



Trabajo Final de Grado

Monografía

“DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE: CÓMO INFLUYEN LOS AFECTOS EN EL APRENDER”

María Eugenia Azambuja CI 4.925.574-3

Tutor: Prof. Tit. Michel Dibarboure

Montevideo, Julio 2024

Índice

Índice	1
Nota	2
Resumen	3
Introducción	4
Algunas consideraciones respecto al aprender	6
Proceso de sublimación	11
Dificultades en el aprendizaje	13
1.1 Sobre la simbolización en las dificultades en el aprendizaje	14
1.2 Fracaso en el aprendizaje: síntoma e inhibición	16
Reflexión final	22
Referencias bibliográficas	23

Nota

En la elaboración de este documento se reconoce la necesidad de nombrar el masculino y el femenino. No obstante, para facilitar la redacción y la lectura del presente Trabajo Final de Grado se han utilizado el modo impersonal y el género gramatical masculino.

Resumen

El presente trabajo final de grado aborda las dificultades en el aprendizaje desde una perspectiva psicoanalítica. Busca comprender de qué manera los afectos establecen los andamiajes que posibilitan el aprender. Explora la génesis de la actividad representativa en la infancia, y cómo la relación con los objetos primarios afecta la capacidad de simbolizar. Recorre los procesos de sublimación, y el papel que ocupa la escuela al generar oportunidades para nuevas significaciones en relación con el narcisismo, donde la renuncia a la omnipotencia infantil y la castración simbólica cobran un papel fundamental. Aborda los conflictos psíquicos que se pueden manifestar como síntomas o inhibiciones. Haciendo un recorrido por los diferentes postulados de autores clásicos y contemporáneos. De esta manera, el trabajo problematiza las dificultades en el aprendizaje sin desconocer las múltiples determinaciones que están implicadas.

Palabras clave: *aprendizaje, afectos, inhibición, síntoma, psicoanálisis.*

Introducción

El presente trabajo final de grado representa la culminación de una trayectoria educativa, como todo proceso formativo no fue lineal, estuvo atravesado por diferentes avatares, inquietudes y motivaciones.

El interés por las dificultades en el aprendizaje surge a partir de la UCO de “Psicopatología clínica en la infancia y la adolescencia”. Durante el transcurso de dicha asignatura, surgieron varias interrogantes que despertaron curiosidad y motivaron la investigación del presente trabajo, y que pretenden ser abordadas.

¿Cuáles son los factores que dificultan el aprendizaje en algunos niños? ¿Qué tipo de angustias se movilizan en el proceso de aprendizaje? ¿Cómo estas angustias interfieren en el aprender? ¿Qué aspectos afectivos están implicados en los niños que no aprenden? Estas preguntas llevaron a explorar sobre la temática desde un enfoque más amplio ¿qué implica aprender? con respecto a los afectos, ¿qué necesita el niño para poder adquirir el conocimiento?

Este trabajo ahonda las dificultades en el aprendizaje desde una perspectiva psicoanalítica, investigando cómo las relaciones primarias influyen en el desarrollo cognitivo, haciendo un recorrido por diferentes autores tanto clásicos como contemporáneos, buscando responder algunas de las cuestiones antes planteadas.

Beatriz Janin (2011), va a decir que “la posibilidad de aprender está dada por la ampliación del campo de representaciones secundarias a partir de la sobreinvertidura de las representaciones primarias” (p. 89), esta ampliación va a estar movilizada por los deseos y va a estar “posibilitada por las transformaciones del yo con relación a las exigencias del ideal del yo” (p.89).

Teniendo en cuenta la complejidad propia de la temática que se busca abordar, se intentará hacer un recorrido por las bases afectivas que constituyen el espacio psíquico que posibilita el aprender. Autores como Winnicott (1988) van a plantear la calidad de la presencia del otro, en particular la figura materna, en la constitución psíquica del niño y su capacidad de aprender.

Un punto importante en este trabajo va a ser comprender cómo se estructura el psiquismo para abordar la comprensión de las dificultades en el aprendizaje, Janin (2002), plantea que

“pensar los momentos de la estructuración psíquica nos permite pensar estas dificultades como avatares de un sujeto. Avatares que pueden modificarse. Dificultades que van a dejar de serlo en la medida en que podamos detectar cuál es la conflictiva” (p. 34).

Otro punto importante lo comprende las dificultades en la producción simbólica, Schlemenson (2001) define a los niños con problemas de aprendizaje como aquellos con restricciones en su producción simbólica, lo que afecta su curiosidad y deseo de incorporar novedades. Álvarez (2002) sostiene que la institución educativa actúa como un puente entre las relaciones primarias y el orden social, ofreciendo nuevos referentes simbólicos esenciales para la elaboración de nuevos enunciados identificatorios.

Pasando por diferentes cuestiones que conforman el no-aprender del niño, Fernandez (1987) distingue entre problemas de aprendizaje reactivos, que son externos al niño y relacionados con la mala inserción en el sistema socioeducativo, y síntomas o inhibiciones, que afectan la dinámica de la articulación entre el aprender y el deseo. Pain (1983) plantea que el no-aprendizaje puede entenderse como un síntoma, cumpliendo una función para el niño.

En suma, este trabajo busca entender las dificultades en el aprendizaje como manifestaciones complejas de conflictos psíquicos. La comprensión de estas dificultades desde una perspectiva psicoanalítica ofreciendo una visión integradora tanto de las bases afectivas, como el contexto socioeducativo en los que se desarrolla el aprendizaje.

Algunas consideraciones respecto al aprender

Para abordar el aprender desde una perspectiva psicoanalítica, es necesario introducirse en el origen del pensamiento y en los procesos de simbolización, en tanto establecen los andamiajes que posibilitan el mismo. El aprender, se encuentra íntimamente relacionado a la construcción de un espacio psíquico que habilite la construcción de un sujeto de conocimiento, capaz de interpretar el mundo de manera personal. Implica una búsqueda, y una producción creativa.

