



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

TRABAJO FINAL DE GRADO

“La escritura en los inicios de la vida. Una mirada desde construcción del aparato psíquico y el aprendizaje”

ESTUDIANTE

Lucía Carolina Rodríguez Piriz

C.I

4.852.676-5

TUTOR

Prof.Adj.Esther Haydée Angeriz Pampin

REVISOR

Prof. Asist.Alejandra Teresita Akar Moreno

Montevideo, Octubre 2022

ÌNDICE

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	4
1. Construcción del aparato psíquico: caminos de la escritura.	6
1.1 Constitución psíquica en la díada madre- bebè.	6
1.2 La actividad representativa	7
1.3 Simbolización	9
1.4 Lenguaje	10
1.5 Complejización de la actividad representativa y lenguaje	10
1.5.1 Heterogeneidad psíquica y lenguaje	11
1.5.2 Simbolización y lenguaje	12
1.5.3 La simbolización como apertura al aprendizaje	13
2. El aprendizaje de la escritura	15
2.1 Partiendo del origen	15
2.1.1 El aprender desde una matriz vincular.	16
2.1.2 El campo de diferencias del aprender	17
2.1.3 El sujeto aprendiente y las diferencias entre el conocer , saber, pensar y aprender.	18
2.2 La escritura entre el juego y la caricia	21
2.2.1 Rasgos de subjetivación	21
2.3 El juego entre la caricia y el acariciar	22
2.4 Prerrequisitos para el aprendizaje de la escritura	24
2.5 Los lugares de la escritura	26
3 Los problemas en el aprendizaje de la escritura.	28
3.1 Dificultades en la escritura	32
CONSIDERACIONES FINALES	34
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37

RESUMEN

La presente monografía está enmarcada en el trabajo final de grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República. Su elaboración esta conformada por la revisión bibliográfica desde las perspectivas psicopedagógicas con desarrollo de conceptualizaciones psicoanalíticas. La temática introduce la construcción del aparato psíquico, del aprendizaje y de la escritura a través de los encuentros con las figuras primarias. A su vez, el trabajo plantea algunas de la incidencia de las relaciones primarias en los problemas del aprendizaje y las dificultades de la escritura.

El desarrollo teórico implica los modos de funcionamiento psíquico del niño desde su nacimiento a partir de las relaciones primarias. El entorno con los otros cercanos son fundamentales para la construcción del aprendizaje. En este sentido, las modalidades de los referentes primarios son esenciales en el aprendizaje del sujeto. A partir de las distintas experiencias forma aprendizajes y el rol de la familia determina los modos de relacionamiento con el mundo.

Palabras claves: constitución psíquica- simbolización- aprendizaje- sujeto autor- escritura

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda la construcción del aprendizaje de la escritura. El enfoque fundamental es el proceso de aprendizaje situado desde los primeros vínculos con las figuras primarias. El desarrollo teórico implica los factores que influyen para la construcción del aprendizaje a través de la relación existente entre el niño con los referentes primarios. Ellos aportan el lugar donde se adquieren las primeras apropiaciones necesarias para comprender el mundo. A su vez, el niño toma del mundo rasgos para ampliar su construcción del aprendizaje. En relación a la escritura es planteada desde el nacimiento enlazada con los vínculos primarios y las modalidades que tiene los referentes para transmitir, o sea, de construir aprendizaje en el niño.

La elección de la temática surge a partir de las intervenciones psicopedagógicas en educación primaria. Además, impulsada por la práctica profesional como docente en el ámbito educativo de primaria. En las escuelas son visibles las dificultades que presentan los niños para el aprendizaje de la escritura. Por eso, la indagación apunta aquellas construcción de aprendizaje que pueden desencadenar en dificultades de la escritura. En este caso, el desarrollo propone los primeros aprendizajes desde el nacimiento porque desde ahí comienza la apropiación a través de los referentes iniciales el niño aprenderá; el acariciar, el jugar, las diferencias entre él y los otros.

La monografía cuenta con tres ejes centrales. En primer lugar, la construcción del aparato psíquico donde se explicita la manera en la cual el niño accede a las actividades representativas. En segundo lugar, el aprendizaje de la escritura donde se expone el aprender desde la matriz vincular, la caricia y el juego. Por último, los problemas de aprendizaje donde se presentan algunos factores que pueden influir en la apropiación de la escritura.

Para el abordaje de las temáticas mencionadas se realizó un revisión bibliográfica con el objetivo de integrar varios autores. Entre ellos Aulagnier con el proceso originario del aparato psíquico, Schlemenson con el aprendizaje a través del vínculo entre niño y sus referentes primarios. A su vez, Alicia Fernández con la relación entre aprendiente-enseñante para la constitución de la autoría del pensamiento. También Ricardo Rodulfo con las funciones subjetivantes de la caricia y el acariciar en los procesos de aprendizaje.

Algunas de las interrogantes que pretende responder en la siguiente elaboración son: ¿cómo se construye el aprendizaje de la escritura?, ¿cómo llega el niño a poder escribir?

¿Cómo influye la familia en la construcción? ¿Cuáles son las incidencias de los vínculos primarios en las dificultades del aprendizaje?

DESARROLLO TEÓRICO

1. Construcción del aparato psíquico: caminos de la escritura.

1.1 Constitución psíquica en la díada madre- bebé.

En el siguiente apartado se buscará describir y reflexionar sobre los procesos psíquicos que se inscriben en el niño desde el nacimiento que constituyen la base para el aprendizaje de la escritura como actividad representativa. A partir del nacimiento y de las relaciones primarias entre la díada madre-hijo se constituyen encuentros que condicionan la potencialidad de la riqueza psíquica del niño. Estos encuentros tienen que ver con la calidad, calidez, los puntos de contacto y formas de asistencia a las necesidades. A su vez, las aromas, rasgos, caricias y voz modelan una red de significaciones con las cuales comienza a organizarse el psiquismo del niño (Schlemenson,2005b)

Las modalidades que tienen los padres de ordenar las actividades psíquicas del niño están a su vez determinadas por sus antecedentes histórico libidinales: ese otro que le habla, lo acaricia, lo piensa, lo desea, lo hace desde su fondo representativo y de su constitución psíquica (Schlemenson, 2005b). Mediante la voz, el ritmo, entonación y los términos que emplean los padres se transmiten maneras de representar al mundo, inscribiendo marcas lingüísticas en relación con el campo social-cultural. Cada padre transmite al niño estilos singulares e históricos que anticipan modalidades de acceder al placer, caricias y necesidades que se fijan en el psiquismo. El caudal del lenguaje con el cual opera el niño en las primeras instancias luego del nacimiento en su totalidad es materno (Schlemenson,2005b). En estos encuentros de palabras y caricias se origina la primera excitación que abre camino a la constitución del psiquismo, constituyendo así representaciones. Toda la excitación que es dada por ese otro en los encuentros erogeneiza al cuerpo del niño, libidinizándolo. El niño decodifica esa excitación respondiendo y de esta forma abre camino a lo psíquico; esa excitación primera es una exigencia de representar, porque llega siempre antes de que el niño esté preparado para entenderla. (Aulagnier,2010).

Por lo tanto, los intercambios de asistencia a sus requerimientos -por ejemplo, el llanto y la atención de los padres- fijan formas de acceso al placer, desarrollándose así el andamiaje psíquico. Los adultos modelan el andamiaje psíquico del niño a través de las maneras de asistencia, estructurando los vínculos entre ellos (Schlemenson,2006). Entonces, la madre mediante su propia modalidad de representar marca y singulariza a su hijo. Estas formas de

posicionamiento libidinal basados en los deseos de la madre se le imponen al niño desde el exterior, lo que Aulagnier (2010) llama violencia primaria.

1.2 La actividad representativa

Los rasgos de las primeras representaciones se combinan de modo particular en inscripciones de signos perceptivos como caricias, olores y sabores. Estos rasgos de representaciones ofrecidas al bebé son sostén para el comienzo de la organización del psiquismo. A partir del mínimo placer de la situación o de experiencias placenteras con el objeto se van incorporando y produciendo representaciones. Un objeto para que pueda existir ante la psique requiere de tres cualidades: excitación, erogenización y representación (Aulagnier, 2010). Las actividades representativas adquieren diferentes características según el momento de constitución del psiquismo: proceso originario, proceso primario, proceso secundario. Todo lo que existe en la psique desde el comienzo es auto-engendrado por la actividad del sistema que lo representa, caracterizando el proceso originario. (Aulagnier,2010, p.27).

La experiencia inaugural de placer -pecho y boca-, según Aulagnier (2010), es la satisfacción de la necesidad. Por lo tanto, la causa de placer y fuente de excitación proviene del objeto incorporado y el encuentro de objetos (Di Scala, 2005, p.52). El pecho es el portador de todos los placeres y la boca se convertirá en representante pictográfico. La forma de representación es el pictograma que implica una figura donde condensa toda una situación de encuentro y el representante se refleja como totalidad idéntica al mundo (Aulagnier,2010).

El proceso originario da origen y modela el cuerpo que toma la psique para poder representar mediante la metabolización. La metabolización supone el trabajo de volver homogéneo lo que es heterogéneo; por lo tanto, hace que la información que proviene del campo cultural por vía de la madre, a través del cuerpo sensorial, pase a constituirse como elemento psíquico. Esa transformación de decodificación se realiza mediante el auto-engendramiento que es único e involucra lo perceptivo y lo sensorial (Aulagnier, 2010). Esta experiencia temprana transita desde la sensación hacia la representación psíquica y tiene imbricado la experiencia de percepción, descubrimiento y representación. La primera experiencia es fuente de placer sensible al gusto, al tacto, al olor y coincide con la zona oral de satisfacción alimenticia. La segunda es metabolizada por la psique mediante la representación de su poder para autoengendrar el objeto y el estado de placer mediante ver, oír, tocar, gustar. Y la tercera, pone en escena una imagen como entidad única e indisoluble que implica la dualidad entre la zona sensorial y el objeto causante de la excitación (Di Scala, 2005).

