



**Facultad de  
Psicología**  
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA



**Facultad de  
Psicología**  
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**Trabajo final de grado**

**Monografía**

**El psicoanálisis, una perspectiva atrapante  
para pensar las dificultades de aprendizaje.**

**Tutora: Lic. Ps. Erika Capnikas.**

**Estudiante: Gabriela Silva.**

**4.464.363-2**

**Montevideo, 15 de febrero de 2015.**

## **Resumen**

Pensar en las dificultades de aprendizaje desde la perspectiva del psicoanálisis es ingresar a un tejido complejo, representante de la paradoja de lo uno y lo múltiple. Para afrontar este entramado es necesario practicar la solidaridad de los fenómenos entre ellos, la contradicción y la incertidumbre. Diferentes enfoques como el de Alicia Fernández muestran al problema del aprendizaje como una experiencia del 'alienante' e 'inmovilizadora' para el niño que actúa atrapando la curiosidad, el poder crear, en detrimento del pensar, problematizar y conocer. Estos enfoques complejos consideran al niño, desde las uniones con el deseo, el cuerpo y la inteligencia. Así también intentan establecer relaciones entre sus primeras vivencias, su relación con los otros, momentos de estructuración, construcción de significantes, momentos de simbolización. Indagar sobre estos territorios de subjetividad resulta esencial en función de destrabar, desanudar, unir partes que hacen a la fractura del aprendizaje.

Palabras claves: DIFICULTADES DE APRENDIZAJE- SUBJETIVIDAD -SIMBOLIZACIÓN

<b>A- Resumen.....</b>	<b>0</b>
<b>Índice.....</b>	<b>1</b>
<b>B- Introducción.....</b>	<b>2</b>
<b>C- Desarrollo.....</b>	<b>4</b>
1. El aprender.....	4
1.1 El aprender como fenómeno complejo.....	4
1.2 El aprendizaje y sus dificultades a través de la historia.....	5
1.3 El aprender desde enfoques complejos, apertura a nuevos paradigmas.....	6
2. Instancias fundantes de la subjetividad del niño y el aprender.....	8
2.1 Vínculo materno.....	8
2.2 Juego de presencia-ausencia y la acción negadora.....	10
2.3 La simbolización.....	16
2.4 Sexualidad Infantil.....	18
3. El psiquismo en las dificultades de aprendizaje.....	22
3.1 Fallas manifestadas como inhibición o síntoma.....	23
3.2 Fallas en la simbolización.....	24
4. El niño con dificultades para aprender y la simbolización.....	27
4.1 El malestar del niño con dificultades en su aprendizaje.....	27
4.2 El discurso de la familia en el niño con problemas para aprender.....	29
4.3. La subjetividad, la conflictiva psíquica y las fracturas en el aprendizaje.....	31
<b>D- Consideraciones.....</b>	<b>32</b>
<b>E- Referencias bibliográficas.....</b>	<b>34</b>

## B- Introducción

Este trabajo pretende abrir líneas de reflexión para pensar a las dificultades de aprendizaje, desde paradigmas no reduccionistas, que entienden al aprender como un proceso humano complejo donde el sujeto edifica un mundo nuevo en interrelación dialéctica con los objetos sociales que le provee su entorno. Hacia el siglo XIX a las dificultades para aprender se las relacionaba únicamente a alteraciones biológicas, a partir del siglo XX la educación escolar obligatoria y la mayor observación de los procesos de aprendizaje muestran que hay niños que aprenden con facilidad y otros que presentan diferentes dificultades en la adquisición de conocimientos.

Son múltiples las dimensiones que atañen el campo del aprendizaje y sus dificultades, disciplinas como la psicología y la psicopedagogía nutriéndose del psicoanálisis consideran en su estudio aspectos intrínsecos del sujeto tales como el conflicto psíquico, los procesos de subjetivación y simbolización que se construyen con el otro en los primeros tiempos de vida. Así como también aspectos extrínsecos relacionados con las perturbaciones del proceso de aprender vinculadas a las Instituciones escolares y las referencias educativas.

