

Matriz de relación primaria en casos de niños y niñas con problemas de aprendizaje*

MARTA ISABEL LÓPEZ**

Doctoranda Universidad de Frankfurt, Alemania.

MÓNICA SCHNITTER***

Universidad de San Buenaventura (Medellín) y Universidad del Norte (Barranquilla), Colombia.

Primera versión recibida marzo 3 de 2010; versión final aceptada julio 21 de 2010 (Eds.)

• **Resumen:** La relación entre las dificultades de aprendizaje (DA) y el contexto relacional primario del niño o niña que las presenta, es un aspecto importante reportado en la literatura y en la práctica clínica, y constituye un factor esencial en la comprensión del fenómeno de las DA. Nuestro objetivo en el estudio fue comprender la historia del desarrollo relacional de nueve niños y niñas con DA en la ciudad de Medellín, Colombia, para encontrar relaciones de sentido entre dicha historia y sus DA. La metodología utilizada fue cualitativa desde el enfoque hermenéutico-fenomenológico. Encontramos una dinámica de relación primaria caracterizada por ansiedad y apoyo constante al niño o niña por parte de la madre, y por un padre por fuera de la relación madre - niño o niña. Esa dinámica se reproduce en las relaciones con otras personas y situaciones, favoreciendo la emergencia de un niño o niña en un lugar de discapacidad.

Palabras clave: matriz de relación primaria, aprendizaje, dificultades de aprendizaje, red de apoyo.

Matriz de relacionamento primária em crianças com dificuldades de aprendizagem

• **Resumo:** A relação entre dificuldades de aprendizagem (DA) e o contexto relacional primário da criança que a apresenta é um aspecto importante relatado na literatura e na prática clínica e é um fator fundamental na compreensão do fenômeno da DA. O objetivo do estudo foi compreender a história do desenvolvimento relacional de nove crianças com DA, na cidade de Medellín, na Colômbia, para encontrar relações de sentido entre essa história e DA. A metodologia utilizada foi qualitativa desde a abordagem hermenéutico-fenomenológica. Foi encontrada uma dinâmica de relacionamento primária, caracterizada por ansiedade e apoio contínuo para a criança pela mãe, e por um pai fora da relação mãe-filho (a), reproduzido nas relações com outras pessoas e situações, promovendo o surgimento de um filho (a) em um lugar descapacitado.

Palavras-chave: Matriz de relacionamento primário, aprendizagem, dificuldades no processo de aprendizagem, rede de apoio.

Matrix of Primary Relation in Cases of Children with Learning Disabilities

• **Abstract:** The relationship between learning disabilities (LD) and the primary relational context of the child who suffers it is an important aspect reported in the literature and the clinical practice, and is an essential factor in understanding the problematic of the LD. The objective of the study was to understand the history of relational development of nine children with LD in the city of Medellín, Colombia, to find meaning relationships between that history and their LD. The qualitative methodology was applied based in the phenomenological-

* En este artículo presentamos los resultados de la investigación denominada: "El Problema es... antes del Problema. Aportes para la comprensión del sentido de las dificultades del aprendizaje", la cual se llevó a cabo en la ciudad de Medellín (Colombia) en el periodo comprendido entre abril de 2004 a abril de 2007, para optar al título de Magíster en Psicología en el marco de la Línea de Estudios Clínicos del grupo de investigación Estudios Clínicos y Sociales en Psicología de la Universidad de San Buenaventura de la ciudad de Medellín.

** Psicóloga, Magíster en Psicología de la Universidad de San Buenaventura (Medellín). Candidata a Doctora en el Instituto de Pedagogía Especial de la Facultad de Educación, Goethe Universität, Frankfurt am Main, Alemania. Correo electrónico: martaisa570@gmail.com

*** Psicóloga de la Universidad de San Buenaventura (Medellín), Magíster en Psicología de Antioch University West, California USA. Correo electrónico: monica.schnitter@gmail.com

hermeneutic. The results showed that the dynamic of the primary relationship is characterized by anxiety and constant support of the child by the mother, and a father out of the mother-child's relationship. This dynamic is reproduced in relationships with others persons and situations, which favors the emergence of a child in a place of disability.

Keywords: Primary relation matrix, Learning, Learning disabilities, support network.

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Marco de Referencia: Matriz de Relación Primaria y Aprendizaje. -4. Situaciones "Problemáticas": Una Constante en el Desarrollo. -5. Matriz de Relación Primaria: Vínculo estrecho Madre-hijo o hija y un Padre al Margen. 6. "Apoyo": Contexto de Desarrollo. 7. Discusión. -Lista de Referencias.

1. Introducción

El fenómeno de las dificultades del aprendizaje (DA)¹ afecta a un gran porcentaje de la población escolar. En 1991 se hablaba de entre 4% y 12% de población diagnosticada con DA a nivel mundial (Manzano, 2003). En Estados Unidos se habla de que de un 5% a un 17% de la población presenta DA, mientras que en Latinoamérica y en Colombia no existe mucha información sobre la prevalencia de esta problemática. Sin embargo, de acuerdo con un estudio realizado en la ciudad de Bogotá, se plantea que en Colombia, por lo menos en relación con los trastornos relacionados con la lectura, se comparten las cifras citadas por la literatura mundial (Talero, Espinosa & Vélez, 2005).

Una explicación bastante difundida de las DA es la referida a una disfunción de una zona o un conjunto de zonas cerebrales (Quintanar & Solovieva, 2005). De acuerdo con esta postura, a toda acción de un sujeto subyace un conjunto de funciones cerebrales; por lo tanto se atribuye la génesis de las DA a problemas en el funcionamiento de las zonas cerebrales subyacentes a las diferentes funciones que intervienen en el proceso de aprendizaje.

El abordaje de este fenómeno desde una perspectiva del desarrollo relacional, en la que el aprendizaje sea comprendido como un proceso que se gesta al interior de los primeros vínculos afectivos establecidos entre el niño o niña y sus cuidadores o cuidadoras primarios, es más escaso.

Autores y autoras interesados en el análisis de las DA desde esta perspectiva se han ubicado fundamentalmente al interior de corrientes de pensamiento psicoanalíticas (Bettelheim & Zelan, 1983; Pine, 1985; Paín, 1985). En Latinoamérica se han realizado estudios en Argentina y Brasil, que han encontrado tanto características particulares en los vínculos establecidos entre el niño o niña con DA y sus padres y madres, como características personales en el niño o niña construidas en la historia de desarrollo de los primeros vínculos afectivos (Carvalho & Brito, 2006; Fernández, 2002; Schlemenson, 1999; Cantú, 1999).

En la ciudad de Medellín se encuentran algunos estudios dirigidos a la relación entre familia y problemas referidos al aprendizaje. Gómez y Morales (2005) encuentran una relación de estilos de autoridad paterna y rendimiento académico, Bedoya y García (2004) concluyen que hay una necesidad de implementar estrategias de crianza y enseñanza acordes con las particularidades del niño o niña con miras a favorecer sus logros académicos, y Cossio (2004) reconoce la relevancia del vínculo afectivo desarrollado entre padres-madres e hijos-hijas, como una influencia en las distintas áreas de desempeño del sujeto, entre ellas el área académica. Todos estos estudios están dirigidos fundamentalmente a la correlación existente entre familia y los problemas referidos al aprendizaje o al desempeño académico, pero no profundizan en ese tipo de correlación ni parten de una concepción de aprendizaje desde una perspectiva relacional. Acercamientos a una comprensión del sentido de los problemas del aprendizaje al interior de la historia particular del sujeto que los presenta, se encuentran fundamentalmente desde la clínica psicoanalítica individual (Ramírez, 2003; Sierra, 2006).

La alta demanda de atención psicológica debido

¹ En el artículo utilizamos los términos Dificultades de Aprendizaje y Problemas de Aprendizaje como sinónimos, y en el sentido de la descripción realizada por el manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales versión IV (1995). Las DA se definen como un rendimiento sustancialmente inferior al esperado por edad, escolarización y nivel de inteligencia, en lectura, cálculo y expresión escrita, y que interfieren significativamente con el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que requieren lectura, cálculo o escritura. Las DA se han clasificado de acuerdo con el área en la que se presentan: trastorno de la lectura, del cálculo, de la expresión escrita, y trastorno del aprendizaje no especificado, en el que las deficiencias observadas se presentan en las tres áreas.

a problemáticas del aprendizaje, y la observación clínica realizada por parte de las autoras, fueron también antecedentes del presente estudio. La alta frecuencia de relaciones particulares entre los niños y niñas con DA y sus padres y madres, el tipo de angustia y las características personales de estas madres y padres, la manera de intervenir en la relación con su hijo o hija, los estilos de relación y las demandas particulares de estos niños, niñas y adolescentes, dirigieron nuestra mirada hacia esta dimensión del problema.

En respuesta a lo anterior, nos interesó comprender la historia del desarrollo relacional, —desde la concepción hasta el momento actual— de algunos niños y niñas de la ciudad de Medellín, que presentan problemas en su proceso de aprendizaje, con el objetivo de encontrar posibles relaciones de sentido entre esas particulares maneras de relación y la presencia de dichos problemas.

En el artículo describimos la metodología utilizada en la investigación, seguido de una breve referencia teórica sobre los dos conceptos centrales: matriz de relación primaria y aprendizaje, para pasar a la exposición de las tres categorías emergentes de la investigación y, finalmente, plantear la discusión.