El diccionario de etimología, define aprender como apoderamiento, apoderarse de algo, implica actividad. Es un acto psíquico que supone transformar, representar, investir, armar nuevos recorridos. El diccionario (como se citó en Janin, 2002) va a definir el aprender como “adquirir el conocimiento de alguna cosa//conjeturar//prender//tomar algo de la memoria” (p. 25). Apropiación, memoria y pensamiento conjetural conforman el aprendizaje.

Para poder aprender es necesario poder atender, concentrarse en ese tema, sentir curiosidad sobre eso que se quiere aprender, luego desarmarlo, romperlo para poder luego traducirlo con nuestras propias palabras, reorganizarlo y apropiarse de eso, para de esta forma poder usarlo en diferentes circunstancias (Janin, 2002). Es así que el aprender, va a ser un acto de violencia, es necesario romper, primero objetos, después ideas, pensamientos, para poder estructurar nuevos saberes.

Para adentrarnos en los orígenes del pensar, Bleichmar (1995), va a plantear la siguiente interrogante “¿es el pensamiento algo que constituye el patrimonio del sujeto desde el punto de vista biológico,... desde su nacimiento mismo, o es el efecto de las improntas de culturas que atraviesan al sujeto en los tiempos de su estructuración?” (p. 21).

A lo largo de toda la obra freudiana, el problema del innatismo versus cultura estuvo presente, y el autor fue oscilante respecto a este tema. Freud va atravesando a lo largo de su investigación, de sus teorizaciones en relación al inconsciente, distintas posiciones en lo que refiere al origen de las representaciones. Pero un tema sobre el que no abdicó, es sobre la cuestión del pensamiento, que surge como formaciones en el interior del proceso de constitución del sujeto como elementos de profunda desadaptación, es decir, la cuestión del pensamiento, surge rompiendo las nociones de que el pensamiento es adaptación (Bleichmar, 1995).

Bleichmar (1995), siguiendo los aportes de Castoriadis sobre la cuestión de la imaginación radical, refiere que no hay adecuación originaria sujeto-objeto, no hay una relación directa al objeto, sino que “lo que se introduce es la mediación fundamental dada por el otro humano, que parasita con sus sistemas representacionales y sexuales el quiebre de la inmediatez que da surgimiento a la simbolización y a la inteligencia” (p. 22-23).

En este sentido, aprender requiere de un trabajo psíquico que se va desarrollando desde los primeros tiempos de la vida, lo que implica remontarse a la constitución del psiquismo, asentados en el terreno de lo pulsional. Un primer hito a destacar lo constituye la vivencia de satisfacción, en tanto da origen al psiquismo y funda las bases del pensar (Freud, 1905). Esta vivencia de satisfacción se constituye a partir del bebé como figura de desvalimiento, y un otro que auxilia (en general quien ocupa el lugar de figura materna), quien a través de una acción específica calma y genera placer, “en la experiencia de satisfacción se combinan el apaciguamiento de la necesidad (cuerpo biológico) y la realización de una satisfacción (cuerpo erótico)” (Viñar, 1988, p. 4). Alicia Fernández (1987), va a decir que la succión no es un acto perteneciente sólo al nivel deseante, o que es un acto exclusivamente de conocimiento, sino que el mamar, “es al mismo tiempo un acto de placer y de conocimiento” (p. 85).

Silvia Bleichmar (1993), refiere que en los comienzos de la vida psíquica, el otro, va a hacer circular algo que no se puede reducir a lo estrictamente autoconservativo, el hecho de que se le dé pecho a un bebé, significa que puede saciar su hambre, pero en ese momento, el otro humano posibilita mediante una serie de actos un exceso de excitación que no encontrará derivaciones, que forzarán al aparato a un trabajo de reorganización, de metabolización. Freud (1895) lo va a denominar “fenómeno de la alucinación primitiva”, plantea que los orígenes del pensamiento comienzan a partir de una modalidad alucinatoria, no relacionada al objeto. (Bleichmar, 1993).

El pensamiento, entonces, aparece en el trasfondo de una ausencia de objeto no vinculado a la resolución de una necesidad natural (autoconservativa) sino que está ligado a la cuestión de placer. En palabras de Pain va a decir que “la actividad simbólica despliega el gesto para invocar al objeto ausente subjetiva la experiencia, sustituye al objeto por un gesto que significa, entre otras cosas, su ausencia”. Para Fernández (1987):

El nivel simbólico es el que organiza la vida afectiva y la vida de las significaciones. El lenguaje, el gesto y los afectos operan como signos o como significantes, con los que el sujeto puede decir cómo siente su mundo. Parte de los aspectos que nosotros

incluimos en lo que denominamos nivel simbólico a veces es llamado emociones, afectividad, e incluso inconsciente (p. 83).

La excitación originada por la necesidad, se relaciona con la vivencia de satisfacción, donde el aparato psíquico buscará investir la huella mnémica de dicha percepción intentando producirla nuevamente, lo que origina el surgimiento de la alucinación en la ausencia del objeto que sí proporciona satisfacción real (Freud, 1900). De esta forma la alucinación primitiva constituye el primer núcleo de simbolización, el cual no refleja la realidad exterior ni pretende conocerla, siendo su único objetivo dominar la excitación interna, “la madre ordena el caos de pensamientos y sentimientos que le está proyectando el bebe y se lo devuelve reordenado, más tolerable para él” (Bion, como se citó en Albamonte et al, 1991, p.116).

La actividad simbólica despliega, entonces, el gesto para invocar al objeto ausente, sin embargo, esto no resulta efectivo, ya que la percepción no anula la necesidad. Por lo tanto, el aparato psíquico buscará satisfacer esta necesidad por la vía de la motricidad voluntaria actuando sobre el mundo exterior para encontrar la satisfacción real de la necesidad. Freud (1925), va a decir que “el pensar posee la capacidad de volver a hacer presente, reproduciendo en la representación, algo que alguna vez fue percibido, para lo cual no hace falta que el objeto siga estando ahí”. (p. 255).

Teniendo en cuenta estos aportes, se puede observar cómo el pensar ubica su origen en función de la disonancia entre lo que se desea y lo que se percibe, logrando un carácter sustituto en sus inicios, ya que remite a algo que no está presente. Es así que la frustración de una satisfacción que no se pudo concretar, oficia como impulso que introduce al sujeto en los procesos de pensamiento y simbolización.

