ventaja sobre el hombre que piensa y no se da cuenta, que, ante todo, habla. Ventaja que sólo debo a mi experiencia. Puesto que, en el intervalo de la palabra, que él desconoce, en el que él cree pensar, el hombre se enreda,

lo que no le anima. Así el hombre piensa débil, cuanto más débil más se enrabia...precisamente por enredarse” (Bruno, 1986, p.46 [Lacan]).

Pablo Muñoz es otro autor que, en “Los juegos al límite”, de Norma Bruner, sostiene que no hay un sistema de pensamiento de Lacan sobre la categoría de la debilidad mental. En su opinión, las referencias son escasas, dispersas y nunca se refiere del mismo modo. El autor se pregunta, ¿la DM es una categoría clínica? En referencia a “De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la DM”, el autor nos dice que la originalidad de Lacan, respecto de este tema, está en intentar articular la DM con su concepción de sujeto. Además, que lo importante en psicoanálisis es poder considerar en cada caso dónde está el sujeto, y a partir de ahí pensar las intervenciones posibles. Por otro lado, reconoce que la DM presenta un problema clínico, disputado por una multiplicidad de discursos, médico, psicológico, pedagógico y jurídico. Según su parecer, a Lacan le interesaba la alteración en el proceso del pensamiento y en el uso del lenguaje, entendido como “concreto” en oposición a su uso de “abstracto”. Trabajo que se lee en el Seminario 16, a partir del comentario de una experiencia clínica. El autor prefiere hablar de término y no de concepto. Afirma que lo que caracteriza al DM es su dificultad para lograr despegarse del sentido literal de las palabras.

Por último, vamos a retomar a Pablo Peusner, para quien el término DM no dispone de definiciones precisas. Asegura que tampoco hay grandes desarrollos con relación a sus características y articulaciones en la teoría psicoanalítica. Es como esos términos que nunca terminan de ser definidos del todo, se escapan, se escurren y “...uno termina diciéndolos mal, algo resiste en ellos, resultan maledictus... (Peusner,2010, p.8)). El autor, sostiene que Lacan lo utilizó recurrentemente como concepto, como adjetivo e incluso como diagnóstico clínico. Del trabajo que realiza Peusner vamos a retomar primeramente un tema de interés para lo que aquí se investiga, se trata del *Saber*. Se dice que el débil tiene dificultades para vincularse con el Saber, puntualmente con respecto a las primeras formas del saber sobre la lengua, como el aprender, el entender, el comprender; temas todos de interés de la pedagogía. Es decir, el débil se instala en una relación de exterioridad. Sin embargo, señala Peusner, hay otro modo de pensar el Saber, se refiere al concepto desde el psicoanálisis lacaniano. Del Seminario 17, donde presenta los 4 discursos, va a retomar la expresión, *el saber es el goce del otro*. Allí compara al neurótico, que bien podría exclamar frente a un acto fallido - ¡este inconsciente maldito me está gozando! con el

DM, quien no puede acceder al entre-línea, *intellegere*, que según Lacan es un lugar, *topos*, al que el débil se niega a acceder. ¿Por qué?, se podría preguntar. Porque allí se lee el deseo del otro.

“La debilidad queda como una operación que tiende a eliminar la enunciación, que tiende a eliminar la pregunta por “¿qué es eso que me decís en lo que me decís?”, nivel que genera siempre un malestar, ya que es el nivel donde se manifiesta el deseo del Otro” (Peusner, 2010, p.24).

De ese modo no hay encuentro con ese deseo ni pregunta que abre su dimensión. El autor recupera una cita del párrafo del Seminario XIX *...o peor* y lo pone a trabajar:

“Llamo DM al hecho de que un ser, un ser hablante, no esté sólidamente instalado en un discurso. Esto es lo valiosos del débil. No hay ninguna otra definición que podamos darle, sino la de estar, como se dice, un poco desviado (*à côté de la plaque*), es decir que flota entre dos discursos. Para estar sólidamente instalado como sujeto, hace falta sostenerse de uno, o saber bien qué se hace” (Peusner, 2010, p.15 [Lacan]).

El autor se interroga, ¿dónde está el débil? No está en el discurso como el neurótico, pero tampoco está fuera de él, como en la psicosis, sino flotando *entre dos* discursos. Como el verbo flotar no lo convencía buscó otras acepciones del término en francés. Y encontró una más adecuada: *moverse sin poder fijarse*. Es decir, el DM no puede amarrarse plenamente al discurso, pero sí hay amarre. Luego, advierte que la expresión que indica la posición espacial del débil respecto del discurso, *à côté de la plaque*, tiene su origen en el discurso militar y que significa errar el tiro, pifiar y por extensión desviarse. Entonces dirá, se puede suponer que el DM pifia cuando quiere apresar el verdadero asunto, equivocándose profundamente.

Por último, intenta comprender la siguiente expresión de Lacan, *lo valioso del débil*. Para ello retoma el libro de Oliver Sacks, quien narra en el capítulo 23 la historia de dos mellizos con parálisis cerebral, que el autor cuenta que tienen cualidades asombrosas con el cálculo mecánico de los números:

“[los gemelos] sienten, en sí mismos, los números como formas, como las formas multitudinarias que componen la naturaleza misma. (...) Conjurando extrañas escenas de números, habitan entre ellas, vagan libremente por varios paisajes de números; crean, dramáticamente, todo un mundo constituido por números. Tienen, en mi opinión, una imaginación singularísima, y una de sus singularidades, y no la menor, es que esa imaginación puede imaginar sólo números. (...) Ellos los ven, directamente, como un enorme paisaje natural” (Peusner, 2010, p. 32 [Sacks, p.264]).

Hay algo que ellos pueden hacer y nosotros no, dirá Peusner. Para concluir retoma la clase del 10 de diciembre de 1974, del Seminario RSI, donde Lacan se interroga por el sentido.

“Hay algo que hace que el ser hablante se demuestre consagrado a la debilidad mental. Y esto resulta de la simple noción de lo Imaginario, en tanto que su punto de partida es la referencia al cuerpo y al hecho de que su representación (...) no sea sino el reflejo de su organismo. Esta es la menor de las suposiciones que implica al cuerpo” (Peusner, 2010, p.32 [Lacan]).

El autor halla una coincidencia entre esta definición imaginaria de Lacan y lo que contaba Sacks de los gemelos, ellos viven en un mundo imaginario, de números, que se puede entender como la proyección del cuerpo sobre un paisaje donde solamente hay números. Esta habilidad, concluye Peusner, es un aporte a la noción positiva de la DM.