2. Metodología

Planteamos la presente como una investigación cualitativa, enmarcada en un enfoque hermenéutico fenomenológico (Morse, 2003; Sandoval, 1997) y cuyo método fue el estudio de caso instrumental (Stake, 1998). La técnica elegida fue la entrevista en profundidad (Delval, 2001), la cual privilegió la pregunta por el “cómo” más que por el “qué” del desarrollo y la historia de los hijos o hijas de los sujetos informantes. Los momentos que rodearon la concepción, el periodo de gestación, los momentos iniciales de la vida, la cualidad y la vivencia de procesos de desarrollo evolutivo como alimentación, control de esfínteres, marcha, lenguaje, el ingreso al mundo escolar, la vivencia de los estados de enfermedad, y la historia de las dificultades, fueron los hitos fundamentales en esta pesquisa.

Los criterios de selección de la población fueron: madres y padres de niños o niñas que cursaran grados entre segundo y quinto de primaria, que presentaran problemas en su proceso

de aprendizaje². Los sujetos informantes fueron nueve madres y un padre, ya que eran ellos quienes podían dar cuenta de la historia de sus hijos e hijas desde momentos tempranos de su desarrollo. La idea inicial era realizar las entrevistas tanto a las madres como a los padres; sin embargo, esto no fue posible debido a diferentes inconvenientes de parte de los padres, lo cual se constituyó luego, a la luz de los datos encontrados, en un emergente del estudio. Las edades de los hijos e hijas de los sujetos informantes oscilaron entre los 9 y los 11 años.

El proceso de análisis de los datos lo realizamos a través del método de comparación constante (MCC) de la teoría fundamentada (Morse, 2003), a partir del cual emergieron tres categorías: la primera de ellas fue denominada “Situaciones Problemáticas: Una Constante en el Desarrollo”; la segunda “Matriz de Relación Primaria: Vínculo estrecho Madre-hijo y un Padre al Margen”; y la última: “Apoyo: Contexto de Desarrollo”.

3. Matriz de Relación Primaria y Aprendizaje

El Aprendizaje, más que una construcción acumulativa de conocimientos, es un proceso activo a través del cual el niño o niña transforma e incorpora novedades, “... se apropia de objetos y conocimientos que lo retraen o enriquecen psíquicamente de acuerdo con el sentido que los mismos le convocan” (Schlemenson, 2000, p. 11). Este proceso no se da en el vacío, sino en el contexto de la relación entre quien aprende, aquello que se aprende —objeto de conocimiento— y los mediadores de este proceso —padres, madres, docentes, entre otros— (Juárez de Moglia & Cimarra, 2000). Aprender es entonces un proceso de transformación de nuevas experiencias y conocimientos, que comienza desde el momento del nacimiento y, por lo tanto, tiene su origen en los primeros intercambios entre cuidadores o cuidadoras primarios³ y bebé (Torras de Bea, 2002; Fernández, 2002; Schlemenson 1997, 1999, 2000; Cantú, 1999).

² No privilegamos ningún tipo en especial de DA. Elegimos a los niños y niñas con base en el criterio de profesionales de la neuropsicología, la psicología, la fonoaudiología y la educación especial.

³ Personas encargadas del cuidado del bebé, que en un alto porcentaje las constituyen las madres y los padres. Sin embargo, en nuestro contexto existe otro gran porcentaje en el que esa función la cumplen otras personas: abuelas, tías, cuidadoras de centros de adopción u hogares sustitutos, entre otros. Esa es la razón por la que en este apartado preferimos utilizar el término “cuidadores o cuidadoras primarios” y no madres o padres.

En el presente artículo utilizamos el término Matriz de Relación Primaria desde un punto de vista general del modelo psicoanalítico relacional⁴; hace referencia a las relaciones establecidas en los primeros meses y años de vida entre el bebé o la bebé y sus cuidadores o cuidadoras primarios. En ese primer entramado de relaciones que se establece paulatinamente entre ellos, a través de los múltiples intercambios preverbales, y más tarde verbales, se organizará el mundo interno del niño o niña pequeño (Mitchel, 1993). Allí puede reconocerse por primera vez como ser, y es la cualidad de esos intercambios lo que al mismo tiempo va a formar parte fundamental de la representación de su *sí mismo* (Stern, 1991).

Todo niño o niña dispone al inicio de su vida de unas capacidades y condiciones innatas para aprender “Las competencias del bebé” (Torras de Bea, 2002, p. 81): atención, diferenciación, elección e integración de experiencias —lo que la psicología del yo denominaría “funciones de autonomía primaria” (Hartmann, 1987)—. Si bien esas competencias existen al inicio de la vida, se desarrollan en el contexto de unas relaciones entre el bebé o la bebé y las personas de su entorno, es decir, cuidadores o cuidadoras primarios. Las múltiples experiencias del bebé o la bebé —ser amamantado, cambiado, acunado, calmado, cargado—, se repiten una y otra vez a nivel sensorial, emocional y motor, y se viven en una relación (Stern, 1991). Son estas primeras experiencias relacionales entonces las que van creando “simultáneamente, tanto el sustrato biológico como el sustrato mental correspondientes... por un lado modificaciones y ‘presencia’ en la corteza cerebral y por otro la organización de la mente” (Torras de Bea, 2002, p. 82). Las capacidades innatas para aprender van a adquirir por lo tanto características peculiares, de acuerdo con las cualidades particulares de dicha relación.

Desde un contexto evolutivo se han reconocido dentro de los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje dos funciones fundamentales: la función materna y la función paterna. Estas son consideradas de igual importancia

que la neuroplasticidad, el esquema corporal, los factores del entorno, los factores del niño o niña y la capacidad de simbolizar (Torras de Bea, 2002). La función materna —definida como la capacidad de sostener y ayudar a organizar el mundo al niño o a la niña, a través de la contención, de la tolerancia de los estados de ánimo, de la comprensión de sus necesidades y deseos (Fernández, 2002; Torras de Bea, 2002; Schlemenson, 1997)—, es necesaria en todo proceso de apropiación de novedades. La confianza en que ese hijo o hija puede “hacer” cosas por sí mismo, o que puede interactuar con nuevas realidades y objetos, es decir, la confianza de que puede apropiarse de novedades, provee el piso en el cual se circunscribe todo aprendizaje (Schlemenson, 2000). Así mismo, la función paterna —definida como el ofrecimiento de un nuevo espacio de autonomía, de nuevas imágenes para la identificación, a partir de lo cual es posible ampliar el mundo y las posibilidades que el niño o niña tiene en él de construir una identidad propia—, es elemento básico para poder aprender. Todo proceso de aprendizaje necesita de algo que impulse a ir más allá, a explorar, a probar, a ensayar, a intentar, y esa posibilidad está dada por la función paterna (Torras de Bea, 2002; Schlemenson, 1999; Cantú, 1999).

Desde el momento del nacimiento hasta la edad escolar se llevan a cabo múltiples procesos de aprendizaje: aprender a gatear, a caminar, a hablar, a controlar esfínteres, etc. En cada uno de estos procesos están presentes “un aprendiente” —el niño o niña— y un “enseñante” —padre, madre o quien cumpla esa función—. Entonces, de la manera como se relacionen madre-padre-hijo(a) en esos primeros años de vida, de los lugares que ocupen y de la manera como desempeñen esas primeras funciones como “enseñantes” de sus hijos e hijas, dependerá la manera en que éstos se ubiquen frente a posteriores aprendizajes escolares (Fernández, 2002). Visto de este modo, el aprendizaje se ha constituido mucho antes de que el niño o niña ingrese al espacio escolar (Lasa, 1991); lo que sucede allí es una reactualización del lugar ocupado en ese proceso inicial.

Las fracturas en los procesos de aprendizaje son entonces entendidas como fracturas subjetivas que tienen un sentido al interior de la historia de quien las presenta, por lo cual dichos problemas necesitan ser leídos desde el sentido que ellos tienen al

⁴ Con este modelo nos referimos a lo que Greenberg y Mitchell han denominado “Modelo Relacional”, que comprende la escuela inglesa de las relaciones objetales, el psicoanálisis interpersonal y la psicología del sí mismo (Mitchell, 1993). Para este modelo, la unidad de estudio es “un campo de interacciones dentro del cual surge el individuo y pugna por relacionarse y expresarse” (Levinton, 2000); la psique es entonces definida como un entramado de configuraciones relacionales.

interior de la historia particular de esa persona que los presenta (Schlemenson, 1999, 2005; Cantú, 1999).

4. Situaciones “Problemáticas”: Una Constante en el Desarrollo

De acuerdo con las entrevistas realizadas, la historia de los hijos e hijas de los sujetos informantes está caracterizada por la presencia continua de situaciones “problemáticas”, desde los momentos que rodean su concepción hasta el momento actual. Esas situaciones problemáticas hacen referencia a experiencias vividas como “difíciles” por estas madres y este padre alrededor de la vida de estos niños y niñas, vivencia que no solo se repite sino que abarca nuevas áreas de desempeño a medida que transcurre el desarrollo. Los sujetos informantes lo expresan a través de palabras que utilizan reiterativamente en su relato: “duro”, “difícil”, “problemático”.

Con el objetivo de darle un orden lógico a las situaciones problemáticas encontradas, las subdividimos en tres grandes periodos. El primero de ellos hace referencia al comprendido entre la concepción, el embarazo y el nacimiento de los hijos e hijas de los sujetos entrevistados. El segundo contempla todas aquellas referencias a lo que ocurre en lo que va de los primeros días de vida hasta el ingreso a la vida escolar. Finalmente, el tercer periodo comprende el ingreso escolar hasta el momento actual, el cual hace referencia al momento en el cual se realiza esta investigación, en el que ya estos niños y niñas se encuentran entre los grados escolares tercero y quinto de básica primaria.

