



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA



UNIVERSIDAD
DE LA REPUBLICA
URUGUAY

TRABAJO FINAL DE GRADO

Monografía:

EL SÍNTOMA DEL NIÑO QUE NO APRENDE

Est.: Erika Montes Pianavilla

4.118.463-5

Tutora: Lic. Erika Capnikas

Instituto de Psicología Clínica

Índice

Resumen	3
Introducción	4
Contextualizando las Dificultades de aprendizaje	6
Pensando el concepto de aprendizaje	8
¿Qué entendemos por dificultades de aprendizaje?	11
La importancia de la Contrainteligencia	12
Pensar la Estructuración del psiquismo con relación a las dificultades de aprendizaje	14
La influencia de la Pulsión Epistemofílica	15
Función maternal - función primaria - función influyente	17
Pensando la Simbolización	18
Freud y la represión	20
Aportes de W. Bion	22
¿Qué implica el Complejo de Edipo?	24
¿Qué nos aporta Winnicott para entender el proceso de maduración?	27
El síntoma y las dificultades de aprendizaje	29
Origen del síntoma	
Signo/síntoma	
El síntoma y sus manifestaciones	31
Otra mirada desde el síntoma y la dificultad.....	33
El síntoma en la familia	

La identificación del niño que no aprende, con los padres: el síntoma	35
El síntoma en el vínculo madre-niño	38
A modo de cierre	41
Bibliografía	44

Resumen

En el presente trabajo se indaga sobre los problemas de aprendizaje en niños en edad escolar. Estas dificultades son estudiadas desde la Teoría Psicoanalítica y entendidas como manifestación de algo que trasciende el no aprender. Se aborda el problema desde la perspectiva de síntoma, sin desconocer las dificultades de aprendizaje primarias. El no lograr aprender en tanto síntoma, es la forma en que sale a la luz su conflicto, y es algo que el niño padece y que además le causa sufrimiento.

Es esta manifestación del inconsciente lo que debemos descifrar, lo que nos muestra qué representa para el niño aprender, la relación con la institución educativa, con su familia, con sus lazos más cercanos y con su entorno en general, lo que influye en la aparición de un problema de aprendizaje.

A partir de la contextualización del problema se van definiendo los conceptos claves (aprendizaje, problemas de aprendizaje, síntoma) para luego, en el desarrollo del trabajo, vincularlo con otros aspectos de orden psicoanalítico (proceso de simbolización, represión, pulsión epistemofílica, complejo de Edipo, etc.) que aporten a entender mejor el problema.

Se toman dos viñetas clínicas que permiten ejemplificar cómo acontece en el niño lo que se desarrolla en este trabajo.

Palabras clave: problema de aprendizaje, síntoma, identificación.

Introducción

La elección de esta temática se debe al interés que generó en mí el trabajo con niños, los cuales en su mayoría presentaban dificultades de aprendizaje. Estos niños desarrollaban síntomas frente a dificultades en su entorno y los problemas de aprendizaje eran una manifestación común. Este trabajo tuvo lugar en el marco del proyecto de investigación sobre *El uso de técnicas de evaluación psicológicas en las intervenciones clínicas con niños*. Dicha investigación formó parte de mi último año de formación de la Licenciatura en Psicología.

Intentaré abordar las dificultades de aprendizaje entendiéndolas como expresión de un entramado que va más allá del “no aprender”. Esto implica enfrentar la complejidad inherente a esta tarea, con relación no solo al niño que no aprende y su sintomatología, sino que también involucra aspectos vinculados a la familia, la escuela, los profesores/maestros, alumnos, etc.

Estamos frente a fenómenos heterogéneos, con múltiples actores, que influyen en el mismo sentido pero, como veremos, en distinto grado. El niño puede hacer síntoma de formas diversas, no solo en el aprendizaje. Debe destacarse la importancia que tienen los padres, sobre todo, la función materna.

Para lograr una mayor comprensión, se comienza ubicando y definiendo las dificultades de aprendizaje para luego diferenciarlas del fracaso escolar. Luego, considerando una manifestación del síntoma: “el no aprender en el niño”, es preciso definir aspectos que hacen a su estructura psíquica. El desarrollo de esta se ve influenciado por su entorno. Sus primeros vínculos adquieren relevancia y colaboran en el proceso de simbolización, proceso de suma importancia para su psiquismo, al que se le dará énfasis en este trabajo.

Por otro lado, se hace necesario definir diversos conceptos psicoanalíticos, como síntoma, identificaciones, pulsión epistemofílica, etc., para poder vislumbrar la implicancia de estos aspectos en el no poder aprender del niño.

En relación con este último punto se intenta dar luz a esta problemática a través de dos situaciones. La primera se ve cuando un niño no logra aprender, dado el vínculo formado con su madre, que no le permite separarse y así lograr aprender. La segunda situación radica en ver qué sucede cuando el niño no aprende porque se identifica con aspectos de su padre/madre. De estas situaciones surgen determinados cuestionamientos sobre: ¿qué es lo que le sucede al niño cuando le es difícil separarse de su madre y crecer? ¿Cuál es la importancia de las identificaciones?, etc.

En resumen, en la presente monografía se realiza un recorrido por diversos conceptos que se consideran necesarios para el desarrollo y entendimiento del tema

planteado, comenzando por explicar lo que es el aprendizaje en sí, para luego visualizar las distintas posturas sobre las dificultades de aprendizaje, para poder pensar la estructuración del psiquismo y así vislumbrar el síntoma en estos niños.

Contextualizando las Dificultades de aprendizaje

El interés por el estudio de las dificultades de aprendizaje data del siglo pasado. Dicho interés surge al detectarse que había niños y adultos que no podían incorporar algunos conocimientos (Villafranca, 2007).

Hasta 1940 se estudian las dificultades de aprendizaje relacionadas con aspectos vinculados a lesiones cerebrales o daño psíquico. Más tarde las investigaciones se van centrando en los niños. No todos aprendían como era esperado sino que "...algunos eran considerados rarezas y eran estudiados por médicos, neurólogos u oftalmólogos" (Rebollo, 2004: 11). Al mismo tiempo, estas personas sufrían discriminación del entorno por el hecho de no lograr aprender (Villafranca, 2007). Según Borinsky y Talak (2005), fueron la Psiquiatría y la Educación las disciplinas que se interesaron primero por la problemática. Estudiaron niños con distintas anormalidades. Más adelante se sumaron otras disciplinas a la investigación, como la Criminología, la Psicología y el Psicoanálisis.

A principios del siglo xx aún no había una especialidad que se ocupara de esta patología en la infancia como sí la había para los adultos. Con relación a lo que se consideraba anormalidad infantil se empezaron a tratar dos tipos de problemas: los de aprendizaje y los de indisciplina.

... la figura de los niños idiotas, retardados y débiles, se asociaban a los déficits intelectuales (...). Los problemas de indisciplina, en cambio, se asociaron a patologías diferentes, que afectaban el carácter y los afectos. La delincuencia infantil y juvenil eran vistas como producto de este mismo tipo de patología ya que sus conductas se desviaban de la norma de adaptación (Borinsky & Talak, 2005: 1).

En las escuelas es donde se puede observar que no todos los niños aprenden al mismo ritmo. No por no alcanzar el nivel esperado son niños poco inteligentes. En este aspecto los test han colaborado para comprender que el no aprender no implica retardo. Este tipo de dificultades se presenta cada vez en más niños, lo que ha llevado a que esto sea más estudiado (Rebollo, 2004).

Los problemas que arrastraban estos niños con problemas de aprendizaje afectaban a una sociedad que perseguía criterios de normalización en varios ámbitos. De allí el interés por buscar las causas de estos comportamientos y lograr saber cómo intervenir en ellos.

En la bibliografía consultada se destacan los aportes de Kirk (1964) a las dificultades de aprendizaje. Las dificultades las vinculaban con la educación especial.

“En este contexto, los modelos tradicionales, como el médico, el conductual, el psicopedagógico del aprendizaje, se ocuparon del abordaje de las dificultades de aprendizaje” (Tavernal, 2010: 3). Sin embargo, estas disciplinas reduccionistas no lograron más que identificar etiologías distintas, por lo tanto, lo que se obtuvo fueron diferentes formas de evaluación y de intervención, complejizando más el campo de las dificultades de aprendizaje.

En los años 80, se advirtió que las distintas formas de intervención resultaban limitantes. Esto permitió crear espacios para nuevos posicionamientos y así obtener una nueva visión de las dificultades de aprendizaje. Se logró concebir a los aprendizajes como algo separado de los problemas neurológicos, sensoriales, etc.

El nuevo enfoque estima que la evaluación diagnóstica del aprendizaje tiene que ser junto al conocimiento de la naturaleza y características de las actividades culturalmente situadas, en las cuales participan en colaboración con otros (...). En este marco, las dificultades de aprendizaje se evalúan en los procesos de interacción entre los tres componentes del contexto educativo: el sujeto que aprende, el educador que guía el proceso de aprendizaje de los alumnos y los contenidos que constituyen el objeto de aprendizaje (Tavernal & Peralta, 2013: 3).

Con el correr de los años se lograron variados aportes a la hora de enfrentar la temática del aprendizaje. Como ejemplo podemos citar lo expuesto por Myers y Hammil (1987), quienes en 1983 plantean tres principios a considerar frente a las dificultades de aprendizaje en niños. Estos son: **Disparidad**, cuando los niños con dificultades de aprendizaje presentan una diferencia entre lo que podrían lograr y lo que realmente llevan a cabo. **Perturbaciones para el aprendizaje**, este aspecto abarca la afectación en la memoria, percepción, etc., que podría llegar a tener cada niño y le impediría aprender. Y por último, las **Exclusiones por definición**, que están relacionadas a lo emocional y al retardo mental (Villafranca, 2007).

En nuestro medio, Rebollo (2004) advirtió que a medida que se adentraba más en el estudio de los problemas de aprendizaje, este se iba complejizando. Como se verá más adelante, hay multicausalidades por las que los niños no pueden aprender.

Rebollo plantea que:

El problema que preocupa desde ya hace mucho tiempo es el de las dificultades que aparecen en la escuela, el de la dificultad de aprendizaje escolar. Pero la dificultad de aprendizaje comprende la de otros aprendizajes, como las gnosias, las praxias, el lenguaje, o sea los que afectan el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y también el aprendizaje de numerosas conductas. Son numerosas las funciones y conductas que los individuos adquieren en el curso de su vida para adaptarse mejor al ambiente en el que viven (11).

Pensando el concepto de aprendizaje

Según Martínez (2004):

Aprender es constituirse como sujeto de enunciación, de ciudadanía y como sujeto de nuevos y más complejos aprendizajes. Es acceder a ser parte de un colectivo, ingresar en la cultura, alcanzar su propio espacio como sujeto de derecho, llegar a saber es, en definitiva, posicionarse ante el mundo, indagarlo, apropiarse de él y en ese proceso encontrarse a sí mismo, como alguien único pero junto a otros. Llegar a saber es tornarse dueño de sí mismo y con la vida tal como se nos presenta desde la cuna, a disposición para transformarla habiendo tomado la mera elección de elegir. Elegir y decidir sobre objetos, personas, afectos, procesos sociales, en definitiva, elegir y decidir sobre la propia vida (10).