A partir de esta disonancia, el aparato psíquico se ve forzado a representar el mundo “real”, debido a la falta de satisfacción por la vía de la alucinación. A lo que Freud (1911) va a denominar *principio de realidad*:

Solo la ausencia de la satisfacción esperada, el desengaño, trajo por consecuencia que se abandonase ese intento de satisfacción por vía alucinatoria. En lugar de él, el aparato psíquico debió resolverse a representar las constelaciones reales del mundo exterior y a procurar la alteración real. Así se introdujo un nuevo principio en la actividad psíquica; ya no se representó lo que era agradable, sino lo que era real, aunque fuese desagradable. (p. 224)

Surge la necesidad de resaltar que para Freud (1905) la vida intelectual inicia entre los tres y los cinco años con la “pulsión de saber”, él va a decir que “su acción corresponde, por una parte, a una manera sublimada del apoderamiento, y, por la otra, trabaja con la energía de la pulsión de ver” (p. 177).

Tomando estos aportes, Janin va a decir que “el deseo de saber nace de la articulación y trastocamiento de la pulsión de dominio o apoderamiento y la escotofílica o voyeurista.” (Janin, 2002, p. 25). En tal sentido, va a ser necesario dominar al propio cuerpo y al objeto para poder estructurar nuevos saberes, así como el ver, el incorporar el mundo a través de la mirada resultará en curiosidad.

La autora antes mencionada, va a decir que la pulsión de saber apunta a un saber respecto de la sexualidad, de las diferencias sexuales, al nacimiento. Estas preguntas persistirán a lo largo de la vida, sin que se logren satisfacer completamente (Janin, 2002). Piera Aulagnier afirma:

Se puede decir que el saber, aunque el más sublimado, es lo que le permite al sujeto aceptar lo inaceptable de la castración, colocando lo opuesto de su saber en el punto preciso en el que transgresión y asunción comprometen una partida jamás acabada. (Aulagnier, 1967, p. 167).

A partir de ahí, que el querer saber conlleva el reconocimiento de un déficit, implica siempre un acto donde hay que internarse en zonas oscuras, desconocidas. Está habilitado por una brecha en la estructura narcisista (Janin, 2002). Se crea una especie de vacío o espacio en donde el deseo de saber puede surgir, provoca curiosidad y la necesidad de entender lo que está por fuera del propio yo.

Otro factor que es necesario explorar para abordar el conocimiento, va a ser el proceso de simbolización, para esto se toman los aportes de Álvarez (2002) que refiere:

(...) entendemos por “producción simbólica” a la actividad psíquica encargada de la construcción de representaciones, mediante la cual el sujeto interpreta el mundo en el que se inscribe, de acuerdo con sus propias relaciones de sentido, y que a su vez se modifica, a través de los elementos que conforman la trama de significaciones con la que expresa su singularidad psíquica históricamente constituida (p. 99).

Por lo tanto, la producción simbólica como proceso, no se limita al pensamiento lógico abstracto, sino que implica la pluralidad de la actividad representativa. Este trabajo psíquico de elaboración de representaciones, con los destinos pulsionales y las relaciones de objeto, son necesarios para la constitución narcisista, que a su vez constituyen la formación de ideales que van a ser claves a la hora de aprender (Alvarez, 2002).

Victor Guerra (2014), va a plantear que “el proceso de simbolización es uno de los procesos fundamentales por intermedio de los cuales el ser humano deviene sujeto” (p. 74). Refiere que no existiría la subjetivación si no estuviera acompañado y justificado por un proceso de simbolización. Y agrega que el trabajo de simbolización involucra, entre otras cosas, a una labor de acceso a la representación. “Todo trabajo de simbolización tiene una base fundante en la dialéctica presencia-ausencia” (p. 74-75)., en este sentido se necesita la presencia fundante del otro, para que su ausencia pueda ser tolerable por medio de un trabajo de representación (volver a hacerla presente en el escenario psíquico).

Es así que Janin (2002) va a decir que para que se produzca la simbolización es necesaria la ausencia, ya que si el objeto está siempre presente, no hay necesidad de representarlo simbólicamente, pero al mismo tiempo es necesario también que el objeto haya estado presente, en tanto la ausencia absoluta no posibilita la simbolización, sino que deja un agujero en la trama representacional. En esta línea de reflexión, Susana García (2007) plantea que lo simbolizado es siempre el objeto perdido, por lo que “es necesaria la configuración de la ausencia, la pérdida de la cosa, el desasimiento del objeto para que la simbolización tenga lugar” (p. 8-9).

En este sentido, Barreiro plantea que “la simbolización se lleva a cabo a partir de un corte, de una separación. Se representa al objeto partido y así el deseo se constituye como movimiento de reencuentro. Se simboliza la falta, la carencia, la ausencia” (Barreiro, 2007, p. 232).

A partir de Winnicott, distintos autores empiezan a señalar la importancia de la presencia del otro, de sus cuidados, de su buena compañía, como condición para que se den los procesos de simbolización, haciendo referencia a las necesidades de omnipotencia narcisista que se apuntalan en el otro (Barreiro, 2007). Piera Aulagniera (1976), refiere que la madre va a ser para el *infans* la mediadora de un “discurso ambiental”, va a ser quien transmita de manera premoldeada y predigerida por su propia psique, los límites de lo posible, de lo permitido y lo prohibido. Va a ser la portavoz del niño, a través de su discurso va a ser quien forje una representación ideica sobre él, con lo cual va a identificar al “ser”

del *infans* desde sus comienzos, aunque esté fuera de su conocimiento. La voz materna va a estar atravesada por la sujeción del Yo “que habla en tres condiciones previas: el sistema de parentesco, la estructura lingüística, las consecuencias que tienen sobre el discurso los afectos que intervienen en la otra escena” (p. 34), estas tres condiciones son la causa de la primera violencia, radical y necesaria, que va a recibir la psique del *infans* por parte de la voz materna.