El deseo proviene del otro, la actividad representativa que se desarrolla es la fantasía. El postulado característico del funcionamiento de lo primario es que todo lo existente para el niño es un efecto del poder absoluto del deseo del otro (Aulagnier, 2010)

La fantasía pretende evitar el sufrimiento psíquico a partir de las separaciones del vínculo inicial con la madre, creando deseos imaginarios. Esta actividad representativa tiene inicio cuando el placer de la madre se coloca en otro lugar externo al niño. De esta forma, le impone al niño la existencia de otros. El niño mediante la fantasía reproduce las diferencias de esos otros y de los espacios, considerando que los posee. Durante este periodo, el niño accede a nuevos encuentros, presentando otras formas de acceder a la satisfacción y el deseo, habilitado por el cambio en la posición de la mirada de la madre y la apertura hacia el padre y el mundo. Se va delineando de esta manera el contrato narcisístico del cual el niño extraerá suministros simbólicos para el proceso identificatorio (Schlemenson, 2006). En el contrato narcisista el grupo familiar le ofrece significaciones al niño y como resultado esperan que la utilice. En cambio, el niño se compromete a repetir el discurso aportado por el grupo familiar. Dicho, contrato narcisista es un pacto de intercambio entre el niño y el grupo familiar (Jaroslavsky, 2008).

Los suministros simbólicos aportados para el proceso identificatorio son posiciones y juegos de miradas por donde circula el deseo que van construyendo intersubjetivamente las bases de los intereses. La tensión interior del niño es dirigida a un objeto exterior y la madre busca establecer la continuidad, así permite abrir deseos hacia otros objetos que no sean ella misma (Guerra, 2014) y se continúa ampliando la actividad representativa. Las representaciones, a predominio de imagen, son la materia de la que está constituido el proceso primario que es regido por el principio de placer (Janin, 2011).

El niño cada vez accede a más encuentros sociales diferentes y externos al contexto familiar. Estos encuentros le permiten complejizar su psiquismo porque amplía las ocasiones para generar procesos sustitutos mediante los actos de investimento y desinvestimiento. El acto de investimento reedita en algún punto el placer de las relaciones originarias a través de la atracción del niño a nuevos encuentros históricos- libidinales. Este acto es un movimiento pulsional para ampliar la producción de representaciones por medio de la satisfacción orientada desde lo histórico- libidinal del niño (Schlemenson, 2005b).

En cambio, en el acto de desinvestimiento las representaciones de los objetos en el proceso simbólico se ven retraídas, ya que opera desde lo negativo, anulando y borrando los intereses. La combinación del acto de investimento y desinvestimiento está ordenada por fuerzas inconscientes que pulsán hacia la producción de representaciones o las

empobrecen. Así el proceso de producción simbólica comienza a desplegar en el aparato psíquico un orden de conglomerados, situando de un modo singular las experiencias de los encuentros sociales significativos (Schlemenson, 2006).

A partir de los encuentros con el mundo, el bebé va conociendo los rasgos de los objetos exteriores y forjando representaciones. El reconocimiento de los objetos exteriores le permite la producción de diferencias y lo heterogéneo. Por lo tanto, la percepción de los objetos y su modo de representar abre espacio para el proceso secundario y del yo. El yo se construye a partir de la realidad vivida que son sus orígenes históricos, de las enunciaciones del pasado anticipado por los otros -figuras paternas- e inicia un saber por vía de la representación-palabra (Aulagnier, 2010). El propósito del yo es la negociación entre el deseo y el mundo. Es decir, el yo reconoce de acuerdo con lo propio y puede insertar los objetos exteriores del mundo que lo rodea. Por lo tanto, la actividad del yo es interpretar los objetos exteriores para traducirlos en flujo pensante (Aulagnier, 2010). El yo media entre lo interno- externo.

El proceso secundario es intrapsíquico e implica la representación palabra. Dicho proceso se caracteriza, en el plano económico, por un control del flujo energético sometido al principio de realidad. Por lo tanto, la energía está ligada inicialmente, antes de fluir en forma controlada. El sistema preconciente-conciente es el lugar de estos procesos secundarios que son el verdadero soporte del pensamiento lógico y de la acción controlada. El desarrollo del lenguaje y del pensamiento se instalan como potencialidades psíquicas: a mayor oferta simbólica la diversidad cultural se enriquece (Schlemenson, 2006). Por ende, de acuerdo al funcionamiento de lo secundario, el postulado implica que el niño conoce lo existente, es comprendido por él y expresado a través del discurso (Aulagnier, 2010) El proceso secundario tiene como resultado la producción simbólica y el lenguaje, del cual se derivan la escritura y lectura, en las que refleja la modalidad de operar cognitivamente y la transmisión del pensamiento de un sujeto (Schlemenson, 2006).

1.3 Simbolización

Los procesos de simbolización tienen estrecha relación con la actividad representativa y su génesis. El principio de realidad opera sobre los procesos de simbolización. Lo simbólico es aquello que acontece entre las representaciones- imágenes, la imagen visual del objeto y la imagen sonora de la palabra (Casa de Pereda, 1999).

La simbolización remite a una actividad representacional compleja que enlaza y combina dos formas diferenciadas de representación imagen -visual- y representación palabra

-sonora- para producir un resultado. La dinámica es la articulación de investimento y desinvestimento que posibilita el trabajo de ligazón, desligazón o religazón. Este proceso posibilita que el niño pueda investir al lenguaje como objeto del cual desea apropiarse.

En principio, los objetos exteriores para los niños son misteriosos, pero el intercambio con los otros y el lenguaje permiten construir sentido simbolizable. Se une al circuito del deseo y a la posibilidad de expresar sus propias demandas. La relación objetal con el lenguaje permite la posibilidad de múltiples investimentos sobre los objetos y de sustituir su relación con los objetos primarios. Dicho trabajo produce la complejización de la actividad representativa (Álvarez, 2010)

Otra característica de la actividad representativa es progresiva, donde los procesos de simbolización complejos se combinan con los de menor complejidad (Schlemenson, 2009).

La capacidad de simbolizar posibilita el representar, es decir, verbalizar y expresar de forma consciente las experiencias, dando sentido relacional a las representaciones- imágenes y a aquello que se padeció pasivamente (Schlemenson, 2009). Las vivencias afectivas del encuentro a través del cuerpo y la palabra son experiencias lúdicas fundamentales para el proceso de simbolización (Guerra, 2014).

1.4 Lenguaje

Las primeras formas de actividad representativa se articulan con otras nuevas que dan lugar al lenguaje y produce modalidades de funcionamiento heterogéneas indispensables para la elaboración discursiva. El discurso propio acontece de un complejo proceso de elaboración representativa en la articulación de formas de funcionamiento diferentes al servicio de la simbolización. Las formas originarias y primarias son condiciones esenciales para la apropiación del lenguaje y el alcance de una función simbólica (Álvarez, 2010).

Las producciones psíquicas complejas implican enlazar para transformar las voces pasadas y presentes a través de encuentros con sujetos y/o objetos externos al contexto familiar. El lenguaje circula en los primeros momentos de vida del niño entre él y las figuras primarias, en lo íntimo, lo singular y lo estable (Schlemenson,2006).

1.5 Complejización de la actividad representativa y lenguaje

El proceso de apropiación del lenguaje complejiza el psiquismo a partir de los enlaces que posibilitan las conexiones entre representaciones (Álvarez, 2010). El sistema de significaciones está ordenado por su vínculo con el referente externo al cual representan y

la intención comunicativa. (Álvarez, 2005). El funcionamiento del lenguaje implica al sistema preconscious- consciente y requiere de un ordenamiento lógico y temporal (Álvarez, 2010). El sistema preconscious- consciente se caracteriza por el proceso secundario que estructura y posibilita el lenguaje con un ordenamiento lógico (Álvarez, 2005).

Si la actividad representacional articula distintas formas de elaboración y no son anuladas sino reemplazadas, se promueve la heterogeneidad del lenguaje. Mediante la combinación de representación- cosa y la representación- palabra, comienzan a enlazarse sin que ninguno de ellos pierda la especificidad. La represión secundaria es el proceso psíquico que desliga las representaciones cosa de la representación palabra; se sitúa en las fronteras entre ambos y abre la posibilidad de articular sentidos históricos y subjetivos (Álvarez, 2005). Por lo tanto, la represión secundaria se refiere a la repulsión por parte del yo de aquellos contenido incompatibles con sus propias exigencias. Lo que se halla reprimido en el inconsciente emplea una fuerza constante para emerger a la consciencia, pero el sistema consciente ejerce su energía psíquica para imposibilitar el acceso del contenido inaceptable (Janin, 2011).

Es decir algunos rasgos de las representaciones- cosa inconscientes, ligadas a ganancias de placer, deben enlazarse a rasgos de las representaciones- palabras, para que el sujeto pueda construir enunciados en relación con los objetos exteriores y otorgarle sentido. La mediación es posible cuando se produce un circuito de deseo que le dé orden de placer (Álvarez, 2005). El investimento ordenado por la lógica y por la temporalidad posibilita el circuito de deseo, permitiendo que algo del orden del placer se relacione con los límites que impone la mediación del lenguaje (Álvarez, 2010).

El funcionamiento de las representaciones cosa inconsciente -una imagen, restos de palabras o enunciados- determina la incorporación o no de comunicación regulada del exterior. Este trabajo posibilita condiciones psíquicas para que el sujeto pueda construir sus propios sentidos y complejizar su actividad de representaciones. Las múltiples representaciones están al servicio del principio de placer - displacer (Álvarez, 2010).

1.5.1 Heterogeneidad psíquica y lenguaje

Para que se produzcan modalidades de funcionamiento heterogéneas el niño precisa de construcciones de sentido a través de la palabra, que son necesarias para la elaboración discursiva (Álvarez, 2005).

La elaboración del discurso propio requiere de una compleja articulación de diferentes representaciones. A su vez, cada niño se relaciona con el lenguaje de acuerdo con su modalidad peculiar de simbolización. La producción de representaciones se complejiza cuando se articulan las primeras formas de representaciones con las nuevas apropiaciones (Álvarez, 2005).

Como expresa Green (1996), en las diferentes formas del funcionamiento psíquico, los procesos primarios y secundarios se caracterizan por un equilibrio inestable, donde uno actúa sobre otro, como resultado de la heterogeneidad. En este juego, se entrelazan actividades primarias con producciones lingüísticas y cognitivas complejas (Green, 1996, como se citó en Schlemenson, 2005).

1.5.2 Simbolización y lenguaje

Desde que el niño puede investir el lenguaje se despliega el anhelo de apropiación de los objetos de intercambio que todavía no posee. Por lo tanto, apropiarse del lenguaje es esencial en la relación entre el sentido íntimo y la posibilidad de expresarlo en una significación compartida. El investimento del lenguaje como objeto exterior de intercambio con los otros implica la posibilidad de una función satisfactoria de la palabra para expresar sus demandas y afectos. Esta posibilidad sostiene y desenvuelve el placer de interpretar la ambición narcisista de apropiación de ese objeto simbólico complejo, a partir del reconocimiento de su exterioridad. La ambición narcisista implica la búsqueda de satisfacción a través de la admiración de los demás objetos. Este investimento del lenguaje como metáfora de realización narcisista simbólica es la construcción de una imagen uniforme de sí mismo y de las posibilidades de intercambio con los otros. Por lo cual, le permite transformar las relaciones adentro- afuera y de presencia- ausencia (Álvarez, 2010).