El aprendizaje es un proceso que implica cambios que se dan en el sujeto, generalmente esta tarea involucra a la escuela. “Hasta los niños más pequeños nos dicen que van a la escuela a aprender” (Pardo, 2010: 1).

A pesar de esta idea que tienen los niños y los adultos sobre el quehacer de la escuela, no es tan evidente, ya que la institución escolar comprende diferentes tareas que se relacionan con las funciones sociales que tiene a cargo como institución. Algunas de estas funciones abarcan: “El proceso de socialización que integra a la comunidad humana, la transmisión de bagaje cultural de una generación a otra. Así como también la capacitación constante de los sujetos desde pequeños para que puedan incorporarse al mercado de trabajo” (2).

Se indaga sobre el significado de no aprender en el niño y los efectos que producen en él estas dificultades de aprendizaje. Considerándolo como síntoma, que es lo que permite de alguna manera entrever el sufrimiento que supone para el niño poseer estas dificultades. No solo se ve afectado el niño y su calidad de vida, sino también su familia, maestros, etc.

El niño se encuentra, desde el punto de vista social, en una situación compleja al no poder cumplir con las demandas sociales, y así aumenta el miedo por la pérdida de un lugar tanto en la sociedad como en su hogar. Es un entramado complejo donde se afecta al niño en su vida educativa y a áreas emocionales, afectivas, valorativas, etc. (Dense y Unzueta, 2013).

El aprendizaje conlleva una funcionalidad, ya que nos permite insertarnos en la cultura a través de la adquisición de conductas (Gatti, 2000). El fracaso en el aprendizaje tiende a depositarse en el niño, olvidando que también hay otros factores que influyen, como por ejemplo: una familia imposibilitada de darle al niño el sostén adecuado para lograr adquirir el conocimiento, un maestro sin el apoyo institucional pertinente y una institución escolar que fracasa en su misión (Martínez, 2004).

A la hora de aprender también se debe considerar el factor socioeconómico de las familias, que incide en el desarrollo de los niños. En la familia es donde el niño toma los

modelos para su estructuración posterior, y los padres que viven situaciones carenciadas puede que no tengan una adecuada forma para atender las demandas de sus hijos. Es posible que estos niños queden librados a situaciones sociales poco convenientes, consumos indebidos, poca atención a la salud, tanto física como mental. Junto con esto, ellos tienen conductas poco reguladas, por lo que favorecen a un modelo disgregado. Esta situación provoca problemas de aprendizaje, de conducta, emocionales, etc., que se extienden en la vida del niño y se agravan en los entornos carenciados (Miller, 2013).

A la escuela se traslada la problemática del contexto en el que están inmersos los niños (pobreza, inequidad, etc.). Para superar esta situación conflictiva no basta con asistir a clase. Los maestros cumplen un rol importante si poseen los recursos y el apoyo necesario para transitar el aprendizaje (Martínez, 2004).

Según Hernández y Varela (2012), hay rasgos de quien imparte la docencia que promueven o inhiben el deseo de aprendizaje. Se destaca la importancia del vínculo docente-alumno y el carácter represivo de la educación. “Freud planteaba que la educación inhibía, prohibía y sojuzgaba, y esto trae como consecuencia la neurosis. Por lo tanto, la educación debe tener equilibrio entre dejar hacer y la prohibición” (Freud, en Hernández y Varela, 2012).

Se plantea, además, que el aprender se puede lograr cuando los estudiantes se identifican con algún aspecto de quien imparte su educación. El no poseer una figura representativa para ellos provoca una disminución de sus deseos por aprender.

La relación docente-alumno atraviesa resistencias psíquicas y prejuicios que llevan a rechazar al otro. Así es como el docente se transforma, o no, en el poseedor de rasgos que van de la mano con el aprendizaje.

Bochar (2003), en *El docente y su relación con el saber que imparte* (en Hernández, 2012), llegó a la conclusión de que la transferencia entre el grupo con el docente y viceversa permite producir más y mejor. Hay un compromiso mayor del estudiante cuanto más se implica el docente con el saber que imparte (Hernández y Varela, 2012).

Son los deseos y fundamentalmente el deseo de saber lo que se pone en juego en todo aprendizaje, pero también la posibilidad del yo de organizar las representaciones y de sostener pensamientos preconscientes (Janin, 2011: 90).

La versión que obtenemos de la problemática por intermedio de los padres puede darnos algunas claves para aproximarnos al significado que el no aprender tiene en la familia. Es importante atender a algunos significantes del lenguaje que usan los padres, es decir, los giros que usan, en especial de manera figurada, un contenido latente.

Muchas madres dicen, por ejemplo: “mi hijo no me aprende”, lo que a la vez denuncia “mi hijo no me aprende para mí” (no me repara), “mi hijo me ignora” (como

madre, como mujer), y “mi hija no se me parece” (no se hace mujer como yo), frases que son todas queja y plegaria al mismo tiempo (Paín, 1983).

Se puede ver cómo hay aspectos que son condicionantes en el desarrollo del niño. Estos son su entorno social, en el que nace y crece, la familia, los vínculos tempranos y el proceso en el que el sujeto se apropia de sus experiencias, de su historia, formando un mundo interno (de representaciones y fantasías) que pautan su forma de ser (Miller, 2013).

La verdadera organización psíquica del sujeto se realiza en relación con la manera como el niño es dignificado por los padres (cómo es esperado, amado, rechazado o utilizado) y por el lugar que ocupa en la dinámica familiar (Moreno & Rojas, 1998: 4).

¿Qué entendemos por dificultades de aprendizaje?

Según Rebollo (2004), hay distintos tipos de dificultades. Planta las dificultades *específicas* o *primarias*, teniendo en cuenta que son las que no tienen causa demostrable. Afectan a niños con CI normal, sin alteraciones psíquicas, con buena motivación y estimulación adecuada. Predominan en varones y son poco frecuentes.

Por otro lado están las dificultades *inespecíficas*, *secundarias* o *sintomáticas*. La raíz de estas serían problemas psicológicos y socioculturales. Son consecuencia de una alteración de orden familiar, socioeconómico, cultural, psicopedagógico-institucional, psicológico, psiquiátrico. También abarcan problemas pediátricos: trastornos neurológicos, problemas sensoriales, etc. (IPES, 2011).

Con relación a las dificultades de aprendizaje, la definición que más se adapta, según Rebollo, sería la de la Asociación Canadiense para los Niños con Dificultad de aprendizaje en 1977, que plantea:

Dificultad del aprendizaje es un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos debidos a una dificultad identificable o inferible del sistema nervioso central. Estos trastornos pueden manifestarse por un retardo en el desarrollo precoz y/o dificultades en una de las áreas siguientes: atención, memoria, razonamiento, coordinación, lectura, escritura, ortografía, competencia social y maduración emocional. (...) Las dificultades del aprendizaje son intrínsecas al individuo y pueden afectar el aprendizaje y la conducta de todos los individuos, incluyendo aquellos con inteligencia potencialmente media, media o por encima de la media. Las dificultades del aprendizaje pueden originarse en variaciones genéticas, factores bioquímicos, eventos del período pre o perinatal o en algún otro evento del que resulta un debilitamiento neurológico. (...) las dificultades de aprendizaje no son debidas a impedimento visual, auditivo o motor, a retardo mental, a disturbios emocionales, a desventaja ambiental, aunque ellas pueden ocurrir en algunos de ellos (2004: 14-15).

Cipriano entiende las dificultades de aprendizaje cuando el proceso que posibilita el acercamiento, la apropiación productiva de los objetos del mundo y la producción de conocimientos se encuentra perturbado (Cipriano, en Schlemenson, 2006).

Las dificultades de aprendizaje abarcan toda dificultad que se de en el aprender. Este aprender conlleva esfuerzo y dedicación por lo tanto es esperable que frente a la complejidad de determinado aprendizaje resulte más dificultoso aprender. Esto se refleja tanto en personas con problemas de aprendizaje como en el resto, el problema radicaría cuando la persona no puede superarse a pesar de todo lo que haga por lograr aprender. En estos casos se habla de un estancamiento de su proceso de aprender (Palma & Tapia, 2006).

Samuel Kirk (1960) mencionó las “Learning disabilities” (dificultades de aprendizaje) entendiéndolas como: “... retraso específico o desorden en uno o más de los procesos de lenguaje, habla, percepción, conducta, lectura, pronunciación o aritmética”. No se encuentran incluidos en su definición los problemas de aprendizaje por trastornos emocionales o por razones ambientales, etc. (ANEP).

Según Reiff (1993), las dificultades de aprendizaje llevan a una controversia.

La problemática radica en la identidad del constructo que puede ser educativo, psicológico, sociopolítico o una combinación de todos. Se considera que no contamos con definiciones claras al respecto y que por ello suelen haber niños a los que se les identifica con dificultades en el aprendizaje y que son tratados como si fuera una sola entidad, sin tener en cuenta por ejemplo los diferentes ritmos que tiene cada niño a la hora de aprender. En definitiva vemos que una sola definición no es suficiente ya que no puede abarcar la heterogeneidad de definiciones que abarca las dificultades de aprendizaje (Rouke, 1983, en Woodburn, 2001: 15).

La importancia de la Contrainteligencia

Con relación a este concepto, se plantea que: “(...)aunque parezca paradójico, debe poseer una buena dosis de inteligencia para lograr no ser inteligente” (Luzuriaga, 1998: 21).

La Contrainteligencia es un término planteado por Luzuriaga, lo que implica que esté comprendido dentro de lo tanático, teniendo en cuenta que prima la negación y el no poder comprender, y, por otro lado, la separación de los vínculos significativos.

... Todo este proceso de autoaniquilación intelectual funciona como lo hace todo mecanismo de defensa, en forma totalmente inconsciente, de manera que el niño solo conoce el resultado de sus defensas pero no su existencia (22).

Otro aspecto de la Contrainteligencia es a quién “... recurre el psiquismo inmaduro del niño, para poder ir venciendo las necesidades demasiado intensas que le produciría el percibir, de golpe, la totalidad de las características de los objetos y de su propio Yo...” (21).

Si la adquisición de datos de la realidad se hace preferentemente mediante la percepción sensorial de los mismos, la contrainteligencia debe atacar ante todo a las funciones sensoriales, inhibiendo así la capacidad de ver, oír, sentir, gustar, etc., con lo cual logramos hacer desaparecer al objeto perturbador, al no tomar conciencia de su existencia (39).

Por lo tanto, la inteligencia se asocia a un proceso defensivo en el cual actúa la negación sobre las vivencias que traen sufrimiento. Cada persona podrá elaborar la contrainteligencia de forma diferente, de todos modos, se verán afectadas sus capacidades, como resultado.

Luzuriaga ve como uno de los causantes de las dificultades de aprendizaje a la rivalidad. De la rivalidad sostiene que se da con otro. Este otro puede ser, tanto un compañero, un maestro, como un libro. Para aprender, entonces, es necesario aceptar que el otro nos aporta su saber, que el otro sabe más. No aprender podría indicar no querer conocer nuestra propia ignorancia y por lo tanto rechazar el aprender. El no saber podría colaborar a mantener la ansiedad cuando no se quiere ser, o tener el peso de ser, el que posee el conocimiento.