Concepción, Embarazo y Nacimiento

La primera referencia a algo problemático en el discurso de las madres y del padre entrevistados, aparece cuando se habla de la manera en que llega ese hijo o hija a la vida de ellos. La llegada inesperada —bien sea porque después de un largo periodo de intentar lograr una gestación, ya se había desistido de la idea de tener hijos, o porque no se estaba buscando un embarazo— y la existencia de experiencias traumáticas previas, que condicionan la manera de enfrentarse a una nueva concepción, son eventos que caracterizan el inicio

de la historia de desarrollo de los hijos e hijas de los sujetos informantes. Al respecto dicen dos madres entrevistadas:

Queríamos mucho un hijo, insistimos mucho tiempo, tuvimos tratamiento y nada, entonces decidimos quedarnos sin hijos y después de eso, quedé en embarazo, pero ya teníamos otros planes, ese fue el problema;

(...) el primer bebé lo perdimos a los dos meses y ya esperamos seis meses (un nuevo embarazo), pero ese fue el problema.

Es así como el recuerdo de ese primer momento está asociado a la presencia de una experiencia difícil de diferente índole.

En el periodo de gestación y en el parto se presentan dificultades en relación con la salud y las condiciones familiares. Diferentes problemas de salud referidos al embarazo (placenta previa, hipertensión) hacen que se alteren de manera considerable los hábitos cotidianos de la vida de la madre, llevando a la interrupción de procesos personales llevados a cabo en ese momento de la vida: “más adelante ya sí vino el problema porque ya mi embarazo se complicó, ya resultó que yo tenía presión alta, entonces me tocó retirarme del trabajo”. Conflictos en la relación de pareja y con las familias extensas son otras de las vivencias que marcan el relato de este periodo de la vida de estos niños y niñas, pues la llegada inesperada del hijo o hija produce tensiones a nivel de las relaciones familiares.

Finalmente, complicaciones en el momento del parto hacen de esa experiencia algo difícil, ya que las informantes esperaban tener un parto normal y sin complicaciones: “me programaron cesárea porque estaba meconiado, entonces eso fue muy traumático para mí”.

Todas estas situaciones ocurridas alrededor de la concepción, el embarazo y el nacimiento hacen parte de la historia que precede a ese hijo o hija. Hay algo que se verbaliza como “duro”, “difícil”, “traumático”, “no esperado”, en ese contexto de eventos y relaciones que conforman el “orden prehistórico” de estos niños y niñas. Lo que sucede allí, en esos momentos en que los padres y madres dan a sus hijos e hijas un cuerpo de palabra (Fernández, 2002), forma parte de la representación que los padres y madres se hacen de sus hijos e hijas y de aquella que esos hijos e hijas construirán de sí mismos en esas primeras relaciones con sus

cuidadores o cuidadoras primarios (Anthony & Benedek, 1983).

Desde los primeros días de vida hasta el ingreso al espacio escolar

Este periodo está caracterizado por la presencia de problemáticas ya no en relación con la salud de la madre, o con el contexto familiar, sino en relación con ese hijo o hija que ha nacido. Si bien existía desde antes, es ahora el momento en que ese nuevo ser está allí, visible, audible, tangible, para esos padres y para esas madres. En ese primer momento se presentan entonces situaciones problemáticas referidas al niño o niña recién nacido, relacionadas con la salud y el proceso de adaptación al mundo externo; pero en el transcurso del tiempo serán tocadas otras áreas de desempeño por la referencia continua a algo “difícil”.

Los primeros días de vida de estos niños y niñas están caracterizados por dificultades que tienen que ver con la salud y con los ritmos iniciales de alimentación, sueño y periodos de vigilia. Se presentan afecciones orgánicas derivadas de las complicaciones del parto. Así mismo, son referidos como niños y niñas que les cuesta conciliar el sueño, o que tienen un ritmo contrario al de los padres y madres (duermen en el día y están despiertos durante la noche). Finalmente se refieren problemas con la alimentación, y se describen como niños o niñas “difíciles” que no pueden calmarse con facilidad. Una madre manifiesta: *“era horrible, ella (hija) no dejaba dormir, lloraba y lloraba y lloraba, y llenita y sequita”*.

A medida que transcurre el relato del desarrollo, el espectro de las dificultades de salud se amplía. Asma, Amigdalitis, Otitis, Colon irritable, son afecciones comunes y hacen que la referencia a esos hijos e hijas esté siempre acompañada por dicha condición de salud. Esa “enfermedad” no se refiere como un hecho aislado, sino que se encadena en el discurso a los eventos anteriores. Se habla entonces de un “problema” más: *“Lo que pasó fue que cuando ella (hija) fue creciendo le salió otro problema, ella sufre del colon”*.

Las tres situaciones paradigmáticas referidas al desarrollo en el proceso de aprendizaje —la alimentación, el control de esfínteres y la iniciación de la marcha— descritas por Fernández (2002), se encuentran problematizadas en los casos

estudiados. En cuanto a la **alimentación** existen ciertas condiciones que deben cumplirse para poder comer. Se ingiere sólo un tipo de alimentos; éstos tienen que ser presentados de maneras particulares y/o, tienen que ser suministrados por alguien en particular (la madre en la mayoría de los casos). La palabra “problema” aparece aquí de nuevo: *“(…) desde que (el niño) nació prácticamente ha puesto problema para comer, le tenía que dar cosas que no le supieran a sal”*. El **control de esfínteres** no se adquiere a la edad promedio de desarrollo, e incluso en algunos casos existe un desfase significativo (siete, ocho años de vida), sin existir causa orgánica alguna. Esta situación es percibida por las madres como otro de los inconvenientes que se presentaron en esos primeros años de vida: *“por ahí hasta los cuatro años más o menos le colocamos el pañal, entonces para mí fue duro”*. Finalmente el inicio de la **marcha** independiente se demora en comparación con otros niños y niñas de su edad. La exploración típica de este periodo del desarrollo no se observa; al contrario, se utilizan palabras como *“demoradito”, “durito”, “quedadito”*, para describir a estos niños y niñas en esta área de desarrollo.

Estas tres situaciones, la alimentación, el control de esfínteres y la marcha, representan en sí mismas tres importantes aprendizajes en el desarrollo de todo ser humano. Allí se encuentran los tres elementos que están presentes en todo tipo de aprendizaje: una situación nueva (comer, ejercer control sobre su cuerpo, caminar), una persona que se enfrenta a ella (niño o niña), y otra que enseña o acompaña (madre, padre o quien haga las veces de éstos) (Fernández, 2002). La forma como se vivan esos procesos, va a imprimir cualidades particulares en la manera como los niños y niñas se ubiquen frente a experiencias y conocimientos nuevos en el ámbito escolar futuro.

Otra área de desarrollo problematizada en la vida de estos niños y niñas es la comunicación. La característica principal de los primeros años de vida es el lenguaje de “señas”. Son descritos como “demorados” para empezar a hablar; ellos y ellas no comunican sus deseos y necesidades a través de la palabra hablada. Han sido catalogados desde edades muy tempranas como niños o niñas con “problemas” de lenguaje, lo que coincide con el planteamiento de Torras de Bea (2002): “si el habla —y especialmente su sustrato, el pensamiento verbal— no se desarrolla suficientemente entre

los seis meses y los, pongamos, tres años, todas las funciones que dependen de éstos se verán afectadas, empobrecidas” (p. 84). De acuerdo con esto, existe entonces una relación directa entre estas dificultades en el lenguaje de los hijos e hijas de los sujetos entrevistados y los posteriores problemas en el proceso de aprendizaje.

Desde el ingreso a la vida escolar hasta el momento actual

Dentro del desarrollo evolutivo humano, se habla en esta etapa de un niño o niña que sale del mundo familiar para ingresar a un campo social más amplio: el mundo escolar. Esto hace que tenga que enfrentarse a experiencias y conocimientos totalmente nuevos: un espacio físico diferente, nuevos compañeros y compañeras, nuevas personas adultas, nuevos hábitos. Las problemáticas de los hijos e hijas de los sujetos informantes, que aparecen en este periodo, están relacionadas precisamente con esas nuevas experiencias y se suman a las que se han venido acumulando a lo largo de sus historias: de salud, de lenguaje, entre otras. Sin embargo, son los problemas escolares los que pasan a estar en el primer plano en este momento de la vida, tanto para los padres y madres y para los profesores y profesoras, como para otros sujetos adultos significativos en la vida de estos niños y niñas.

En el ámbito interpersonal existe una dificultad para el establecimiento de relaciones tanto con pares como con personas adultas. Son identificados como niños y niñas inhibidos en la interacción con los demás, temerosos al establecer contactos; se les dificulta iniciar una interacción con otros. Por esto son descritos por los sujetos informantes como “solos”, “no de muchos amigos”. Generalmente tiene que establecer el contacto inicial el otro sujeto (niño o adulto), y en el espacio escolar buscan frecuentemente la compañía de la persona adulta.