f. Sobre la praxis de las autoras

Luego de haber intentado un recorrido teórico sobre el estatuto y configuración de la posición subjetiva de la debilidad mental en tres autores desde la perspectiva del psicoanálisis lacaniano, nos preguntamos si en las dos autoras existe algún acercamiento con dicho concepto. Encontramos que no; en principio, desde la posición pedagógica. Según Peusner, *en relación con las primeras formas del saber*, que tiene que ver con el pensar, comprender, el/la niño/a con DM se haya en una *relación de exterioridad* (Peusner, 2010). Y acá, volvemos nuevamente a

cuestionar los instrumentos de los que ambas autoras se valen para el tratamiento, entendiendo que los mismos no son consecuentes con la configuración teórica que sostienen, es decir, no responden a la misma lógica. Pero, si lo pensamos desde la perspectiva del *saber* desde el psicoanálisis, se encuentran aún más lejos. Siguiendo a Peusner, el sujeto de la DM es un sujeto monolítico (sin corte ni fisura). Según Lacan es el de la holofrase, que lo presenta en el Seminario VI y lo diferencia de la holofrase lingüístico. Lo que caracteriza a este sujeto es la certeza, producida por la holofrase. Es un sujeto no dividido por el significante, no dividido entre S1 y S2, entre el *je* y el *moi*, entre enunciado y enunciación. Según el autor, y siguiendo a Jean Claude Maleval, existe la posibilidad de hacer un diagnóstico previo al de la estructura. Es la del sujeto respecto del lenguaje, es decir, habría dos modos de responder: al significante o a la holofrase (Peusner, 2017). Según Stevens, hay una holofrase transfenoménica (que no se puede decir), que organiza su posición como sujeto en el lenguaje. No se trata de buscar en el niño o en la familia la holofrase. No hay captación directa, sino que hay manifestaciones clínicas que la hacen suponer. De este modo la holofrase queda en el mismo nivel que el significante. Trabajar desde el modo en que el niño responde a la holofrase amerita disponer de un dispositivo específico de la clínica psicoanalítica, que no siempre es el mismo. Podemos decir que existen diferencias según los autores, pero lo que no se puede poner en duda es que corresponde a una especificidad de otro orden al de la psicopedagogía.

Un aporte de Peusner que vamos a rescatar para el campo de la psicopedagogía, a partir del sujeto de la holofrase, es poder pensar a la educación formal organizada bajo la idea de un englobamiento creciente. La estructura del significante es binaria. Produce una cadena regida por una ley, independientemente del sujeto. La cadena anticipa y resignifica permanentemente, pero no es completa, por eso no hay proporción en el lenguaje. El autor propone que nos imaginemos una situación habitual de aprendizaje en clase. Habría un primer tiempo donde un niño adquiere una competencia cognitiva cualquiera (S). En un segundo tiempo va a adquirir otra que se asentará sobre la primera $S1 \neg S2$ acrecentándola. Si en este segundo momento se verifica que el niño conserva inscripta la primera, se puede suponer que está operando una estructura de dos posiciones. No sucede lo mismo en la holofrase, que se trata de la organización de un solo lugar. Lograda una primera adquisición (S), cuando en un segundo tiempo se intenta que adquiera una segunda que debe integrar a la primera, al menor esfuerzo por comprenderla desalojará a la primera y entrará en una situación de confusión. Esta es la imposibilidad en que se halla un niño

con DM, porque el englobamiento creciente necesita de una lógica de retracción/anticipación significativa que exige dos posiciones de funcionamiento simultáneo. Es lo que permite que cada nueva adquisición integre una mayor cantidad de componentes según la función de síntesis de S1 (Peusner, 2021). Considerando el mencionado aporte, el desafío está en poder pensar proyectos alternativos respecto del armado de planes curriculares con recursos más acordes a las posibilidades de niños/as con otras modalidades en su aprender.

g. El tratamiento de niños/as con debilidad mental posicionados como sujetos de la D.M

Paín, resuelve esta problemática sosteniendo la necesidad de hacer desaparecer el síntoma con urgencia, considerando que el detenimiento en el desarrollo produce muchas veces deterioros irre recuperables.

Frente a la posición de Paín vamos a retomar a Mannoni, quien nos dice:

“Todo ser disminuido es considerado en principio como un ser hablante. Este sujeto no es el de la necesidad ni tampoco el del comportamiento, y ni siquiera el del conocimiento. Es un sujeto que por su palabra dirige un llamado, trata de hacerse oír (...) de una manera mentirosa, patética, triste o vacía...poco importa” (Mannoni, 1987, p.208).

En estos casos, afirma Mannoni, se requieren *condiciones técnicas precisas* para que el discurso aparezca en la cura. Incluso en los casos con compromiso orgánico o neurológico, ese niño debe vérselas, además, con la manera en que la madre utiliza esa dificultad dentro de su mundo fantasmático. Se crea con la madre un tipo de relación tan particular, que se necesita escuchar a ambos.

También encontramos en Paín, que para entender el lugar que el niño/a con DM viene a ocupar en la familia, trabaja con todos los miembros de esta, al modo de una clínica sistémica. Esta modalidad -luego de leer algunos casos- impresiona más cercana a la teoría de la comunicación.

Fernández, en cambio, intenta crear un espacio propio para el tratamiento psicopedagógico. Será el diagnóstico del mecanismo de la desmentida el que dará cuenta de una posible oligotimia,

mecanismo que tendrá que aparecer de modo recurrente. Es decir, se trataría, primero, de descubrir el *esquema de acción-significación* y luego, detenerse en la repetición. Otro modo para descubrir el esquema de acción es ubicándose en una actitud de pregunta. Según la autora es desde la elaboración objetivante que se va a trabajar la posibilidad de revertir el problema de aprendizaje. Para la autora, la interpretación verbal es una *construcción fundamentalmente conceptual*, al modo de: “Esto es por tal cosa o por tal otra, tiene que ver con esto de tu historia, vos estás haciendo esto porque a vos te hicieron esto otro y estás de alguna manera tratando de...”(Fernández, 2014, p.251).

En esta misma línea Paín afirma: “La tarea psicopedagógica comienza justamente aquí, pues se trata de enseñar el diagnóstico, en el sentido de concientizar una situación y proveer a su transformación” (Paín, 2002, p. 100).

Encontramos que ambas autoras incurren en la tentativa de potenciar la posibilidad de comprender (razonar, pensar), operaciones que se cifran en la idea del *saber*, en tanto objeto de la pedagogía, para resolver las cuestiones del problema de aprendizaje entendido como síntoma, inhibición o como mecanismo reactivo, según lo plantea Paín. Metodología que cae en contradicción. Además, si algo caracteriza al niño con DM es la ausencia de movilidad del significante, de lógica y de rigor en el razonamiento, de ampliación del sentido, como la dificultad para comprender y leer entre líneas. Entonces, el modo en que las autoras resuelven la problemática de niños con DM — y la aplican en su praxis— no resulta ser consecuente con la teorización psicoanalítica.

h. La infancia, el niño, la niña o la niñez

Interrogar en el marco de este trabajo no sólo la infancia sino también una cuestión que resulta central ¿qué es un niño/a?, suena como extranjero a lo esperado en una investigación que tiene que ver fundamentalmente con el aprendizaje. Temática entendida como lo más cercano (para algunos) o lo más preciso (para otros) al objeto formal de la psicopedagogía. Sin embargo, creemos que cualquiera sea la configuración cuyos conceptos iluminen la eficacia del aprendizaje en el trabajo con niños, lleva implícito alguna idea de niño. Por ejemplo, dentro del psicoanálisis no es lo mismo retomar a Klein, a Mannoni o Freud, desde su primera tópica o desde la segunda. Existen matices a tener cuenta. Podríamos interrogarnos por el motivo que movilizó a estas dos autoras a una práctica psicopedagógica con niños, más allá del tiempo