En otros términos, Janin también va a trabajar sobre la importancia de la existencia de un otro para el aprendizaje, y va a decir que

Los primeros aprendizajes (hablar, caminar, manipular objetos) son corolarios de un proceso de instauración de inscripciones por analogía y de funcionamiento del juicio primario. Es imprescindible que alguien haya libidinizado y a la vez que no haya sido omnipresente para que el deseo se instaure, pero también alguien tuvo que dar una imagen totalizadora, organizar las sensaciones inconexas para que la imitación tenga lugar, para que el deseo como presencia pura se torne voluntad de reencuentro. (Janin, 2002, p. 25).

Es por esto que las relaciones de sentido que el niño construye con los objetos con los que se relaciona van a estar determinadas por la trama intersubjetiva de sus relaciones primarias. Estas relaciones singulares que en el inicio operan como funciones simbólicas primarias, se van complejizando en la medida que el niño va incorporando en su trama nuevas relaciones significativas. (Alvarez, 2002).

La escolarización le va a ofrecer al niño un nuevo espacio de entramado simbólico, lo cual requiere que esté dispuesto a integrar nuevas significaciones que ponen en cuestionamiento su marco de referencia primario. Las simbolizaciones encargadas de establecer enlaces de sustitución entre los objetos primarios de placer y los nuevos objetos, que en principio son extraños y desconocidos, pero cargados de valor narcisista, establecen lo que se denomina “proceso sublimatorio” (Alvarez, 2002).

Proceso de sublimación

Se puede decir que lo que se pone en juego en el deseo de aprender, es la relación de placer como función de toda actividad representativa, junto con las demandas y exigencias sociales a las que se ve sometido el sujeto, lo que se puede entender por sublimación.

El concepto de sublimación, introducido por Freud, manifiesta cómo ciertas actividades, aparentemente desconectadas de la sexualidad, encuentran su energía en la pulsión sexual. Freud destacó la investigación intelectual como una actividad que deriva su energía de la sublimación. Según Freud, "la pulsión se sublima en la medida en que es derivada hacia un nuevo fin, no sexual, y apunta hacia objetos socialmente valorados" (Pontalis y Laplanche, 2003, p. 415).

Bleichmar (2009), plantea que "la sublimación no es posible si no hay represión de lo inconsciente primario y una cantidad de libido que quede en condiciones de circular para producir un investimento de objeto que no son objetos pulsionales primarios" (P. 272). La autora va a plantear que para que exista interés por el mundo, tiene que haber desplazamiento de los objetos primarios, no solo de los objetos pulsionales, sino también de los objetos de amor. Refiere que en este caso se da una inhibición necesaria para el conocimiento del mundo.

El deseo de aprender involucra una compleja relación entre el placer derivado de toda actividad representativa y las demandas sociales impuestas al sujeto, estableciendo así el proceso de sublimación. Castoriadis describe la sublimación como

el proceso por medio del cual la psique se ve forzada a reemplazar sus objetos propios, o privados, de investidura, incluida su propia imagen como tal, por objetos que son y valen dentro de su institución social, y gracias a ésta, a convertirlos, para la psique misma, en causas, medios o soportes de placer (Castoriadis, 1989, p. 238).

Freud (1914) también va a agregar que "la sublimación es un proceso que atañe a la libido de objeto y consiste en que la pulsión se lanza a otra meta, distante de la satisfacción sexual; el acento recae entonces en la desviación respecto de lo sexual" (p. 91). Este proceso desvía la energía pulsional hacia actividades intelectuales y socialmente valoradas.

Alrededor de los 5-7 años, durante el período de latencia, "la curiosidad sexual infantil típica de la etapa edípica se reprime y se sublima" (Fernández, 1987, p. 86). En esta etapa, el niño transforma su curiosidad sexual en un interés por el conocimiento, lo que indica una represión exitosa y una derivación de energía hacia la investigación. Freud (1905), lo va a llamar "pulsión de saber" o de investigar, y va a decir que "su acción corresponde, por una parte, a una manera sublimada del apoderamiento, y por la otra, trabaja con la energía de la pulsión de ver" (p.177). Además plantea que los intereses que lo llevan al niño a la actividad investigadora, no son intereses teóricos, sino prácticos. Estos van a estar motivados por la

amenaza que significa la llegada de un nuevo niño, y el miedo que le provoca este acontecimiento de perder el amor y cuidado, lo vuelve reflexivo y despierta en él la pulsión de saber (Freud, 1905).

Fernandez (1987) va a agregar que existe otro camino para la derivación de la energía sexual, en este caso no va a hablar de renuncia al placer en el trabajo intelectual, ni de derivación de energía, ni tampoco va a establecer una diferencia de la pulsión de acuerdo con sus objetos, sino según al fin. Según esta autora, la sociedad humana no implica la renuncia de la pulsión, sino que, por el contrario, va a proveer de condiciones más sofisticadas para su satisfacción, proceso en el que interviene tanto la estructura objetivante como la subjetivante.

Álvarez (2002) sostiene que el deseo de aprender conlleva una función sublimatoria al servicio del proyecto identificatorio del sujeto. Este proceso busca alcanzar placer mediante la apropiación de objetos socialmente valorados, que se convierten en soportes del ideal y emblemas identificatorios del sujeto. Según Álvarez,

El deseo de aprender se presenta, no como una adaptación a una normativa externa, sino como una ganancia narcisista, cuyo costo será la apropiación de dicha normativa. Ganancia siempre relativa, siempre inacabada y que por eso exige un verdadero trabajo de duelo. Duelo por la pérdida de placer inmediato y de la omnipotencia narcisista, necesario para el deseo de conquistar nuevos objetos (Álvarez, 2002, p. 101).

Desde esta perspectiva el deseo de aprender no es simplemente una respuesta a las expectativas externas, sino una búsqueda de gratificación interna que requiere un proceso continuo de sublimación y de adaptación a las normas sociales.

Dificultades en el aprendizaje

Las dificultades en el aprendizaje pueden ser abordadas desde múltiples enfoques, y no cabe dudas que requieren de un abordaje interdisciplinario por su compleja trama de factores. El abordaje va a depender del recorte de objeto que haga cada disciplina. En este caso se plantea un recorte psicoanalítico, que se va a centrar en las relaciones entre el psiquismo en constitución y las dificultades de simbolización, pasando también por otras problemáticas que llevan al niño a no-aprender.