Autoras como: Schlemenson (2001, 2009), Cipriano (1999), López De Cayaffa y Kachinovsky (1998) consideran trascendental la presencia de los otros que sostienen al niño en sus aprendizajes, la riqueza de las relaciones primarias y el discurso de los padres son elementos que van a anticipar la manera con la cual el niño se apropia del campo social.

Casas de Pereda (1992,1996) y Morici (2002) hacen hincapié en los primeros tiempos de la vida del sujeto, la presencia materna dejará huellas, marcas, primordiales trazos, que determinaran los rasgos subjetivos y fundantes de ese nuevo ser. Las huellas de lo originario transmitido de inconsciente a inconsciente gestan nuevas improntas que constituyen el subjetivismo transmitido de generación en generación en un proceso complejo y multicausal, explican que la estructuración psíquica del ser humano sólo es posible en relación a un otro (funciones materna y paterna) y es a partir de allí la estructuración del psiquismo, en el encuentro con las palabras y los brazos del otro, donde el bebé se sostiene y articula sus primeras marcas. El discurso infantil, su productividad, es desde el principio una realidad psíquica donde las imágenes acústicas, visuales, cenestésicas, olfativas, se enlazan con lo perceptivo de la vivencia, están inmersos en el mismo enlace: pulsión, deseo y cuerpo, formando organizaciones y pensamientos. Este sustrato inconsciente se encuentra asociado al juego de presencia-ausencia de los objetos primordiales y al símbolo de la negación. Dicho juego es considerado pivote en la constitución del proceso de separación del sujeto y la estructura organizativa de las instancias. «¿No está?! ¡Está...!»). Así la madre enseña sobre la presencia de los objetos, promoviendo en el niño el deseo de ver el rostro de su madre y luego encontrar “que no está” a través de ese movimiento que genera la separación. En este juego

aparece el mecanismo de la desmentida, como disponibilidad afectiva dentro de la estructuración, la madre está pero no está, la desmentida muestra la fuerza simbólica que se impone mediante estas ausencias. En este proceso de separación se apoya el entendimiento. La acción negadora es quien separa el sujeto del objeto, dando lugar a la discriminación como nueva operación del psiquismo. Para Hegel esta diferenciación se da entre “no/ser-ser en el mundo” y desde Freud la individuación se da entre yo/ otro. En lo que respecta a la estructuración psíquica, la represión que trabaja a través del no, conduce al psiquismo a realizar una operación simbólica para sustituir una pérdida. El objeto simbólico deviene del objeto real que se representa en un espacio-tiempo como objeto perdido, es de esta manera que la experiencia de pérdida se hace necesaria para que el sujeto represente la ausencia, habilitando a la complejización de los procesos de simbolización. (Casas de Pereda, 1996)

Silvia Bleichmar (1993) sostiene que entre los caracteres primarios de los padres y el resultado psíquico del hijo, ocurren fenómenos de transformación, que hacen que no sea una repetición lineal de la herencia edípica y como producto de la impronta personal de sus fantasías construya una nueva producción. La simbolización se hace presente en los procesos de apropiación productiva de los objetos de conocimiento. Es fundamental la socialización realizada por el niño en la escuela que se presenta, en instancia obligatoria, como un factor primordial. La escolarización brindará una nueva oportunidad para la complejización psíquica, ampliando el potencial simbólico del sujeto. (Schlemenson, 2001)

La subjetividad del niño incluye su sexualidad pero las actividades que producen placer están separadas de la satisfacción de necesidades fisiológicas. Las exteriorizaciones de las pulsiones de los niños presentan un punto de anudamiento entre la sexualidad (pulsión sexual infantil) y el conocimiento (pulsión epistemofílica) así se plasma en el campo de las teorías sexuales infantiles freudianas donde la búsqueda del saber comienza con una negatividad del saber consabido mueve el deseo de aprender. (Colombo, 1999)

El aprender del sujeto y sus dificultades puede analizarse desde diferentes aspectos donde el psiquismo se encuentra siempre involucrado.