histórico que les tocó vivir. Es decir, si la elección del trabajo con niños estuvo signada por algún otro motivo por fuera de la demanda explícita sobre la exclusión de niños/as del sistema educativo y social. Si existió algún a-priori, alguna causa que las hubiera impulsado o aguijoneado. Pero ello no lo podemos saber, salvo que ellas mismas lo hubieran comunicado, cosa que no hemos hallado. Sí conocemos que ambas vivieron una época caracterizada por el auge del trabajo terapéutico con niños: psicológico, fonoaudiológico, psicomotricista, por nombrar algunos. Para muchos autores, la niñez es considerada un objeto discursivo caracterizado por su complejidad e interdisciplinariedad, en el que se cruzan diversas prácticas y saberes científicos, reflexiones filosóficas, discursos políticos, morales, religiosos, pedagógicos, etc. Según Foucault (2014) la emergencia de los discursos sobre el niño tuvo como consecuencia la organización del terreno de la psiquiatría, de la psicología y de la educación. Aquí podemos ubicar a la psicopedagogía y a Paín como fundadora de una praxis original. Ella misma afirmó que su acercamiento al psicoanálisis tuvo como resultado la fundación de la psicopedagogía, práctica que hasta ese momento era sólo *reeducción*. La infancia, dirá Volnovich, caracterizada históricamente por una permanente marginalidad, comenzó a tener otro estatuto a partir del mito del amor maternal. Fue necesario reconocer la identificación de la mujer con la función materna. Hasta ese momento, los discursos -médico y pedagógico- habían influenciado con consejos de prohibiciones y cuidados en la educación de los niños. Paín cruza esa línea. Si bien comienza con un trabajo que estaba más anclado en lo reeducativo, luego se lanza a experimentar una nueva propuesta, elaborar una teoría única del pensamiento concreto con el fin de describir las condiciones y circunstancias de la articulación de dos teorías que se ignoraban, la epistemología piagetiana y el psicoanálisis lacaniano.

Tomar la vía que tiene que ver con la estructuración de un sujeto puede ayudar a pensar y delimitar los tiempos de intervención de la praxis psicopedagógica; cuándo tomar un niño en tratamiento y cuándo no: cuándo derivar, a quién derivar. También para evaluar la necesidad de alguna interconsulta. Para esclarecer este tema, vamos a considerar una vertiente psicoanalítica que trata de pensar lo infantil como un singular modo de hablar, la de aquellos que mantienen una particular relación con el lenguaje. Y desde allí preguntar, ¿qué caracteriza a la infancia? Según Loutereau, la infancia es una determinada posición, *la de aquel que plantea la pregunta por su ser a partir del amor-en tanto ser amado- y a expensas de su ser-para-el-sexo* (Loutereau, 2017, p.73). El autor retoma a Lacan, en el seminario *Los cuatro conceptos fundamentales del*

psicoanálisis (1964), para afirmar, que en el niño aparece un particular modo de relación con el adulto, que es la pregunta; y decir, que esos *por qué* son el enigma del deseo del adulto. Ya Freud había afirmado en *Tres ensayos para una teoría sexual* (Freud,1992), que el niño (entre los 3 y 4 años) pone en marcha una particular actividad investigadora, esa curiosidad característica y propia de los niños, mientras todo anda bien. Afirmando que no es un conocimiento teórico sino un interés práctico, que no es una elaboración del pensamiento, sino un aguijón producido por una amenaza de su existencia. Según Nasio (1994), la relación a esta actividad investigadora, (a partir de la alegoría de la laminilla), viene dada en tanto que la pulsión es una actividad de desgarradura, de devoración, de captura de una parte del cuerpo del Otro. Y prosigue, que el objeto de la pulsión, separado del campo del Otro perdido para el sujeto, es un agujero, un lugar vacío, lugar de falta central entre los dos, entre la madre y el hijo. “El agujero es lo real, pero no un real, sino un real que se produce y modifica según...la inscripción en el sujeto de la palabra del Otro, del deseo del Otro” (Nasio, 1995, p. 138). La historia pulsional del sujeto se compone de una serie de inscripciones que cortan y desgarran el cuerpo. Y agrega, madre, es la que hace hablar. Retomando la pregunta inicial, sobre qué caracteriza a la infancia, Loutereau, también, menciona una segunda característica importante, a saber: el particular interés por la repetición. Repetición que va a producir una pérdida, y, de esa experiencia quedará como resto lo que entendemos como “recuerdo”. Luego, dirá el autor, es en la constitución de una memoria que se localiza el fin de la infancia. Para finalizar vamos a decir que esta posibilidad de interrogación del niño, en tanto curiosidad tiene que ver con el aprender.

Otra referencia al respecto es la que nos propone Peusner. El autor diferencia el “lenguaje infantil” del “lenguaje adulto”, como *otra manera posible de presentar esa diferencia*. El lenguaje adulto está organizado a partir del tripe principio lógico de Aristóteles, organización que Lacan llama “represión”. La lógica aristotélica es aquella regida por tres principios fundamentales del razonamiento: de no contradicción, de identidad y de tercero excluido. Siguiendo la afirmación de Lacan, el autor sostendrá que: *la Verdrängung se presenta como el efecto de cierta forma de organizar, de sistematizar, de ordenar al significante* (Peusner, 2011, p.65). Y agrega, si el inconsciente está estructurado como un lenguaje, es el infantil. Porque el niño, en sí mismo, encarna la desproporción.

Retomamos estas dos posiciones por considerarlas más convenientes que la elegida por las autoras a la hora del trabajo con niños desde una concepción lacaniana. Recordemos que Paín, por ejemplo, definió al *infant* como “un ser en evolución” (Paín, 2002, p.103). Además, creemos que da luz para comprender algo más sobre cuestiones del armado subjetivo, a la vez que permite delimitar las fronteras de modo de que facilite un diálogo más fluido a la hora de una interconsulta o una derivación, sobre todo en proyectos que dan lugar a distintas prácticas atravesadas por la reflexión psicoanalítica.

CAPITULO VI

La Psicopedagogía. Lo que se cifra en el nombre

En este trabajo nos propusimos investigar a estas dos autoras psicopedagogas, Paín y Fernández, partiendo del contexto sociopolítico en el cual dieron sus primeros pasos. Ubicamos la modernidad como un momento clave para el sistema educativo argentino: el de reconocer prontamente su fracaso en el cumplimiento de uno de sus postulados, el de la igualdad. Este recorrido nos mostró las condiciones y el modo en el que se fue tejiendo el armado de una práctica asociada a la instrumentación de la ciencia médica. El desarrollo de la física y de la química, por un lado y el positivismo comtiano por otro, habían dado paso al fundamento teórico, tanto de materialistas como de evolucionistas. De la mano del método científico positivo y al abrigo del higienismo, la ciencia médica se lanzó a la aplicación de las técnicas de experimentación psicofisiológicas y psicométricas dentro de un campo propicio: *los niños que el sistema educativo no podía retener*, debido a que sus características y posibilidades intelectuales no se ajustaban a las exigencias del curriculum educativo del momento. Para ello, el Estado implementó un plan, en el territorio escolar, con estrategias compensatorias. En este contexto la influencia de la psicotecnia tuvo un lugar preponderante. Se formaron docentes en la aplicación de los instrumentos de medición y, posteriormente, los primeros psicopedagogos.

Leemos en Bravslavky (1965), —en un artículo en el que explora la historia de la Psicología de la Educación—, que esta especialidad se configuró, por un lado, como una rama aplicada de la Psicología, destinada básicamente al perfeccionamiento docente y por otro, con un recorte dirigido explícitamente a los problemas de aprendizaje originados en el sistema educativo. La autora agrega que constató que durante ese proceso comenzó a insinuarse otra postura, que tendía a considerar a la psicopedagogía como una asociación científica de filiación propia. Esta posición, le recordaba a una expresión de Aníbal Ponce respecto a ciertos grupos híbridos, en los cuales los pedagogos no sabían nada de cuestiones de psicología y, paralelamente, los psicólogos ignoraban todo sobre educación. Concluye la autora: dos troncos eclécticamente unidos y contaminados.