Otro factor que lleva a no aprender es: la soledad. Ser inteligente puede significar soledad, ya que implica una mayor independencia del niño con relación a su entorno. No querer lograr dicha independencia podría ser la causa de la dificultad de aprendizaje. El autor también señala la envidia. Para evitar la envidia se opta por no aprender, de forma inconsciente. No aprende, así no será envidiado y será querido por todos. No siendo inteligente, tampoco debería ser odiado.

Luego de visualizar las posturas sobre las dificultades de aprendizaje se desarrollará lo que es y lo que conlleva la estructuración psíquica.

Pensar la Estructuración del psiquismo en relación con las dificultades de aprendizaje

Para comprender el proceso de adquisición de conocimientos en el niño hay que adentrarse en el pensar y en el proceso de simbolización como estructurantes del psiquismo. Estos factores son los que harán posible el aprender (Martínez y otros, 2004).

Freud (1895) nos introduce al tema explicitando que:

Esta vivencia de satisfacción se dará ligada al desvalimiento del bebé, que hace imprescindible el auxilio, ajeno frente a las necesidades vitales; auxilio que proviene de un individuo experimentado (que entiende y sabe) que puede pensar e interpretar el grito, inaugurando la comunicación y haciendo de ese grito un llamado. Llamado a otro que piensa y hace lo específicamente necesario para calmarlo, procurándole satisfacción (Freud, en Kachinovsky, 2012: 61).

La primera vivencia de satisfacción deja una huella en el bebé, ya que hubo alguien que cubrió su necesidad (de alimentación, por ejemplo), esta vivencia es la que daría origen al psiquismo y sería el rudimento del pensar, según lo planteado por Freud.

Esta vivencia consiste en el apaciguamiento del lactante por medio de la intervención de otro (madre, por ejemplo). Es una tensión que se da en el lactante, que surge debido a sus necesidades.

La imagen de objeto que satisface adquiere un valor electivo en la constitución del deseo del sujeto. Podrá ser recargada en ausencia del objeto real (satisfacción alucinatoria del deseo). Esto guiará la búsqueda ulterior del objeto que satisface (Laplanche & Pontalis, 1971).

Freud, en *Proyecto de Psicología* (1895), menciona también la incapacidad del organismo en sus comienzos, define al infante como incapaz de realizar acciones. Sobrevive gracias al auxilio externo. Esto lo logra por la descarga sobre su alteración interior, la que será percibida y dará cuenta del estado del niño (1950).

La influencia de la Pulsión Epistemofílica

Amor por el conocimiento es la definición etimológica de epistemofilia. Pulsión epistemofílica o pulsión de saber se inicia con Freud paralelamente con el planteamiento del concepto de sublimación. La sublimación sería:

Proceso postulado por Freud para explicar ciertas actividades humanas que aparentemente no guardan relación con la sexualidad, pero que hallarían su energía en la fuerza de la pulsión sexual. Se dice que la pulsión se sublima, en la medida en que es derivada hacia un nuevo fin, no sexual, y apunta hacia objetos socialmente valorados (Laplache, en Tenorio, 1971: 6).

Para Klein (1950), desde un principio hay un Yo que se relaciona con objetos, que experimenta angustias y adapta defensas contra estas. Nos habla de un impulso epistemofílico que surge al mismo tiempo que el sadismo. El niño busca apoderarse del contenido del cuerpo de la madre, y también destruirla. En relación con el impulso epistemofílico se entiende que:

Ninguna actividad del pensamiento y del comportamiento se produce en el hombre sin que sea guiado por la pulsión epistemofílica o pulsión de conocimiento o de saber. Esta pulsión tiene relación directa con la conservación de la vida de cada individuo y la supervivencia de la especie en la cual la reproducción es uno de sus factores esenciales. Es así como la pulsión epistemofílica se pone al servicio de la sexualidad. En el niño la canalización de la pulsión de vida en la pulsión epistemofílica aparece muy temprano y se la puede ver en acción más particularmente desde el momento en que el ser humano se plantea la pregunta fundamental de su razón de ser, de dónde vienen sus semejantes, cómo se hacen los niños, etc. (...) Paralelamente a la adquisición del lenguaje, el psiquismo del niño va a diferenciarse y estructurarse, haciendo aparecer un movimiento contrario a la pulsión de saber: el deseo de desconocimiento, aquello de no querer saber nada de ello, del cual el superyó es agente de la represión y del control pero del cual también será su representante. Es en esto que toda adquisición de conocimiento es muestra de la trasgresión de una prohibición de aprender y de saber (Ramírez, 2010: 1).

En *Un recuerdo infantil*, de Leonardo da Vinci (1910), vemos la relación entre la sublimación y los destinos posibles de la pulsión de saber.

... del apetito de saber de los niños pequeños es testimonio su infatigable placer de preguntar, enigmático para el adulto mientras no comprenda que todas esas preguntas no son más que circunloquios y que no pueden tener término porque mediante ellas el niño quiere sustituir una pregunta única que empero no formula. (...) La impresión de este fracaso en el primer intento de autonomía intelectual parece ser duradera y profundamente deprimente. (Nota al pie: en mi ensayo sobre las teorías sexuales infantiles de 1908 yo escribía: ahora bien este cavilar y dudar se volverá arquetipo para todo trabajo del pensar en torno de problemas y el primer fracaso ejercerá por siempre un efecto paralizante.) (Mirc, 2008: 3).

A su vez plantea que:

... la duda, el enigma, el recorrido del niño en su investigación sexual infantil se convierte en arquetipo de todo trabajo del pensar. Es decir, es el modo general en que todo ser humano constituye su tarea de pensamiento, de investigación (Mirc, 2008: 3).

... la pulsión epistemofílica (...), orientada hacia la episteme, el conocimiento. Podría decirse, que así como la meta del adulto en la salud mental es poder amar y trabajar, para el niño es amar y estudiar, sin embargo para ello se requiere que efectivamente el niño pueda hacer uso de su energía libidinal y si esta se encuentra capturada por cualquier otro episodio, lo más seguro es que dicho lugar no se constituya y por lo tanto el espacio escolar se ocupe pero no se habite (Castillo, 2012: 2).

También se plantea desde la interrogante que tiene que haber para que haya deseo de saber, nos expresan que el deseo de saber existe únicamente a medida que se sostiene una necesidad de desconocimiento. También este proceso es propio de un devenir subjetivo, que se puede producir a partir de la identificación transitiva que se ubica en los tiempos del estadio del espejo.

La pulsión epistemofílica se encuentra incluida junto al espacio del deseo, producto de la ausencia de un saber que barre a la madre, y que desde ahí causa y permite que el niño ocupe la posición de sujeto del discurso y no de objeto.

Es decir, la organización psíquica accede a abandonar cierta cantidad de energía destinada a la satisfacción pulsional a cambio de obtener felicidad. La cultura permite, en principio, protegerse del “temido mundo exterior” como miembro de la comunidad (Mirc, 2008: 3).

Se sabe entonces que es la energía de la pulsión sexual, el eros, la que permite los logros culturales, como energía desviada del uso sexual y aplicada a otros fines, es decir, “un proceso que merece el nombre de sublimación”.

A su vez plantea que:

... los historiadores de la cultura parecen contestes en suponer que mediante este proceso se adquieren poderosos componentes para todo los logros culturales. Agregaríamos entonces que un proceso igual tiene lugar en el desarrollo del individuo y situaríamos su comienzo en el periodo de latencia sexual de la infancia (Mirc, 2008: 3).

Función maternal - función primaria - función influyente

La madre ocupa un rol importante en la construcción del pensamiento del niño, ya que es ella quien le da sentido a sus demandas. La madre, o quien cumple el rol de asistir al bebé, le trasmite estabilidad y le genera atractivos de orden libidinal. La tensión sentida por el bebé se convierte en sentimiento por las palabras y gestos de la madre (proceso de narcisización). Al verse satisfechas sus necesidades pasa a ser una fuente de placer. Al mismo tiempo, la madre, al dar sentido a las manifestaciones del niño hace que él logre iniciarse en el proceso del pensamiento. La mirada y el gesto le permiten entender lo que le pasa y así adelantarle un pensamiento aún no constituido (Micca, 2006),

Klein (1950), en su *Teoría de las relaciones objetales*, nos permite ver cómo a través de la alimentación la madre logra establecer un modelo en su bebé que luego será similar a cómo logre incorporar otros contenidos, como el conocimiento. Cuando la madre atiende al niño, concreta con él un transvasamiento narcisístico que modula su psiquismo. Las formas de asistirlo, la calidad de sus enunciaciones, ordenan la descarga del niño e imponen montantes de energía, formas de acceso al placer y tramitación del sufrimiento, que actúan como un sistema matricial que marca el sentido que tendrán las tendencias y las características en la constitución del psiquismo del niño (Bleichmar, 2000).

Luego, en el proceso de organización psíquica, sigue el proceso primario, que se encuentra vinculado con la fantasía. La fantasía tiene más complejidad y ayuda al niño frente a la ausencia de la madre. Se pasa de un vínculo permanente del niño con su madre al de separación, la madre se puede ausentar, y al darse la separación aparece en la psiquis del niño la posibilidad de representación del espacio de la madre y del suyo. Así, la presencia/ausencia va complejizando el psiquismo del bebé, que producirá fantasías. “El contenido de dichas fantasías suele representar los rasgos identificatorios que el niño imagina que posee el nuevo espacio que su madre constituye” (Schlemenson, 2006).

Pensando la Simbolización

La complejización prosigue en el niño y aparece la simbolización como actividad sustitutiva. Esta aparece, ya que el niño se enfrenta a nuevas oportunidades de complejización del psiquismo con la entrada a las instituciones escolares. Allí amplía su potencial simbólico, el niño comienza a enfrentarse a otros sujetos y objetos que se le imponen, y reedita en ellos situaciones originarias relacionadas a lo edípico, y también a objetos socialmente valorados, desconocidos, que los vincula, de manera semejante a cómo los vivenció, con los objetos parentales.

En este momento el niño está frente a nuevas situaciones, que implica la escolaridad: maestros, compañeros y conocimiento. Esto le permite incrementar los procesos sustitutivos y si no se encuentra fijado a ninguna etapa anterior podrá acceder de buena forma a un mayor despliegue de su potencial psíquico (Schlemenson, 2006).