La capacidad para asimilar los cambios inherentes a la vida misma, tanto de espacios como de relaciones, está afectada. Las situaciones nuevas, en las que están implicadas personas, espacios, hábitos y condiciones desconocidas inicialmente para ellos y ellas, generan conflictos. Cambios de vivienda, de escuela, de profesores o profesoras, de amigos o amigas, de terapeutas, son vividos como una experiencia difícil: *“los cambios de las psicólogas son cambios horribles para él”*. La transición entre

lo conocido y lo desconocido genera entonces alteraciones mayores a las inherentes a los sucesos mismos; así lo expresa una madre entrevistada: *“pero el cuarto si le fue más duro, porque hasta tercero era con tres profesores, y ya en cuarto eran once profesores, él (niño) ahí se enloqueció, eso fue impresionante adaptarse a tanto profesor”*. La dificultad para reconocer la relación entre lo “nuevo” y lo ya “conocido”, coincide con la dificultad en la simbolización propia de los niños y niñas con problemas en el aprendizaje descrita por Torras de Bea (2002). Ella define la simbolización como: “la capacidad de reconocer en las experiencias nuevas tanto los elementos relacionados con experiencias anteriores, como aquellos que son nuevos y desconocidos” (2002, p. 64). Los hijos e hijas de los sujetos entrevistados cuando se enfrentan a una experiencia nueva, se centran en lo desconocido; ésto los atemoriza, y hace que dichas situaciones se conviertan en problemáticas.

Finalmente, en relación con el ámbito académico existe ya una categoría diagnóstica que los identifica: niños y niñas con “problemas de aprendizaje”. En este periodo de la vida ya se ha legitimado esa denominación en el contexto familiar, escolar y social. Su desempeño, comparado con otros niños y niñas de la misma edad, está por debajo de su nivel de desarrollo, y ésto es verbalizado en palabras como “atrasado”, “colgadito”, “raspadito”. Son descritos por las madres y por el padre entrevistado como niños y niñas que poseen los recursos y/o las estrategias necesarias para su desempeño, pero algo les falta: interés, iniciativa, madurez, seguridad, agilidad, un padre, autoridad o una familia sólida. Una madre se expresa de su hijo de nueve años de edad: *“un vecino mío de la misma edad piensa muy maduramente, en cambio el mío es muy inocente”*.

La historia de estos niños y niñas entonces está marcada por la existencia de múltiples y variados “problemas”. Hay algo que se problematiza en el origen o antes del origen de sus vidas, que no tiene que estar en relación con su condición de “ser” en gestación; en algunos casos lo problemático tiene que ver con el momento de concepción, con la interrupción de un plan de la madre, con la situación familiar de no aceptación de ese embarazo. Desde que empieza a existir en el discurso de las madres y el padre entrevistados, hay algo problemático allí, y eso problemático expresado a través de referencias

como “problema”, “duro”, “difícil”, “horrible”, “problemático”, se repite durante toda su historia. Es como si el “problema” no pudiera desaparecer sino que, al contrario, en cada fase de su desarrollo va, o cambiando de nombre, o haciéndose más grande al abarcar cada vez mayores áreas de desempeño. En un primer momento puede ser un “problema” de salud, luego uno de alimentación, después de lenguaje, y finalmente culmina en un “problema” escolar, es decir, el problema se perpetúa a través de su historia.

5. Matriz de relación primaria: vínculo estrecho madre-hijo(a) y un padre al margen

Al interior de la matriz “Madre-Padre-Niño(a)” de los casos estudiados, se establece paulatinamente en el desarrollo una dinámica caracterizada por un vínculo estrecho entre madre e hijo o hija que va tomando fuerza a medida que pasa el tiempo, y que deja al padre en una posición marginal a dicho vínculo. A continuación describimos la dinámica de relación madre-hijo(a) para luego, en el segundo apartado, hacer referencia a la relación padre-hijo(a).

Relación Madre-Hijo

El vínculo madre⁵-hijo ha sido reconocido por los estudiosos del desarrollo, como indispensable en los primeros días y meses de vida del recién nacido (Golse, 1987). Al interior de esta relación se brinda al niño o niña pequeño lo que en ese momento específico de la vida necesita para sobrevivir: “la necesidad de la madre es la necesidad más urgente e importante del infante, es la condición para satisfacer todas sus demás necesidades” (Mitchell, 1993, p. 34). Sin embargo, es claro también que a medida que transcurre el desarrollo evolutivo se hace necesario que esa relación vaya dando paso al ingreso de otros.

La relación entre las madres entrevistadas y sus hijos o hijas se caracteriza porque la presencia “total” de la madre, característica y necesaria en los primeros días de vida de todo infante (Stern, 1991; Gutman, 2006), se perpetúa a lo largo del desarrollo de sus hijos e hijas. Es una madre que no promueve independencia y autonomía, procesos

que son fundamentales en el desarrollo evolutivo.

Durante el embarazo los padres ingresan en una configuración de vínculos mutuos con ese aún invisible pero presente bebé (Anthony & Benedek, 1983). Desde allí se empieza a tejer una historia de relación que, en el caso de las madres entrevistadas y de sus hijos o hijas, está impregnada por la necesidad de “sostener” esa vida que está amenazada por alguna condición física. En el transcurso del embarazo y/o en el momento del nacimiento, se hace necesario “sostener” la vida de ese bebé debido a diferentes condiciones de salud, a través de tratamientos médicos y de cambios de hábitos cotidianos. Algunas madres deben seguir estrictas recomendaciones médicas e ingerir algún tipo de medicamento que ayude a evitar el “desprendimiento” del feto: *“casi todo el embarazo, tuve que cuidarme mucho y tomar unas pastillitas para prevenir de pronto que se me volviera a desprender”*. Se deben reorganizar algunos hábitos de la vida cotidiana, frente a la amenaza de pérdida de ese bebé. No caminar, no correr, no subir escalas, no ingerir ciertos alimentos, no enfrentarse a situaciones generadoras de estrés, son situaciones nuevas que generan cambios en el ritmo de vida de la madre o, en ocasiones, renuncias radicales como abandonar totalmente actividades laborales o académicas. Finalmente, en el momento del nacimiento también se puede encontrar la primera referencia a la dinámica de relación aquí descrita, cuando se debe brindar algún tipo especial de atención con el objetivo de “sostener” la vida del niño o niña, debido a alguna complicación médica. La responsabilidad de la supervivencia de este recién nacido es puesta entonces en manos de los padres y las madres, como lo afirma una de las madres entrevistadas: *“La médica nos dijo: ustedes se lo llevan (niño) pero tienen que sostenerlo completamente y, ante la primera señal de alarma inmediatamente se vienen para acá... y lo sostuvimos hasta los cinco años (risas)”*. Un “tratamiento médico”, la “incubadora”, “quietud total”, “cuidados especiales”, son entonces los medios a través de los cuales se establece una primera forma de relación desde el inicio de la vida, en la que se asigna fundamentalmente a la madre la responsabilidad de “sostener” físicamente la vida de ese hijo o hija.

Más tarde, en el transcurso del desarrollo, se encuentra una actitud materna caracterizada por no brindar la posibilidad a ese hijo o hija de hacer

⁵ Este término designa una función más que una persona específica.

cosas por sí mismo o por sí misma. En las múltiples interacciones establecidas en cada una de las áreas de desarrollo —alimentación, motricidad, lenguaje, control de su cuerpo, académica y social— hay una madre que está siempre presente para “dar”, “acompañar” a su hijo o hija, o “hacer” por él o por ella.

Se “da” algo al hijo o a la hija que él o ella ya está en condiciones de adquirir o de hacer por él mismo o por ella misma. Con dicha acción de “dar” no se promueve el ejercicio independiente en áreas como la alimentación, el control de esfínteres y el lenguaje. Se asume entonces la tarea de dar la comida a los hijos o hijas en edades en las que ellos pueden y deberían hacerlo por ellos mismos: *“(a los cinco años de edad) es que él (hijo) se me quedaba hasta una semana sin comer nada, entonces yo me sentaba, venga yo se la doy, empezaba a rogarle para que comiera”*. Así mismo sucede en relación con el proceso de control de esfínteres, en donde, en vez de promover el control de su propio cuerpo, se brinda la posibilidad de continuar con el hábito del pañal a una edad superior al promedio de adquisición de este hábito. Una madre manifiesta: *“(a los cuatro años de edad), yo le daba (al hijo) los pañales, yo no lo obligaba a usar el baño”*. En el ámbito del lenguaje se da la palabra antes que exigir que el propio niño o niña la encuentre. En una edad en la que se requiere una comunicación clara y sin señas para el buen desarrollo de esta área, se accede a dar las “palabras” al contrario de exigir que se enuncien. Se comprende entonces el mensaje de sus hijos o hijas, a través de señalamientos de lo que se quiere, de sílabas o sonidos particulares, y se da de inmediato lo que ha pedido: *“ella (niña) a los tres años, para pedirnos el tetero me pedía: ‘ma, tá’, y yo le daba un ‘tá’, porque yo sabía qué era un ‘tá’”*. Finalmente en relación con el ámbito académico, se encuentra una madre que “da” algo que su hijo o hija necesita, y que podría y debería hacer por sí mismo. Frente a las responsabilidades académicas en las que se requiere que el niño o la niña desarrolle la creatividad, se encuentra de nuevo una madre que está ahí para “dar” lo que él o ella requiera. Se dan entonces ideas frente a la “falta de iniciativa” de ese hijo o hija, como lo manifiesta una de las informantes: *“Cuando le ponen tarea de inventar un cuento me dice, ‘ma ayúdeme’; él me dice: ‘usted me lo empieza y yo lo sigo’, entonces yo le doy la idea y él ya es capaz de seguirlo, pero yo le tengo que dar la*

idea”.