Retomamos una afirmación de Laserre, —mencionada previamente en este trabajo—, respecto a que la práctica no sólo es una cuestión de principios referida a sus inicios, sino

también, fundamentalmente, en tanto remite a lo que funda y fundamenta su acción (Laserre, 2004). Frente a esto se valora el propósito de Paín por torcer un camino cuya llegada no tenía otro destino más que la reeducación. Nos referimos al de iluminar otra vía, la de la singularidad, la del uno a uno, la de la diferencia. Propósito que también Fernández va a retomar algunos años más tarde.

¿Por qué Psicopedagogía?

Según Moreau y Bisquerra (2014), en las décadas del 1920 y 1930, pedagogos, psicólogos, médicos y juristas principalmente, utilizaron el término *psicopedagógico* en sus fundamentaciones, lo cual contribuyó a la dilución de su significado y a la dificultad de conceptualización. Nos animamos a decir que ese armado está caracterizado por una frágil identidad. Que en él contribuyó la representación de los dos términos que componen el sintagma *psicopedagogía*: lo *psico* y lo *pedagógico*. Ambos términos ampliamente abarcativos en relación con su objeto de estudio. Según la Real Academia Española (2021) Psico: prefijo de origen griego.

1. elem. compos. Significa “alma” o “actividad mental”

2. elem. compos. Significa “psicología”

Pedagógico:

1.f. Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza.

2.f. En general lo que educa por doctrina o ejemplo.

Resulta oportuno preguntarse ¿qué es lo que constituye el dominio de estudio propio de la Psicopedagogía? Podemos sostener hoy este interrogante, dado que lo encontramos representado desde múltiples posiciones que participan en la construcción de su saber. Históricamente surgió como un campo estructurado a partir de complejas importaciones teóricas que ha intentado e intenta articular e interrogar a diversas disciplinas, afectando la pregunta por la autenticidad de un objeto propio. Valiéndose de diversas herramientas conceptuales y metodológicas, la psicopedagogía se manifiesta, frecuentemente, frágil a la hora de dar cuenta de su experiencia, en un terreno que se destaca por una marcada carencia de investigaciones y exposición de casos clínicos. Incluso en la línea que desde su origen se orientó al armado de una trama en la que

confluyen lo social, lo pedagógico, lo político y lo cultural, que piensa el aprendizaje como sistema complejo, nos encontramos escasa información sobre sus trabajos con niños que no aprenden derivados por las escuelas a consultorios. Por lo tanto, se hace difícil la posibilidad de evaluar la lógica que se pone en juego en su praxis.

Coincidimos con Ocampo González (2018) en no repetir ese desacierto fundacional, sin dejar de reconocer el legado y las tradiciones conceptuales y metodológicas proporcionadas por la Psicología y/o las tomadas del Psicoanálisis como en el caso de Paín y Fernández. Sin dudas, poner énfasis en lo “psico” dificultó circunscribir su especificidad. Y entrecruzar teorías empañó aún más sus buenas intenciones. El escaso despliegue conceptual en su dominio resultó insuficiente para hallar una adecuada metodología al momento de abordar en el terreno terapéutico la problemática del no-aprender.

Reconocemos una praxis que surgió subordinada a fronteras disciplinares cercanas que terminaron siendo resbaladizas, orientando su actividad hacia modos inconsistentes. A su vez intentó recortar un objeto que, aún sin estar definido desde sus primeros pasos, con el devenir del tiempo, se fue diversificando: problema de aprendizaje como síntoma, proceso de aprendizaje o sujeto que aprende, aprendizaje escolar o aprendizaje en sentido amplio. Encontramos autores que desde el campo del psicoanálisis se animan a dejar testimonio escrito y denuncian cierta invasión de fronteras entre el discurso pedagógico y las buenas intenciones terapéuticas. Se construyen como representantes de esta época que intentan subsanar las consecuencias negativas del fracaso escolar. Marcela Antelo recupera de Lacan la siguiente expresión: “se trata de una nueva praxis que se nutre de la observación de las niñerías y de la niñería de las observaciones” (Antelo, 2004, p. 107 [Lacan, Escritos]).

En el recorrido teórico que hemos realizado sobre ambas autoras comprobamos el valioso intento por recortar un objeto formal y una práctica específicos. En abundante material bibliográfico, las autoras teorizaron sobre la construcción de un objeto formal para la psicopedagogía, “los problemas de aprendizaje entendidos como síntoma”, a la vez que intentaron crear un dispositivo con técnicas necesarias a tal fin. Sin embargo, nos hemos encontrado con una metodología que no alcanzó para responder a la problemática de la debilidad mental, objetivo de este trabajo, y entendida como posición subjetiva. Tomamos nota de ciertas contradicciones lógicas que hacen a dos teorías desde posturas epistemológicas tan disímiles. La

psicopedagogía ha tenido dificultad en resolver los avatares entre el saber (saber del inconsciente) y el conocimiento, cuestión que se profundiza frente al abordaje de la DM. Mannoni, en su momento, ya había advertido que la DM nada tenía que ver con la inteligencia. Además, los autores que se tomaron como referencia dan cuenta de la complejidad de la problemática, tanto en el aspecto teórico como clínico. Por último, ambas autoras plantearon la problemática del aprender anudada a las vicisitudes de la constitución subjetiva. Ese fue el salto superador de Paín, que le otorgó el reconocimiento de buena parte de la comunidad, al entender el problema de aprendizaje como síntoma. Lo que las autoras omitieron es que el síntoma se construye junto a otro, se establece como tal por quien habla de él a Otro y que, según el postulado freudiano, es siempre en y con la transferencia. Por tanto, consideramos que el dispositivo propio para trabajar con la DM es el específico de la clínica psicoanalítica. Frente a esto concluimos que, en los casos de niñas/os con DM, el abordaje psicopedagógico debe estar supeditado a los movimientos que desde el tratamiento psicoanalítico se vayan vislumbrando, para que de ese modo sea viable, en un segundo momento, el intento por movilizar los procesos cognitivos. En la mayoría de los casos queda la tarea de establecer acuerdos con las instituciones educativas para colaborar en el armado de proyectos superadores, mientras que nuestro sistema educativo no ofrezca otra posibilidad de verdadera inclusión de aquellos niños y jóvenes que quedan al margen.

Mientras tanto, las/os que estamos interesadas/os en niños que no aprenden continuamos en el reto de trabajar para que el saber psicopedagógico no desista de seguir circunscribiendo su diferencia específica. Asumiendo el compromiso de que ese saber no quede pegado a ningún discurso particular, pero tampoco que el “*entre*” discursos nos halle *flotando*. Animados/as por el desafío que refuta ese designio fundacional, intentamos no descuidar aquello que en la mirada del técnico se pierde.

Por último, tomaremos distancia de una perspectiva que vimos esbozarse en Paín y desplegarse en Fernández respecto a considerar la alegría como un criterio de salud en el aprendizaje. Creemos que el asombro de Fernández frente a no encontrar nada escrito sobre la alegría (en psicopedagogía, filosofía y psicoanálisis), y sí, en cambio, que abundan términos como “dolor”, “sufrimiento” o “angustia”, pone bajo sospecha su conceptualización respecto al síntoma psicoanalítico. Recordemos que Freud, a fines el siglo XIX, se animó a asignarle un

sentido al dolor y al sufrimiento de la histérica. En un primer momento le atribuyó al síntoma (a su inicial sinsentido) un sentido cifrado, inconsciente. Pero, a medida que fue avanzando en su teoría y acuñando nuevos conceptos, como complejo de Edipo, Ideal del yo, falo, angustia, castración, identificación, pulsión de muerte, superyó y tantos otros, fue tomando nota de que esa significación descifrable no daba cuenta de todo lo referido al síntoma. Estaba, también, la fuerza del drang de toda pulsión, que se expresa de la forma *más siniestra en la pulsión de muerte*, más allá del principio del placer, no tomando en cuenta, de ningún modo, el principio del placer (De Lajonquière, 2005). De ello dió cuenta Maud Mannoni en su obra: “El niño retardado y su madre”.