Kachinovsky plantea:

... plantearnos el pensar como psicoanalistas nos lleva al terreno de la simbolización y su despliegue. En este sentido, se podrían plantear dos ejes temáticos. Uno de ellos enfoca los orígenes, el surgimiento de los procesos de mentalización consustanciales a lo humano, su decurso representacional y simbólico a partir de su encaradura pulsional. (...) El otro se refiere al trabajo del pensar como manifestación de nuestro psiquismo, como acceso a una reflexión que nos permite pensarnos y pensarlo que “piensa” en nosotros y nos habilita para pensar el mundo. Esta vía nos llevaría a considerar al pensamiento en sus formas preconsciente-consciente e inconsciente, a su dinámica operacional movida por el deseo. (...) Detener nuestra mirada sobre la mentalización temprana es preguntarnos por el origen del sujeto; es cuestionarnos acerca de la naturaleza de los primeros contenidos mentales y sus transformaciones. Es aproximarnos al proceso por el cual las sensaciones y sucesos del registro corporal van progresivamente tomando sentidos que hacen al surgimiento de lo psíquico, como forma mental de una “yoidad” que nos hace sujetos” (2012: 60).

Frente a las interrogantes ¿Qué piensa un bebé? ¿Cuándo aparece el pensar?, se propone como albores del pensar cuando lo registrado por las vías sensoriales cobra sentidos personales. Y al decir esto estamos hablando de la subjetividad como emergencia y no como un a priori.

Tenorio (2013) nos plantea desde la obra de Freud la relación existente entre las dificultades de aprendizaje y el deseo de saber en los niños. Al asociar ambos puntos, vemos la importancia de trabajar el tema de la represión.

A su vez, en relación con la simbolización, se debe considerar que también se puede visualizar el juego dentro de ella. Teniendo en cuenta lo que plantea Casas de Pereda (1999):

Los juegos son constitutivos, consustanciales a la estructuración psíquica, y en tanto realmente efectivos, deben ser lúdicos y placenteros. Hay un lado de eficacia simbólica, en el sentido de hacer posible la estructuración del aparato psíquico, que se juega entre el niño y la madre en un ámbito de amor. Ámbito que habilita la repetición propia de la pulsión en reiteraciones del juego, adquiriendo el pleno sentido de acontecimiento psíquico. El trabajo de juego no implica solamente esfuerzo, y por ende a veces displacer, sino que, por el contrario, si podemos permitirnos pensar que ese trabajo reúne el penar con el gozar, o mejor, el esfuerzo con la satisfacción, nos aproximamos más a un ser en plena estructuración como lo es el niño. Lo que allí está implicado es la simbolización de una pérdida. La ausencia es lo que es displacentero y la simbolización hace presente el placer de la representación. El acto en sí también como hecho psíquico, como acontecimiento, contiene el logro de una representación como triunfo sobre la ausencia. Hablo de placer de la representación, que es lo opuesto de la angustia ante la no disponibilidad representacional, la angustia ante el fracaso de la simbolización (60).

Dentro del juego la autora plantea que el objeto transicional aparece como un elemento privilegiado para pensar la simbolización. "... el objeto transicional, objeto peculiar, singular, tiene la virtud de hacer presente al modo fáctico, encarnado, concreto, un hecho abstracto, irreal, al mismo tiempo que real" (23). Este acontecer del objeto transicional está relacionado con la estructuración psíquica y con la función de disminuir la angustia.

Casas de Pereda ejemplifica la situación: un niño que cuando va a dormir pide tener su objeto transicional. Esto lo hace porque la separación le genera montos de angustia elevados, ya que es en este momento cuando más nota la ausencia.

Es necesario subrayar que importa tanto la realidad del objeto como su valor simbólico, pues es la presencia y ausencia de la madre la que necesita ser representada (...). Es un camino de simbolización, porque aún no es simbolización, si lo fuera no estaría adherido a su representación (trapito, osito, chupete) (68).

Además de la importancia que tienen para la estructuración del psiquismo los cuidados que se le brindan al niño, tiene gran relevancia la transición por el complejo de Edipo, ya que de este se desprende la posición sexual y la actitud social que el niño tendrá en el futuro.

Muchos autores plantean que una buena resolución de la situación edípica facilita los procesos de aprendizaje. La pérdida de un vínculo de exclusividad con la figura materna, los sentimientos que emergen en relación a esta situación y el pasaje a una relación triangular, implican un momento importante desde el punto de vista de las emociones y el pensamiento (Berch, 2006: 12).

Freud y la represión

En Freud, según la autora, encontramos respuestas. La respuesta está en entender el mecanismo inconsciente de la represión, ya que es trascendental en la estructuración

del psiquismo. Al reprimir se da un espacio para integrar la pulsión por el saber, o para investigar.

Por otra parte, nos dice que la represión es fundamental para el tema que nos ocupa, puesto que es un mecanismo que da lugar a que se instituyan funciones muy importantes para la constitución del deseo de saber, y con ello la posibilidad de simbolizar. "El hecho de que por la represión se mantengan alejadas de la conciencia ciertas representaciones intolerables, no significa que no tengan efectos muy importantes en la estructuración psíquica y la constitución de la subjetividad" (Tenorio, 2013: 4).

El psicoanálisis nos ha enseñado que la esencia del proceso de la represión no consiste en cancelar, en aniquilar una representación representante de la pulsión, sino en impedirle que devenga consciente. Decimos entonces que se encuentra en el estado de lo "inconsciente" y podemos ofrecer buenas pruebas de que aun así es capaz de exteriorizar efectos, incluidos los que finalmente alcanzan la conciencia" (Freud, 1905: 161).

En *La Represión*, Freud (1915) plantea que la represión consta de dos tiempos. En el primero, la representación psíquica de la pulsión no es aceptada en forma consciente, se hace un "intento de desalojo". Aquí se establece la represión primordial.

La segunda fase abarca la represión propiamente dicha: (...) esta recae sobre retoños psíquicos de la representación reprimida o sobre pensamientos que aunque procedentes de otra parte han entrado en un vínculo asociativo con ella. En este caso el esfuerzo es de dar caza (Tenorio 2013: 5).

La represión primordial es generadora de angustia, ya que se genera con la ausencia de la madre. Al causar displacer, esta ausencia se reprime y fija, de esta forma da paso al inconsciente:

... constituyendo una falta también primordial que genera angustia, esta angustia por la falta dará lugar al deseo de saber y por consiguiente a la capacidad para simbolizar. En la represión propiamente dicha recae sobre los procesos secundarios que tienen que ver con el pensamiento y la angustia actuará como señal para evitar una angustia mayor si irrumpiera la pulsión reprimida. (...) es este carácter secundario de la represión en el que se pueden formar síntomas, inhibiciones, o procesos sublimatorios, en todos estos procesos es en los que la educación puede ser favorable o desfavorable para el desarrollo del pensamiento (Tenorio 2013: 5).

Lo reprimido está vinculado a la sexualidad, según Freud. Para este, toda neurosis, sea histeria, neurosis obsesiva, paranoia o cualquier fenómeno patológico, descansa en fuerzas pulsionales de carácter sexual, y dice que:

... con ello no quiero decir que la energía de la pulsión sexual preste una mera contribución a las fuerzas que sustentan a los fenómenos patológicos, sino aseverar expresamente que esa participación es la única fuente energética constante de las neurosis, y la más importante, de suerte que la vida sexual de las personas afectadas se exterioriza de manera exclusiva o predominante, o solo

parcial, en estos síntomas. Los síntomas son la práctica sexual de los enfermos (Freud, 1905: 148).

Aportes de W. R. Bion

Cuando Bion (1977) nos sorprende con su formulación del pensamiento sin pensador, de pensamientos que existen con anterioridad a la presencia de un aparato para pensarlos, está planteada la ausencia de una subjetividad en el momento de experimentar las primeras vivencias (Kachinovsky, 2012: 60). Agrega que la actividad de pensar deriva de dos procesos mentales: en primer lugar, el desarrollo de pensamientos, y luego, el desarrollo del aparato de pensar, impuesto por la presión de los pensamientos.

El bebé posee una preconcepción innata del pecho según el autor. Las experiencias emocionales resultantes de las frustraciones de omnipotencia del lactante lo obligan a volverse hacia el mundo real, y son denominadas por Bion como realizaciones. Tomando como modelo el vínculo del bebé con la madre que lo amamanta, define las realizaciones como positivas o negativas.

Abadi (2014) plantea que en la realización positiva hay una confirmación de que el objeto está realmente presente y atiende sus necesidades. En cambio, en la realización negativa, el lactante no encuentra un pecho disponible para la satisfacción, y esta ausencia es vivida como la presencia de un pecho ausente y malo dentro de sí, puesto que para Bion todo objeto necesitado es sentido como malo, de modo que su ausencia provoca privación y sufrimiento.

A su vez, siguiendo a Bion, Abadi plantea la noción de función de *rêverie* por parte de la madre. Que tiene que ver con la capacidad de tolerancia que el bebé tiene con relación a las frustraciones, depende tanto de sus demandas pulsionales innatas como de la respuesta de la madre real externa. El autor sostiene que estos dos factores están indisociados y constituyen el modelo de Bion de continente-contenido, representado por los signos femenino-masculino.

La relación continente-contenido implica una complementariedad entre las proyecciones del niño y la receptividad materna. Por ejemplo, el bebé puede proyectar en su madre sentimientos de los cuales desea liberarse: entre ellos, su temor a la muerte. La madre reacciona "terapéuticamente", según lo planteado por el autor, devolviéndole las identificaciones proyectivas en forma tolerable. Esto depende de su capacidad de *rêverie*.

Si esta falla, el niño intensifica las identificaciones proyectivas, que ya no sirven para ser comprendidas y significadas con la ayuda de la madre. Se reintroyectan masivamente, con la aparición de un objeto interno destructor como resultado, que impide tanto dar como recibir algo bueno.

La evitación del dolor depresivo es un importante factor inhibitor del crecimiento psíquico. En ese caso, las fuertes cargas emocionales resultantes de las realizaciones

negativas, que fueran proyectadas en la madre, al no encontrar un continente adecuado, serán reintroyectadas por la criatura bajo la forma de un terror sin nombre.

¿Qué implica el Complejo de Edipo?

En los primeros años de vida la estructuración del sujeto tiene que pasar por una tarea fundamental: el desprendimiento de la madre y la constitución de una estructura singular que le permita ubicarse en el mundo en tanto sujeto. Lograr una representación diferenciada del objeto de amor (Tenorio, 2013: 17).

García (2010) plantea que el momento del Edipo lo vemos cuando los niños presentan sentimientos hostiles hacia el padre de su mismo sexo. El niño varón es posesivo con su madre y manifiesta rivalidad hacia su padre. La niña por el contrario busca ocupar el lugar de la madre y trata de captar la atención de su padre, experimentando rivalidad hacia ella. Depende de cómo transiten los niños esta etapa y de las huellas que esta etapa deje en él, lo que advenga en su pubertad, en la que hay una reedición que abarca la elección sexual y la forma en que se vincula con los demás.

El aparato psíquico se constituye, según Lacan (1999), una vez lograda la separación del niño de su madre y establecida la castración, ya que de esto depende que se logren tanto identificaciones secundarias, elecciones de objeto y aparición del superyó.

Como se mencionó anteriormente, esta estructura edípica está formada por madre, padre e hijo/a. La interacción que se dé en esta tríada puede ser variada, por lo tanto, esto ocasiona distintos efectos, que dependen de las resoluciones que se den a las satisfacciones de los integrantes de la tríada.

Por lo tanto...