1.1 Sobre la simbolización en las dificultades en el aprendizaje

Silvia Schlemenson (2001), define a los niños con problemas en el aprendizaje, como niños que “se caracterizan por la presencia de restricciones en su producción simbólica y presentan perturbaciones significativas en el dominio de algunas o todas las áreas del conocimiento con pérdida de la curiosidad y del deseo para la incorporación de novedades” (p. 15). Dicha autora va a plantear la necesidad del conocimiento de los procesos de simbolización que están comprometidos en el niño con problemas de aprendizaje, para lo cual va a ser necesario conocer la constitución psíquica del niño.

Aulagnier (1977, como se citó en Schlemenson, 2001), elaboró un modelo para interpretar la génesis de la actividad representativa en la infancia. Dicho modelo plantea que la actividad psíquica está constituida por tres modos de funcionamiento: el proceso originario, el proceso primario y el proceso secundario, sucedidos en este orden. Empezando por el “proceso originario”, va a decir que es en este momento donde se constituyen los esbozos del aparato psíquico y se caracteriza por la actividad representativa que la autora va a denominar “actividad pictográfica”; este primer período es rápidamente sucedido por el “proceso primario”, cuya actividad representativa característica es la fantasía, y surge para compensar psíquicamente la ausencia de la madre; el tercer proceso, denominado “proceso secundario”, se da cuando el niño inicia su escolaridad, en ese momento el niño se integra en una estructura donde otros objetos y sujetos se imponen, produciendo modificaciones en sus formas de operar psíquicamente.

El proceso originario, donde se constituye el aparato psíquico, va a estar caracterizado por manifestarse por medio de “reacciones intensas, desorganizadas y masivas que se expresan en una precaria actividad representativa conocida con el nombre de actividad pictográfica” (p.17). En este primer momento, el recién nacido está en situación de dependencia hacia quien lo asiste en sus necesidades. Winnicott (1988) va a plantear la necesaria calidad de la presencia del otro, donde la actitud de la madre (o quien ocupe el lugar de figura materna) cumple un rol fundamental, desde la erotización del bebe al momento de alimentarlo, su tono de voz al hablarle, sus caricias al momento de sostenerlo (holding), van a libidinizar al bebé y a producir las condiciones necesarias para generar un entramado de base, que permite la constitución de un yo ligado, que va a posibilitar la identificación del sujeto (Bleichmar, 1996). Se podría decir entonces, que estas primeras atenciones, de una madre “suficientemente buena” (Winnicott, 1988), son la materia prima que van a posibilitar el aprender.

Estos primeros momentos de la vida del sujeto, van a estar marcados por la presencia y cuidados del otro. Aulagnier (1977), va a llamar “violencia primaria” a la acción por la cual se le va a imponer a la psique del infans un pensamiento, una elección, una forma de circulación y de descarga del placer, que van a estar motivados por el deseo de quien lo impone (madre). La madre va a ser quien interprete lo que el bebé necesita, ofreciéndole atención, asistencia y placeres. Pero también va a ser ella quien ordene los pensamientos y sentimientos que le proyecta al bebé, los reordene y se los devuelva de tal forma que sea más tolerable para él (Bion, citado por Albamonte, 1991). Las formas de procesamiento y posicionamiento de la madre frente a las demandas del bebé, van a estar determinados por su propia historia libidinal.

Aulagnier (1997, como se citó en Schlemenson, 2001), va a plantear que este primer momento de organización del psiquismo rápidamente es sucedido por el proceso primario. Dicho proceso va a estar caracterizado por la actividad de la fantasía, que surge para compensar psíquicamente la ausencia de la madre, quien inicialmente estaba de manera permanente para satisfacer sus necesidades y demandas, pero ahora, por momentos se ausenta, y el bebe fantasea con que está ahí para calmar su angustia.

Schlemenson (2001), va a plantear que a partir de la separación con su madre, cuando ella se ausenta, surge en el psiquismo del bebé la representación de la existencia de dos espacios, el de él por un lado, y el de la madre por el otro, lo que va a complejizar su psiquismo por medio de la producción de fantasías. La autora refiere que para que el bebé pueda simbolizar de manera armónica, sus progenitores tuvieron que haber transitado una inscripción social satisfactoria, dándole así la posibilidad y la confianza necesaria para que pueda simbolizar de una manera acorde. Sin embargo, cuando sus experiencias afectivas son escasas y traumáticas, el psiquismo del bebe “se retrotrae a sucesivos e infructuosos intentos de resolver las situaciones que sus objetos de amor dejaron en suspenso, con lo cual el delineamiento de un psiquismo autónomo se posterga y se concretan restricciones simbólicas” (p. 19) lo cual va a generar una fractura y retraso en la inscripción social del individuo.

Las fantasías de un niño, tienen que ver con la calidad de las oportunidades sociales que pueda tener en su vida para enriquecer su pasado. Tal vez la escuela, lugar de socialización obligatoria, se puede considerar como una nueva oportunidad para la complejización del psiquismo, ya que con la entrada a la institución escolar, el niño va a tener más oportunidades para ampliar su potencial simbólico (Schlemenson, 2001).

Cuando el niño inicia su escolarización, empieza a formar parte de una estructura donde otros objetos y sujetos se imponen. El sujeto se ve comprometido a reeditar con ellos situaciones originarias, donde los objetos que anteriormente eran sexuales, son sustituidos por objetos socialmente valorados, desconocidos, con los que va a reproducir relaciones semejantes a las experimentadas con los objetos parentales, pero van a producir modificaciones en la forma de operar psíquicamente. De esta manera se instituye un nuevo modo de funcionamiento psíquico conocido con el nombre de “proceso secundario” (Schlemenson, 2001).