Para concluir, vamos a retomar las palabras de una colega, quien acompañó en una primera etapa a quien escribe: “Algunas/os psicopedagogas/os estamos todas/os tratando de reparar algo...; y, desde adentro, tratamos de ver qué hacemos con ese dolor” (Baraldi, C., 2010).

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia*. Bs. As.: Granica
- American Psychiatric Association (APA). (1996). DSM-IV. Barcelona: Masson.
- Antelo, M. (2004). El infante en la cultura. En *Psicoanálisis con niños*. Bs. As.: Grama.
- Arzeno, M. E. (2004). *Pensar, aprender, subjetivar*. Buenos Aires: Grama.
- Aurenque D. y Duquette, F.(2018). *La enfermedad como rasgo humano. Hacia una consideración de la enfermedad en cuanto fenómeno existencial*. ALPHA. ISSN 0716-4254. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/alpha/n47/0718-2201-alpha-47-161.pdf>
- Bachelard, G. (1970). *La Formación del Espíritu Científico*. México: Siglo XXI.
- Bachelard, G. (1975). *La formulación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Baquero, R. (2003). De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha. En: Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.) *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en elborde. La educación discute la noción de destino*. Bs. As.: CEM-Noveduc.
- Baquero, R. (2007), *Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar*, en Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) *Las formas de lo escolar*. Serie educación, Bs. As: Del Estante.
- Baquero, R. (2007b), *Sujetos y aprendizaje*. Serie de materiales para el proyecto hemisférico “Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar”. Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2007. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005218.pdf>
- Baquero, R. (2008), *De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas*, en Baquero, R.; Pérez, A. y Toscano, A. (comps.), *Construyendo posibilidad. Apropriación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Benedetto, A. (2011). *Rehabilitación. 5 ensayos críticos sobre un discurso médico*. Rosario: FinisAfricae.

Bin, L. – Zambarbieri, A. (2011). *Psicopedagogía y Neuropsicología*. En: Psicopedagogía en salud. Buenos Aires. ISBN 9789508923912. [Archivo PDF] <https://apunteca.usal.edu.ar/id/eprint/2750/>

Boggino, N. (2011). *Los problemas de aprendizaje no existen*. Rosario: Homo Sapiens.

Bozzo, Sara. (2010). *Consideraciones actuales de la Psicopedagogía en su entramado histórico*. Centro Latinoamericano de Psicopedagogía. https://educasindistancia.files.wordpress.com/2010/12/1_3_consideraciones-actuales-de-la-psp-en-su-entramado-historico_bozzo.pdf

Cabré, M. T. y Lorente, M. (2003). *Panorama de los paradigmas en lingüística*. Enciclopedia Iberoamericana de filosofía. Vol. Ciencias exactas, naturales y sociales. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones científicas. <https://hum.unne.edu.ar/biblioteca/apuntes/Apuntes%20Letras/TEXTOS%20DIGITALES%20LING%20C3%9C%20C3%8DSTICA/Panorama%20de%20los%20paradigmas%20en%20linguistica.pdf>

Castorina, J. A. (1989). Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía. En *Problemas en Psicología Genética*, pp. 218-234. Bs. As.: Miño y Dávila.

Castorina, J. A. (2008) *La investigación psicológica en educación: prácticas sociales y razones epistemológicas*. En Cuadernos de Educación, núm. 6, pp. 13-30. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. <file:///C:/Users/susan/Downloads/699.pdf>

Castorina, J. A. (2014). La explicación para las novedades del desarrollo psicológico y su relación con las metateorías. En Talak, A. (Coord.), *Las Explicaciones en Psicología*. Bs. As: Prometeo.

Castorina, J.A. y Palau, G.D. (1982) *Introducción a la lógica operatoria de Piaget*. Barcelona: Paidós

Castorina, J. A. y Baquero, R. (2005). *La dialéctica y la psicología del desarrollo*. Bs As.: Amorrortu

Castorina y otros (2008). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear un debate*. Bs. As.: Paidós Educador.

Coll, C. (1990). Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la psicología genética y de los aprendizajes escolares. En *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI

Comas J. L. (1995). *Los discursos Psicológicos Contemporáneos*. Rosario: Fundación Ross.

Comas J. L. (2006). *Vocabulario del Discurso*. Rosario: UNR.

Cordié A. (2007). *Los retrasados no existen*. Bs. As.: Nueva Visión.

De Lajonquière, L. (1996). *Infancia e ilusión (psico)pedagógica*. Bs. As.: Nueva Visión.
[Archivo PDF] <https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/de-lajonquiere-infancia-e-ilusic3b3n-psicopedagc3b3gica.pdf>

De Lajonquière, L. (2005). *De Piaget a Freud*. Bs. As.: Nueva Visión.

De la Vega, Eduardo [Conectate ICIEC-UEPC] (2016)

Encrucijadas de la inclusión [Archivo de video]

<https://www.youtube.com/watch?v=gFWvSwt5UpI>

Dubrovsky, S. (2012). Educación común, Educación especial: un encuentro posible y necesario. En www.porlainclusion.educ.ar

Echeverría, H (2014). *Relato, memoria y recuerdos de la Psicopedagogía en Argentina*. UNNSAM. <http://noticias.unsam.edu.ar/2014/05/23/relato-memorias-y-recuerdos-de-la-psicopedagogiaen-argentina/>

Eidelsztein, A. (2008). *Las Estructuras Clínicas a partir de Lacan*. Bs. As.: Letra Viva.

Elichiri, N. E. (comp.) (2013). *Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias*. Bs. As.: Manantial SRL

Ey H. y otros (1995). *Tratado de Psiquiatría*. Barcelona: Masson.

Ey H. y otros (2008). *Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares*. La lectura. Bs. As.: Biblos.

Ey H, Enright, P. y Volando, L. (2016). *Prácticas psicopedagógicas: interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad*. Bs. As. Biblos.

Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Bs. As.: Nueva Visión

Fernández, A. (2005). *Psicopedagogía en psicodrama*. Bs. As.: Nueva Visión

Fernández, A. (2007). *De cómo la modalidad de aprendizaje de los enseñantes incide en su enseñar*. Texto en base: Conferencia dictada en Berlín, Alemania. EPsiBA <http://www.epsiba.com/materiales/texto/809>

Fernández, A. (2007). *Para aprender poner en juego el saber*. Espacios temáticos. Investigación-Psicoanálisis. <https://www.psicomundo.com/foros/investigacion/alicia.htm>

Fernández, A. (2014). *Los idiomas del aprendiente*. Bs. As.: Nueva Visión

Fernández, A. (2017). *Poner en juego el saber el saber*. <https://vdocuments.mx/poner-en-juego-el-saber-alicia-fernandez.html>

Foucault, M. (2014). *Historia de la sexualidad*. Bs. As.: Siglo XXI.

Foucault, M. (2014). *El nacimiento de la clínica*. Bs. As.: Siglo XXI

Freud, S. (1992). Estudios sobre la histeria. *Obras Completas*. II. Bs. As.: Amorrortu.

Freud, S. (1992). Proyecto de una psicología para neurólogos. *Obras Completas*. II. Bs. As.: Amorrortu.