Esto tiene una importancia fundamental para comprender lo que se está abordando sobre la sexualidad infantil y el Complejo de Edipo y desde ahí la represión con sus consecuentes efectos en sus diversas manifestaciones, lo cual se ha trabajado para estudiar las inhibiciones en el pensamiento y el deseo por el saber que se observan en los problemas de aprendizaje de los niños en la escuela, pues todos estos elementos conforman una estructura. (...) A través de la Ley de Prohibición del incesto, el registro de lo simbólico organiza la castración en la que el Edipo es una forma cultural de la promoción de la función de la castración del psiquismo. Es por la castración simbólica que se crea la carencia con la que se instituye el deseo” (Tenorio, 2013: 18).

Según Freud (1924), en el momento de la “declinación del Edipo” se constituye el superyó, frente a la prohibición. Transforma su catexis sobre los padres en identificación a los padres, ya habiendo interiorizado la prohibición, según el autor.

La autoridad del padre, introyectada en el yo, forma el núcleo del superyó, que toma prestada del padre su severidad, perpetúa la prohibición del incesto, y así asegura al yo contra el retorno de la investidura libidinosa de objeto (2).

Una posibilidad es que en el Edipo los niños vivan la castración en el plano mismo del intelecto, las angustias de castración pueden llegar a ser tan perturbadoras que bloquean la capacidad intelectual del niño (Tenorio, 2013).

... se da también el caso de niños cuya inteligencia ha padecido todas las vicisitudes del conflicto edípico y de la angustia de castración. El placer debido a la eficacia en el Campo intelectual no está absolutamente desexualizado y, por ello, los constriñe a una regresión, a una inhibición, que pueden ser más o menos precoces, más o menos parciales y más o menos electivos frente a ciertos modos de relaciones que pueden instalarse de manera determinante en el momento mismo de la escolarización (Lebocvici y Soulé, 1978: 258, en Tenorio, 2013).

A su vez plantea que:

La represión del deseo incestuoso puede ser tan extensa que no sólo incida sobre las representaciones sexuales ligadas al complejo de Edipo sino también sobre el desarrollo del saber en general o en algunos tópicos en particular. Luego entonces, el intelecto puede ser víctima de una represión severa. Es decir, que la castración simbólica puede ser imaginariada como mutilación intelectual. (...) La aparición de la triangulación del Edipo proporciona los elementos que permiten la emergencia de angustia masiva, así como la inquietud intelectual a partir del intento de dominio del sujeto sobre el objeto familiar que ha devenido extraño, el "Unheimlich" freudiano, la inquietante extrañeza, de la cual el niño quiere apropiarse, entenderla, es lo que da origen a todas las curiosidades (Tenorio, 2013: 13-15).

El "sepultamiento" del complejo de Edipo da paso al periodo de latencia, como respuesta al complejo de castración. La latencia no se entiende como un determinado tiempo cronológico, sino como una etapa que está atravesada más por la cultura que por la fisiología. En la latencia nacen y se construyen mecanismos más complejos para el desarrollo del ser.

Urribarri (2008) plantea que este proceso se inicia aproximadamente a partir de los cinco años, allí se puede observar que en los niños se inhiben sus mociones pulsionales, aunque persistan actividades sexuales durante el periodo. Las inhibiciones que trae este periodo de latencia se asocian con la aparición del asco, la vergüenza, los ideales de estética y moral, etc. La moción sexual infantil toma otro camino, la energía sexual se dirige a otros fines. Esto se lo conoce con el nombre de sublimación, y es muy importante para que en el niño puedan darse logros culturales.

Arbisio-Lesourd, en el texto de Urribari, (1997) señala que la producción se mantiene y brinda un monto de energía que en gran medida se utiliza para otros fines que son distintos de los sexuales, como lo son ciertos sentimientos sociales por ejemplo.

Por su lado, Ana Freud (1919) plantea que hay una mayor riqueza en cuanto a la fantasía de los niños, que se da antes del pasaje por la latencia. Según la autora, previo a este pasaje, los niños tienen más claridad en su inteligencia, lógica de preguntas y conclusiones. Esto cambia al ingresar en la escuela, ya que estos mismos niños se vuelven más simples y poco inteligentes. La escolarización y la enseñanza de buenas conductas actúan en detrimento de esa originalidad e inteligencia que poseían al principio. La represión y la sublimación se hacen sentir en este período, sacrificando la espontaneidad del niño.

La autora sostiene que las limitaciones impuestas a su pensamiento y las inhibiciones de sus primitivas actividades se traducen en un segundo momento, en el empobrecimiento de sus dotes intelectuales y coartación de su actividad, a su vez los castigos, exigencias, fuerzan al niño a perder espontaneidad. Finalmente señala que la capacidad de aprender de los niños es proporcional a la intensidad de los instintos.

¿Qué nos aporta Winnicott para entender el proceso de maduración?

Para que el sujeto pueda madurar no solo hace falta que crezca sino también que pueda socializar. En un proceso saludable la independencia no se logra completamente, ya que somos interdependientes con el medio en el que vivimos. La madurez total no es posible dentro de un entorno enfermo.

Según Winnicott (1936), el paso de la dependencia a la independencia es equiparable a “un viaje”. En este “viaje” menciona tres categorías, que son de utilidad para comprender la complejidad que implica para el niño llegar a establecerse como sujeto de deseo, y además, lo dificultoso que puede ser si la madre obstaculiza dicho viaje. Las categorías que el autor plantea son: “dependencia absoluta”, “dependencia relativa” y “hacia la independencia”.

Sobre la “dependencia absoluta” se puede decir que al comienzo el niño depende completamente de su madre; dependerá del ambiente cómo se dé el proceso en la maduración de este niño. El medio ambiente no hace al niño, en el mejor de los casos, lo que hace es permitirle realizar su potencial. Los padres se encuentran implicados en el proceso de maduración de sus hijos. La madre del recién nacido, dada su “preocupación maternal primaria”, se ocupa por completo del cuidado del niño. La madre se identifica con el niño y logra decodificar sus necesidades. Paulatinamente, la madre tiene que lograr independizarse del vínculo formado con su bebé.

En la “dependencia relativa”, a medida que el niño va haciendo progresos, la madre tiene que lograr, paulatinamente, una mayor separación. Lograr desprenderse de este estado implica un mayor o menor esfuerzo, dependiendo de cada madre. De esta forma, ambos podrán continuar saludablemente: la madre regresará a su actividad y el niño podrá adentrarse en el espacio social y así le llevará a aprender.

El niño comienza a darse cuenta de su dependencia cuando no tiene a su madre, es allí cuando surge su angustia, y se da cuenta de que su presencia es necesaria. El niño debe transformarse en el creador potencial del mundo y poblarlo con su propia vida interior. Así el niño va siendo capaz de abarcar casi todos los acontecimientos externos.

Cuando Winnicott describe “hacia la independencia”, indica que aquí es ideal y también saludable que el niño pueda tratar con el mundo y las complejidades de este, ya que cada vez ve más y más cosas de las que ya se hallan presentes en su propia personalidad. Logrando esta mayor independencia va ampliando su vida social, y pasa a identificarse con la sociedad. Si esto acontece, se habrán logrado la independencia y vivencia satisfactorias. ¿Qué pasaría si esto no se logra, si la madre no se permitiera ir

más allá del vínculo logrado con su hijo?, ¿cómo podría esto afectar al niño? Estas son algunas de las interrogantes que quedan planteadas.

El síntoma y las dificultades de aprendizaje. Origen del síntoma

El síntoma en el aprendizaje tiene un carácter distinto y una especificidad particular en relación con los otros síntomas. Aparentemente no es un síntoma conversivo, no hay una conversión clara, única o puntual a lo corporal. Lo que se atrapa es la inteligencia y más precisamente la capacidad de aprender, que no es una parte del cuerpo ni una función corporal. La estructura inteligente forma parte de lo inconsciente, y el aprendizaje es una función en la que participan tanto la estructura inteligente como la estructura deseante, ambas inconscientes (Fernández, 2000: 97).

Para que se dé el síntoma tiene que estar presente el mecanismo represivo, según Perrés (1989), deshacer las represiones es la meta del análisis, ya que la represión logra rechazar y alejar de la conciencia lo que nos provoca displacer, y que también se presenta como inconciliable con el psiquismo, según el autor. Como resultado, no se da un alejamiento total, ya que reaparece en forma de síntoma. En la segunda tópica los síntomas se ven en relación con las fantasías sexuales infantiles.

Según Schlemmenson:

El niño que no manifiesta interés por aprender, por enriquecer sus pensamientos y conocimientos, expresa mediante esta restricción una retracción y un sufrimiento psíquico empobrecedor, que afecta no solamente la realización de sus tareas escolares sino la expresión global y potencial de su desarrollo general como individuo (2002: 23).

Signo/Síntoma

Al analizar la terminología encontramos que “signo” tiene relación con lo “observable”, o sea lo que puede detectarse en la clínica, que generalmente viene antecedida de una recomendación por parte de la escuela, cuando el niño no logra un rendimiento acorde al esperado.

Es necesario tener claro qué se entiende por signo, y qué por síntoma. Con referencia al síntoma, es lo que el paciente puede discriminar sobre su situación.

A su vez Baraldi (1993) plantea que:

“... no solo es necesario sino que resulta fundamental que el paciente teorice acerca de por qué él cree que le ocurre lo que le ocurre”, es decir, que se pregunte acerca de ¿Por qué no aprende?, o si lo hace, ¿por qué con estas dificultades?, dado que si no las reconoce como propias, y las dificultades en el aprender permanecen situadas como algo del orden de lo ajeno, de lo externo, como “aquello que le preocupa solo a sus padres y o a sus maestros”, él mismo se quedará por fuera de toda posibilidad de tratamiento, consolidándose así en una

posición de “objeto” pasivo de la preocupación de los adultos que lo llevaron a consulta (35).

Frente a esto se entiende que no es posible ver solo el signo, ya que así se deja de lado al sujeto, porque no tenemos en cuenta la subjetividad de este (Dueñas, 2013).

El síntoma y sus manifestaciones

Según Bortnik (2006), el “síntoma” deriva del griego *symptoma*, lo que traduce como “coincidencia”, “syn” indica unión, concurrencia, valiendo como la preposición “con”, *ptoma* significa “caída”. Reuniendo dos acepciones, una cuando se lo usa en Medicina, indica la conjunción, la unión, la armonía del organismo, y por otro lado, la caída, la alteración de esa armonía. Freud encuentra el uso del término, en la clínica de su época, entre 1880 y 1890, en su encuentro con la histeria, buscando comprender el síntoma histérico.

Según Tappan (2000), el concepto de síntoma nos puede mostrar una enfermedad, pero también es empleado por las personas que sufren para intentar definir el malestar que sienten, ya sea el dolor o la inconformidad. La construcción que se realiza el sufriente del síntoma puede ser confusa o estar desarticulada, ya que se consideran los síntomas como reveladores, aflicciones, condiciones físicas, etc., lo que comienza a denominar fenómenos que a partir de ser llamados síntomas los podemos ubicar dentro de lo patológico.