Álvarez (2002) va a plantear que la institución educativa se comporta como el puente entre las relaciones primarias y el orden social, que si bien no abarca la totalidad de la estructura social, para el niño la representa. Por lo tanto va a ofrecer nuevos referentes, que condicionarán la posibilidad de elaboración de nuevos enunciados identificatorios. Se cuestiona qué aspectos están comprometidos en los niños que “no aprenden”, y va a agrupar estas problemáticas en tres grandes ejes:

1) Los efectos de las funciones simbólicas primarias, materna y paterna en la oferta de recursos simbolizantes y de referentes identificatorios, en relación con la constitución narcisista, la problemática edípica y la constitución de ideales. 2) Las dificultades para la constitución de la alteridad como condición para el yo de relación con lo desconocido y lo nuevo, como interrogante asimilable a sus propios esquemas de representación. 3) Los conflictos con la dinámica de la institución educativa cuando existen dificultades con la oferta de referentes simbólicos adecuados a los que el niño trae, reforzando la dificultad de historización necesaria para la puesta en marcha del deseo de aprender. (Álvarez, 2002, p. 102).

1.2 Fracaso en el aprendizaje: síntoma e inhibición

Como fue mencionado anteriormente, el no-aprender puede ser abordado desde distintas perspectivas y puede tener diferentes causas. Cuando se intenta abordar desde el psicoanálisis, una de las primeras cosas que se busca comprender, es de qué manera fue constituido el psiquismo del sujeto que no aprende, para poder realizar un abordaje adecuado, ya que como plantean Palma y Tapia (2006), una posible causa puede estar relacionada con problemas en la constitución del psiquismo. Estas autoras van a plantear que el inconsciente no está constituido desde los orígenes, sino que es un producto que se va conformando a partir de la relación con el otro, así como de la represión. “Desde esta perspectiva, un problema de aprendizaje no siempre será una inhibición o un síntoma,

pudiendo también ser la expresión de un problema en la constitución misma del psiquismo” (p. 98).

Para poder diferenciar las distintas fallas que pueden dar origen a las dificultades en el aprendizaje, Bleichmar (1995) va a plantear una diferencia entre la lógica de la certeza, representada por el inconsciente, en contraposición con el yo o con el preconsciente como una lógica aristotélica, o lógica de la duda, de la contradicción. La autora refiere que esta lógica nos diferencia de los animales, ya que nos permite cuestionarnos, replantearnos ideas. Cuando se preocupa por la diferencia entre trastorno y síntoma, si un trastorno del pensamiento de la inteligencia es un déficit estructural o una inhibición, inaugura un problema:

Las fallas de base para el aprendizaje, tales como la no constitución de la lógica identitaria o de la lógica aristotélica, con las categorías de la clasificación, de la temporalidad, la negación, no son inhibiciones: son problemas que remiten a lo no constituido del yo, y que tienen que ser resueltos para que aparezca, por un lado la posibilidad de organización de esta lógica, y por otra parte, la organización de un ser que pueda preguntarse por sí mismo y por el universo, un lugar donde instalarse el sujeto (Bleichmar, 1995, p. 30).

La autora refiere que lo que no se puede instalar es cierto modo de la percepción o de la sensibilidad, haciendo referencia a la que permite acceder a la ciencia, para poder plantear esa lógica, el sujeto tiene que estar ubicado en algún lugar del yo y diferenciado del inconsciente. “Entonces, los trastornos graves de la constitución psíquica que producen trastornos del pensamiento y de la inteligencia son problemas de la estructura del sujeto” (Bleichmar, 1995, p. 31).

Es importante tener en cuenta que la inteligencia no es una función independiente, contrapuesta a los afectos, sino que toda búsqueda intelectual está sostenida por deseos inconscientes. En este sentido, es necesaria la pasión para que sea posible el conocimiento. Los deseos que llevan al sujeto a poder conocer, marcan caminos que van a ser transformados e interpretados por el yo de acuerdo al mandato de los ideales (Janin, 2002).

Lo que puede decir el psicoanálisis sobre la pulsión de saber, plantea Bleichmar (1995), es que para que haya “pulsión epistemofílica”, para que exista interés, o interpelación de la realidad, el sujeto tiene que estar constituido de alguna manera. Bleichmar (1991, como se

citó en Palma, E. y Tapia, S. 2006) va a decir que es necesario diferenciar dos tipos de problema para adquirir el aprendizaje, por un lado, los que se producen cuando el aparato psíquico y el proceso secundario ya están constituidos, estas son las inhibiciones efectos de un síntoma; y por otro lado, aquellos que “se producen como resultado de un problema en la constitución misma del aparato psíquico en su totalidad” (p.99). Bleichmar (1995) Va a decir que la inhibición es correlativa a un síntoma, que “es un tiempo segundo”. Lo va a ejemplificar en el caso Hans, refiere a la inhibición de Hans para salir a la calle: “Había un síntoma, que era una fobia al caballo. La inhibición era un tiempo segundo al síntoma. En el aprendizaje se pueden producir multiplicidad de inhibiciones.” (p. 34).

Para otro abordaje posible, se incluyen los aportes de Fernandez (1987) sobre el fracaso en el aprendizaje, la autora va a proponer que existen dos órdenes de causas, por un lado las que son internas a la estructura familiar e individual del que fracasa en el aprender, o las externas a la estructura familiar e individual. Las va a denominar, en el primer caso, “problema de aprendizaje reactivo”, y en otro “síntoma o inhibición”.

Fernandez (1987) plantea que el problema de aprendizaje reactivo, se relaciona con factores externos al niño, se relaciona con la mala inserción en el medio educativo, o con el vínculo “enseñante-aprendiente”. Este problema no implica una modalidad de aprendizaje alterada, tampoco es una sintomática de una familia, sino de una institución socioeducativa, que expulsa al aprendiente. Por otro lado, en el caso del “síntoma o inhibición”, la autora refiere que afecta 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” (p. 92).

Siguiendo con los aportes de Fernandez (1987) va a plantear que en el “síntoma-problema de aprendizaje” se ha perdido el deseo de aprender (deseo inconsciente). Explica que el término “síntoma”, es utilizado en términos psicoanalíticos como “síntoma conversivo” (se atrapa la inteligencia, la capacidad de aprender), lo plantea en términos de “formaciones del inconsciente”, el síntoma aparece para simbolizar alguna situación reprimida. También va a decir que para llegar al significado del síntoma va a ser imprescindible recurrir a la historia personal del sujeto:

El código que elige el síntoma para hablar nunca se selecciona al azar. Si el síntoma consiste en no aprender, si el lugar elegido es el aprendizaje y lo atrapado es la inteligencia, está indicando algo referido al saber u ocultar, al conocer, al mostrar o no mostrar, al apropiarse (Fernández, 1987, p. 96).