Freud, S. (1992). Tres ensayos para una teoría sexual. *Obras completas*. VII. Bs. AS.: Amorrortu.

Freud, S. (1992). Sobre las teorías sexuales infantiles. *Obras Completas*. IX. Bs. As.: Amorrortu.

Freud, S. (1992). Análisis de una fobia de un niño de cinco años (caso “Juanito”) *Obras Completas*. X. Bs. As.: Amorrortu.

Freud, S. (1992). Tótem y tabú. *Obras Completas*. XIII. Bs. As.: Amorrortu.

Freud, S. (1992). Introducción al narcisismo. *Obras Completas*. XIV. Bs. As.: Amorrortu.

Freud, S. (1992). Pulsiones y destinos de pulsión. *Obras Completas*. XIV. Bs. As.: Amorrortu.

Freud, S. (1992). La represión. *Obras Completas*. XIV. Bs. As.: Amorrortu.

Freud, S. (1992). Lo inconsciente. *Obras Completas*. XIV. Bs. As.: Amorrortu.

Freud, S. (1992). Sobre las transmutaciones de los instintos y especialmente del erotismo anal. *Obras Completas*. XVII. Bs. As.: Amorrortu.

Freud, S. (1992). Lo siniestro. *Obras Completas*. XVII. Bs. As.: Amorrortu.

Freud, S. (1992). Más allá del principio del placer. *Obras Completas*. XVIII. Bs. As.: Amorrortu.

Freud, S. (1992) El yo y el ello. La pérdida de la realidad en la neurosis y la psicosis (1924). *Obras Completas*. Tomo I. Bs. As.: Amorrortu

Freud, S. (1992).El sepultamiento del complejo de Edipo. *Obras Completas*. XIX. Bs. As.: Amorrortu.

Freud, S. (1992). La organización sexual infantil. *Obras Completas*. XIX. Bs. As.: Amorrortu.

Freud, S. (1992). La pérdida de realidad en la neurosis y la psicosis. *Obras Completas*. XIX. Bs. As.: Amorrortu.

Freud, S. (1992). La negación. *Obras Completas* XIX. Bs. As.: Amorrortu.

Freud, S. (1992). Inhibición, síntoma y angustia. *Obras Completas*. XX. Bs. As.: Amorrortu.

Freud, S. (1992). El malestar en la cultura. *Obras Completas*. XXI. Bs. As.: Amorrortu.

Frigerio, G. y Diker, G. (2010). *Educación: figuras y efectos del amor*. Paraná, Entre Ríos: Fundación La Hendija.

García, R. (2002). *El Conocimiento en Construcción*. Barcelona, Editorial Gedisa.

García, R. (2014). *La dimensión valorativa de las ciencias*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes. Harding, S.

Gentile, A. (1998). *Primer Congreso de Psicología en Argentina*. 1954. (pp. 159-173). <https://filadd.com/doc/121-gentile-a-1998-el-primer-congreso-argentino-de-1>

Gentile, A. (2000). *Ensayos históricos sobre psicoanálisis y psicología*. Rosario: Fundación Ross.

Glaze, A. (2004). *Los idiotas sabios. Una enfermedad de lo mental*. En *Psicoanálisis con niños*. Bs. As.: Grama.

Goldenberg M. (2004). *Lo infantil en la estructura. Variaciones del niño en la obra de Freud*. En *Psicoanálisis con niños*. Bs. As.: Grama

Gómez, E. (1984). *Diagnóstico del deficiente mental. Patología y prevención*. Barcelona: Narcea.

Gundlach, H. (1998). El desarrollo de la psicología aplicada en Europa Central. En Francisco Tortosa Gil (Coord.), *Una Historia de la Psicología Moderna* (pp. 389-397). Madrid: Mc Graw-Hill. <https://dialnet.unirioja.es/info/textonodisponible>

González Rey F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: of. De Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala. https://www.academia.edu/31063853/Investigacion_Cualitativa_y_Subjetividad

Grases, S. (2011). *Del enigma del saber al conocimiento como reducción*. <https://psicoanalisisciencia.wordpress.com/2011/01/16/del-enigma-del-saber-al-conocimiento-como-reduccion/>

Inhelder, B. (1963). *El diagnóstico de los razonamientos de los débiles mentales*. Barcelona: Nova Terra. <http://catalogosuba.sisbi.uba.ar/vufind/Record/KOHA-OAI-APS:16683>

Jerusalinsky, A. (2005). *Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil*. Bs. As.: Nueva Visión.

Klappenbach, H. (2007). *Historias locales de la Psicología*. Plácido Horas y las primeras investigaciones en Psicología en San Luis. I Congreso de Psicología de la Facultad de Psicología

de la Universidad Nacional de Córdoba. 1 y 2 de junio de 2007.
https://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?keywords=&id=19798&congresos=yes&detalle_s=yes&congr_id=2982449

Lacan, J. (1977). *La familia*. Bs. As.: Homo Sapiens.

Lacan, J. (1979). I Psicología y Metapsicología. III El universo simbólico. XVI La carta robada. XIX Introducción del gran Otro. *El Seminario 2*. Bs. As.: Paidós.

Lacan, J. (1980). El malentendido. Clase 6. *El Seminario 27*.
<https://www.bibliopsi.org/docs/lacan/32%20Seminario%2027.pdf>

Lacan, J. (2004). VII La tópica de lo imaginario. VII ¡El lobo! ¡El lobo! IX Sobre el narcisismo. XIII La báscula del deseo. *El Seminario 1*. Bs. As.: Paidós.

Lacan, J. (2011). XI Del rechazo de un significante primordial. XXIII La carretera principal y el significante “ser padre”. *El Seminario*. Bs. As.: Paidós.

Lacan, J. (2014). 2.El estadio del espejo como formador de la función del yo (*je*) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. 3. El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma. Tomo I. Escritos. Bs. As.: Siglo XXI.

Laing, R. D. (1969). El cuestionamiento de la familia. Bs. As.: Paidos
<https://studylib.es/doc/6543691/el-cuestionamiento-de-la-familia>

Laserre, L. (2004). Consideraciones sobre la práctica. En *Psicoanálisis con niños*. Bs. As.: Grama.

Ledoux, M. (1987). *Concepciones psicoanalíticas de la psicosis infantil*. Bs. As.: Paidos.

Lerner, D. (2001). Didáctica y Psicología: Una Perspectiva Epistemológica. En Castorina, J. A. (comp.) (2001). *Desarrollos en Psicología Genética*. Bs. As.: EUDEBA

Levy, E. (1991). Reflexiones en torno a la clínica psicopedagógica y psicomotriz. En *Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil. Jerusalinsky y colaboradores*. Bs. As.: Nueva visión.

Lus, M. A. (2005). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Bs. As.: PaidosIberica.