A su vez Tappan plantea que podríamos decir que los síntomas son las expresiones manifiestas de fenómenos latentes u ocultos, en general de origen orgánico, por traumas ocurridos en la infancia. Para que el síntoma sea visto como tal debe expresar algo. Frente al síntoma de enuresis en el niño, el autor se cuestiona si ¿será un síntoma del niño?, ¿de los padres?, ¿de la relación entre padres e hijo?, ¿de la madre?, ¿del padre?, etc.

Se trabaja el concepto de síntoma, entendiéndolo como lo que denuncia la conflictiva del niño. Para ello nos posicionamos desde el Psicoanálisis, el cual plantea su visión al respecto. Sin importar si el síntoma se da o no dentro del ámbito escolar, está presente para revelarnos algo sobre ese niño. El síntoma es el resultado de un conflicto inconsciente, de la actuación de la represión, del retorno de lo reprimido y de otros efectos del deseo. Además el síntoma revela un mensaje que está dirigido al Otro (padres, maestros, etc.) (Unzueta, s/f).

El psicoanálisis confía en el síntoma porque no lo considera un desecho, sino una formación que obedece a ciertas reglas. El síntoma constituye la enfermedad y al mismo tiempo, es el intento de curación que el propio sujeto del inconsciente lleva adelante. En la búsqueda de las causas y en la dirección de la cura, debe darse prioridad al síntoma. La confianza en el síntoma que postula el psicoanálisis, así como los cambios de síntomas que ha promovido la llegada del nuevo siglo, hace necesario el estudio del síntoma, como forma de orientarnos en las particularidades actuales que la clínica nos plantea (González, 2013: 2).

Freud plantea que los síntomas son formaciones sustitutivas, ya que se reemplaza el contenido inconsciente. El síntoma es entendido como sustituto de una satisfacción que no pudo lograrse debido a la represión.

El síntoma se revela como algo displacentero e incómodo para el sujeto, pero al mismo tiempo le aporta satisfacción, una satisfacción inconsciente de la cual no tiene noticias. Los síntomas por un lado son actos perjudiciales e inútiles para la vida, pero al mismo tiempo dan satisfacción. Por lo tanto se trata de un sufrimiento erotizado difícil de comprender a través del sentido común en el cual razona como el principio de realidad lo indica, que el sufrimiento y dolor no pueden causar ningún placer. El placer inconsciente del síntoma, hace que en el tratamiento analítico el paciente no quiera desprenderse de esa satisfacción, y se produzcan las resistencias que entorpecen y obstaculizan el proceso de cura y que pueden manifestarse como transferencia negativa. "El síntoma sería el efecto de una represión que recae sobre una representación censurada por la conciencia, luego al introducirse la segunda tópica, el síntoma se presenta como un conflicto entre dos instancias" (Ustárroz, 2010: 2).

Otra mirada desde el síntoma y la dificultad

Según Laplanche y Pontalis, la formación de síntoma se asimila al retorno de lo reprimido, y la consideran como un proceso distinto; en el cual los factores son los que dan al síntoma su forma específica, son independientes de los factores que se hallan en juego en el conflicto defensivo. En sentido amplio, la formación de síntoma comprende no solo el retorno de lo reprimido en forma de “formaciones sustitutivas”, o de “formaciones de copromiso”, sino también de “formaciones reactivas” (Laplanche y Pontalis, 1968,: 165).

El síntoma en la familia

Cuando recibimos a un niño que porta un síntoma, debemos mirar a ese niño a través de su familia. Abordar a la familia nos permite trabajar en menos tiempo y más profundamente la génesis del síntoma y por qué perdura en el niño. Muchas veces aparece, en la clínica, un niño como portador de un síntoma y lo que manifiesta es de ayuda para otro integrante de su entorno familiar. Según la autora, hay problemas de aprendizaje reactivos que se sofocan al tratar a su entorno. Por eso se hace fundamental trabajar mirando a través de la familia, tomando en cuenta los niveles individual, vincular y dinámico.

El nivel individual nos habla de los atravesamientos por los que pasamos según nuestros vínculos y nuestra familia. Para cada familia tiene una valoración distinta el aprender. Por otro lado, el nivel vincular, tiene que ver con la circulación del conocimiento y la información que tienen los integrantes de la familia. Tiene relevancia en un niño de qué forma se le enseña en su familia, de qué forma se le trasmite el conocimiento, si se descalifica o no al niño, si se acepta la autonomía en el pensamiento, etc. Por último, el nivel dinámico cristaliza los roles en el funcionamiento y mantenimiento de la estructura familiar, así como también nos muestra los modelos de interacción existentes (Fernández, 2000: 102-108).

Según Paín (1983), las particularidades de los vínculos hacen pensar en una perturbación en la adaptación, una vez que el síntoma se hace evidente, la familia debe asumirlo, tomar conciencia del déficit y de lo que viene con él. De la relación que se puede pensar de la familia, ante la posibilidad del fracaso escolar o el incumplimiento de los valores que dominan la clase y el grupo social, los cuales pertenecen a la familia. El fracaso escolar no es tan grave en un núcleo con escasa expectativa de promoción social. En algunos casos se produce la frustración de posibilidades vitales, y el grupo devuelve a la familia una imagen desvalorizada de sí misma. En la familia la dificultad

del niño puede ser vista como un “estar en falta”, no cumplir el deber, no estar a la altura de la institución.

Se considera importante hacer una distinción entre el fracaso escolar y los problemas de aprendizaje, ya que, como plantea Guerra (2010), estos términos suelen ser considerados como análogos.

En la designación de "fracaso escolar" se pueden agrupar diversas manifestaciones de lo escolar. Se plantea el fracaso de lo escolar (no del escolar), independientemente de las causalidades en juego y del nivel educativo del sujeto. También este es un fenómeno complejo (multidimensional) y extenso, que puede admitir diversas configuraciones sintomáticas y etiológicas. Por eso mismo, es preciso establecer una distinción expresa con las dificultades de aprendizaje, aunque estas sean una de las formas posibles en las que se presenta el fracaso escolar como categoría más amplia (Kachinovsky, 2012).

Otro punto de vista, el de Palma y Tapia (2006), plantea que el fracaso escolar responde a causas que se hallan en la historia y estructura familiar e individual del que fracasa en aprender y, por otro lado, en causas propias del sistema escolar. La modalidad de aprendizaje en el fracaso escolar no se patologiza, la inteligencia no se atrapa, sucediendo un choque entre aprendiente e institución educativa, que funciona expulsivamente. El niño no aprende, en el fracaso escolar no puede realizar las funciones sociales de la educación, pero al mismo tiempo, al acusar del fracaso a esta institución, sucumbe a este fracaso.

Cordie (2011) visualiza el fracaso escolar como una patología de la actualidad. La autora sostiene que a partir de la educación obligatoria empezaron las preocupaciones al respecto. Teniendo en cuenta la época en que vivimos, expresa que debemos tener presente que estamos en una época en la que el éxito y el dinero son los valores que sobresalen.

Alicia Fernández señala, en cuanto al fracaso escolar:

Lo determinante en su producción tiene que ver con factores externos al niño o al adolescente. Resuelta por ejemplo la mala inserción en el medio educativo, o modificado cierto vínculo enseñante-aprendiente, podrá superarse el trastorno de aprendizaje, ya que no se ha instalado en la estructura interna del paciente, ni se ha enganchado esta situación externa con significaciones atribuidas inconscientemente por el sujeto al aprender y al conocer, previas a esta determinante externa. El problema de aprendizaje reactivo no implica necesariamente una modalidad de aprendizaje alterada, ni una atribución simbólica patológica al conocer, ni una inteligencia atrapada (Fernández, 2000: 99).

La identificación del niño que no aprende con los padres: el síntoma

Para abordar este apartado se han seleccionado algunas viñetas clínicas extraídas de Sara Paín (1983). En este caso, la viñeta corresponde a un caso en el que el niño no logra aprender para mantener un lazo con su padre.

El fragmento que se expondrá dice:

... Paín nos da un ejemplo de identificación con relación al querer preservar (el niño) los rasgos de su padre y así no aprender. "... Y él... usted sabe... no termina... eso... deja las cosas... así que..."; en mi informe la maestra presenta al mismo niño expresando que "sus redacciones son incomprensibles, porque deja todas las ideas truncas; parece que tuviera lagunas en sus pensamientos". El padre, único y gran fracasado de una familia de triunfadores que sin embargo lo protege, entabla con el chico una relación de compinche cómplice, hasta el extremo de patrocinar sus rabonas (1983: 47).

Para trabajar en ellos, a continuación se clarifican algunos aspectos vinculados a este caso:

Mencionar la identificación lleva como correlato hablar de los procesos que hacen a su construcción, estos procesos se van formando a raíz de las relaciones con los objetos.

Al respecto, Laplanche y Pontalis (1996) consideran distintos alcances de la palabra identificación: el sentido transitivo (correspondiente al verbo identificar) y el sentido reflexivo (correspondiente al verbo identificarse). Así la construcción de la identidad, el sentido que tiene todo ser humano de sí mismo, requiere en un primer momento de identificar a los objetos del mundo que son introyectados y desde esta identificación puede entonces el sujeto identificarse. (Laplanche y Ponalis, en Fuentes, s/f: 190-191).

Según Fuentes, cuando se habla sobre la identificación, estamos frente al acto de asemejarse a algo o a alguien. Cuando esta se logra, se puede soportar la pérdida de un objeto. Por ende, lo que acontece en el yo cuando se pierde un objeto es que se introyecta, internalizándose, y de este modo se conforma en un objeto interno que es parte en la estructuración del psiquismo.

La identificación, según Fuentes, se vincula con la relación primaria con la madre. En este ejemplo se visualiza la importancia de la identificación desde edades tempranas, el bebé se va identificando con elementos que para él son significativos, y como resultado se va estructurando. La identificación se considera, según lo planteado por la autora, como un mecanismo de defensa, por lo tanto, su función es la de regular nuestro psiquismo. Lo que se regula son cargas de energía, de esta forma, disminuye la tensión psíquica. La identificación, entonces, es para el niño la forma de disminuir tensiones (Vels, 1990).

La identificación se encuentra vinculada con la identidad del sujeto, el concepto de identificación está asociado a su raíz, a su identidad. En este sentido, se puede decir que la identidad o identificación es aquello a través de lo cual las personas conciben una imagen consistente de sí mismas, basada en su conducta, creencias e historia.

En relación con esto, Laplanche y Pontalis expresan que en el psicoanálisis la identificación no es estática, sino que es un proceso. La definición que dan los autores expresa que la identificación es un proceso, en el cual el sujeto asimila un aspecto, ya sea una propiedad o un atributo de otro, y logra transformarlo total o parcialmente sobre sí mismo.

Es decir que un sujeto percibe una característica de otro sujeto que le resulta admirable o conveniente. La percepción de esta característica se da a nivel inconsciente. Lo que sucede entonces es que el sujeto en cuestión asume como suya tal característica, y al hacerlo, se produce un cambio en él.

A su vez Freud nos enseña que la identificación es inconsciente, y que no depende de una decisión intencional de la persona, sino que se da sin que nos demos cuenta del proceso. Este cambio al inicio para el sujeto puede tener múltiples repercusiones, sin que ello sea negativo. La identificación afecta la propia imagen, en ocasiones puede vivirse como algo extraño o inconsistente con lo que se pensaba de uno mismo (Sanz, s/f).