“Hacer por” más que “hacer con” es una característica de esta dinámica de relación. Si bien en los momentos iniciales de la vida es necesario “hacer por” el niño o niña, a medida que éste o ésta crece y va adquiriendo nuevas capacidades, los cuidadores y cuidadoras primarios deben hacer la transición de “hacer con” a “permitir que haga solo o sola”. Esto promueve el desarrollo de habilidades específicas y conduce paulatinamente a la independencia y a la autonomía. En los casos estudiados aparece una madre que “hace” lo que a su hijo o hija le corresponde realizar. En el ámbito académico se asumen responsabilidades que el niño o niña estaría en condiciones de asumir, de acuerdo con su edad de desarrollo. No se permite entonces que estos hijos o hijas se enfrenten a las dificultades propias de su proceso: *“Cuando tiene tarea de investigar yo le busco en la enciclopedia porque él (su hijo) no sabe, y ya después él lo pasa al cuaderno”*. Hacer las tareas de sus hijos o hijas, ponerlos al día en sus cuadernos, llamar a los compañeros y compañeras de clase para preguntar cuáles son los deberes para el día siguiente, son conductas frecuentes de las madres entrevistadas. La madre de una niña que cursa cuarto grado de básica primaria dice al respecto: *“yo llamo a las compañeras de ella (10 años) para preguntarles qué tareas tienen y que me presten los cuadernos para ‘desatrasarla’”*. Se asume la responsabilidad del hijo o hija como propia, no se diferencia entre lo que le correspondería hacer al niño o niña y lo que le correspondería a la madre.

La separación física de sus hijos o hijas genera mucha angustia en las madres entrevistadas. Inicialmente, cuando la locomoción independiente les permite a estos niños y niñas alejarse físicamente por primera vez de su madre, aparecen temores relacionados con la posibilidad de que sus hijos o hijas puedan encontrar diversos peligros en esta nueva experiencia: “enfermedades”, “caídas”, “algo inesperado”. Esto justifica entonces la presencia permanente de la madre y las acciones que impiden las exploraciones iniciales del niño o niña, pues su presencia garantiza la protección de dichas situaciones peligrosas. Una madre dice al respecto: *“La tensión que uno siente porque yo veía que él se me iba, yo ya tenía que correr porque se iba a caer”*. “Ensayar”, “equivocarse”, “volver a intentar”, como actos inherente a este proceso de descubrimiento del mundo, no es permitido

debido al temor que esto genera en las madres. Hay un excesivo temor por la suerte de sus hijos o hijas: *“yo me iba con él para el parque y ahí mismo me lo llevaba cuando veía que empezaba con dificultad a montarse en esos juegos; me parecía que se iba a caer de allá, me cogía como dolor en el cerebro y entonces me lo llevaba”*. El ingreso al espacio escolar representa otro gran riesgo para estas madres, pues allí pasarán sus hijos o hijas una considerable cantidad de tiempo solos y sin la protección de ellas; lo que conlleva que estén atentas a todo lo que allí pase, y frente a la mínima señal de que algo no anda bien, se interviene argumentando que bajo su cuidado estarían mejor; en algunos casos se llega al extremo de retirar al niño o niña del espacio escolar como única opción. Sucesos cotidianos en la vida de todo infante como caídas, peleas entre pares, comportamientos perturbadores en el salón de clase, son sobreinterpretados por estas madres antes que considerados como parte del desarrollo normal. *“De la guardería lo tuve que sacar, porque yo lo dejaba allá, y llegaba y lo encontraba aporreado. A mí eso me dolía mucho, yo lo saqué y más bien me lo llevé para que lo cuidara en la casa mi mamá”*. Antes de un análisis cuidadoso de la situación, se actúa a partir del temor de que algo malo pase con su hijo o hija.

“Recordar”, “revisar”, “acosar”, “verificar”, son otras de las acciones a través de las cuales se evidencia la presencia constante de las madres de estos niños y niñas, tanto en el ámbito personal como en el académico. Aparece entonces una madre que tiene que recordar constantemente desde actos como comer, bañarse, organizar su cuarto, hasta aquellas actividades que tienen que ver con responsabilidades escolares. Sin la presencia de la madre no se recuerdan las tareas escolares; son ellas quienes asumen la responsabilidad de revisar los deberes escolares diarios, quienes presionan para que se realicen y quienes verifican si son realizados de forma correcta. Una madre entrevistada comenta: *“Si yo no estoy encima, él (niño) no se baña, se le puede pasar todo el día y nada; así es con las tareas, si no estoy así, él no tiene tareas”*. Hay una plena convicción de que son ellas quienes deben asumir estos procesos porque de lo contrario sus hijos o hijas no lo hacen.

Finalmente, la presencia de la madre llega también hasta el espacio escolar. Allí se hace presente a través de diferentes formas: advertencias iniciales a

los profesores y profesoras sobre el comportamiento de su hijo o hija, demandas explícitas de un trato diferente justificadas en los “problemas” que tiene, y una participación activa y sobresaliente en las actividades académicas y culturales de la institución educativa. Debido a su presencia constante y continúa a través de estas actividades, estas madres son reconocidas por profesores y profesoras y por el personal administrativo; en ocasiones son incluso premiadas por su actitud de compromiso con sus hijos o hijas. Una madre de un niño que cursa tercer grado manifiesta: *“Cuando él entra a estudiar yo lo primero que hago es ir y hablar con todos los profesores, no delante de él (del niño), pero si les digo que estén pendientes que él se va como yendo muy fácil, que él tiene problemas para atender, para que estén pendientes, que no se me distraiga tan fácil o que no lo pongan tan atrás (en el salón de clase)”*.

En la historia del vínculo madre-hijo(a) de estos niños y niñas, se observa entonces un temor excesivo de parte de la madre por la suerte de sus hijos o hijas. Son madres que en lugar de promover autonomía e independencia en ellos, promueven heteronomía y dependencia. Esto tiene como consecuencia el cierre de múltiples posibilidades de acción para los hijos e hijas, debido a que la posibilidad de separarse y de abrirse a las experiencias nuevas, es uno de los pilares fundamentales para el funcionamiento independiente y autónomo en cualquier momento de la vida (Mahler, 1977).

Un Padre al “Margen”

A la función paterna se le ha atribuido en el desarrollo evolutivo la tarea de ingresar a la relación madre-hijo(a), mostrando a ese niño o niña nuevas posibilidades de relación con el mundo externo (Cantú, 1999; Fernández, 2002).

La característica fundamental en la dinámica de relación padre-hijo(a) en los casos estudiados, es la presencia de una figura paterna responsable y afectiva, pero que en el desarrollo no ingresa a la relación establecida entre hijo(a) y madre.

Estos padres son caracterizados como responsables en relación con sus funciones en el hogar; cumplen con la satisfacción de las necesidades básicas —alimentación, salud, vestido, vivienda, obligaciones económicas escolares—. Las madres entrevistadas que tienen o han tenido en el pasado una relación estable con ellos, mencionan e

incluso resaltan la responsabilidad de estos padres en cuanto a lo mencionado: “Él (esposo) no nos falta con nada, es muy responsable, a nosotros no nos falta nada”.

El afecto a sus hijos o hijas es evidente a través de manifestaciones verbales y no verbales. La manifestación directa de sus sentimientos a sus hijos e hijas, los “mimos”, las palabras cariñosas, así como los regalos, son expresiones de afecto comunes en los casos estudiados: “(...) yo soy un padre que lo mimo, aunque yo no lo sobreprotejo mucho”.

En comparación con la madre, la norma impuesta por estos padres tiene un mayor efecto en el comportamiento de sus hijos e hijas. Cuando es el padre quien exige que se cumpla una norma, o impone una sanción por algún comportamiento inadecuado, hay una respuesta inmediata. Al respecto una madre refiere: “Anoche X (papá) lo regañó (al hijo) porque a las diez de la noche estaba desatrasándose de sociales, y entonces ayer sí llegó del colegio y ahí mismo se puso a hacer la tarea”. La autoridad ejercida por la figura paterna es entonces más efectiva que la ejercida por la figura materna.

En cuanto a las situaciones “problemáticas” vividas por sus hijos e hijas (mencionadas en el apartado anterior: “Situaciones Problemáticas: Una Constante en el Desarrollo”), no se observan los mismos niveles de ansiedad de las madres; al contrario, se promueve tranquilidad y en ocasiones incluso se cuestiona la actitud de la madre: “Él (esposo) dice: ‘no se angustie mi amor, vea que ya va en quinto y no ha repetido ningún año’”; “mi esposo me decía ‘pero cómo es posible, si X (hijo) está tan grande, cómo así que usted dándole la comida, suelte ese muchacho que él ya está muy grande, ya tiene 10 años, dele independencia, enséñele a salir solo’”. Sin embargo, estas intervenciones no tienen la fuerza suficiente para generar un cambio en la dinámica vincular madre-hijo(a).

En relación con el ámbito académico se hace explícita la exclusión del padre, lo que se explica en dos razones: en primer lugar, asuntos relativos a horarios laborales y características personales del padre. Trabajos por fuera de la ciudad, un horario de trabajo fluctuante y hasta altas horas de la noche, e intolerancia frente a las equivocaciones de ese hijo o hija, son los motivos a los que se alude para que el padre no asuma el acompañamiento en cuanto a lo escolar: “yo más bien me afano y le digo hagamos

las tareas antes de que llegue su papá (porque el papá se ofusca)”. En segundo lugar, la convicción de que es la madre la persona idónea para acompañar a su hijo o hija en dichas labores, es lo que hace que el padre se mantenga por fuera de esa dinámica vincular, en cuanto a lo académico. La percepción de que los otros no hacen las cosas tan bien como ellas podrían hacerlo, hace que se asuma esa responsabilidad y se excluya a otros. Una madre dice al respecto: “muchas veces es porque realmente a mí no me gusta; yo no me quedo tranquila diciéndole siéntese usted (esposo) a hacer tareas con él, a mí me parece que hacen las cosas a medias, yo no quedo bien, entonces yo me tengo que sentar de todas maneras, me siento más segura yo ahí con él (hijo)”.