En el niño se presenta el placer de comprender el discurso de su contexto familiar y resulta a la vez la condición del placer de hablar. Por esto, la adquisición del lenguaje se inscribe entre el principio de placer y de realidad, porque el hablar implica su investimento como una actividad de placer oral y, al mismo tiempo, la imposición de introyección de la organización de la lengua materna presupone un rodeo a la satisfacción (Álvarez, 2010). Por ende, el niño desplegará el anhelo de apropiación de objetos y del lenguaje, estableciendo así la relación entre el sentido íntimo y el significado compartido (Álvarez, 2005).

Por lo tanto, el lenguaje es un recurso organizador del psiquismo que le permite producir simbolizaciones. Es decir que transforma y complejiza el psiquismo, porque impone un

trabajo de traducción de la realidad íntima hacia una trama simbólica exterior, que es condición de intercambio con los otros. De esta forma, el niño ejerce el acto de hablar que constituye un proceso de complejización psíquica dispuesto por el alcance de su actividad simbólica (Álvarez, 2010). La simbolización implica enlazar y articular diferentes representaciones. La sustitución de representaciones en el discurso implica la renuncia relativa a la satisfacción inmediata y una ganancia simbólica (Álvarez, 2005).

Por otra parte, el uso y disponibilidad del lenguaje permite construir un sentido por relación al otro. Esto origina una posibilidad narcisista de ganancia de placer en el intercambio simbólico (Álvarez, 2010).

El hablar para el niño progresivamente se convierte en un recurso psíquico que es generado por el deseo de expresar sus propias demandas, lo vivido, lo sentido, lo pensado y abre la necesidad para construir sentido simbolizable. El lenguaje es un recurso organizador que le permite al niño producir simbólicamente (Álvarez, 2005). Las nuevas producciones simbólicas representan para el niño un trabajo de duelo en relación con las modalidades primarias de simbolización. A su vez, se enfrenta a la renuncia relativa del placer de la descarga inmediata. Por lo tanto, la oferta de recursos simbólicos consiste en la apropiación de nuevos objetos que estén cargados libidinalmente para que sean investidos y la renuncia tenga sentido (Álvarez, 2010).

Entonces para que un niño realice enunciados requiere de la interpretación de los objetos, relación con ellos y sobre él mismo, respaldado por una compleja trama de representaciones que enlazan exigencias pulsionales con el ordenamiento simbólico que impone el lenguaje (Álvarez, 2010).

1.5.3 La simbolización como apertura al aprendizaje

En cuanto a las perspectivas de los procesos de aprendizaje se sitúa dos autoras centrales que son Silvia Schlemenson desde la constitución del psiquismo en el contexto de los vínculos primarios. Por otro lado, la autora Alicia Fernández que plantea al aprendizaje en la relación entre aprender y enseñar donde se interrelacionan los niveles orgánico, corporal, intelectual y deseante.

En primer lugar la perspectiva de Schlemenson (2009) define el aprendizaje como el proceso donde el niño se construye en la interrelación con los otros principalmente pueden ser su madre, padre y el entorno familiar. También el eje central de la autora es comprender los procesos de aprendizaje en relación con la producción simbólica. Es decir, el niño

produce símbolos que son compartidos con sus pares. El acceso a la producción simbólica depende de las transmisiones que las figuras parentales hayan compartido al niño. El discurso parental y las relaciones iniciales son esenciales para que el niño despliegue la producción simbólica. Los referentes primarios son aquellos que transfieren el deseo de conocer los nuevos objetos. Las modalidades de los discursos parentales son fundamentales para que el niño pueda elaborar esa transferencia y lograr aprender de otros. Por lo tanto, los referentes primarios asisten al niño y transfieren de manera inconsciente deseos, expectativas y frustraciones (Schlemenson, 2009).

Además, Schlemenson (2009) hace referencia aquellos niños con restricciones simbólicas y los factores que obstaculizan. Establece que los vínculos primarios favorecen o no los procesos de simbolización, por lo tanto, del aprendizaje. Los factores que pueden obstaculizar el proceso están situados en relación a los vínculos primarios precarios que tienen como resultado precariedad simbólica del psiquismo del niño. A su vez, realiza énfasis en dos maneras de asistencia al niño, la excesiva y la carente. En primer lugar, la asistencia excesiva puede ocasionar que no se constituya un espacio de separación entre el niño y la madre. Por otro lado, la carencia de asistencia puede ocasionar dificultades para desplegar sus potencialidades. En ambas situaciones los niños no reciben las condiciones necesarias por los referentes para enriquecer su actividad simbólica (Schlemenson, 2009).

Por otra parte, Fernández (2002) expone la relación entre las nociones de aprender y de enseñar. Además, plantea que en el aprendizaje se interrelacionan los niveles orgánico, corporal, intelectual y deseante. Las nociones tienen inicio en el placer de aprender por parte del aprendiente que puede transformar aquello aportado por el enseñante. El deseo cumple un rol fundamental que implica apropiarse de un objeto externo. El aprendizaje le aporta al sujeto, el placer de reconocerse autor. Los procesos de autoría según Fernández (2002) es la condición esencial para la construcción de aprendizaje. Por lo tanto, el sujeto tiene que ser capaz de transformar la realidad a la cual pertenece. Esto le genera al sujeto placer al ser autor de su aprendizaje. Para que esto suceda Fernández (2002) hace referencia que el aprendizaje es un complejo proceso donde intervienen múltiples factores subjetivos.

En definitiva, aprender le produce al sujeto placer como expone Fernández (2002) pero también incrementa los espacios de satisfacciones para desplegar el potencial simbólico (Schlemenson, 2005b).

2. El aprendizaje de la escritura

2.1 Partiendo del origen

La familia es la apertura y origen de la capacidad de pensar para el niño, porque desde el nacimiento acompañan la vida del sujeto construyendo relaciones intersubjetivas entre sus miembros que dan sentido y placer a las actividades representativas del sujeto. A su vez, el niño requiere de un sostén ordenador que lo circunscriba en el espacio para posibilitar el desarrollo del pensamiento y la adquisición de autonomía, potenciando la integración de diferentes tareas. (Schlemenson, 1996).

Por otro lado, también necesita que la madre interprete las distintas señales que emite; por ejemplo, la sonrisa, el llanto, la succión están condicionadas por el significado que adquieren en la familia. De este modo, se produce la llamada violencia primaria (Aulagnier, 2010), le imprimen al niño sentidos del mundo adulto, que resultan fundantes del psiquismo. También la madre actúa como agente de satisfacciones y transmisora de erogenización, determinando el mundo de lo íntimo, lo permitido, lo deseable, lo evitable y prohibido para el niño (Schlemenson, 1996).

En algún momento, su madre deja el lugar de ser la única en satisfacer al niño e integra al padre o su equivalente libidinal. La función del padre corta el vínculo madre-hijo y separa, de este modo la omnipotencia infantil queda visible y da lugar a que la madre no esté siempre cuando él lo necesite (Ulriksen de Viñar, 2005). De esta forma, se le impone al niño otro espacio donde incrementa la curiosidad y el deseo de enriquecer conocimientos. Es decir, las funciones parentales fomentan el desarrollo psíquico del niño con construcciones de sentido, orientan el deseo y construyen un espacio autónomo para el aprender (Schlemenson, 1996).

Por otra parte, la inserción al campo social posibilita al niño estructurar un espacio independiente para imaginar una realidad distinta a la de sus progenitores. El niño comienza el proyecto identificatorio con la separación de los límites del entorno familiar y surge la representación de una imagen ideal. Desde aquí el ideal del yo actúa como ordenador de su actividad consciente, formando el comportamiento que el yo se propone para sí mismo. En cierta medida, el yo está regido por procesos inconscientes que actúan como residuos de las relaciones tempranas con el objeto. De esta forma, constituye una identificación primaria con personas significativas. Luego con la presencia de los otros en el campo social aparece la duda, la ruptura de las certezas iniciales, la posibilidad de la

confrontación y múltiples pareceres. El niño que cuenta con las condiciones psíquicas suficientes puede incorporar diversas relaciones sociales, abandonar sus relaciones familiares protectoras e inclinarse por nuevos conocimientos. De esta forma, se concreta el aprendizaje reflexivo (Schlemenson, 1996).

El aprender implica para el sujeto un enriquecimiento de la psiquis, según el sentido que le asigna a los objetos mediado por el movimiento libidinal que asimila y relaciona al conocimiento mediante el proceso de apropiación, incorporación y transformación, construyendo así la realidad que amplía el campo de conocimientos (Schlemenson, 1996). Es decir, la disponibilidad psíquica para el aprendizaje está mediada por el deseo que dinamiza los procesos de construcción y apropiación de los conocimientos. Por lo tanto, el deseo de apropiación o rechazo de los aprendizajes de objetos se produce por las elecciones inconscientes que movilizan al sujeto, dependiendo de las significaciones históricas (Schlemenson, 1996).

En consecuencia, la construcción y la representación de la realidad está condicionada por las características singulares de cada sujeto que construye a partir de situaciones que le producen placer, evitando aquellas que transmiten sufrimiento. Las situaciones placenteras nuevas requieren, para su apropiación, que traigan consigo aspectos de objetos o sujetos que le propiciaron experiencias libidinales satisfactorias en los primeros encuentros del sujeto con el mundo, reeditando aspectos básicos de las marcas de su pasado (Schlemenson, 1996)

Por lo tanto, los niños realizan una selección de aprendizajes dependiendo del plus de placer que obtienen a partir de su pasado, lo que da origen a la construcción de conocimiento. Las construcciones ocurren a nivel selectivo de forma discontinua, con desfases y parcializaciones. Los movimientos libidinales para la construcción de conocimiento son de investimento y desinvestimento, atentando con la armonía del mundo circundante (Schlemenson, 1996)

2.1.1 El aprender desde una matriz vincular.

El aprender transcurre desde el nacimiento con los primeros vínculos entre madre-padre que le imponen al niño un proceso vincular, lúdico y corporal (Fernández, 2002), a partir de lo cual se construyen matrices o modalidades que operan en distintas situaciones. La dinámica de la modalidad de aprendizaje tiene dos caminos de construcción: desde el sujeto conforme a la experiencia real significada y, por otro lado, desde el grupo familiar con

sus significaciones. Es decir que la modalidad de aprendizaje está sujeta al vínculo con el objeto de conocimiento, la historia de los aprendizajes, la manera de jugar, la forma de enseñanza familiar y la imagen de sí mismo como aprendiente. (Fernández, 2002).