Frente a la viñeta clínica elegida, se logra comprender la situación según lo expresado por Sanz: el modo de las identificaciones parte de un enlace afectivo con los significantes, pero los otros significantes especiales se toman como ideales y se convierten en un modelo a seguir.

Los individuos buscan imitar lo que el otro hace y desean ser iguales que él. Esto se observa fácilmente en los niños, que se enorgullecen de comportarse como sus padres. En cambio, en la etapa adolescente podemos también observar cómo los jóvenes van despojándose de sus modelos parentales para adoptar el modelo de alguna persona que ocupa el lugar del otro Omnipotente.

Schlemenson (2006) plantea que los rasgos identificatorios que los hijos extraen de sus padres no siempre representan atributos expansivos para el psiquismo del niño. Cuando los padres encuentran para sí mismo una inscripción social satisfactoria, legan a sus hijos la posibilidad y confianza necesarias para poder transitar los cambios de la simbolización en forma armónica. A su vez, el autor sostiene que cuando las experiencias afectivas fueron traumáticas, y algunas escasas, el psiquismo del niño no se puede extender y se retrotrae a sucesivos intentos de resolver las situaciones que los objetos de amor dejaron en suspenso, con lo cual el psiquismo autónomo se posterga y se concretan

restricciones simbólicas de carácter histórico-significativo, que fracturan y retardan una inscripción amplia y social del individuo.

El síntoma ante el vínculo madre-niño

Cordié (2011) plantea que en la crisis edípica se debe de renunciar al lugar de niño pequeño protegido, ya que se encuentra seguro en su medio familiar para convertirse en un ser social, confrontado con la ley de los grupos. Es la edad en la que se debilitan los lazos con la madre. Por ende, la separación implica un trabajo de duelo.

Plantea que en lugar de ser el objeto que puede satisfacer al niño, pasa de ser el objeto que satisface a la madre, a convertirse en sujeto de deseo. De una posición de objeto colmante pasa a la de sujeto deseante. Por tanto, el trabajo de separación, a lo que se le llama Castración, y con frecuencia impedido por la madre, que no puede “liberar”, como plantea Cordié, porque ella revive los conflictos edípicos propios.

Además, los problemas edípicos no resueltos complican los primeros “pasos” de la vida escolar. Teniendo en cuenta que la resolución edípica, la superación de la angustia de castración, son etapas por las que pasará en el desarrollo.

En cada niño es diferente, sostiene el autor, por el tiempo de resolución, que puede ser más o menos prolongado, y porque este no transcurrirá sin producir efectos sobre el despertar de la inteligencia lógica y el interés del aprendizaje escolar.

A su vez, Castillo (2012) plantea que un niño puede presentar dificultades por varias razones, no solamente como una respuesta a maltrato, abuso, abandono, etc., sino que la falta de diferenciación del niño de un vínculo que no le da su lugar puede accionar generando trabas en su capacidad. La forma de vínculo con la madre puede impedirle adquirir conocimientos sobre los objetos del mundo.

Por otro lado, Bowlby (1986) plantea que los padres pueden cometer errores, algunos como producto de su ignorancia, pero quizá son más los que tienen problemas emocionales inconscientes que remontan de su propia infancia. Según el autor, cuando se observa un niño en la clínica, se puede visualizar que en cierta cantidad de casos las dificultades surgen de la ignorancia de los padres sobre los hechos y efectos.

Por su lado, Schlemenson (2002) sostiene que la capacidad de pensar no sigue en la escuela ni tiene relación directa con los aprendizajes escolares, sino que su origen se puede ver en la calidad de relaciones primarias del niño. Sobre todo, teniendo en cuenta que la primera de todas es la madre, o un equivalente de atención primaria. La madre o quien ocupe ese rol es de suma importancia en la estructuración del psiquismo. Siendo esta la que interpreta la necesidad de su hijo en todos los planos.

En los casos, según Schlemenson (2006), que para los niños esta primera relación es inestable o muy precaria, el psiquismo se estructurará con un nivel de precariedad simbólica difícil de recuperar posteriormente.

En opinión de Berch (2006), el niño en condiciones favorables logra progresos. Cuando las condiciones no son suficientemente positivas, estas fuerzas quedan retenidas en el interior del niño y los procesos emocionales pueden ser la etiología de los trastornos y de las dificultades específicas de aprendizaje, generando problemas emocionales, que son reforzados por la enseñanza.

Winicott sostiene, según Berch, que el desarrollo emocional va transitando por una serie de fases, desde la dependencia absoluta, pasando por la dependencia relativa, hacia la independencia. El proceso abarca desde el cuidado incondicional de la madre al bebé, captando sus necesidades, brindándole un marco confiable para su crecimiento; pasando luego a una disminución de la adaptación a las necesidades de su hijo, que el niño puede tolerar gracias a sus progresos. Como plantea Winicott, es importante para un “satisfactorio” desarrollo emocional que la madre sea lo “suficientemente buena” para ser sostén.

A su vez, Schelemenson (1999) plantea que para que la madre sea sostén e influyente en el psiquismo de un niño, debe haber alcanzado una complejidad psíquica que le permita atender y ofrecer una distancia que le posibilite no quedar adherida a él. Los niños que no logran mantener un vínculo parental estrecho, desconfían de su capacidad de ingreso a lo social. En cambio si la madre consolida un vínculo simbiótico con su hijo, las oportunidades de apertura no se consolidan. La riqueza simbólica del niño depende no solo de la estabilidad vincular inicial sino también de la variabilidad de los atractivos, conflictos y deseos que la madre atraviesa.

A modo de cierre de lo ante expuesto, se ejemplifica en palabras de Castillos (2012), en forma de caso clínico:

Una de las razones por las que nos negamos al alta de Miguel fue porque pese a que evidentemente había muchas señales de disminución sintomática, quedaba un tema que nos inquietaba y sobre el cual no había modificaciones: la separación madre/hijo, ubicando esto como un evento necesario para permitir el investimento de otros objetos, entre ellos el epistemofílico. (...) La separación de Miguel había traído consigo, entre otras consecuencias, la devolución de igual a la posición de objeto de la madre: nuevamente eran solo dos. La presencia paterna durante el tiempo de convivencia había incidido fuerte y conflictivamente sobre la simbiosis: durante ese tiempo Miguel había dejado de dormir con su madre y había adquirido una serie de conductas de identificación con su padre que luego de la separación desaparecieron. (...) La escansión necesaria para abrir el espacio del deseo parecía inmovible y ello se sintomatizaba en el espacio escolar a modo de desatención y problemas de aprendizaje. (...) En este caso, creemos que la

inhibición a aprender de parte de Miguel es el resultado de una falla en este último mecanismo descrito anteriormente (Catillo, 2012: 3).

A modo de cierre:

Si se visualiza lo descrito en los capítulos anteriores, se podría lograr comprender por qué un niño opta por esta manifestación, de forma inconsciente (síntoma), con relación al aprendizaje. Hace pensar sobre múltiples facetas, ya que lo inconsciente se manifiesta de forma indirecta, aparece a través de las llamadas manifestaciones del inconsciente (chistes, lapsus, acto fallido, sueño y síntoma).

El psicoanálisis brinda herramientas útiles para enfrentar esta problemática. El síntoma es resultado de lo que el niño no puede expresar por otra vía

Tal como nos ha sido impuesta, la realidad resulta demasiado pesada, nos depara excesivos sufrimientos, decepciones, empresas imposibles, tal como lo plantea Bentancourt (2011: 7). Como respuesta a esto, nos encontramos con “El síntoma del niño que no aprende”, se visualizan algunas de las formas por las que el problema de aprendizaje se transforma en un síntoma.

El aprendizaje adquiere un rol relevante, por el cual elige esta y no otra forma de expresar su conflictiva, rescatando la singularidad de cada caso. Como se ha visto, el aprendizaje es un acto “... que está cargado de una significación simbólica que le es particular y única, de allí que no todas las personas aprendan ni experimenten el aprendizaje del mismo modo, aunque compartan una información común” (Bentancourt 2011: 7).

A su vez, Palma y Tapia (2006) plantean que el problema de aprendizaje supone un malestar, en la medida que produce que el niño no pueda transformar la realidad ni ser creativo. Por ende nos enfrentamos con un problema de relevancia social, ya que las posibilidades de pensar un futuro en relación con un pasado y un presente existen en la medida en que se es capaz de aprender de la experiencia, de los errores y de sus efectos. De este modo, la problemática del aprendizaje, desde una mirada clínica, implica tener en cuenta la singularidad y considerar las múltiples instancias que atraviesa todo orden de acontecimiento humano.

El psicoanálisis nos brinda herramientas según el planteo de Elgarte (2009). El psicoanálisis nos ayuda a aproximarnos al campo pedagógico desde los conceptos básicos de su teoría: sujeto, inconsciente, pulsión, deseo, transferencia, complejo de Edipo, castración, ley, función paterna, identificación, entre otros. Por eso mismo, en el recorrido de la monografía se han mencionado aspectos tales como la represión, la identificación (constitutiva del yo, proceso indispensable para la construcción de lo imaginario y que, como tal, no cesa nunca en tanto jamás estamos totalmente contruidos)

y la visualización de la importancia, y de qué forma inciden los primeros vínculos del niño con relación a la estructuración de su psiquismo, la instancia edípica, etc.

Pensar la represión nos permitió visualizar cómo esta, por un lado, aleja lo intolerable para el niño y, por otro, aporta al deseo de saber. Tiene que haber reprimido para lograr adquirir conocimiento.

En cuanto al Edipo, la resolución de este complejo es otro factor que podría facilitar o no el aprendizaje. Asimismo, es importante la socialización del niño, como plantea Winnicott. El niño tiene que ir logrando separarse paulatinamente, de esta forma también ayuda al aprender. También las identificaciones y la importancia de los vínculos, como señalé en la viñetas clínicas, nos demuestran cómo la relación con los padres, y en especial con la madre (o quien ocupe ese rol), puede pronosticarnos como resultado varios síntomas. En este caso trabajé solamente con el síntoma vinculado a la identificación del niño con aspectos de sus padres, razón por la que no logra aprender; y por otro lado, cuando el vínculo primario del niño no le da su lugar y por eso el niño no logra aprender. Se necesita separar (al niño) para que este logre aprender.

Debe destacarse la importancia que tiene lo vincular en el aprender, es necesaria la presencia del otro para transformarnos. Desde lo vincular se debe tener en cuenta que los padres y maestros son los primeros enseñantes y pueden ayudar a que sean constructores de su pensar, o perturbarlos, como señala Fernández (2000). En este proceso es sustancial la diferenciación para que el niño logre aprender. Para esto, es necesario que el enseñante deba “soportar” que el aprendiente no lo necesite más.