Silvia Bleichmar (1991) considera la diferencia entre dos tipos de problemas para la adquisición de conocimientos. Los que se producen una vez constituido el aparato psíquico y el proceso secundario (inhibición-síntoma) y los que son producidos como resultantes de problemas en la constitución del aparato psíquico. Las fallas manifestadas por el psiquismo como síntoma, inhibición cognitiva o problemas del niño para simbolizar son las que permiten al terapeuta acercarse al conocimiento de su desarrollo cognoscitivo, entender las fuerzas internas que motivan su interés hacia el aprendizaje, pensar los elementos que pueden incidir en el éxito o el fracaso de su avance educativo.

Sara Paín (2002) entiende que el problema de aprendizaje en el niño surge del grupo familiar al que pertenece. Por esto es primordial trabajar con los padres en el espacio terapéutico para indagar el significado en cada familia del no aprender. Este significado es la imagen que tienen los padres de las causas y los motivos que generan el problema. A partir de esta imagen se pensarán las estructuras familiares intentando promover cambios generadores de nuevas inscripciones.

Este trabajo intenta plantear las dificultades de aprendizaje desde el psicoanálisis y destacar la importancia de la subjetividad que articula la estructura cognitiva que hace al pensamiento objetivo y la estructura dramática que organiza lo simbólico. Estas estructuras de pensamiento tienen leyes diferentes que se influyen mutuamente. La subjetividad se relaciona con la estructura cognitiva como estructura significativa del pensamiento y aunque parezcan ser dos conocimientos que se ignoran entre sí, tienen vigencia simultánea.

## C- Desarrollo

“Mi dibujo no representaba un sombrero.

Representaba una serpiente boa que digería un elefante”

De Saint-Exupéry. p 8

### 1. El aprender

#### 1. 1. El aprendizaje cómo proceso complejo...

El enfoque de Edgar Morín nos invita a pensar el aprender desde el pensamiento complejo, convocándonos a cambiar las bases de partida del razonamiento y de las relaciones asociativas y recursivas. Siempre es difícil modificar la concepción angular, la idea elemental y masiva que es el sostén del edificio intelectual. Todo conocimiento opera en función de una selección de datos considerados significativos y el rechazo a los no significativos, con operaciones lógicas de: distinguir, desarticular, asociar, identificar, jerarquizar y centralizar. Regidas por un paradigma supralógico que las organiza, en función de principios que en forma oculta gobiernan nuestra mirada del mundo y de las cosas, sin ser consciente de ello. De esta ignorancia, de esta visión acotadora, se genera una incapacidad para aprehender la realidad desde una mirada compleja y multidimensional.

“¿Qué es la complejidad?” un tejido complexus “que presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple” (Morín, 1990, p. 32). Para afrontar este entramado es necesario practicar la solidaridad de los fenómenos entre ellos, la contradicción y la incertidumbre. “Pero la complejidad no se reduce a la incertidumbre, es la incertidumbre en el seno de los sistemas ricamente organizados.” (Morín, 1990, p. 60) .La auto-organización del ser humano, ‘máquina viviente’, con organización interna, confiable en el conjunto y menos confiable en sus componentes se diferencia tácitamente de la ‘máquina artefacto’. Así se pone de manifiesto cómo a mayor organización hay mayor complejidad. La auto-referencia, la auto-reflexividad, la auto-organización, como componentes del ser, están dotadas de una capacidad que permite producir conciencia de sí (self- awareness) que muestra además la noción de sujeto dentro de un ecosistema (natural, social, familiar), dicha mirada permite pensarnos humanos de procesos de inmanente complejidad.

Silvia Schlemenson (2009) considera el aprendizaje como un proceso donde el sujeto edifica un mundo nuevo en interrelación dialéctica con objetos sociales que le provee su entorno, sostiene que la riqueza de las relaciones primarias y el discurso de los padres son elementos que van a anticipar la manera con la cual el niño se apropia y domina el campo social, desplegando en él sus expectativas. Considera que las figuras parentales transfieren al psiquismo del niño el deseo de conquistar nuevos objetos, produciendo así los conocimientos y las novedades en los niños.