Desde esta dimensión vincular, Fernández (2002) sitúa el aprendizaje en dos lugares: aprendiente y enseñante.

El enseñante -portador de conocimiento- lo transmite por medio de una enseña que son señales de ese conocimiento para que el aprendiente pueda transformarlas y reproducirla. El sujeto aprendiente puede articularse en una posición simultánea entre aprendiente y/o enseñante. A su vez, articula al sujeto deseante con el sujeto cognoscente para hacerse cuerpo en un organismo individual. Entonces el sujeto aprendiente se construye en relación con el sujeto enseñante. Ambas posiciones son subjetivas y están presentes en una misma persona (Fernández, 2003).

2.1.2 El campo de diferencias del aprender

Entre el enseñante y el aprendiente existe un campo de diferencias donde se sitúa el placer de aprender. El enseñante le entrega algo al aprendiente para que pueda apropiarse e inventarlo de nuevo. Ser enseñante significa abrir un espacio para aprender. Dicho espacio es objetivo- subjetivo donde se producen dos trabajos simultáneos: la construcción de conocimientos y la construcción de sí mismo como sujeto creativo y pensante (Fernández, 2009).

De este modo, según Alicia Fernández (2002) el aprender es la apropiación del conocimiento a partir de una elaboración objetivante y subjetivante. La elaboración objetivante permite apropiarse del objeto seriando y clasificando los rasgos que componen alguna estructura jerárquica. Por otro lado, la elaboración subjetivante trata de reconocer y apropiarse del objeto a partir de las experiencias del sujeto (Fernández, 2002). Por ejemplo, aprender desde la elaboración objetivante permite apropiarse del objeto seriando y clasificando, es decir, reconocer un auto colocándolo en la clase "auto", reconociendo lo que iguala a todos los autos del mundo. En cambio, la elaboración subjetivante trata de apropiarse a partir de aquella única e intransmisible experiencia que haya tenido el sujeto con los autos (Fernández, 2002).

Por consiguiente, el sujeto aprendiente se sitúa en diferentes *entre* que a la vez constituyen lugares de producción y lugares transicionales: entre el sujeto aprendiente y el sujeto enseñante, en un espacio de diferencias que habilita la duda, la conexión entre sujeto deseante y cognoscente, la autoría de su propia historia (Fernández, 2003). La diferencia entre pensar y decir abre la situación a la existencia del sujeto cognoscente. Por lo tanto, la principal herramienta que tiene un sujeto para diferenciarse es el pensar e imprescindible para las construcciones identificatorias (Fernández, 2003).

Por otra parte, el niño identifica que si él no dice lo que piensa, los enseñantes no pueden interpretar lo que desea. Esto abre la posibilidad de esconder lo que piensa y hacer referencia a otra. Este hallazgo y construcción introduce el permiso para ser diferente e inaugura un espacio para escaparse. Estas funciones psíquicas de descubrimiento-construcción permiten acercarse a la diferencia de sexos. A partir de la experiencia de diferenciación con el otro, el niño identifica que puede guardar su pensamiento; de esta manera, reconoce su propia autoría de pensamiento (Fernández, 2003). El sujeto se compone como autor cuando existe movilidad entre sus posicionamientos entre enseñante y aprendiente. El sujeto autor sucede cuando los padres dejan de actuar sólo desde el lugar de sujetos enseñantes y el niño se posiciona como sujeto enseñante. Es decir, tal descubrimiento-construcción es el permiso para ser diferente y abre un espacio para salir de la dependencia (Fernández, 2003).

El lugar *entre* la certeza y la duda abre espacio para la pregunta. La riqueza de la pregunta posibilita preguntar-se en relación entre aquello que se conoce y lo que no se conoce. En ese movimiento el sujeto nutre el deseo de conocer (Fernández, 2003).

2.1.3 El sujeto aprendiente y las diferencias entre el conocer, saber, pensar y aprender.

El sujeto aprendiente interactúa con otros sujetos, con sí mismo y con el mundo. Depende del tipo de encuentro, se desarrolla el saber, el pensar, el conocimiento o la información.

El saber es transmisible de persona a persona a través de la experiencia; no se desarrolla a través de un libro o máquina, sino que solo puede ser enunciado por medio de situaciones. En cambio, el pensar se desarrolla entre la inteligencia y el deseo; por lo tanto, en la intersubjetividad entre el sujeto y el mundo. De esta manera, el pensar es un proceso que sucede en la intersubjetividad en una interposición o confrontación con el pensamiento del otro. En consecuencia, pensar implica entrar en los deseos, articulando lo posible y lo imposible para tomar determinaciones entre lo probable e improbable de los actos. El lugar

del pensamiento, así como los modos de enseñar y aprender, requieren que el sujeto asuma la posición de autor para que cada gesto adquiera su singularidad propia, pero cada gesto deja siempre una marca distinta a la anterior (Fernández, 2003).

Por otro lado, el conocer es un proceso consciente y transmisible por medio de conceptos; es decir, el conocimiento es transmisible en forma indirecta y objetivable, se puede adquirir a través de libros o máquinas (Fernández, 2009). En cambio, la información es un dato que está recortado y determinado por la persona que lo produjo.

Por lo tanto, cuando el conocimiento es transmitido para un sujeto aprendiente se transforma en una enseña que aparece como información. A partir de aquí, el aprendiente construye conocimiento. Para realizar esta producción de conocimiento desde la información aportada por el enseñante, necesita recurrir a su propio saber para dar sentido a aquella información (Fernández, 2009).

El conocimiento lo posee otro y el sujeto lo adquiere de forma indirecta. En cambio, el saber es una construcción personal relacionado con encarnar el conocimiento de acuerdo con las características personales. El saber se construye con el conocimiento del otro, pero implica hacerlo propio. Para que el aprendiente pueda hacer propio el conocimiento debe construir un saber personal que en los primeros años de vida es mediado por el juego. Por lo tanto, la construcción del saber requiere que se juegue con el conocimiento (Fernández, 2002). Winnicott (s.f) considera al juego como un proceso que se da en un espacio transicional entre el creer y el no creer, entre el adentro y el afuera. Tomando esta perspectiva, espacio transicional y espacio de aprendizaje son coincidentes (Winnicott, s.f, como se citó en, Fernández, 2002).

El jugar con la información como si fuera cierta o no construye un saber que permite apropiarse del conocimiento. Este proceso da lugar a la construcción que conlleva la creación, la posibilidad de transformar al objeto en relación con la experiencia del sujeto y el dejarse transformar por la entrada del objeto (Fernández, 2002).

2.2 Dimensiones intervinientes en el aprendizaje

El aprendizaje implica el proceso en el que actúa la inteligencia, el deseo, el organismo articulados en un determinado equilibrio que da lugar el cuerpo (Fernández, 2002). La estructura intelectual tiende al equilibrio mediante la estructuración de la realidad a través de los movimientos de asimilación y acomodación (Fernández, 2002). La asimilación conlleva la interpretación de la realidad externa, de los objetos por conocer y desarrolla un

sistema de significaciones en el sujeto. En cambio, la acomodación es el proceso mediante el cual el sujeto se ajusta a las condiciones externas y a las características que poseen los objetos (Fernández, 2002).

El aprendizaje interrelaciona los niveles orgánico, corporal, intelectual y deseante entre sí y con el afuera, en una dinámica de permanente movimiento, tensión y cambio, porque se ejercen contradicciones e interrelaciones entre sus conocimientos (Fernández, 2002).

El aprendizaje pasa desde principio a fin por el cuerpo, la participación en su comienzo es la apropiación del conocimiento por la acción, la constitución de las representaciones y la configuración. Por ende, su apropiación transita por la práctica en acciones de corporización y dominio del objeto. A través del cuerpo, el otro significa el conocimiento mediante la mirada, las modulaciones de la voz, el gesto por donde canaliza el interés y transmite sus pasiones. La construcción del vínculo enlaza al cuerpo en la dimensión interna con la externa, como lugar de intersección entre el deseo y el medio (Fernández, 2002).

Los procesos de aprendizaje son constructores de autoría. Las cuestiones de aprendizaje y de enseñanza implican poder aprender con un organismo transformado en cuerpo a través del deseo y la inteligencia. Por lo cual, no solo se ponen en juego aspectos conscientes, sino principalmente inconscientes y preconscious, situados en el vínculo con el otro (Fernández, 2009).

El aprender requiere para el sujeto la necesidad de relatarse a sí mismo lo aprendido. En este caso, la escritura es una buena forma para permitir la visualización del pensamiento, posicionando al sujeto simultáneamente entre el diálogo enseñante y aprendiente. De esta forma se hace evidente el conocimiento como saber. A su vez, la escritura manual deja visible el gesto como un movimiento que deja marcas propias del autor, pero no serán igual a otro gesto anterior (Fernández, 2003).

En suma, la autoría implica el acto de producción de sentidos y el reconocimiento de sí mismo como partícipe de la producción. El pensamiento con sus ligaduras al deseo y su relación con los límites de lo real le permite situarse al sujeto como autor de su pensar. Los límites del pensar actúan en dos aspectos: la actividad del pensamiento y la indispensable conexión con los límites de la realidad que limitan el espacio en que el pensar se hace necesario y posible. A su vez, el sujeto puede pasar de ser objeto del deseo de otro a ser sujeto de su propio deseo, reconociéndose como sujeto deseante (Fernández, 2009).

2.2 La escritura entre el juego y la caricia

2.2.1 Rasgos de subjetivación

La constitución del aparato psíquico en los primeros años está enlazado en el vínculo entre madre- bebé que perdura en la vida del sujeto en lo íntimo y queda imborrable en aquellos momentos originarios placenteros y atractivos (Schlemenson, 2005a). El acto inaugural tiene como escenario el cuerpo de la madre y el bebé. Ellos intercambian diálogos de encuentros y desencuentros que dan lugar a los primeros aprendizajes (Kachinovsky, 2012). En efecto, el cuerpo de la madre en las primeras instancias implica el acontecer físico y psíquico en el bebé (Rodulfo, 1999).