Frente a la relación que se da entre el niño que no aprende y el síntoma, notamos, o tratamos de entender, qué lugar ocupa el síntoma en la estructura del psiquismo del niño. En el encuentro con el síntoma vemos que este habla y de varias cuestiones. Como plantea Kachinovsky, aprender conlleva dolor a pesar de que el niño pueda obtener una ganancia. Para aprender hay que llevar adelante cambios y esos cambios van de la mano de renuncias. Al incorporar el conocimiento ya no seremos los mismos, entonces nos cuestionamos si aceptan, o no, los niños estos cambios, renunciando a lo que eran.

La parte afectiva se relaciona con el aspecto vincular. El problema de aprendizaje como síntoma puede ser resultante de aspectos vinculares que obturen su saber, por ejemplo. De esta forma se subraya la importancia que tiene la función del síntoma en los niños.

Frente al problema de aprendizaje como síntoma, Alicia Fernández utiliza una metáfora que nos permite ver cómo el niño elabora su malestar y cómo debemos actuar frente a él. La autora nos dice que ve a la “inteligencia atrapada” como a

...un preso que construye su propia celda. No lo metieron en la cárcel en contra de su voluntad. Ciertamente lo condenaron al encierro, pero él construyó los barrotes y es él quien tiene la llave para poder salir. Desde afuera podemos ayudarlo a mostrarle que el mundo no es peligroso, que es mejor salir, que él puede liberarse, que no es culpable, pero el único que podrá abrir la puerta es él desde adentro. El síntoma problema de aprendizaje es la inteligencia apresada, construyendo en forma constante su apresamiento (2000: 97).

Se ha observado que no existen causas únicas para que se susciten problemas de aprendizaje. Como señala Fernández, no encontraremos las causas ni en lo orgánico, ni en los cuadros psiquiátricos, ni en las etapas de la evolución psicosexual, ni en la estructura de la inteligencia. Lo medular es lograr rastrear la relación que se establece entre el sujeto, el conocimiento y la significación que tiene el aprender.

A modo de cierre en palabras de Schelmenson (2002):

... las experiencias que fundan las distintas formas de aprendizaje comienzan en el momento mismo del nacimiento, oportunidad en que las figuras parentales imprimen particularidades de relación que el niño intentará reeditar con los objetos que interactúa. La calidad del aprendizaje parecería estar determinada por la disponibilidad psíquica para concretarlo, más que por un caudal intelectual genéticamente heredado (11).

Bibliografía

- Abadi, S. (2014). *Una teoría del pensamiento* [en línea]. Recuperado de: <<https://teoriaspsicologicas2pilar.files.wordpress.com/2014/03/abadi-s-una-teoria-del-pensamiento.pdf>>.
- Bentancourt, J (2011). “El malestar en la educación: ¿una problemática contemporánea?”. *Revista virtual de ciencias sociales y humanas “psicoespacios”*, 5(7). Recuperado de <<http://www.iue.edu.co/revistas/iue/index.php/psicoespacios>>.
- Berch, L. (2006). *Las emociones... puerta del aprendizaje*. Montevideo: Psicolibros.
- Bleichmar, S. (2000). *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Borinsky, M. & Talak, A. M. (2005). *Problemas de la anormalidad infantil en la psicología y la psicoterapia* [en línea]. Recuperado de <scholar.google.com.uy/scholar?q=dificultades+de+aprendizaje+psicoanalisis&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ei=XMOhU6mGM9TRsQTcsoCgDw&ved=0CbgQgQMwAA>.
- Bortnik, R. (2006). *Concepciones Freudianas del síntoma* [en línea]. Seminario clínico de IOM. Bahía Blanca. Recuperado de <www.bahiamasotla.com.ar/textos/1a2.doc>.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: Formación desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Casas de Pereda, M. (1999). *En el camino de la simbolización. Producción del sujeto psíquico*. Buenos Aires: Paidós.
- Castillo, P. (2012). “Simbiosis, separación e investimento del objeto epistemofílico en la clínica con niños”. *Ponencia para el VII Congreso Chileno de Psicología* [en línea]. Recuperado de <www.academia.edu>.
- Cordié, A. (2011). *Los retrasados no existen*. Buenos Aires: Nueva Visión (Guerra, 2010).
- De León, B. (s/d de fecha). “Algunas cuestiones sobre la noción de simbolización”. *Revista de la Asociación de Psicólogos del Uruguay (APU)*.
- Dense, S y Unzueta, C. (s/f). “Aprendizaje desde el concepto de síntoma” (art. 10), (Tesis de grado). Universidad Católica Bolivariana de Venezuela.

- Dueñas, G. (2013). *Importancia del abordaje clínico de los problemas de aprendizaje frente a la tendencia a medicalizar a las infancias y adolescencias actuales*. Universidad del Salvador, Buenos Aires: Historia editorial.
- Elgarte, R. (2009). "Contribuciones del psicoanálisis a la educación". *Revista educación, lenguaje y sociedad*, vi(6). Buenos Aires.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freud, S. (1900). *La interpretación de los sueños*. Vol II. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu.
- (1924). *El sepultamiento del complejo de Edipo*. Obras Completas, Vol. I, 1996. Buenos Aires: Amorrortu.
 - (1950). *Proyecto de Psicología*. Vol. I. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu.
 - (1991). *Conferencia 25. La angustia*, Obras completas, Vol. xvi. Buenos Aires: Amorrortu.
 - (2006). *La represión*, Obras completas, T. xiv, Buenos Aires: Amorrortu.
 - (1979) *Lo inconsciente*, T. xiv, Buenos Aires/Madrid: Amorrortu.
 - (1905). *Tres ensayos de Teoría sexual*, T. vii, Buenos Aires: Amorrortu.
- Fuentes, M (s/d de fecha). *Reflexiones sobre la identificación y la identidad* [en línea]. México. Recuperado de: <<http://www.sopac-leon.com/soppac/Articulos/%5CREFLEXIONES.pdf>>.
- García, M. (10 de agosto de 2010). "La influencia de los padres en la relación con el sexo opuesto". En *La Nación* (entrevista realizada por Rapetti, A.), Buenos Aires.
- Garibaldi, G. (2011). *Dificultades de aprendizaje*. Curso de capacitación 2011. Presentación PP publicada en <lpes.anep.edu.uy>.
- Gatti, A. (2000). *Aportes para una definición de aprendizaje*. Maestría en Educación. Universidad del Salvador. Buenos Aires.
- González, M. (marzo 2013). "El síntoma en la clínica psicoanalítica". *Itinerario*, Año 7, núm. 14 [en línea]. Recuperado de: <www.itinerario.psico.edu.uy>.

- Guerra, A. P. (2010). *Problema de aprendizaje como síntoma*. Tesis de grado. Facultad de Psicología, Universidad de Aconcagua. Mendoza.
- Hernández, V. & Varela, C. (2012). "Rasgos del semblante docente en el aprendizaje; una mirada desde la subjetividad del alumno". *Educare* 16(1), Universidad Nacional. Costa Rica.
- Janin, B. (2011). *El sufrimiento psíquico en los niños*. Buenos Aires: Noveduc.
- Jaude, G. (2002). "Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar". *Estudios pedagógicos*, núm. 28, Universidad Austral de Chile. Revista arbitrada.
- Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber*. Montevideo: Biblioteca Plural.
- Lebocvici, S. y Soulé, M. (1978). *El Conocimiento del Niño a través del Psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Universitaria.
- Leivi, M. (2001). *El síntoma en la clínica analítica* [en línea]. Obtenido de <www.apdeba.org/wp-content/uploads/022001leivi.pdf>.
- Martínez, E., y otros (2004). *El fracaso escolar: Un enfoque preventivo*. Servicio de atención psicológica, Facultad de Psicología, UDELAR, Montevideo: Mano a Mano SRL.
- Micca, L. (2006). "Problemáticas del aprendizaje en el niño. Una mirada psicoanalítica". *Archivos argentinos de pediatría*, 104(3) [en línea]. Obtenido de <www3.sap.org.ar/staticfiles/archivos/2006/arch06_3/v104n3a09.pdf>.
- Miller, D. (2013). *Las huellas del afecto*. Montevideo: Grupo Magro Editores, Universidad Católica.
- Mirc, A. (2008). Sobre la pulsión de saber en la infancia. Aportes a la discusión Epistemológica. *xv Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Moreno & Rojas (2008). *Referencialidad de los padres contemporáneos*. Medellín, Fundación Universitaria.
- Paín, S. (1983). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Palma, E., & Tapia, S. (2006). Psychoanalytic contribution to learning problems. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, xv(2). Chile.
- Pardo, M. (2010). "Freud y los avatares del aprendizaje". *Carta Psicoanalítica* [en línea]. Recuperado de: <www.cartapsi.org/spip?article236>.
- Ramírez, H. (s/d de fecha). "Psicoanálisis y procesos de aprendizaje". *Revista Educación y Pedagogía*, núm. 8, 152-153.
- Rebollo, M. A. (2004). *Dificultades del aprendizaje*. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
- Sanz, L. (s/d de fecha). "Identidad e identificación". En *Psicoanálisis México* [en línea]. Recuperado de: <www.psicoanalisis-mexico.com>.
- Schlemenson, S. (1999). *Leer y escribir en contextos sociales complejos*, Buenos Aires: Paidós.
- (2002). *El aprendizaje: Un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.
 - (2006). *Niños que no aprenden*. Buenos Aires: Paidós.
- Serpa, M. (2013). *Como se elaboran los problemas de aprendizaje desde el concepto de síntoma en psicoanálisis*, Trabajo de Postgrado, Sistema de Postgrado de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.
- Tappan, J. (enero-abril 2000). "Una perspectiva antropológica sobre el síntoma en las disciplinas "psi", *Cuiculco*, 7(18). Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Tavernal, A. & Peralta, A. (julio-diciembre 2009). "Dificultades de aprendizaje. Evaluación dinámica como herramienta diagnóstica". *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), pp.113-139. Universidad Intercontinental. México.
- Tenorio, B. (s/d). *La represión y el deseo de saber en la infancia desde el psicoanálisis* [en línea]. Recuperado de: <http://www.psicopatologiafundamental.org/uploads/files/posteres_iv_congresso/mesas_iv_congresso/mr101-benigna-tenorio-cansino.pdf>.
- Urribarri, R. (2008). *Reestructuración psíquica y subjetivación del niño de escolaridad primaria. El trabajo de latencia*. Buenos Aires: Noveduc.

Ustárrroz, D .2008. "El síntoma en la teoría Psicoanalítica". *Revista de Psicoanálisis, Psicoterapia y Salud Mental*, 1(3) [en línea]. Recuperado de: [www.psi.usal.es/rppsm/pdf3edicionespecial/El%20sintoma%20en%20la%20la%20clini ca.pdf](http://www.psi.usal.es/rppsm/pdf3edicionespecial/El%20sintoma%20en%20la%20la%20clini%20ca.pdf).

Vels, A. (1990). *Los mecanismos de defensa bajo el punto de vista psicoanalítico*, Barcelona: AGC.

Villafranca, L. (2007). *Historia y Conceptos sobre las dificultades de aprendizaje. Dificultades de Aprendizaje*. Congreso de Morelia, México, pp. 1-2.

Winnicott, D. (1975). *El proceso de maduración en el niño*. Barcelona: Laia.