En relación a esta perspectiva del aprender, la autora piensa a los problemas de aprendizaje como fallas para producir nuevos conocimientos, que pueden relacionarse estas transferencias parentales poniéndose de manifiesto en las formas restrictivas de simbolización. (Schlemenson, 2009)

En esta línea María Cipriano (2000) considera: “el aprendizaje como el proceso que posibilita el cercamiento, la apropiación productiva de los objetos del mundo y la producción de conocimientos” (Schlemenson, 2001, p.131). La autora habla de dificultades en el aprendizaje cuando dicho proceso de apropiación productiva de los objetos de conocimiento se encuentra perturbado.

## **1.2. El aprendizaje y sus dificultades a través de la historia...**

Hacia el siglo XIX a las dificultades para aprender se las relacionaba únicamente a alteraciones biológicas, diferentes grados de debilidad mental. Dentro de este contexto, Binet y Simon teniendo como medio sus test psicológicos construyen instrumentos para establecer la edad mental de los niños, constatando a través de los mismos, que las dificultades de aprendizaje no significan necesariamente un retardo mental. Junto a estos descubrimientos van transformándose las perspectivas hacia el siglo XX, la educación escolar pasa a ser obligatoria y la mayor observación de los procesos de aprendizaje de los alumnos atrasados en la adquisición de conocimientos, permite afirmar que hay niños que aprenden con facilidad y otros que presentan diferentes dificultades. Esta apertura a nuevos paradigmas lleva a que psicólogos y psicopedagogos amplíen su interés hacia el campo las dificultades de aprendizaje escolar. (Rebollo, 2008)

Veamos entonces algunas definiciones que pueden dar cuenta del proceso histórico que se ha desarrollado en torno al estudio y análisis en las dificultades de aprendizaje:

El Registro Federal de EEUU en 1976 define a las dificultades de aprendizaje como “el trastorno en uno o más procesos psicológicos básicos para la comprensión o el uso del lenguaje hablado o escrito, que puede manifestarse en una habilidad imperfecta para comprender, pensar, leer, escribir, ortografiar o hacer cálculos matemáticos”. (Rebollo, 2008 p.13). Esta definición persigue fines prácticos y legales, incluyendo para el diagnóstico y tratamiento con niños las deficiencias perceptuales, lesiones cerebrales, dislexia, disfasia, dejando por fuera las deficiencias visuales,

auditivas, motoras, el retardo mental y motriz, lo ambiental, lo cultural y lo económico. (Rebollo, 2008)

Un año más tarde, Cruickshank (1977) realiza una nueva definición: "Dificultad de 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". (Rebollo, 2008 p.14). alteraciones del aprendizaje son consideradas intrínsecas al ser, afectan así su comportamiento y la adquisición de conocimientos. Pueden generarse por modificaciones genéticas, factores bioquímicos, dificultades en el embarazo o problemas neurológicos. (Rebollo, 2008)

Como dificultades de aprendizaje pueden ser clasificadas como: específicas o primarias o inespecíficas o secundarias. Las específicas son las que se dan en niños de inteligencia estándar, sin perturbaciones sensorio-motoras, con asistencia permanente a los centros de estudio, sin problemas emocionales y donde su entorno socio-económico y cultural no perjudica su aprendizaje. Estas dificultades están relacionadas con las funciones psicológicas superiores, altamente complejas, topológicamente ubicadas en la corteza del cerebro. Mientras que las dificultades de aprendizaje secundarias o inespecíficas son las que se encuentran en niños que por factores de diversa índole no pueden aprender. Estos factores podrían ser una depresión, perturbación sensorial, déficit de atención, centro educativo hostil para el niño, etc. En estos casos la dificultad de aprendizaje puede leerse como síntoma de diversas patologías o malestares. (Rebollo y Rodríguez, 2006).