Por otro lado, la tarea originaria del bebé es encontrar significantes que circulan en el orden simbólico intersubjetivo de la composición familiar. El bebé va a encontrar una oferta de significantes otorgados por los otros. Por lo tanto, él viene a ocupar un lugar en el deseo del otro y requiere que alguien le done ese lugar. El espacio que ocupa es una característica esencial del deseo. A su vez, el deseo circula en toda composición de significantes. Es decir, el bebé tiene que adquirir significantes a través de las funciones parentales (Rodulfo, 1996).

La madre en estas instancias elabora un discurso para hablarle al niño, interpreta y contesta. En cambio, el niño interfiere con sonrisas, manotazos y con el jugar produce sensibilizaciones para el despliegue de la producción simbólica. El bebé se encuentra en la posición de "infans" porque no puede expresarse mediante el habla pero inmerso en el campo del lenguaje (Guerra, 2014). Los encuentros madre- hijo inician las primeras representaciones en el bebé. En conjunto padres e hijos conforman espacios para la transmisión del caudal cultural, simbólico y psíquico (Schlemenson, 2005b).

Los diferentes encuentros de miradas y amamantamiento aportan al proceso de subjetivación. El bebé necesita en el amamantamiento el encuentro de miradas que implica una búsqueda, un descubrimiento entre ambos para comenzar el proceso de subjetivación. Por lo tanto, el inicio de la subjetivación implica un encuentro que parte del cuerpo, de la experiencia sensorial y abre el espacio del juego. Por ende, el juego en la intersubjetividad estructura la subjetivación. Las primeras funciones del jugar son fundamentales porque construye procesos en los sujetos apuntalados por el medio que permite dar cuerpo a sí

mismo. Por lo tanto, el pasaje de un funcionamiento sensorial a uno representacional está ligada por la pulsión (Guerra, 2014).

Por lo cual, el proceso de subjetivación es la ligazón de lo corporal como lo psíquico mismo. La ligazón con lo corporal es obtenida en la escritura de su propio cuerpo y apuntalada por el cuerpo materno (Rodulfo, 1999). En este sentido, la constitución del cuerpo es obtenida del cuerpo de otros (Rodulfo, 1996). La subjetivación es expresada por Rodulfo (1999) como el montaje heterogéneo de escrituras que son plasmadas en esa ligazón con lo corporal. El trabajo de ligazón media el proceso primario y abre paso al proceso secundario.

Por lo tanto, él bebé tendrá un proceso de subjetivación que irá co-construyendo su perspectiva a través de recursos corporales y simbólicos. Los expresa según la forma de explorar los objetos con un tiempo, ritmo y flexibilidad de manera singular a partir de las diferentes experiencias (Guerra, 2014).

2.3 El juego entre la caricia y el acariciar

El jugar es fundamental entre el vínculo madre-bebé que genera diálogos de encuentros y desencuentros. Ambos, colocan en acción dos manifestaciones centrales como es el contacto y el juego corporal (Calmels, 2004). A partir de las primeras funciones del jugar el bebé se obsequia cuerpo a sí mismo (Rodulfo, 1996). Es esta, la primera exigencia del psiquismo, el entramar cuerpo (Rodulfo, 1999). Por otro lado, el juego surge como la necesidad de comunicarse con el niño mediante el gesto, movimiento, sonidos o palabras que se reiteran como elemento enriquecedor (Calmels, 2004).

La vía del juego es un fenómeno tan común y universal como la caricia dada del niño a la madre que constituye las primeras escenas de escritura. La caricia es la apertura para ser un sujeto deseante. El acariciar de la madre al niño revela un auténtico campo de juego intersubjetivo. El recorrido del dedo materno por el rostro del niño contorneando la cara y la detención en particularidades con la enumeración verbal de cada una constituyen el acariciar. El acariciar desarrolla la función de escritura del cuerpo y práctica significativa, en tanto, subjetividad. La secuencia de acariciar constituye lo que decimos *cuerpo* junto a otras operaciones, funda cuerpo. Por otro lado, el juego del acariciar- caricia se subjetiva al niño a través de la experiencia de satisfacción que permite pasar del organismo al cuerpo (Rodulfo, 1999).

El jugar es la primera experiencia de la autoría de pensamiento. Tiene surgimiento en la zona intermedia, transicional. La experiencia de autoría que inaugura el pensamiento es cuando el bebé toma voz a través del balbuceo o el movimiento sobre la superficie con sus pies. Por lo tanto, el jugar permite hacer la experiencia de tomar la realidad del objeto para transformarlo o transformar la realidad aceptando los límites que impone (Fernández, 2009).

Al mismo tiempo, el bebé se aposenta sobre el cuerpo de la madre y es lugar del acontecimiento del acariciar. Por eso, pellizca, toca y agarra el cuerpo de la madre (Rodulfo, 1999). La forma de aposentarse tiene relación con las marcas que realiza y deja. El niño es un ser marcante que a su vez es demarcado por las marcas que es capaz de escribir. (Rodulfo, 1999).

Las caricias van a construir la matriz de sus futuros trazos (Rodulfo, 1999). El trazo según Rodulfo (1999) es archiescritura porque es la posibilidad de trazar antes de que figure el sonido de una letra. La archiescritura está asociada a las distintas tramas de juegos y de acariciamientos que sucedieron en la relación madre y niño. Estas escenas de escritura entre madre e hijo posteriormente darán la posibilidad de escribir en otros espacios y superficies (Rodulfo, 1999).

Cuando un niño dibuja o realiza recorridos con sus juguetes está realizando la transposición de escrituras que tuvieron lugar en el plano singular, por lo tanto, de la caricia. Las escrituras cumplidas sobre el terreno de la caricia es el desemboque que da lugar a trazo de rayas dispersas sobre una hoja. El dibujo de trazos dispersos es una actividad fundamental de la ligazón que reitera el ligar su cuerpo y ligar a su cuerpo (Rodulfo, 1999).

El mamarracho emerge como la primera actividad que se inclina el niño luego de intentar los trazos dispersos. La función del mamarracho es la ocupación de un espacio del cual van a emerger los procesos de subjetivación. A su vez, un espacio no escrito, no generado e inédito antes de él. Por esto, cada mamarracho es la renuncia previamente a significar convencionalmente, una diferencia (Rodulfo, 1999). También el mamarracho cumple la misma función que la trama del acariciar la construcción de cuerpo. Es posible considerarlo como la transposición de ese otro mamarracho que es la caricia (Rodulfo, 1999).

El niño en principio realiza una multiplicidad de “cosas”, mamarrachos sin dejarse por fuera de ellos. Por ende, “significa” su cuerpo, enlaza su cuerpo a un conjunto de trazos a partir de todas las cosas que dibuja en una estratificación de contenido manifiesto- contenido

latente. (Rodulfo, 1999). Luego de reiteradas formaciones del mamarracho las producciones tienden a lo redondeado o a lo ovoide con camino al garabateo.

Desde la perspectiva de Calmels “la esencia del garabato es la curva” (Calmels, 2004,p.39). Este resultado de la posibilidad del garabatear sobre la hoja se produce porque hubo estructuración corporal por medio de la caricia (Rodulfo, 1999).

Así pues, el garabato desarrolla las bases fundamentales de la escritura con largos y complejos efectos sobre el psiquismo. A través del garabateo el niño suprime la réplica de lo mismo situándose en el paradigma de la espontaneidad (Rodulfo, 1999).

El niño a partir del garabato y trazado de dibujos descubre la letra que implica un giro transformador porque le posibilita detectar unidad sémicas. Además, el paso de musicar a hablar implica una nueva marca en el cuerpo en el plano de su voz. La voz es el espacio donde el signo cobra dimensión significativa y desde ahí, en la hoja puede escribir palabras. De aquí, el niño desarrolla lo que es pensamiento con sostenimiento en la letra (Ricardo, 1999).

Desde la perspectiva de Calmels (1998) una de las marcas que el niño realiza es el trazo. El trazo comienza a surgir en el deslizamiento del gesto autónomo de los impulsos de su cuerpo, la inclusión entre su mano y la presencia del papel.(Calmels, 1998). Este es un acto creador de espacio y tiempo. El espacio de la hoja en blanco deja visible su existencia. La línea del trazo permite la idea de pasado, presente y futuro. Si la misma se detiene genera presencia, deja atrás el pasado pero también es posible el continuar el trazo (Calmels, 1998).

En definitiva la caricia está implicada en el desarrollo de la protoescritura fundamental. Cabe aclarar, que las escenas de escrituras se repiten pero también se transforman en relación a las distintas problemáticas y crisis en los tiempos de la estructuración subjetiva (Rodulfo, 1999).

2.4 Prerrequisitos para el aprendizaje de la escritura

La escritura parece tener origen y contexto de surgimiento en las relaciones primarias. A partir del encuentro inicial entre madre- bebé se establece el único espacio de realidad existente para el niño. Es decir que la madre en los primeros momentos de vida del bebé lo

libidiniza porque erogeniza el cuerpo satisfaciendo las necesidades. A su vez, la narcisización porque traza un proyecto de representaciones amorosas (Cantú, 1996).

También su madre producirá el proceso de corte y de separación del estado monádico que es fundante para la constitución del sujeto. Esta ruptura permite al bebé la búsqueda de objetos sustitutivos, espacios y atributos que presenten rasgos de la relación primaria que abandona. Por lo cual, las funciones paternas deberían constituir para el niño un espacio diferente al originario para generar la independencia y autonomía. De esta forma el niño abandona el campo protector otorgado por los padres para introducir la adquisición de novedades que el campo social le aporta. En efecto, el niño requiere un espacio diferenciado catectizado con libido narcisista para la producción escrita. De esta forma, desarrollar su propia subjetividad en las enunciaciones (Cantú, 1996)

Por lo tanto, la constitución psíquica para el aprendizaje de la escritura requiere que otro lo escriba, lo nombre y lo marque. En principio el encuentro con la madre crea el juego de escrituras en las cuales inician las primeras marcas en el niño sobre el cuerpo materno y sobre el cuerpo del bebé. Luego el niño necesita transportar sus marcas hacia distintas superficies. En particular, nombrar a un niño desde el nombre propio conlleva la evidencia del deseo materno y paterno de que el niño sea particular y diferente. La inscripción del nombre es un acto de escritura que precede a que él pueda nombrarse, dicho acto instala una línea de parentesco y cultura. Además, el nombre de un sujeto actúa como referencia identificatoria permitiendo la diferencia con los demás. (Kornblit, 2006a)

La escritura implica la modalidad con la cual el sujeto se constituye como tal creando su historización, a su vez, en el espacio donde deja sus huellas en el mundo y en los otros. También exige el camino de la diferenciación para construir aprendizaje estableciendo una distancia entre el sujeto y su producto, entre el niño y los otros y entre el yo y su proyecto futuro (Kornblit, 2006a).