- Lutereau, L. (2016). *Los usos del juego*. Bs. As.: Letra Viva.
- Lutereau, L. (2017). *Los idiomas del juego*. Bs. As.: Letra Viva.
- Lutereau, L. (2017). *Los nombres del juego*. Bs. As.: Letra Viva.
- Mannoni, M. (1979). *La educación imposible*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Mannoni, M. (1983). *Un lugar para vivir*. Barcelona.: Crítica. Grupo Ed. Grijalbo.
- Mannoni, M. (1986). *Un saber que no se sabe*. Bs. As.: Gedisa.
- Mannoni, M. (1987). *El niño retardado y su madre*. Bs. As.: Paidós.
- Mannoni, M. (1987). *El niño, su enfermedad y los otros*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Matías, J. C. (2014). *Retraso mental.El sujeto y el cuerpo*. Rosario: Laborde Editor.
- Miller, J. A. (1989). *Recorrido de Lacan. Ocho conferencias*. Bs. As.: Manantial.
- Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. México D. F.: Gedisa.
- Nasio, J.D. (1994). *El magnífico niño del psicoanálisis*. Barcelona: Gadisa, SA.
- Narodowski, M. (1999). *Documentos y desafíos en la escuela actual*. Bs. As.: Novedades Educativas.
- Ocampo González A. (2018). En torno a la perturbación del objeto de la psicopedagogía: tensiones analítico-metodológicas. En *Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica*. Versellino, S.- Ocampo González, A. (Comp.). Santiago de Chile: CELEI. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/18.pdf>
- Paín, S. (1985). *Estructuras inconscientes del pensamiento*. Bs. As.: Nueva Visión
- Paín, S. (1985). *La génesis del Inconsciente*. Bs. As. Nueva Visión.
- Paín, S. (1998). *Psicometría genética*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Paín, S. (20002). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Bs. As. Nueva Visión. <https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/pain-diagnostico-y-tratamiento-de-los-problemas-de-aprendizaje.pdf>

Paín, S.- Echeverría de Jons, H. (1972). *Psicopedagogía operativa*. Bs. As.: Nueva Visión.

Peusner, P. (2010). *Reinventar la debilidad mental*. Blog: el psicoanalista lector (2007-2022) <http://elpsicoanalistalector.blogspot.com/2017/10/pablo-peusner-lo-que-embraga-con-el.html>

Peusner, P. (2011). *Fundamentos de la clínica psicoanalítica lacaniana con niños*. Bs. As.: Letra viva

Peusner, P. (2011). *El Otro y el niño*. Bs. As.: Letra Viva. <http://elpsicoanalistalector.blogspot.com/2007/08/pablo-peusner-teora-lacaniana-del-juego.html>

Peusner (2021) *Huir hacia adelante: el deseo del analista que no retrocede ante los niños*. Bs. As.: Letra Viva. Digitalizado

Piaget, J. (1980). *Problemas de Psicología Genética*. Barcelona: Ariel

Piaget, J. (1984). *Psicología de la inteligencia*. Bs. As.: Psique.

Piaget, J. (1986). *La epistemología genética*. Madrid: Debate.

Piaget, J. (1999). *El estructuralismo*. México. Publicaciones Cruz O. S.A. https://books.google.com.ar/books?id=Ca3fdvwKpkMC&printsec=frontcover&hl=es&source=gs_b_s_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Piaget, J. e Inhelder, B. (1981). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata

Rodulfo, R. (1999). *El niño y el significante*. Bs. As.: Paidós.

Rossi; L. (1997). Nueva fundación del Instituto de Psicotecnia en Tucumán. Entrevista al Prof. Jorge Bianchi". En Rossi y Cols.: *La Psicología antes de la Profesión: El desafío de Ayer. Instituir las Prácticas*, Bs. As. EUDEBA, pp. 166- 173.

Salman, S. (compiladora) (2004). *Psicoanálisis con niños*. Bs. As.: GRAMA

Schlemenson, S. (2016). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Bs. As.: Paidós.

Skljar, Carlos (2008) *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable*. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf

Skljar, Carlos (Mayo 2012) *La infancia en discapacidad. Entre la razón jurídica y la discapacidad*. <http://www.infeies.com.ar>

Talak, A. M. (2014). Los valores en las explicaciones en psicología. En Talak, A. M. (coord.), *Las explicaciones en Psicología*. Bs. As.: Prometeo.

Terigi, F. (2015). *Lo mismo no es lo común*. Curso: Formación para docentes. <https://ifdmoreno-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/terigi-lo-mismo-no-es-lo-comun.pdf>

Ventura C., Gagliardi R. y Mosconi N. (2012). *Contextualización histórica e institucionalización académica de la Psicopedagogía en Argentina*. CONICET/UNR Estud. psicol., Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 648-662, 2012. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/46179/CONICET_Digital_Nro.25404.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Documentos

Aportes para el desarrollo curricular. Sujetos de la educación Flavia Terigi, 2 noviembre de 2009. Aportes para el desarrollo curricular. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002806.pdf>

Asociación Americana de Psiquiatría. (2000). Manual de diagnóstico y estadística de los trastornos mentales (revisado 4° edición). Washington, DC.

Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo Argentino. Orientaciones 1-1ra. Edición. Bs. As.: Ministerio de Educación de la Nación, 2011.

Ley Nacional de Educación 26.206, Cap. 1 Art. 8 <http://www.modalidadespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/argentina-inicios-y-desarrollo-de-la-educacion-de-los-sordos.pdf>

Garzuzi, V. R. (2014). Historia, estado actual y marco legal de la psicopedagogía. *XI Jornada de la Red Nacional de Psicopedagogía. Septiembre 2014*.

<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/5865/1/historia-estado-marco-legal.pdf>

MEC (1989). *El libro blanco para la reforma educativa*. Madrid: SGP del MEC

Jornadas y congresos

Castorina, J. A. (2010). *Educación Especial: Encuentros y desencuentros en los discursos y las prácticas*. Universidad Nacional de San Martín. Escuela de Humanidades. Actas de la XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y de Educación Especial. https://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/ruedes/ACTAS_RUEDES_XIX.pdf

Filidoro N. y otras (Comp). (2016). *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. (FFyL, UBA). Bs. AS., 3 diciembre 2016. Fac. Filosofía y Letras. <http://publicaciones.filo.uba.ar/pensar-las-pr%C3%A1cticas-educativas-y-psicopedag%C3%B3gicas>

Muñoz, M. A. (2008). XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. “*La importancia de plácido horas en la conformación y transformación institucional y política de la psicología académica en San Luis entre 1948-1976*”. <https://www.aacademica.org/000-032/88>

Artículos de revistas:

Baquero, R. y Terigi, F. (1996). Constructivismo y modelos genéticos. *Rev. Enfoques Pedagógicos*, Serie Internacional, N° 12, Vol. 4 (2). Bogotá: Constructivismo y Pedagogía. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6PE_Baquero-Terigi_2_Unidad_1.pdf

Bertoldi, S. (2018). Alcances de la investigación en psicopedagogía. Directora CURZAUNCO-Proyecto de investigación 04-V089-2014-2017. *Anuario Pilquen. Sección divulgación científica de Curza*. Vol. 15, N°1. 2018. [file:///C:/Users/susan/Downloads/Dialnet-InvestigacionEnPsicopedagogia-6573066%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/susan/Downloads/Dialnet-InvestigacionEnPsicopedagogia-6573066%20(1).pdf)

Bravo, L. (2009). La Psicología Educacional, la Psicopedagogía y la Educación Especial. *Revista II Psi. Fac. Psicología*, UNMSM, V12. <http://dianet.unirioja.es>

Bravslavsky, B. P. (1965). Psicología educacional. Orientación escolar. *Revista de Psicología* (La Plata) 2 :17-36 <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr858>

Bruno, P. (1986). Art. *À côté de la plaque. Sur la débilité mentale*. Rev. del campo freudiano: Ornica N° 37, abril-junio. <http://elpsicoanalistalector.blogspot.com/2009/11/pierre-bruno-al-margen-sobre-la.html>

Calderón, R. M. Epistemología, educación e infancia: la resistencia silenciosa de Víctor de Aveyron. *Saberes y prácticas. Rev. de Filosofía y Educación*. 3-11-2021
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/4569/4062>

Castorina, J. A. (1991). Los problemas de una teoría del aprendizaje: una discusión crítica. *Temas de Psicopedagogía* N°5, 1991, p.9-28. Buenos Aires.