### **1.3. El aprender desde enfoques complejos, apertura a nuevos paradigmas.**

Podemos visualizar diferentes dimensiones que atañan el campo del aprendizaje y las sus dificultades. Así como Rebollo y Rodríguez (2006) consideran al aprendizaje como un factor necesario para el desarrollo del sistema nervioso central sináptico y al ambiente como facilitador de dicho aprendizaje, Sara Paín plantea a lo orgánico, lo específico, lo psicógeno y lo ambiental, como factores de incidencia en los problemas de aprendizaje. Sobre el factor orgánico plantea que: "es fundamental la integridad anatómica y de funcionamiento de los órganos directamente comprometidos a la manipulación del entorno así como de los dispositivos que garantizan su coordinación en el sistema nervioso central" (Paín, 2002, p.34). Considera a su vez, la importancia del factor ambiental en las dificultades de aprendizaje, sostiene que el entorno material del sujeto, la calidad, la cantidad y la frecuencia de estímulos van a constituir el campo de aprendizaje del niño.

El enfoque psicopedagógico considera a los aspectos extrínsecos del aprender, independientes del nivel cognitivo, relacionados con las perturbaciones del proceso de aprender vinculadas a las Instituciones escolares: la resistencia al grupo de pares, a las normas de disciplina, a la empatía hacia el educador o la inhibición del sujeto a aprender. (Paín, 2002)

Desde su mirada, Alicia Fernández (1999) plantea la problemática del aprendizaje como una experiencia 'alienante' e 'inmovilizadora' que actúa atrapando la curiosidad, el poder crear, en detrimento del pensar, problematizar y conocer. Se manifiesta en el sujeto o en el grupo y debe ser abordado desde la interdisciplinariedad. La autora propone una estrategia diagnóstica y de abordaje, Diagnóstico Interdisciplinario Familiar de Aprendizaje en una sola Jornada (DIFAJ), que aplica en hospitales públicos de Argentina, mostrando así una forma más ágil e interesante de realizar un proceso psicodiagnóstico en una única visita al hospital, evitando índices de deserción del niño y su familia a la hora de concretar el diagnóstico. Enfatiza en la relación del niño con el conocimiento y qué significa para el niño aprender. Analiza el entramado entre el organismo, las uniones con el deseo, el cuerpo y la inteligencia. Deseo e inteligencia se encuentran imbricados en un mismo juego. Para esta perspectiva el saber en el niño con dificultades resulta peligroso, el deseo de aprender se encuentra obturado, es la meta del tratamiento destrabar, desanudar, para que el sujeto se encuentre con su deseo de aprender.

Isabel Luzuriaga (1998) considera que dentro de un proceso de neurosis, el niño en conflicto atenta contra su propia inteligencia, con el fin de defenderse de objetos del mundo exterior que provocan malestar y dolor. La autora considera que la neurosis existe antes, pero es identificada generalmente al ingreso a la institución escolar. El centro escolar cumple así la función de examen, muestra la adaptación del niño a la realidad, dando luz a lo que los padres niegan. Desde la autora la inteligencia del niño no se detiene, no deja de utilizarla, como muchos padres piensan y lo manifiestan en el espacio de consulta, ocurre el fenómeno que Luzuriaga llama contrainteligencia, la inteligencia se mantiene funcionando contra sí misma. En este enfoque puede considerarse a la contrainteligencia como instinto de muerte en el plano del intelecto, en su forma tanática promueve la negación que no da lugar al movimiento de conocer mientras que la inteligencia se mantiene como instinto de vida y creación.

También desde el marco de la complejidad Cristina López De Cayaffa y Alicia Kachinovsky (1998) plantean el pensar y aprender desde una mirada psicoanalítica:

“Para que los pensamientos tengan pensador, para que las sensaciones del registro corporal tomen sentidos generadores de subjetividad, para que la vivencia de *yoidad* comience a surgir, es necesario el otro prestándose, prestando su aparato para un trabajo destinado, a su vez, a ser patrimonio de otro.” (Kachinovsky, 2012, p.61)

## 2. Instancias fundantes de la subjetividad del niño y el aprender

“...si me domesticas, mi vida se llenará de luz.