Por otro lado, el goce representativo del pasaje del proceso primario al secundario, implica el jugar con las letras, unirlos y recuperarlos. Surge una nueva manera de ligazón de la energía pulsional, tomada del investimento y dominio progresivo de los objetos sociales (Schlemenson, 2009). A su vez, la escritura es una herramienta de transmisión de sentidos, investimento de mundo y proyección a futuro. La calidad al ingreso del proceso secundario precisa de una ductilidad psíquica satisfactoria como para proyectar las marcas ejecutadas por un cuerpo capaz de construir las letras de forma legible (Schlemenson, 2009). Además, la escritura está estrechamente vinculada a cada sujeto debido a que su dinámica pone en

juego la subjetividad. A su vez, la acción de la escritura produce marcas o fabricación de huellas que hablan de un sujeto asociado a una temporalización y espacio (Kornblit, 2006a).

Con respecto a la ejecución de la escritura implica un proceso reflexivo de elección inconsciente de la elaboración que desea transmitir, la ruptura con lo inmediato y huellas a cargo de la multiplicidad de sentidos según la singularidad representativa del sujeto. El producto de la elaboración tiene un lector de lo escrito que integra un código social en las cuales se inscribe la magia de reinventar la escritura. Por lo tanto, le implica al sujeto un complejo proceso psíquico para la inserción al mundo (Schlemenson,2009). Además, según Paul Laurent Assoun (1994) la escritura es una producción compleja porque requiere de tres elementos; acústicos en relación a la abundancia narrativa, visuales con respecto a las imágenes ligadas a las diversas experiencias psíquicas y kinestésicos por el dominio de la descarga pulsional necesaria para la construcción gráfica de las letras (Assoun, 1994, como se citó en Schlemenson,2009).

El código escrito presenta una sucesión de convenciones que el sujeto debe aprender para lograr apropiarse de él y emplearlo como medio de comunicación. Para eso, el niño que aprende a escribir tiene que ir visualizando diferentes modalidades sociales que hacen los signos de ese modo, los demás lo entiendan y constituya un código compartido. A medida que cada sujeto realiza una marca imprime su huella personal, transformando así a la escritura en un medio de expresión de su singularidad. Es decir que las características individuales de cada sujeto se muestran por la forma de escritura como el moldeo de la letra, el modo de agarrar el lápiz, las faltas ortográficas, tachaduras y borrones (Campo,2009)

2.5 Los lugares de la escritura

La escritura alfabética necesita de un espacio que no está brindado de antemano. Ese espacio se constituye a través de la escritura, el trazo rompe y abre lugar a medida que el grafismo progresa. El trayecto está marcado por el movimiento del gesto que crea el espacio entre la primera y última letra (Kornblit, 2009).

En primer lugar, la acción de escribir implica algo más que el pasaje transcriptivo del lenguaje oral al lenguaje gráfico. Escribir es el acto de producir representaciones. Es decir, originar marcas con destino representacional. Por lo tanto, cuando un niño origina representaciones implica una transformación ya que dejó su marca en la superficie. Dicho acto, es un acto de escritura (Prol, 2009). El acto de escribir engloba numerosos trazos que

sucedieron en distintas superficies -cuerpo, pisos, paredes, hoja- para alcanzar la composición de la letra. En principio la letra tiene un valor simbólico que debe perderse para adquirir un valor de significación. Esta transformación es de suma importancia porque la letra necesita de valor de significación para que pueda relacionarse con otras letras y formar palabras con sentido. Para eso, la letra debe conservar su dibujo convencional, adquirir valor sonoro y perder su aspecto figurativo. Es decir, escribir es un acto de agregación de una marca, una operación de sumatoria y práctica de transformación (Prol, 2006).

El momento de fabricación implica una instancia difusa entre la comunicación y la no comunicación que proviene del exterior, una relación entre el código y la invención subjetiva del trazo identificante que singulariza el empleo de la escritura (Prol, 2006). La escritura, además de la acción comunicativa, presenta otros desempeños, que la ligan con lo corporal e implica el inconsciente. Es decir, el acto de escribir se liga a lo corporal y establece relación con el inconsciente (Prol, 2006).

En segundo lugar, la producción de escritura implica que alguien tome lectura. Por lo cual, el acto de escribir presenta un momento entre lo comunicable y lo no comunicable para el lector. Es decir, el acto de escribir no solo constituye el espacio socializable sino que se conforma en un mundo interno ubicado entre las nociones de lo privado, lo público y lo íntimo. Lo íntimo no puede llegar a ser público, por lo tanto, son los restos de las escrituras que el sujeto guarda para sí. En efecto, el lector entiende la producción pública pero ese lector debe saber que no comprende la totalidad de lo escrito. Por lo tanto, el espacio donde se desarrolla lo íntimo es entre el escritor y el lector. Por ende, lo íntimo es una instancia en la que participa otro pero queda situada como una experiencia subjetiva (Prol, 2006).

Debido a que la escritura es un acto de publicación se comprueba la producción de intimidad (Prol, 2006). A su vez, la escritura conlleva a reconocer la intimidad porque se puede verificar la singularidad del aprendizaje (Prol, 2006). El aprendizaje es la apropiación de lo público, lo íntimo se constituye en el acto mismo de producción simbólica. El aprendizaje presenta dos aspectos: por un lado, tiene que ver con la acción creciente de apropiarse de los saberes comunes que pertenecen al campo social de manera igualitaria, donde no hay aprendizaje idéntico a otro. Por otro lado, el aprender produce una acción homogeneizante, pero simultáneamente construye la diferencia y lo singular. Por lo tanto, lo íntimo es el registro de la singularidad del aprendizaje -producción simbólica- que tiene para cada sujeto. (Prol, 2006).

En tercer lugar, un aspecto fundamental de la escritura es su carácter de iterabilidad, esto es, la propiedad de ser reproducido en cualquier momento. El signo escrito es una huella que continúa, no se termina en el presente de su inscripción ya que puede aplicarse en distintos lugares, generando reiteraciones. Es decir, una vez sacado de sus contextos originales, presenta la disposición de generar nuevas vías de comunicación, de dejar huellas y marcas.

En definitiva, aprender a escribir implica el límite entre el adentro y el afuera, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre aquello que un niño es y lo que muestra de sí (Kornblit, 2006b). Es decir, la escritura actúa entre lo objetivo y lo subjetivo. En este acto el sujeto tiene la oportunidad de inventar sus propias marcas, por lo tanto, lo subjetivo se pone en juego (Pereira, 2003). El aprendizaje de la escritura es tiempo transicional hacia la diferenciación y tiempo para historizar. Este tiempo conlleva un pasado a partir del presente, otorgando sentido a la construcción de un proyecto (Kornblit, 2006b). Es decir, la escritura posee un carácter constituyente que exige una distancia entre el niño y los otros, entre el sujeto y su producto. Dicha distancia es la apertura para recorrer el camino de la diferenciación, por lo tanto, del aprendizaje (Kornblit, 2006b).

3 Los problemas en el aprendizaje de la escritura.

En primera instancia se plantea la perspectiva de Silvia Schlemenson en relación a los problemas de aprendizaje. En segunda instancia se incorpora la perspectiva de Alicia Fernández.

Según Schlemenson (2009) las relaciones primarias son los componentes diferenciadores que anteceden y anticipan la modalidad con la cual el niño podrá desarrollar sus posibilidades de apropiación y dominio del campo social, en la medida de que son los padres quienes transmiten al psiquismo infantil el deseo de conquista de nuevos objetos.

La transmisión de la herencia psíquica de padres a hijos tiene importancia en las modalidades de interpretar el mundo y modos de significar las situaciones por las cuales atraviesan. Las funciones paterna y materna componen los pilares para el andamiaje psíquico. El niño de acuerdo con los acontecimientos y experiencias propias del campo social puede transformar las modalidades ofertadas por las funciones parentales (Lucero, 2006).

Cuando el mandato de padre a hijos se expresa como transferencias de certezas inamovibles, se produce una limitación de las oportunidades del acceso a nuevos objetos. Es decir, la adhesión absoluta a los enunciados expuestos por sus padres provoca repeticiones empobrecedoras y pérdida del deseo por lo nuevo (Schlemenson, 2009). Por otra parte, la dependencia duradera con sucesivas experiencias de inestabilidad o desapego suele entorpecer el contacto con lo desconocido. A su vez, promover en los niños dependencia a los adultos inhibe la autonomía necesaria para las situaciones de aprendizajes. También aquellos niños con protección desmesurada por parte de sus padres encuentran un espacio insuficiente para el despliegue de la diferencia, inhibiendo el interés por lo diferente y el atractivo por lo novedoso. En cambio, los discursos ricos, permeables y abiertos permiten la búsqueda de oportunidades, enriqueciendo el psiquismo del niño (Schlemenson, 2009).

Por otra parte, el proceso primario del niño se constituye a partir del proceso secundario de los padres, quienes transmiten preferencias y valores que se entretajan en el psiquismo del niño. Es decir, la realidad psíquica que poseen los padres modela la de los hijos. El niño es heredero generacional de un valor simbólico, de un sentido, de una forma de ser que otorgan los progenitores y que modelan la realidad psíquica de los hijos a través de las modalidades de sus predilecciones. La producción de símbolos que cada niño realiza está caracterizada por un espacio psíquico singular e inédito. Este tiene de referencia las condiciones de las relaciones primarias que se entrecruzan con los recursos de objetos investidos libidinalmente en el campo social (Schlemenson, 1996).

El sujeto en todo acto de investimento en el campo social tiene experiencias con objetos exteriores. Las experiencias buscan el reconocimiento del placer obtenido en el primer encuentro psique-mundo. Este movimiento libidinal inaugural marca los sucesivos movimientos de investimento del campo social (Aulagnier, 1986, como se citó en Schlemenson, 1999). De ahí que no todos los objetos son capaces de originar el placer para su apropiación mediante el movimiento de investimento. Es decir, el placer es la motivación principal de investidura y el sufrimiento produce un movimiento de desinvestidura. Por ende, el ingreso de objetos no deseados generan el movimiento de eliminar la investidura y retracción narcisista, empobreciendo la producción simbólica del sujeto (Schlemenson, 1999). Por lo tanto, las restricciones simbólicas de cada niño son resultado de su singular tramitación histórica y de los avatares de sus vínculos con las figuras primarias (Kornblit, 2006b).