No es claro por tanto en el discurso de las madres entrevistadas y del padre entrevistado, si son los padres quienes, por alguna razón, no desean ingresar a esa relación madre-hijo(a) o si es ella quien no permite su ingreso a pesar del deseo de éstos. Lo que es evidente es que los padres se mantienen al margen de dicha relación a lo largo del desarrollo evolutivo de estos niños y niñas.

6. “Apoyo”: Contexto de Desarrollo

A lo largo del desarrollo evolutivo de los hijos e hijas de los sujetos informantes se encuentra la referencia constante a un “apoyo” externo, representado en personas u objetos, relacionado con la vida de estos niños y niñas. Al inicio de sus historias se recurre a él debido a condiciones particulares de salud o de la vida familiar; más adelante es referido como necesario en diferentes áreas de desarrollo —lenguaje, motricidad independiente, etc.—, y finalmente es en el ámbito escolar donde se hace indispensable la presencia de algo o de alguien que apoye esa nueva experiencia. Dichos “apoyos” no desaparecen ni cambian de intensidad paulatinamente en el tiempo para dar paso al desarrollo de nuevas capacidades y habilidades que permitan enfrentar las tareas cotidianas de la vida; al contrario, a lo largo de la narración de las historias se multiplican y extienden a nuevas áreas de desempeño.

Durante la gestación y el nacimiento, se requiere de un apoyo externo representado fundamentalmente en el médico o médica, en algún tipo de tratamiento farmacológico y técnicas o dispositivos de tratamiento intensivo neonatal.

El objetivo de esto es sostener la vida del niño o niña durante la gestación, o al momento de nacer.

La presencia constante del médico o médica durante el embarazo se hace necesaria debido a condiciones específicas de salud de la madre. Se recurre entonces a él (médico o médica) con un nivel de intensidad mayor al considerado “normal” durante este periodo de la vida. Controles permanentes por parte de éste y medicamentos que ayudan al curso normal de la gestación, se constituyen en indispensables para algunas de las madres durante el embarazo de sus hijos e hijas: *“yo requería la ayuda de él (del médico) todo el tiempo, porque se me descuadraba la presión”*. En otros casos, es el momento del nacimiento cuando se necesita el apoyo de mecanismos especiales, a través de los cuales se sostenga la vida de ese hijo o hija. La incubadora y la técnica de “Mamá Canguro” representan, en dos de los casos, el apoyo indispensable en la vida inicial de estos niños y niñas.

En el transcurso de su desarrollo evolutivo, se necesita un “apoyo” externo en diferentes áreas de desempeño. Desde el funcionamiento corporal inicial hasta el funcionamiento personal y social, que más tarde se evidencia en espacios como el escolar, requiere un apoyo externo que lo ayude a regular.

En relación con el cuerpo y su funcionamiento, se recurre a procedimientos como enemas, infiltraciones, inhalaciones, con el objetivo de restablecer el equilibrio normal de determinadas funciones corporales. El apoyo está representado entonces en ese “algo” que viene de afuera para ayudar a realizar una tarea, que el cuerpo por sí mismo en condiciones normales puede realizar: *“(…) a nosotros nos tocaba hacerle enemas o llevarlo a que le hicieran (debido al problema de colon)”*. En algunos casos se prolonga incluso la necesidad de estos procedimientos a lo largo de la historia de desarrollo, de tal modo que ya hacen parte de la vida cotidiana de estos niños y niñas. Una madre dice al respecto refiriéndose a su hijo de diez años: *“Siempre ha necesitado los inhaladores, él lo tiene que mantener siempre”*.

La motricidad y el lenguaje son otras de las áreas que requieren de un apoyo externo extra para su desarrollo. Se necesita la intervención de una o más personas en la adquisición de estas habilidades, que estén por fuera de la matriz de relación primaria,

es decir, alguien que no tiene contacto constante y directo con el niño o niña: un miembro de la familia extensa, vecino o profesional. Tíos y tías, primos y primas, abuelos y abuelas, vecinos y vecinas, fisioterapeutas, ayudan a la adquisición de la marcha, a través de la estimulación de la actividad y seguridad brindada a los pequeños y pequeñas en este proceso. Así mismo, en el área del lenguaje se requiere de la intervención de un sujeto profesional que apoye su desarrollo. La demora en su adquisición o las desviaciones presentes a edades avanzadas de desarrollo, hacen que se acuda a la búsqueda de este tipo de ayuda: *“(…) lo mandaron donde fonoaudióloga y ella empezó a enseñarle a pronunciar, cómo manejar la lengua, ella le enseñó a hablar y a pronunciar”*. Dos habilidades entonces —motriz y comunicativa— que se constituyen como un proceso natural en los intercambios constantes entre los cuidadores y cuidadoras primarios y sus hijos o hijas (Torras de Bea, 2002), necesitan en los casos estudiados del apoyo de un otro externo, para su adquisición y desarrollo.

Finalmente, en el mundo escolar se encuentra un apoyo externo constante representado en múltiples personas y objetos. Familia, docentes, pares, profesionales, vecinos y medicamentos, ayudan a estos niños y niñas con sus procesos y actividades cotidianas escolares. Ellos y ellas necesitan de esta ayuda, debido a sus “problemas de aprendizaje”; por eso se demanda esta ayuda de manera explícita en el discurso de las madres y del padre entrevistado.

Existen dos tipos de docentes que representan ese “apoyo” al desempeño de estos niños y niñas: en primer lugar están algunos profesores o profesoras regulares, que son quienes hacen parte del cuerpo docente de la institución educativa y han sido asignados al grado escolar del niño o niña en mención (director o directora de grupo). Estos maestros y maestras muestran voluntariamente un interés en el desempeño particular de estos niños y niñas, por lo que se les identifica con expresiones como: *“están pendientes”, “colaboran”, “ayudan”, “apoyan”*. Su función es por lo tanto ayudar a ese niño o niña en relación con las diferentes actividades académicas, y por esta razón son muy valorados por las madres: *“Hay unos (docentes) que lo apoyan mucho, llaman, se preocupan, se afanan por el alumno y le ayudan, le empujan”*. En segundo lugar están los maestros y maestras de apoyo, bien

sea internos o externos a la institución educativa, quienes tienen como tarea “apoyar” a estos niños y niñas en las áreas académicas problematizadas. A este tipo de apoyo extracurricular o extraescolar se le asignan diferentes denominaciones en el discurso de las madres entrevistadas y del padre entrevistado: “acompañamiento”, “refuerzo” y/o “ayuda”. Éste se convierte en indispensable en el mundo académico, ya que sin su ayuda no se logra alcanzar los objetivos del grado escolar correspondiente.

La presencia de psicólogos y psicólogas, fonoaudiólogos y fonoaudiólogas, terapeutas ocupacionales, neuropsicólogos y neuropsicólogas, neurólogos y neurólogas, y psiquiatras, representa otro de los apoyos indispensables en la vida de estos niños y niñas, y en la vida de sus familias. Recomendaciones terapéuticas y, en algunos casos, medicamentos, se convierten en necesarios para el desempeño cotidiano en el ámbito escolar. Estos profesionales, desde la percepción de las madres y padres, poseen el saber y las cualidades necesarias para “enseñar”, para “apoyar” los procesos académicos de sus hijos e hijas, por lo cual representan una ayuda de la cual no se puede prescindir. Una madre se refiere a esto cuando habla de la fonoaudióloga de su hija de nueve años: “(...) ella tiene la paciencia, ella le pone ejercicios y le repite, y le explica todas las veces que necesita”. Los medicamentos representan otro de los apoyos externos, a través de los cuales se regulan funciones como la atención, la concentración y en ocasiones también la emoción. La “pastilla diaria” se convierte, en algunos casos, en algo que no puede faltar en la vida cotidiana, tanto para los profesionales como para las familias, las instituciones educativas, y finalmente para el mismo niño o niña: “(...) ya él mismo me dice por la mañana, “ma, la pastilla”; además porque como debo mandar para el colegio una caja al principio de mes, porque el día que se le olvide ellas (docentes) se la dan, a él no le puede faltar”. Hay entonces una convicción instaurada tanto en el niño o niña como en madres, padres, profesoras y profesores, de que necesita de la pastilla para estar en el espacio escolar.

Un último apoyo en el ámbito escolar lo representan personas inmersas en la red social de estos niños y niñas, pero que no hacen parte del grupo familiar primario: miembros de la familia extensa, vecinos y pares. En algunos casos se busca la ayuda de los dos primeros —familia,

vecinos y vecinas— para la realización de tareas escolares, ya sea porque éstos poseen cualidades que los hacen idóneos para ello, como “paciencia”, “claridad”, “inteligencia”, o porque existe una buena relación entre ellos y estos niños y niñas. Finalmente se acude también a los compañeros y compañeras de clase para buscar el “apoyo” necesario. La explicación de asuntos académicos —que no hayan quedado claros en el salón de clases—, la compañía en diferentes momentos de la jornada escolar, la iniciativa para integrarlos a los grupos, entre otras, son actos identificados como un apoyo al desempeño cotidiano de los hijos e hijas de los sujetos entrevistados, que ocupan un lugar fundamental para el desempeño escolar. Una madre refiere: “El compañerito de mi hijo es excelente, a él tengo mucho que agradecerle porque él le ha colaborado mucho a X (hijo) con tareas y con cosas que no entendemos; yo lo llevo allá y él (el compañero del hijo) le explica lo que sea, además lo invita mucho a jugar”.