Para Fernandez (1987) la “inhibición cognitiva” implica una represión exitosa. Bleichmar (2009), va a plantear dos tipos de inhibición, por un lado una que es necesaria, como represión necesaria, y por otro lado va a plantear el concepto de inhibición que es posterior a la producción del síntoma. En el primer caso, refiere que es “la necesaria inhibición que el yo ejerce sobre las representaciones inconscientes para que no progresionen hacia la alucinación o hacia la imposibilidad de la percepción del mundo. La segunda es la inhibición como efecto del síntoma, como inhibición segunda” (p. 273). Va a decir que en ambos casos son modalidades defensivas, pero en el segundo caso refiere que es una defensa patológica.

Fernandez (1987) plantea que la inhibición cognitiva, tiene que ver con una evitación. “En la inhibición encontramos disminución, evitación de contacto con el objeto de pensamiento..., lo característico de la inhibición es la evitación de pensar” (p. 98).

Anny Cordié (2003), va a decir, con respecto a la inhibición intelectual, que se mantiene oculta en el desarrollo de un síntoma. Va a realizar una comparación entre el *no* de la inhibición y el *no* de la negación, diferenciándolos. En la negación, refiere que el sujeto *dice* algo que está en su inconsciente negándolo. En cambio, en la inhibición, el sujeto revela algo de su verdad a través de un *acto*: la suspensión del pensamiento. “La negación es una revelación del inconsciente encerrado en la cadena significante; la inhibición es un acto que se ubica más bien del lado del objeto” (p. 205). La autora va a diferenciar entre *acto* y *acción*, diciendo que “Un acto no es una acción. La acción está ligada a la voluntad, a un actuar no significativo. El acto, por su parte, revela el inconsciente” (p. 206). Refiere que en la inhibición intelectual, hay una suspensión, el sujeto dice “no puedo comprender”, y la repetición de esta suspensión es lo que deriva en síntoma.

Bleichmar (1993, como se citó en Kachinovsky) establece una distinción importante entre las inhibiciones primarias y las secundarias, lo que lleva a tener que diferenciar también entre represión primaria y represión secundaria. La autora sostiene que “la inhibición, como empobrecimiento funcional efecto de la contracarga del yo, no es un proceso originario, sino secundario -neurótico- a la represión originaria, y producto a la represión secundaria” (p. 117). En cambio “las inhibiciones primarias responderían a las dificultades para la instauración de la represión originaria, determinando una precaria delimitación sistémica (consciente-inconsciente) y la consecuente afectación en la constitución del simbolismo” (p. 117).

Alicia Kachinovsky (2012), va a decir que un motor esencial para poder aprender, es la curiosidad, por lo que plantea diferenciar las circunstancias en las que la curiosidad intelectual no ha llegado a constituirse (*inhibición intelectual primaria*) de las que, una vez constituidas, fueron coartadas (*inhibición intelectual secundaria*). Bleichmar (1993, como se citó en Kachinovsky, 2012) plantea lo siguiente:

Para que el niño estructure una pregunta tiene que haber un resquicio por donde la intimidad materna se transforme en alteridad, y así como la obturación de toda curiosidad una vez despertada —la insatisfacción de esta curiosidad, de esta demanda de simbolización— puede llevar a la inhibición intelectual, como propone Freud, la no aparición de esta abertura impide la aparición de toda curiosidad (p. 118).

Pain (1983) también va a plantear la idea del problema del aprendizaje como un “síntoma” ya que el *no-aprender* responde a una serie de comportamientos, en los cuales se destaca como signo de descompensación. Refiere que ningún factor es determinante de su aparición, sino que “surge de la fractura contemporánea de una serie de concomitantes” (p. 32). La autora plantea la idea de que para evaluar el síntoma hay que entenderlo como un estado particular de un sistema “que, para equilibrarse, ha necesitado adoptar ese tipo de comportamiento que merecería un nombre positivo pero que caracterizamos como no-aprendizaje” (p. 32).

Es así que el no-aprendizaje no sería lo contrario de aprender, ya que como síntoma cumple una función positiva, pero con otro orden de los factores que intervienen. Pain va a decir que “el diagnóstico del síntoma está constituido por el significado,... por la funcionalidad de la carencia funcional dentro de la estructura total de la situación personal” (Pain, 1983, p. 33)., por ejemplo, la mayoría de los niños mantienen el cariño de sus padres gratificándolos con el aprender, pero hay casos en que contar con el cariño de sus padres, puede significar justamente el no-aprender.

Para la autora antes mencionada, el diagnóstico es siempre una hipótesis que se va a poder ajustar en la relación con el sujeto, plantea que los factores que deben tenerse en cuenta para dicho diagnóstico son: los factores orgánicos, planteando que el origen de todo aprendizaje está en los esquemas de acción desplegados mediante el cuerpo; factores específicos, son aquellos que afecta el área perceptivo-motora, que si bien puede confundirse con factores orgánicos, no ofrecen posibilidad alguna de verificación en ese aspecto; factores ambientales, que refiere al entorno material del sujeto, las posibilidades

reales que le brinda el medio; y factores psicógenos, donde la autora va a plantear una diferenciación entre inhibición, y síntoma.

Sobre los factores psicógenos, la autora antes mencionada explica que Freud (1925) señala que el término inhibición puede asignarse a la disminución de una función, mientras que el síntoma se refiere a la transformación de dicha función. Por lo tanto plantea distinguir dos posibilidades en el hecho de no-aprender:

En la primera, éste constituye un síntoma y, por lo tanto, supone la previa represión de un acontecimiento que la operación de aprender de cierta manera significa; en la segunda, se trata de una retracción intelectual del yo. Tal retracción sucede, según Freud, en tres oportunidades: la primera, cuando hay sexualización de los órganos comprometidos en la acción...; la segunda, cuando hay evitación del éxito, o compulsión al fracaso ante el éxito, como castigo a la ambición del ser; y la tercera, cuando el yo está absorbido en otra tarea psíquica que compromete toda la energía disponible (Pain, 1983, p. 37).