Por otra parte, si todas las experiencias originarias que el niño recibe previas al ingreso del campo social son simbólicamente precarias, desfavorables o afectivamente inestables se produce una disminución de su deseo por el conocimiento, promoviendo mecanismos inconscientes desobjetalizantes (Green, 2002, como se citó en Schlemenson, 2009). Por consiguiente, las relaciones de origen con inestabilidades en la transferencia del afecto pueden mostrar, secundariamente en los niños predisposiciones a la preeminencia de procesos desobjetalizantes empobrecedores. Dichas particularidades producen inhibiciones y vacíos representacionales que retardan su aprendizaje (Schlemenson, 2009).

A su vez, la apropiación de aprendizajes implica mecanismos de investimento y desinvestimento de objetos sociales, entre los cuales se apuntalan las prioridades selectivas que ejerce el carácter psíquico del inconsciente. Cuando los mecanismos de investimento y desinvestimento se vuelven rígidos, se desarrollan procesos de desobjetalización, lo cual es característico en los niños con problemas de aprendizaje (Schlemenson, 2009). En estos casos, se fragmenta el sentido progrediente del devenir psíquico y se afianzan modalidades representativas rígidas de forma fantasmática o de descarga. Es decir, el sentido progrediente es cuando el sujeto ingresa un objeto a la percepción del aparato psíquico, se transcribe al inconsciente y llega al preconsciente. En oportunidades hay información que no se traduce o pasa de otra manera del inconsciente al preconsciente. Esto sucede porque opera la defensa (Freud, s.f, como se citó en Schlemenson, 2009). Por lo tanto, muestran actividades psíquicas con predominio de descarga donde se ven trazos entrecortados, rayones o garabatos muy precarios que pierden la figurabilidad. A su vez, los gráficos son producciones simbólicas fantasmáticas con predominio del proceso originario. También sus escritos pueden presentarse desorganizados donde se pierde la trama y el sentido. Su consecuencia es un activo proceso de desinvestimento de los objetos sociales que dificulta el acceso al sistema de transmisión del conocimiento. En estas situaciones, la actividad representativa se paraliza y rigidiza, constituyendo procesos selectivos inconscientes con escasa producción simbólica. Por lo tanto, la actividad representativa pierde el sentido gradiente en el cual las distintas modalidades de productividad simbólica de lo heterogéneo que conforma la complejización psíquica mediante representaciones ricas y dinámicas es obstaculizado en los niños con problemas de aprendizaje (Schlemenson, 2009).

El investimento de los objetos sociales es distintivo del proceso secundario que constituye ligaduras con situaciones comprensibles y transmisibles. En los niños con problemas de aprendizaje este proceso se consolida con dificultades por la existencia de desligazones. Por ende, sostienen un trabajo psíquico de retracción y pérdida del deseo por la actividad

del pensar e incorporación de novedades del campo social (Schlemenson, 2009). En efecto, la actividad representativa que constituye la producción simbólica y es características del proceso secundario, se ve comprometida para la construcción de conocimientos, pensamientos y enunciados (Suárez,2006).

En consecuencia, los conflictos en las instancias de constitución primaria generan una preeminencia de aspectos fantásticos que quitan fuerza psíquica al deseo de integración e investimento de objetos sociales y presentan distorsiones subjetivas. Este tipo de conflictos tienen su aparición en pleno proceso originario; como consecuencia se constituyen fuertes tendencias a la descarga, seguidas de un vacío representacional. Este tipo de conflicto según Green (1996), amenaza la actividad representativa en el sentido progrediente, porque la representación vuelve al polo sensorial y se modifica en sentido regrediente. Los modos satisfactorios de resoluciones de situaciones conflictivas impulsan a nuevas aperturas para la circulación libidinal, pero cuando no se produce, los conflictos se encriptan (Green, 1996, como se citó en Schlemenson, 2009).

En estos casos, cuando los conflictos se encriptan porque las representaciones no logran pasar al preconsciente/consciente. Por lo tanto, la organización del psiquismo pierde la relación progrediente que adquiere al interactuar con los otros, constituyendo así una estructuración rígida, repetida y parcelada de producción, con escasos recursos simbólicos (Schlemenson, 2009). En cambio, la complejización psíquica tiende a la búsqueda de objetos de satisfacción de manera progrediente, pero cuando predominan conflictivos, la energía pulsional queda en función de una ligadura restrictiva que actúa como productora de procesos desobjetalización (Schlemenson, 2009).

De esta forma, la condición del pensamiento implica una apertura a la heterogeneidad y a la inscripción de la diferencia. Cuando se presentan dificultades de aprendizaje, el proceso de construcción del sujeto en la búsqueda de la autonomía, pasando de la posición de objeto del deseo del otro a la condición de sujeto, se ve fracasado. El propio deseo singular del sujeto no se desprende del deseo parental y queda fijo a las funciones del otro simbólico, sin nuevas interpretaciones del mundo (Wettengel, 2009).

Por otro lado, las características restrictivas del modo de simbolización en la escritura de cualquier niño expresan las particularidades subjetivas de los diferentes momentos de la vida psíquica. Las huellas que producen son singulares y demuestran la modalidad de interpretar el mundo y las maneras de relacionarse con el conocimiento. Los niños que tuvieron un vínculo excesivo se les torna insoportable la ausencia de la figura primaria, reduciendo las posibilidades de actividad sustitutiva, o sea, de investir otros objetos satisfactoriamente que le aporten nuevas oportunidades. Por lo tanto, la incorporación de

novedades para producir conocimiento está sujeta a la riqueza simbólica heredada (Schlemenson, 2009).

En definitiva, los niños que presentan fallas en el proceso simbólico pueden constituir formas rígidas y desordenadas de acercarse a los objetos, que afectan sus maneras de representar y de transmitir sus producciones. Estas maneras representacionales rígidas son visibles en producciones escritas y discursivas. A su vez, la rigidez afecta al pensamiento del sujeto, por lo tanto, los procesos de aprendizaje (Schlemenson 2009).

Desde la perspectiva de Fernández (2002), el problema de aprendizaje se sitúa en la dinámica de articulación entre los niveles de inteligencia, deseo, organismo y cuerpo. Es decir, la articulación entre los niveles se ve afectada, por ende, el aprendizaje. La articulación entre los cuatro niveles interviene el sujeto y los referentes primarios, ellos demuestran el significado del aprender. De esta forma, se reconoce las maneras en las cuales circula el conocimiento y el lugar que ocupa el sujeto en el contexto familiar. El aprendizaje según Fernández (2002) cuenta los cuatro niveles constitutivos del sujeto. Entonces los problemas de aprendizaje son todos los niveles involucrados pero sí pueden tener distintos grados de implicación.

El organismo es capaz de interpretar y reproducir diferentes tipos de representaciones que recibe el sujeto a través de la información aportada por los otros. En cambio, el cuerpo recibe esa información del exterior y puede transformarla en algo nuevo (Fernández, 2002). La dimensión corporal permite al sujeto construir una imagen de sí mismo. El placer por aprender tiene implicancia en todas las dimensiones del sujeto pero el cuerpo cobra mayor relevancia porque sin el cuerpo no es posible sentir el placer. Por otro lado, el placer permite al sujeto dominar un objeto, o sea, construir conocimiento. En consecuencia, el cuerpo es necesario para que se inscriban los aprendizajes a través de un organismo que decodifique las representaciones del exterior (Fernández, 2002). La dimensión simbólica es considerada como deseo. El pensamiento se constituye en una red que interviene la inteligencia y el deseo (Fernández, 2002).

3.1 Dificultades en la escritura

Desde la perspectiva psicopedagógica de Alicia Fernández (2002), el inicio en la escritura marca un momento donde se encuentran el campo social, el cuerpo, la inteligencia y el deseo; es un espacio excepcional para la confrontación que permite elegir qué mostrar, cuándo y a quién. La escritura deja al descubierto fracturas y síntomas que a través de ella pueden manifestarse. Por lo tanto, exige la identificación con un otro escribiente, posibilita

distinguirse de ese otro y abre acceso a la constitución de un sujeto escribiente (Kornblit, 2009). La escritura tiene estrecha relación con los procesos inconscientes que pulsan por ligarse o desligarse, demostrando aquello que los niños esconden o sostienen (Schlemenson, 1996).

Por otro lado, la escritura implica un complejo proceso de transmisión de sentidos, investimento del mundo y proyecciones a futuro. Los niños con problemas de aprendizaje producen ejecuciones ilegibles determinadas por fuertes descargas y tachaduras. Además, hay niños en los que se pueden evidenciar restricciones en la transmisión, ya que escriben con pobreza expresiva. También hay otros niños que presentan fuertes bloqueos creativos usando la copia como único modo de escritura. En conjunto dejan ver sus huellas en las formas de expresar la diversidad de sentidos que esconden sus errores (Schlemenson, 2009).

Las formas del trazo permiten a su vez conocer la ductilidad en la manera de descarga y el modo de ligazón de la pulsión con el objeto. Por lo tanto, las formas de los trazos permiten deducir e intervenir en las particularidades del entramado libidinal (Schlemenson, 2009).

La escritura requiere de movimientos en los trazos particulares para conformar las letras; cuando hay ausencia de plasticidad son visibles los errores o las escrituras en espejo. Dichos errores evidencian los obstáculos para la simbolización ligadas a la producción de marcas compartidas socialmente. En cambio, la escritura comprensible implica el tránsito satisfactorio en distintas maneras de acceso al placer, dando cuenta de la tolerancia a la postergación de la acción y permitiendo la elaboración de un escrito. (Schlemenson, 2009).

Las dificultades para el aprendizaje de la escritura, según Cantú (1996), pueden situarse en dos tipos: la inhibición y las marcas de origen.