Reconoceré el sonido de tus pasos que serán distintos de todos los demás.”

De Saint-Exupéry. p.68

### 2.1. Vínculo materno

Cuando pensamos la vida psíquica del ser humano, nos remontamos inevitablemente a ese comienzo, donde ser, existir, es en relación a un otro, que lo permite ser. En esa danza de bebé y psiquismo materno se irá instaurando el sujeto. Sin duda la presencia materna dejará huellas, marcas, primordiales trazos, que determinaran los rasgos subjetivos y fundantes de ese nuevo ser. (Morici, 2012)

Levovici (1998) considera que el bebé es capaz de sentir, sin tener conciencia precisa, de ese sentir, su cuerpo neurovegetativo se encuentra atravesado por pulsiones y sensaciones caóticas que le generan desorden e incomprensión. En estos comienzos de la vida se marcan las primeras experiencias ontogenéticas donde en el insipiente psiquismo aparece un alto grado de vulnerabilidad, siendo factible la traumatización. El estado de absoluta dependencia de un otro, no sólo como nutriente biológico sino también libidinal, lo desarrollará como sujeto. La relación mamá-bebé es asimétrica al comparar la inmadurez del psiquismo frente al poder del discurso materno. La madre generará constancias e inconstancias en la calidad e intensidad de su sentimiento, forjando muchas veces un discurso ambivalente entre el amor y el odio, la indiferencia o el rechazo que pondrá en juego. Esta es la función primordial de la investidura libidinal de su afecto.

(Morici, 2012)

Winnicott (1965) plantea la ambivalencia materna ante la dificultad de crianza, como “odio consciente” y lo diferencia del “odio inconsciente”, no posible de ser tolerado por el psiquismo que está en vías de estructuración. Este último es intolerado ya que representa un movimiento de desinvestidura libidinal que ataca a esa insipiente estructuración psíquica. (Morici, 2012)

Este vínculo temprano, es fundamental la calidad del cuidado materno. Este se verá influenciado por el grado de ambivalencia materna, sus estados de ánimo y el deseo de hijo. La estabilidad en los cuidados que brinda la madre promueve confianza y constancia en dicho vínculo y en caso contrario desconfianza e inseguridad.

El primero será un bebé tranquilo, confiado en la relación, que espera el pecho materno y duerme en armonía. El segundo se sentirá inseguro, molesto, ansioso, utilizará su llanto persistente como señal de su insatisfacción, se mantendrá alerta y le dificultará conciliar el sueño. (Morici, 2012)

Las huellas de lo originario transmitido de inconsciente a inconsciente gestan nuevas improntas que constituyen el subjetivismo transmitido de generación en generación en un proceso complejo y multicausal. (Morici, 2012)

Cuando el niño le sonríe, la madre levanta su mirada, su rostro se ilumina, toma las piernas del bebé y las sacude suavemente con rapidez, su tono de voz se hace más agudo. Luego de cinco segundos el niño disminuye su sonrisa y su mirada se aleja... La madre disminuye su tensión pero se revigora con cada una de las señales que le envía su hijo. Le acaricia las piernas, le sonríe y le habla cada vez más hasta llegar a un pico final. (Bernardi, Díaz Rossello y Schkolnik, 1982, p.5)

La estructuración psíquica del ser humano sólo es posible en relación a un otro (funciones materna y paterna) dada su indefensión para desarrollarse como sujeto vital independiente y autónomo. Esta es la marca esencial de la ontogenia que lo obliga a organizar redes sutiles y múltiples para sostener su deseo. Es a partir del movimiento del cuerpo y de la voz de sus padres donde se juegan los efectos de la estructuración, en el encuentro con las palabras y los brazos del otro, el bebé se sostiene y articula sus primeras marcas. Desde esta relación corporal, la comunicación trasciende lo verbal para ser un acto de producción: gesto-vocablo junto a imagen-palabra. Este aspecto dual hace al juego infantil consciente y preconscious, emergencia de no sentidos lógicos que apuesta a un sentido del deseo inconsciente, que se presenta y se desarrolla desde el acting hacia la estructuración de su psiquismo.