Tanto el individuo como el sistema de relación inicial en el que ese individuo se constituye como ser —cuidadores y cuidadoras primarios-niño(a)— necesita de un entorno familiar y social, que lo apoye en diferentes momentos de su vida. Esos otros pueden representar en cualquier momento “una fuente de tranquilidad y bienestar en circunstancias difíciles, brindando apoyo emocional, ayuda con los hijos, funciones maternas, incluso soporte económico” (Torras de Bea, 2002, p. 84). Pero esos apoyos, que son pilares fundamentales en algunos momentos críticos de la vida de una familia y/o de un miembro de ella en particular, necesariamente deben ceder de forma paulatina en el tiempo para desarrollar la capacidad de hacer frente a las tareas que la vida les trae.

Si bien existen momentos reales difíciles en la historia de estos niños y niñas, en los cuales se requiere del apoyo externo de la red social en la que están inmersos, lo característico es que estos momentos no pasan, no se superan, no se verbalizan como una experiencia vivida que ocurrió en el pasado. Al contrario, cada vez que transcurre el desarrollo se requiere de algo nuevo que apoye a ese hijo o hija en relación con su funcionamiento.

7. Discusión

El estudio de la historia del desarrollo relacional

de niños y niñas con problemas de aprendizaje, permite comprender cómo entre ellos o ellas y los cuidadores y cuidadoras primarios, se teje un contexto de relación caracterizado por la dinámica “apoyado-ser apoyado”, que en el tiempo se reproduce en la relación con nuevas experiencias y nuevas personas (sujetos adultos y pares), favoreciendo la emergencia paulatina de una condición de discapacidad, que hoy en el contexto escolar encuentra una denominación específica: “Niños y niñas con problemas en el aprendizaje”.

En la prehistoria e historia inicial de algunos de estos niños y niñas aparece una primera situación asociada a ellos, que es verbalizada como problemática. A partir de allí se establece una primera manera particular de relacionarse con ese nuevo hijo o hija: una madre que tiene que volcarse completamente hacia ese hijo o hija para conservar su vida. A la necesidad de una presencia total de la madre, propia del primer periodo de la vida de todo infante (Mahler, 1977; Spitz, 1974; Stern, 1991), se le suma un nivel de intensidad mayor debido a dichas situaciones “problemáticas” iniciales concernientes al sujeto recién nacido. Esto coincide con la hipótesis referida por el equipo interdisciplinario en el que participa Echeverría (2000), según la cual, cuando los bebés o las bebés están en una situación de riesgo vital, sus madres se aferran a ellos o a ellas excesivamente. Se produce entonces una modalidad de vínculo intrusivo por parte de estas madres que provoca modalidades vinculares con su hijo o hija hiperacomodativas. Este tipo de modalidad vincular promueve modelos de aprendizaje hiperasimilativos.

Lo que sucede es que, a medida que pasa el tiempo y ese niño o niña va creciendo, no se amplía esa relación inicial madre-hijo(a) y no se permite el ingreso de un tercero (representado en los casos estudiados por el padre), que posibilite la apertura a nuevas experiencias con el mundo externo. Al contrario, tanto la emergencia de situaciones problemáticas como la presencia de una relación, en la que se sostiene a ese niño o niña, se intensifica con el paso del tiempo y se reproduce en cada uno de los contextos a los que ingresa ese niño o niña. El resultado es, entonces, un niño o niña que necesita “sostén”, y que al mismo tiempo lo demanda en cada una de las relaciones que establece tanto con personas como con experiencias nuevas.

En la historia de los niños y niñas con problemas

en el aprendizaje, hay una referencia continua a dificultades en diferentes áreas del desarrollo. En el periodo inicial de la vida se presentan trastornos del sueño, llanto incontrolable, e incapacidad para calmarse —en algunos casos también trastornos de la alimentación—.

El desarrollo en las áreas motriz y del lenguaje se ve retrasado en comparación con otros niños y niñas de su misma edad. En cuanto a la capacidad para controlar esfínteres, hay también una diferencia significativa en comparación con la edad promedio de adquisición de este hábito. Se habla entonces de la presencia de enuresis no orgánica primaria, como una prolongación anormal de la incontinencia normal infantil (OMS, 1992), y en los casos de niños y niñas con problemas en el aprendizaje, es un síntoma indicador de poca madurez emocional y poco equilibrio entre las ansiedades y las defensas del niño o niña (Torras de Bea, 2002).

Existe también dificultad para enfrentar cambios inherentes a la vida. Cambios de lugares de residencia, de instituciones educativas, de grupos de pares, de docentes y de profesionales, son generadores de altos niveles de ansiedad. Debido a esto la transición inicial inherente a dichos cambios se prolonga más allá de lo esperado en condiciones normales (Torras de Bea, 2002).

Así mismo, en la interacción interpersonal se caracterizan por un grado de retraimiento e inhibición mayor a lo esperado, sobre todo en los contactos iniciales. Finalmente, en el ámbito escolar son reconocidos por su falta de interés, de iniciativa, de agilidad y de seguridad, lo que coincide con la descripción que hace Fernández (2002) de los niños y niñas que consultan a psicopedagogía, como niños o niñas a quienes se les dificulta reconocer que son capaces de crear, de hacer, que no se sienten “autores” o “autoras” de sus producciones. Esto supone autoría de pensamiento, definida como: “el proceso y el acto de producción de sentidos y el reconocimiento de sí mismo como protagonista o partícipe de tal producción” (Fernández, 2002, p. 117), lo que en estos niños y niñas no se ha instaurado aún.

La relación madre-hijo(a) a lo largo del desarrollo se caracteriza por una necesidad de parte de la madre de estar presente en cada uno de los espacios que habita su hijo o hija, y por la imposibilidad de promover autonomía e independencia en ellos. En el desarrollo de estos niños y niñas las madres

asumen actividades y procesos que por la edad de desarrollo les corresponderían a ellos mismos.

En relación con la alimentación, el control de esfínteres y el lenguaje, no se estimula ni promueve, por parte de la madre, el proceso de acomodación necesario para asumir el funcionamiento independiente en estas tres áreas. Para lograr esto se hace necesario modificar los esquemas iniciales de asimilación (Fernández, 2002) propios de los primeros meses de vida, para incorporar algo nuevo: alimentos sólidos y de diferentes tipos, una nueva forma de relación con el cuerpo, y el lenguaje verbal. Estas son “adaptaciones inteligentes” inherentes al proceso de desarrollo normal del infante (Fernández, 2002), que en los casos estudiados no se llevan a cabo.

La ansiedad de la madre impide o limita asimismo, tanto las exploraciones iniciales correspondientes a la adquisición de la marcha independiente, como el ingreso a nuevos espacios físicos y sociales en edades posteriores. Esto tiene consecuencias negativas en la adquisición de posteriores conceptos fundamentales en los primeros años escolares, ya que de acuerdo con Torras de Bea (2002), en las exploraciones que el bebé o la bebé hace de su entorno —del cuerpo de la madre, del suyo, de sus juguetes, de otros pares y adultos— realiza aprendizajes vivenciales de nociones como “tiempo, espacio, cantidad, números, singulares y plurales, volúmenes, fuerza de gravedad” (p. 96). Aquí están los fundamentos de “la noción de pasado y futuro, el calendario, el sistema métrico decimal, el espacio tridimensional, la geometría, la física, la cosmografía, los eclipses” (p. 96); si no hay una experiencia vivida asimilada, dichos conceptos no tienen una base y son aprendidos de “memoria”. No se da entonces un aprendizaje verdadero, pues se memoriza y luego se olvida, lo que se presenta generalmente en los niños con problemas de aprendizaje (Torras de Bea, 2002).

La madre se convierte en necesaria en las actividades personales correspondientes a los años escolares. Procesos como el cuidado del propio cuerpo, de nuevo la alimentación y las tareas escolares, dependen de la madre. Ella asume en gran parte o, en algunos casos por completo, las responsabilidades escolares de su hijo o hija, impidiendo así el desarrollo de capacidades como “reflexionar”, “transformar”, “elegir”, “crear”.

Esto confirma los resultados de la investigación realizada por Schlemenson (1999), en la que se encontró una coincidencia entre las restricciones e inhibiciones simbólicas que muchos de los niños y niñas con problemas de aprendizaje presentan, con un espacio originario de autonomía insuficiente en el que padres, madres, maestras y maestros piensan y deciden todo por ellos.

El padre, que si bien brinda afecto, se responsabiliza de la satisfacción de las necesidades básicas, y cuando ejerce su autoridad es acatada, se mantiene al margen de la relación madre-hijo(a). El padre no cumple la función de ingresar a la relación madre-hijo(a) inicial para posibilitar nuevas experiencias a ese niño o niña (Ramírez, 2003; Cantú, 1999). Lo que coincide con los resultados del estudio comparativo de Schlemenson (1986, 1988 citado por Cantú, 1999), en el que un grupo de niños y niñas con problemas de aprendizaje, se diferenció del que no los tenía por el tipo de ejercicio de función paterna prevalente, caracterizada por ser débil, sin la oferta de un espacio social suficiente de parte del padre para el despliegue y puesta a prueba de atributos novedosos y atractivos. El ejercicio significativamente activo del padre —necesario en todo proceso de desarrollo— no está presente.

El tipo de relación establecida entre estos niños y niñas y sus padres y madres, coincide con el resultado del estudio de Carvalho y Brito (2006), en el cual se encontró, por un lado, una gran dependencia de los niños y niñas con DA de sus madres, y por otro una participación periférica de sus padres en la vida de ellos.