Reflexión final

El presente trabajo final de grado aborda las dificultades en el aprendizaje desde una perspectiva psicoanalítica, centrándose en cómo los afectos influyen en el aprender. En el estudio realizado, se observa cómo las experiencias afectivas vividas desde los primeros momentos de la vida cumplen un papel fundamental en el origen de la actividad representativa y en la capacidad de simbolización del sujeto.

Distintos autores como Bleichmar y Aulagnier, destacan la importancia de las relaciones primarias en el desarrollo psíquico del niño. Estas relaciones le brindan al niño un contexto de seguridad y contención, constituyendo los andamiajes que posibilitan el aprender. Los afectos y cuidados que un niño recibe de sus figuras primarias permiten la construcción de un aparato psíquico capaz de simbolizar y darle sentido a las experiencias vividas.

Otras autoras como Fernandez y Pain, van a profundizar en la idea de que las dificultades en el aprendizaje pueden surgir cuando hay fallas en estas primeras experiencias afectivas. El niño va a necesitar de un entorno emocionalmente seguro para poder desarrollar su capacidad de simbolización, y en caso de no tenerlo, estas capacidades se van a ver bloqueadas, lo cual se va a reflejar en su desempeño académico. Estas dificultades se van a manifestar, tanto en la capacidad de entender y procesar la información, así como en la motivación y el deseo de aprender.

El proceso de aprender está íntimamente ligado a los afectos, el deseo de conocer y la curiosidad son impulsados por la seguridad afectiva, que de no existir, puede acarrear diferentes problemas en el aprendizaje. Cuando un niño no se siente emocionalmente sostenido, cuando su entorno afectivo es deficiente, su capacidad para afrontar nuevos desafíos se ve disminuida, lo que dificulta el proceso de aprendizaje.

En conclusión, se puede decir que los afectos van a formar las bases sobre las cuales se constituye la capacidad de aprender. Las relaciones tempranas y el entorno que rodea al niño cumplen un rol crucial en su desarrollo psíquico, en su capacidad de simbolizar y procesar la información. La comprensión de estos factores desde una teoría psicoanalítica van a permitir abordar las dificultades de aprendizaje de una manera particular en cada sujeto.

Referencias bibliográficas

- Albamonte, A., Bermejo, V., Ferrándiz, C., Guijarro, F., Montes, I., Palop, M., y Sánchez, M. (1991) La importancia de la simbolización en los procesos de aprendizaje
- Alvarez, P. (2002) . *Constitución psíquica, dificultades de simbolización y problemas de aprendizaje*. *Cuestiones de infancia*, 6, 98-106. Disponible en: <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/2>
- Aulagnier, P.: (1967) “*Le “désir de savoir” dans ses rapports à la transgression*”. Versión en español en *Un intérprete en busca de sentido*. Paidós.
- Aulagnier, P. (1976). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Barreiro, J. (2007) *¿Qué aprendemos de los niños que no aprenden?*. Revista Uruguaya de Psicoanálisis 2007 ; 104 : 220 - 240.
- Bleichmar, S. (2009). *Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (1996) *Conferencia sobre estructuración psíquica*. Revista Uruguaya De Psicoanálisis, 83, 53-77. <http://publicaciones.apuruguay.org/index.php/rup/article/view/1401>
- Bleichmar, S. (1995). *Aportes psicoanalíticos para la comprensión de la problemática cognitiva*. En Schlemenson, S.; Castorina, J.; Frigerio, G.; de la Cruz, M. Cuando el aprendizaje es un problema. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bleichmar, S. (1993) *La fundación del inconsciente. Destinos de pulsión, destinos del sujeto*. Introducción y capítulo 1. Buenos Aires: Amorrortu Editores. Disponible en: <https://espaciopsicopatologico.files.wordpress.com/2017/02/la-fundacioc81n-de-lo-inconciente-silvia-bleichmar.pdf>
- Castoriadis, Cornelius: *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets Editores, Barcelona, 1989.
- Cordié, A. (2003). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracasos escolares*. Edición Nueva Visión. Buenos Aires.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Cap. 2, 4, 5, 6,7 y 8 (pp. 41-121). Bs. As. Nueva Visión.
- Freud, S. (1914 - 1916) *Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajos sobre metapsicología y otras obras*. Vol. XIV. En Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1991a). *Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico*. En Obras Completas. (Vol. XII, pp. 217- 232). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1911).

- Freud, S. (1900). *La interpretación de los sueños*. En Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1901-1905). *Fragmento de análisis de un caso de histeria. Tres ensayos de teoría sexual*. Tomo VII. En Obras Completas Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1923 - 1925). *El yo y el ello. La negación*. Tomo XIX. En obras completas. Buenos Aires: Amorrortu.
- García S. (2007). *Simbolización y experiencia analítica. Reflexiones sobre la simbolización en psicoanálisis: entre el signo y la pulsión*. Revista Uruguaya de Psicoanálisis, (104), 7-22
- Guerra, V (2014). *Ritmo, mirada, palabra y juego: hilos que danzan en el proceso de simbolización*. Revista Uruguaya de Psicoanálisis, (119), 74-97
- Janin, B. (2002) *Vicisitudes del proceso de aprender*. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES).
- Janin, B. (2011). *El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Buenos Aires: Noveduc.
- Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber Historias de aprendices*. Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR). Montevideo, Uruguay.
- Paín, S. (1983). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Palma, E. y Tapia, S. (2006). *De la subjetivación a la apropiación. Aportes del psicoanálisis a los problemas del aprender*. Revista de Psicología, vol. XV, núm. 2, 2006, pp. 95-111. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Pontalis, J. y Laplanche, J. (2003). *Diccionario de psicoanálisis*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Schlmenson, S. (2001). *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Ecuador. Paidós.
- Viñar, M. (1988). *Hilflosigkeit Alucinar y pensar. Alternativas al desamparo. Una lectura de la Experiencia de satisfacción*. Recuperado de <http://www.apuruguay.org/apurevista/1980/1688724719886706.pdf>
- Winnicott, D. W. (1988) *La naturaleza humana*. Free Association Books, London. Recuperado de <https://catedraedipica.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/02/la-naturaleza-humana-donald-winnicott.pdf>