El juego del niño, su jugar, no es «lo preverbal», sino discurso no verbal. El «pre», en realidad, nos conduce a una mera ilusión evolutiva, pues el inconsciente no evoluciona, sino que cambia, moviliza, articula y desarticula representaciones, trabaja cada vez en cada experiencia significativa del encuentro-desencuentro del niño y sus padres. (Casas de Pereda, 1992, p. 2)

En la evolución neurológica la palabra, el movimiento, el desarrollo del sistema nervioso, no son paralelos con el inconsciente y la estructuración del psiquismo. El discurso infantil, su productividad, es desde el principio una realidad psíquica donde las imágenes acústicas, visuales, cenestésicas, olfativas, se enlazan con lo perceptivo de la vivencia, están inmersos en el mismo enlace: pulsión, deseo y cuerpo, formando organizaciones y pensamientos. Este sustrato inconsciente se encuentra asociado al juego de presencia-ausencia de los objetos primordiales y al símbolo de la negación. Dicho juego es considerado pivó en la constitución del proceso de separación del sujeto y la estructura organizativa de las instancias. (Casas de Pereda, 1992)

## 2.2. El juego de presencia-ausencia y la acción negadora

El primer juego entre madre y bebé es de presencia- ausencia, donde la madre esconde su cara, jugando también con su voz; «¿No está?! ¡Está...!». Así le enseña sobre la presencia de los objetos, promoviendo en el niño el deseo de ver el rostro de su madre y luego encontrar “que no está” a través de ese movimiento que genera la separación. En este juego aparece el mecanismo de la desmentida, como disponibilidad afectiva dentro de la estructuración, la madre está pero no está, la desmentida muestra la fuerza simbólica que se impone mediante estas ausencias. En este proceso de separación se apoya el entendimiento. La acción negadora es quien separa el sujeto del objeto, dando lugar a la discriminación como nueva operación del psiquismo. Para Hegel esta diferenciación se da entre “no ser- ser en el mundo”, mientras que en Freud es la dualidad “yo-no yo”.

La acción negadora tiene tres modalidades de ‘no’ con respecto a la estructuración psíquica y a la separación sujeto-objeto: ‘no’ negación discriminativa, ‘no’ de prohibición y el ‘no’ de la negación. La negación discriminativa, presente en el discurso materno desde los comienzos, contiene como contracara a la afirmación y a la expulsión, que según Freud, en la articulación de lo primordial: lo bueno resulta endógeno y lo malo exógeno, donde ocurre el ejercicio del juicio de atribución. El ‘no’ de la prohibición también encontrado en la cotidianidad, proviene del afuera como límite. Cuando la madre dice a su hijo «no llore... mi bebé» en un intento de aliviar o detener el dolor de una vivencia, realiza un movimiento a través de una modalidad de ‘no’ expulsiva de la que deviene la autorización simbólica de expulsar el displacer. En contrapartida, el placer posee sus límites cuando es resignificado en forma de prohibición reasegurando al sujeto de situaciones de riesgo o peligro. El riesgo a la muerte, tiene presencia simbólica en el deseo de padres y lleva a que el hijo a que acepte el no que se le impone, en el interjuego, la transgresión del no por parte del sujeto conlleva a una posible muerte del deseo, es desde esta amenaza hacia deseo que se pone en juego el No de la prohibición del incesto. (Casas de Pereda, 1992)

Dentro espacio y tiempo en el que se construye lo que no se puede o no se debe en articulación con lo que se habilita en rutinas cotidianas, tiene lugar la represión como acontecimiento capital e inconsciente que trabaja a través del No dando límite al placer formando así la defensa primordial de la neurosis. La frustración como vivencia y el elaborar límites surgen de anteriores límites al placer y del no a las demandas configurando así al superyó como instancia psíquica. El no de la prohibición tiene peso en la función materna-paterna en lo que refiere a la estructuración edípica parental. Madre y padre configuran dicha estructura en cada encuentro con su hijo, en este sentido las fallas y carencias dentro del terreno de la prohibición, ámbito también del incesto, resultan determinantes y actúan como base de diversas patologías. En las dimensiones y mecanismos estructurantes del no se presentan la desmentida y la represión como defensas que coexisten,

dando lugar al retorno de lo reprimido que se manifiesta en la tercera modalidad del No, llamada : la negación.