Castorina, J. A. (2011). Las psicologías en la educación especial. Problemas teóricos y epistemológicos. En *Educación, lenguaje y sociedad* N° 8.indd.
[file:///C:/Users/susan/Downloads/Dialnet-LasPsicologiasEnLaEducacionEspecialProblemasTeoric-6434654%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/susan/Downloads/Dialnet-LasPsicologiasEnLaEducacionEspecialProblemasTeoric-6434654%20(1).pdf)

Castorina, J. A. (2012). La psicología en la educación especial. Problemas teóricos y epistemológicos. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. VIII, núm. 8, pp.15-38.
<file:///C:/Users/susan/Downloads/Dialnet-LasPsicologiasEnLaEducacionEspecialProblemasTeoric-6434654.pdf>

Castorina, J. A. (2016). La relación problemática entre neurociencias y educación. Condiciones y análisis crítico. En *Propuesta Educativa*, vol. 2, núm. 46, pp.14-36. FLACSO, año 25. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403049783004.pdf>

Castorina, J. A. (2016). “Las concepciones del mundo y los valores en la investigación psicológica”. En *Cuadernos da Pesquisa*, vol. 46, núm. 160, pp. 362-385.
<https://www.scielo.br/j/cp/a/xFcdHZ4LcbLSmqTBDDW5t4K/?lang=es>

Dagfal, A. (2011). Art. Historias de la psicología en la Argentina (1890-1966). Entre ciencia natural y disciplina del sentido. *Revista Ciencia hoy*.
http://www.psico.unlp.edu.ar/uploads/docs/historias_de_la_psicologia_en_la_argentina_1890_1966_.pdf

De Lajonquière, L. (1999). La educación de los niños, el hombre moderno y el psicoanálisis. En *Cuaderno de Pedagogía Rosario*. Centro de Estudios en Pedagogía crítica. Año III. N° 5.

De Lajonquière, L. (2015). Niños de hoy ¿extranjeros, extraterrestres o salvajes?, conferencia. *Revista multimedia sobre infancia e institución(es)*. Año 4, N° 4, mayo de 2015. ISSN 2250-7167

<http://www.infeies.com.ar/numero4/bajar/C.1.Presentacion%20de%20Lajonquiere.pdf>

Díaz, C. y Cesanelli, M. S. Discapacidad y modelo social: abordajes en la formación de educadores de la provincia de Buenos Aires. In Escenarios. Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales. <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/13350/12304>

Dussel, I. (2003). Jacotot o el desafío de una escuela de iguales. *Rev. Educación y Pedagogía*, ISSN 0121-7593, Vol. 15, N°36. [Archivo PDF]

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2558059>

Dussel, I. (2004) Inclusión y exclusión en la escuela moderna Argentina. Una perspectiva postestructuralista. En *Cuadernos de Pesquisa*, v 34, n.122

Enrico, L. y Fernández, M. L. (2016). Algunas apreciaciones de los conceptos de inteligencia y aprendizaje en la teorización psicopedagógica. *Revista Pilquen*. Sección psicopedagógica. Vol. 13, N°2. 2016. [Archivo PDF]

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5889105>

Follari, R. (20019). Epistemología, ciencia y profesiones: se hace camino al andar. *Revista Pilquén. Sección Psicopedagogía*, 10(1). Recuperado a partir de

<http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/2444>

Gaeta, R. (2012). El fantasma del positivismo en las ciencias sociales. *Filosofía Unisinos*, 13 (2-suplement): 225-249, october 2012.

<https://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/fsu.2012.132%28suppl%29.02>

Ibarra, M. F. (2015). Psicotecnia. Historia de un encuentro entre la psicología y la técnica. Facultad de psicología. UBA. En *Revista internacional entre subjetividad, política y arte*. Vol.

11, (2), septiembre 2015, 71-85. https://www.aesthethika.org/IMG/pdf/71-85_ibarra_origenes_de_la_psicotecnia.pdf

Levy E. (1991). Posición e intervención en la dirección del tratamiento psicopedagógico. *Revista Temas de Psicopedagogía*. Anuario N° 5-1991, p.43-58. Buenos Aires.

Montessori, M. (1926). Fundamentos psicológicos y pedagógicos del método pedagógico Montessori. *Rev. Humanidades* (La Plata, 1921), 13: 35-50.
<https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr1955>

Moreu A. y Bisquerra (2014) Los orígenes de la psicopedagogía: El concepto y el término. REOP – *Rev. Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13(1), 17-29. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.13.num.1.2002.11583>

Muñoz, M. (2011). Investigación y política en los Anales del Instituto de Investigaciones Psico-Pedagógicas de la Universidad Nacional de Cuyo 1948-1966. Constitución del campo de la orientación vocacional. *Diálogos. Revista Científica de Psicología, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Salud*, v. 2, n. 1, p. 49-66, 2001. <https://www.aacademica.org/000-032/88>

Paín, S. No hay ningún tipo de promoción social que no tenga al aprendizaje como base. Entrevista en la *Revista digital Al filo*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/anteriores/24/entrevista.html>

Rossi, L. (2009). Psicología en Argentina: Indicios, Antecedentes y Modalidades de Formación Sistemática, Presencia en la Profesionalización Universitaria. (UBACyT P057, 2001-2004). *Revista de Historia de la Psicología en Argentina*, N° 2 ISSN 1852 2270.
http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/034_historia_2/Archivos/inv/revista_virtual_historia_de_la_psicologia2.pdf

Rotger, M. (1972). La función de los gabinetes psicopedagógicos. En *Revista Ciencias de la Educación*, N° 2, 1972.

Stagnaro, J. C. (1917). Nosologías y nosografías psiquiátricas argentinas. *Revista argentina de psiquiatría, Vetex*. Vol. XXVIII, N°| 133 mayo-junio 2017. Depto. de Psiquiatría y Salud

Mental, Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires.

<http://www.editorialpolemos.com.ar/docs/vertex/vertex133.pdf>

Stevens, A. (1987) Holofrase, entre psicosis y psicósomática. (*Ornicar?* 1987). En Peusner, P. Blog: El psicoanalista lector (2007-2022). <http://elpsicoanalistalector.blogspot.com/2010/07/alexandre-stevens-la-holofrase-entre.html>

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 50, pp. 23-39 <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a01.pdf>

Terigi, F. (2016). Sobre aprendizaje escolar y neurociencias. *Propuesta Educativa*, vol. 2, núm. 46, pp. 50-64. FLACSO, año 25.

Toscano, A. (2006). La educabilidad y la definición del destino escolar de los niños. *Espacios en Blanco*, núm. 16, pp.153-185. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Verdugo Alonso, M. A. El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Revista Siglo Cero*, 1994.

Vetö, S. Higiene mental infantil y psicoanálisis en la clínica de conducta, Santiago de Chile, 1936-1938. *Asclepio*, revista de historia de la medicina y de la ciencia, 69 (2), 1-17. <https://www.aacademica.org/silvana.veto/3.pdf>

Vitalone M., (1962). XX aniversario de la creación de las escuelas diferenciadas. *Rev. de Educación*, 1962, julio - septiembre. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/resenia/60_anios_de_la_direccion_de_educacion_especial.pdf

Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de Educación Especial. En *Revista de Educación*, Número extraordinario 1, pp. 45-73. Gobierno de España. Ministerio de Educación y formación profesional.