La inhibición en la escritura es cuando el niño se niega conscientemente a escribir. Es decir, en el sujeto surge la posibilidad inconsciente de que el otro -lector- emita una respuesta que debilite su sentimiento de valor narcisista. Ya que la ambición narcisista del niño es la búsqueda de satisfacciones a través de la admiración de los otros. Es decir, actúa con representaciones críticas anticipadas sobre su posible producción. Este tipo de dificultad radica en una modalidad defensiva de su narcisismo que es demostrado como inhibición de escritura. La segunda radica en las marcas que deja la escritura, indispensables para la apropiación. Entre el texto y el escritor se constituye una relación filiante, donde el escritor es "padre" de su obra, que tiene como inicio la descendencia de sí, pero su destino es independizarse de quien lo origina. De este modo, la escritura puede asociarse al modo de permanencia del sujeto a través de marcas identificatorias que

inscribe. Si el sujeto escritor no ha podido constituir su proyecto de manera diferente al de sus progenitores es imposible que pueda situarse como escritor. Es decir, requiere autonomía de quien produce el texto. (Cantú, 1996)

CONSIDERACIONES FINALES

En el presente trabajo a través de la revisión bibliográfica se aborda teóricamente, la constitución psíquica del niño, el vínculo entre el niño con los referentes primarios para constituir el aprendizaje de la escritura y las dimensiones de incidencia de la familia en las dificultades de aprendizaje. El desarrollo de esta monografía permitió el cuestionamiento de aquellos niños que no cuentan con un otro que favorezca el desarrollo del psiquismo. Desde esta mirada los vínculos tempranos son esenciales para el futuro del niño, por lo tanto, cuando hay ausencias puede incidir de forma desfavorable. Con esto se quiere decir que los procesos psíquicos que se inscriben en el niño desde el nacimiento constituyen la base para el aprendizaje. Surgen a partir de los primeros encuentros entre madre- bebé a través de palabras y de caricias. Además, son esenciales porque originan excitación. Es decir, abren camino a la constitución del psiquismo y a las representaciones. De esta manera, fijan las formas de acceso al placer para el desarrollo del andamiaje psíquico.

A partir de los distintos encuentros del niño con los referentes primarios y con el mundo va conociendo los rasgos de los objetos, a su vez, forjando representaciones. Las actividades representativas adquieren diferentes características según el momento de constitución del psiquismo: proceso originario, proceso primario y proceso secundario.

Por lo tanto, se deduce que la función que cumplen los adultos en la constitución del psiquismo del niño y las herramientas que les brindan los referentes primarios son constitutivas. También implican en el niño modos de aprender y simbolizar. Es decir, los procesos de simbolización tienen estrecha relación con la actividad representativa y su génesis. La capacidad de simbolizar posibilita al niño representar, o sea, verbalizar y expresar de forma consciente las experiencias.

Desde el análisis teórico la construcción del aprendizaje es generada a través de distintas experiencias que tienen inicio a partir del nacimiento. En el cual, ocupan un rol fundamental las figuras parentales que se encargan de la construcción de predisposición de pensamiento y aprendizajes. El niño requiere de un sostén ordenador que lo circunscriba en el espacio para posibilitar el desarrollo del pensamiento y la adquisición de autonomía.

Los referentes teóricos plantean que la dinámica de la modalidad de aprendizaje tiene dos caminos de construcción: desde el sujeto conforme a la experiencia real significada y, por otro lado, desde el grupo familiar con sus significaciones.

Desde la perspectiva de Alicia Fernández el aprendizaje se estructura entre un sujeto enseñante y un sujeto aprendiente. El primero transmite su conocimiento por medio de una enseñanza para que el aprendiente pueda transformarlas y reproducirlas. Estos sujetos generalmente son referentes primarios y pares. Entonces el sujeto aprendiente se construye en relación con el sujeto enseñante. El sujeto se compone como autor cuando existe movilidad entre sus posicionamientos entre enseñante y aprendiente. Es decir, el sujeto autor sucede cuando los padres dejan de actuar sólo desde el lugar de sujetos enseñantes y el niño se posiciona como sujeto enseñante.

También se indaga sobre el aprendizaje de la escritura. Desde la perspectiva de Ricardo Rodulfo expone que las primeras escenas de las escrituras tienen sus inicios en un fenómeno tan común como es el juego y la caricia dada en la relación madre-niño. En principio el encuentro con la madre crea el juego de escrituras en las cuales inician las primeras marcas en el niño sobre el cuerpo materno y sobre el cuerpo del bebé. Luego el niño necesita transportar sus marcas hacia distintas superficies. Por lo tanto, las caricias van a construir la matriz de los futuros trazos del niño. Considero que los vínculos entre el niño y los referentes primarios también tienen incidencia en el aprendizaje de la escritura. Es decir, las escrituras cumplidas sobre el terreno de la caricia es el desemboque que da lugar a trazo de rayas dispersas sobre una hoja. El trazo se modifica y adquiere estructura de mamarracho. Luego, el niño garabatea y realiza dibujos a partir de ellos descubre la letra.

Es importante mencionar que la escritura es una herramienta de transmisión de sentidos, investimento de mundo y proyección a futuro. La ejecución de la escritura para el sujeto es un proceso reflexivo de elección inconsciente de la elaboración que desea transmitir, la ruptura con lo inmediato y huellas a cargo de la multiplicidad de sentidos según la singularidad representativa del sujeto. Es decir, la escritura le permite al sujeto la oportunidad de inventar sus propias marcas.

En referencia a la incidencia de la familia puede ocasionar dificultades de aprendizaje en el niño, es importante destacar que la construcción del aprendizaje va a estar dado desde un principio por los vínculos que se establecen en el núcleo familiar. El ámbito familiar puede generar dificultades en el aprendizaje, estas se deben a las expectativas que se le ponen al niño y las modalidades de transmitir los aprendizajes. Es decir, los niños que presentan

adhesión absoluta a los enunciados expuestos por sus padres provoca repeticiones empobrecedoras y pérdida del deseo por lo nuevo (Schlemenson, 2009). Por otra parte, la dependencia duradera con sucesivas experiencias de inestabilidad o desapego suele entorpecer el contacto con lo desconocido. En cambio, los discursos ricos, permeables y abiertos permiten la búsqueda de oportunidades, enriqueciendo el psiquismo del niño (Schlemenson, 2009).

En conclusión, el aprendizaje forma parte de la vida del sujeto desde el nacimiento y transcurre a lo largo de su vida. El vínculo con los otros juega un rol fundamental para la constitución psíquica y el desarrollo del aprendizaje. A su vez, las figuras primarias son esenciales porque a través de ellas, el sujeto se apropia de sí y del mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Àlvarez, P. (2005). Aportes metapsicológicos al análisis del discurso en la clínica. En S. Schlemenson, *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica* (págs. 59- 73). Buenos Aires: Paidòs.

Àlvarez, P. (2010). Definiciones teóricas de las dimensiones psíquicas. En *Los trabajos psíquicos del discurso* (págs. 49- 70). Buenos Aires: Editorial Teseo.

Aulagnier, P. (2001). *La violencia de la interpretación*. España: Amorrortu editores.

Calmels, D. (1998). *El cuerpo en la escritura*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Campo, M. (2009). La escritura en una sesión de tratamiento psicopedagógico grupal. El encuentro con los otros. En *Clínica psicopedagógica y alteridad* (págs. 53-74). Buenos Aires: Noveduc.

Cantù, G. (1996). Para una prehistoria del texto. En S. Schlemenson, *Leer y escribir en contextos sociales complejos* (págs. 51-60). Buenos Aires: Paidòs.

Casas de Pereda, M. (1999). *En el camino de la simbolización, producción del sujeto psíquico*. Buenos Aires: Paidòs.

Di Scala, M. (2003). ¿Qué se aprende al leer y escribir? En S. Schlemenson, *Leer y escribir en contextos sociales complejos* (págs. 63-78). Buenos Aires: Paidòs.

Fernández, A. (2002). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. (2003). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. (2009). *Poner en juego el saber: psicopedagogía, propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Guerra, V. (2014). *Vida psíquica del bebè: la parentalidad y los procesos de subjetivación*. Montevideo: APU.

Janin, B. (2011). Avatares de la constitución psíquica y psicopatológica infantil. En *El sufrimiento psíquico en los niños* (págs. 15- 57). Buenos Aires: Noveduc.

Jaroslavsky, E. (2008). Psicoanálisis e intersubjetividad. (s.d) , (s.d) .

Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber. Historias de aprendices*. Montevideo: Bibliotecaplural.

Kornblit, C. (2006a). Escenas de escritura en tratamiento. En *Tratamiento de los problemas en el aprendizaje* (págs. 87-98). Buenos Aires: Noveduc.

Kornblit, C. (2009). Escrito sobre Pedro. Relato de un trayecto clínico. En *Clínica psicopedagógica y alteridad* (págs. 153-164). Buenos Aires: Noveduc .

Kornblit, C. (2006b). No me puedo escribir. Una lectura clínica de las dificultades en la escritura. En S. Schlemenson, *Niños que no aprenden* (págs. 163-171). Buenos Aires: Paidós Educador.

Lucero, A. (2006). Acerca del acontecimiento. En *Tratamiento de los problemas en el aprendizaje* (págs. 99-110). Buenos Aires: Noveduc.

Pereira, M. (2003). Del grito a la narración. En S. Schlemenson, *Leer y escribir en contextos sociales complejos* (págs. 105-119). Buenos Aires: PAIDÒS.

Prol, G. (2006). El problema de aprendizaje en la escena clínica. En *Tratamiento de los problemas en el aprendizaje* (págs. 11-26). Buenos Aires: Noveduc.

Prol, G. (2005). La escritura y la clínica psicopedagógica. En S. Schlemenson, *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica* (págs. 79- 97). Buenos Aires: Paidòs.

Rodolfo, R. (1999). *Dibujos fuera del papel*. Buenos Aires: Paidòs.

Rodolfo, R. (1996). *El niño y el significante*. Buenos Aires: Paidòs.

Schlemenson, S. Condiciones histórico- subjetivas de la producción simbólica. (s.d) : (s.d) .

Schlemenson, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. (s.d) : Kapelusz.

Schlemenson, S. (2005a). El placer de criar, la riqueza de pensar. En *El placer de criar, la riqueza de pensar. Una experiencia con madres de niños pequeños* (págs. 9-28). Buenos Aires: Noveduc.

Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico* . Buenos Aires: Paidòs.

Schlemenson, S. (2003). *Leer y escribir en contextos sociales complejos*. Buenos Aires: Paidòs .

Schlemenson, S. (2006). *Niños que no aprenden* . Buenos Aires: Paidòs Educador.

Schlemenson, S. (2005b). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*. Buenos Aires: Paidòs.

Suàrez, C. (2006). Una historia para contar. En *Tratamiento de los problemas en el aprendizaje* (págs. 123-132). Buenos Aires: Noveduc.

Uriksen, V. (2005). Construcción de la subjetividad del niño. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* , 339-355.

Wettengel, L. (2009). Puntuaciones acerca de la problemática del otro en la clínica de las dificultades en el aprendizaje. En *Clinica psicopedagógica y alteridad* (págs. 17-28). Buenos Aires: Noveduc.

Winnicott, D. (1971). *Realidad y Juego* . Barcelona, España: Gedisa.