La necesidad permanente de algo o de alguien externo que brinde apoyo durante cada una de las fases del desarrollo, es característica común de los niños y niñas con problemas en el aprendizaje. Desde instrumentos, dispositivos y técnicas en relación con el funcionamiento orgánico, medicamentos, hasta personas (adultas y pares), cumplen la función de ayudar con ciertas funciones que en el transcurso del desarrollo evolutivo normal, se van internalizando paulatinamente hasta quedar bajo el control de la propia persona, o del propio cuerpo. La organización y regulación del cuerpo, la adquisición y desarrollo de la motricidad y el lenguaje, la regulación de las emociones y el comportamiento, la organización de responsabilidades personales y de interacciones sociales, no se llevan a cabo de manera autónoma en los casos de niños y niñas con problemas en el

aprendizaje. En el área académica su desempeño siempre necesita el apoyo de alguien o de algo, característica que se comparte con los niños y niñas con bajos logros académicos, que según el estudio realizado por Morato (2003) necesitan de un “apuntalamiento externo” (p. 78) constante para llevar a cabo sus tareas. La capacidad de autoorganización y autoregulación está afectada, es un otro representado en un sujeto adulto, en un par, o en un medicamento, quien debe asumir dichas funciones. Su presencia permanente cumple la función de “organizador externo” al ofrecer al niño o niña “compañía, apoyo y contención” constante (Torras de Bea, 2002, p. 51).

El aprendizaje entonces, entendido como un proceso de apropiación de novedades, está afectado en estos niños y niñas desde mucho antes de ingresar al ámbito escolar, pues en toda su historia ha sido una constante la dificultad para enfrentarse a lo nuevo, para hacer la transición entre lo conocido y lo desconocido. Dicha dificultad frente a lo nuevo corre de manera paralela a tres cosas: una actitud materna de demasiada ansiedad y presencia continua en cada uno de los espacios de ese hijo o hija, una figura paterna que se mantiene al margen de esta relación, y un “organizador externo” representado en personas u objetos. Hay un desequilibrio entre dos procesos fundamentales para poder aprender: “el sostenimiento” y “la apertura”. El primero promueve la constitución de una matriz de emergencia del pensamiento, el segundo la autonomía necesaria para potenciarlo (Schlemenson, 1999; Cantú, 1999).

Estos niños y niñas reproducen en los procesos de aprendizaje actuales, las maneras particulares en que se han enfrentado con nuevos aprendizajes durante todo su desarrollo. En esa historia de desarrollo siempre ha habido un aprendiente (niño o niña) percibido como “vulnerable”, “en déficit de algo”; un primer enseñante (madre) que limita y asume las responsabilidades de su hijo o hija, un segundo enseñante (padre) que no abre espacios para brindar otras figuras de identificación; y un objeto de conocimiento que genera temor. El contexto escolar exige por lo tanto niveles de autonomía e independencia, que en los casos estudiados no se han desarrollado en la matriz de relación primaria.

El acercamiento a una concepción de aprendizaje que considere la historia de vínculos de quien aprende como parte fundante del proceso

de aprendizaje mismo, permite entonces abrir una nueva mirada al análisis de los problemas del aprendizaje, en la que tanto el niño o niña que los presente, como sus cuidadores y cuidadoras primarios y demás participantes del contexto escolar, deben ser objeto de análisis en el diagnóstico de esta problemática; así mismo, tendrían que ser considerados en la intervención. Preguntas alrededor de las características personales de estas madres, y de la razón por la cual el padre permanece marginal a la relación madre-hijo(a), son emergentes del presente estudio que requieren de futuras investigaciones.

Lista de Referencias

- Anthony, E. J. & Benedek, T. (1983). *Parentalidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Asociación Psiquiátrica Americana (APA) (1995). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV*. Barcelona: Masson, S. A.
- Bedoya, S. & García, T. (2004) *Relación entre Estrategias de Afrontamiento y Rendimiento Académico en Niños de 8 a 11 años pertenecientes al Municipio de Itagüí*. Tesis para optar al título de Psicólogas. Universidad de San Buenaventura. Medellín.
- Bettelheim, B. & Zelan, K. (1983). *Aprender a Leer*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Carvalho S. L. & Brito D. C. (2006). Os problemas de aprendizagem e o papel da família: uma análise a partir da clínica. *Estudos de Psicologia (Campinas)*3 (3).
- Cantú, G. (1999). Para una Prehistoria del Texto. En S. Schlemenson. *Leer y Escribir en Contextos Sociales Complejos. Aproximaciones Clínicas*, (pp. 51-61). Buenos Aires: Paidós.
- Cossio, M. (2004). Relación existente entre Esquemas Maladaptativos Tempranos y Rendimiento Académico en Niños de 8 a 11 años de Edad, escolarizados en Escuelas Públicas del Municipio de Itagüí. Tesis para optar al título de Psicóloga. Universidad de San Buenaventura. Medellín.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el Pensamiento de los Niños*. Introducción a la Práctica del Método Clínico. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Echeverría, H. (2000). La Intervención Temprana en el Campo Psicopedagógico. En L. Bin,

- A. Diez, H. Waisburg (Ed.), Tratamiento Psicopedagógico. Red Institucional en el Ámbito de la Salud. (pp. 131-138). Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. (2002). *Poner en Juego el Saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2002). *La Inteligencia Atrapada. Abordaje Psicopedagógico del Niño y su Familia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Golse, B. (1987). *El Desarrollo Afectivo e Intelectual del Niño*. Barcelona: Masson.
- Gómez, P. & Morales, A. (2005). *Caracterización de los Estilos de Autoridad implementados por los Padres de Familia de Niños con Déficit de Atención, Hiperactividad y Bajos Logros en la Ciudad de Medellín*. Tesis para optar al título de Psicólogas. Universidad de San Buenaventura. Medellín.
- Gutman, L. (2006). *Puerperios*. Barcelona: Del Nuevo Extremo.
- Hartmann, H. (1987). *La Psicología del Yo y el Problema de la Adaptación*. México, D. F.: Paidós
- Juárez de Moglia, S. & Cimarra, M. (2000). La Instancia del Cuerpo en el tratamiento Psicopedagógico. En L. Bin, A. Diez, H. Waisburg (Ed.), Tratamiento Psicopedagógico. Red Institucional en el Ámbito de la Salud, (pp. 39-47). Buenos Aires: Paidós.
- Lasa, Z. A. (1991). Ponencia Inaugural del V Congreso Nacional de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente. *Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, pp. 11-12.
- Levinton, N. (2000). Conceptos Relacionales en Psicoanálisis: una Integración. *Aperturas Psicoanalíticas. Revista Internacional de Psicoanálisis*, 4.
- Mahler, M., Pine, F. & Bergman, A. (1977). *El Nacimiento Psicológico del Infante Humano*. Buenos Aires: Marymar.
- Manzano, M. et al. (2003). Un Estudio del Lenguaje Receptivo en Niños con Dificultades del Aprendizaje. *Revista Cubana de Psicología* 20 (2).
- Mitchell, S. (1993). *Conceptos Relacionales en el Psicoanálisis: una integración*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Morato, V. N. (2003). *Caracterización de las Estrategias de Aprendizaje en Niños y Niñas con bajos logros académicos de la Ciudad de Medellín*. Tesis para optar al título de Psicóloga. Universidad de San Buenaventura. Medellín.
- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de Investigación Cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Organización Mundial de la Salud-OMS (1992). *CIE-10: Trastornos Mentales y del Comportamiento*. Madrid: Meditor.
- Paín, S. (1985). *Estructuras Inconscientes del Pensamiento. La Función de la Ignorancia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pine, F. (1985). *Developmental Theory and Clinical Process*. Yale: University Press.
- Quintanar, R. L. & Solovieva, Y. (2005). Análisis Neuropsicológico de los Problemas en el Aprendizaje Escolar. *Revista Internacional del Magisterio*, 15, pp. 26-30.
- Ramírez, O. M. (2003). *Psicoanálisis con niños y dificultades en el aprendizaje*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Sandoval, C. (1997). *Investigación Cualitativa*. Bogotá, D. F.: Corcas Editores.
- Schlemenson, S. (2005). Enfoque Psicoanalítico del Tratamiento Psicopedagógico. *Cadernos de Psicopedagogía*, 5 (9).
- Schlemenson, S. (2000). *El Aprendizaje: Un Encuentro de Sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Schlemenson, S. (1999). *Leer y Escribir en Contextos Sociales Complejos*. Aproximaciones Clínicas. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. & Percia, M. (1997). *El Tratamiento Grupal en la Clínica Psicopedagógica*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Sierra, G. (Ed.) (2006). *El Niño Hoy. Trastornos y Exclusión*. Medellín: Corporación Ser Especial.
- Spitz, R. (1974). *El Primer Año de la Vida del Niño. Génesis de las Primeras Relaciones*. Madrid: Aguilar.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stern, D. (1991). *El Mundo Interpersonal del Infante. Una Perspectiva desde el Psicoanálisis y la Psicología Evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Talero G. C.; Espinosa B. A.; Vélez V. A. (2005). Dificultad del Aprendizaje de la Lectura en las Escuelas de una Localidad de Bogotá. *Acta*

Neurológica Colombiana, 21 (4), pp. 280-288.

Torras de Bea, E. (2002). *Dislexia en el Desarrollo Psíquico: su Psicodinámica*. Barcelona: Paidós.

Referencia:

Marta Isabel López y Mónica Schnitter, "Matriz de relación primaria en casos de niños y niñas con problemas de aprendizaje", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 1099 - 1116.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.