La negación si bien se presenta como juicio condenatorio, es el sustituto intelectual de la represión, situada en el ámbito del discurso, en el lenguaje verbal asentada en el no. En lo que respecta a la estructuración psíquica, la represión que trabaja a través del no, conduce al psiquismo a realizar una operación simbólica al sujeto para sustituir una pérdida. El objeto simbólico deviene del objeto real que se representa en un espacio-tiempo como objeto perdido, es de esta manera que la experiencia de pérdida se hace necesaria para que el sujeto represente la ausencia, habilitando a la complejización de los procesos de simbolización. Los juegos de presencia ausencia, modo en el cual se expresa la pulsión escandida repitiéndose, redobla la relación también escandida de objeto entre madre y niño. Podemos observar en lo oral, en el acto de mamar del pecho materno la escansión presencia ausencia, luego del acto de mamar deviene el descanso. (Casas de Pereda, 1992)

La figura de la madre y su posible ausencia se reinscribe en el plano simbólico en forma de presencia-ausencia del deseo materno, siendo vivenciado como la presencia-ausencia de afecto. La estructura edípica, se vuelve a resignificar a través de los padres y sus marcas inaugurales, de esta manera se organiza el proceso imaginativo de presencia-ausencia del pene materno, desde la unión-desunión, lo dual-triangular y el vínculo narcisista con la madre. (Casas de Pereda, 1992)

El infante conoce a través de sus sentidos, que median entre su cuerpo y su palabra. En este tiempo, acompaña su indefensión con lo imaginario hasta que comienza la desilusión, el proceso ilusión-desilusión y sus desfasajes son transitados por el niño en esta etapa. Del mismo modo transita el pasaje de sus creencias al conocimiento, del narcisismo al reconocimiento de límites, apareciendo la castración como el elemento fundante de esa limitación.

El sujeto comienza a comprender la dialéctica de tiempo y espacio diferido configurando la articulación de un nuevo sentido, que abarca el desarrollo infantil. Freud piensa a esta nueva significación como estructuración psíquica que llama latencia.

Junto con esta estructuración psíquica, al trabajo de los 'no', sus gestos, sus relaciones de objeto y el juego de la palabra surge el sujeto. Así se constituye el símbolo con el sujeto del inconsciente y su fantasmática.

En el juego del Fort-da se produce el corte del trasvasamiento inaugural madre-hijo, en el juego del espejo la repetición de los fonemas 'ooo', de alienación y discriminación, provoca al mismo tiempo la simbolización y la representación de la madre ausente y el niño deseante como instancia de resignificación del sujeto funcionando en el objeto.

En el transcurso de la niñez los juegos funcionan como importantes trabajos de significación subjetivante, se significa el deseo, se actualizan las demandas y necesidades. Así cómo se organiza el sujeto deseante, se organiza el sujeto de conocimiento, en el mismo proceso de estructuración van tomando consistencia el yo y su inconsciente.

El juego articula un procesamiento simbólico y una apropiación significativa de la realidad que hace a los procesos representacionales. La función materna es entonces de gran valor simbólico, acompaña e incide en las creencias con las que el niño conquista la realidad, no puede hacerlo de otra manera, es la madre quien se brinda y brinda los juguetes o ayuda a crearlos. El niño necesita de un tiempo-espacio para la constitución del objeto y de sí mismo, como estructura psíquica.

Desde el chupete, la frazadita, el osito y la muñeca, la madre otorga o presentifica objetos que iconifican lo real inabarcable. Pero no sólo los otorga sino que permite su puesta en escena; la madre juega y cuenta cuentos, le hace cuentos, fabrica historias, le hace ilusiones.

(Casas de Pereda, 1992, p.13)

Dimensiones de ilusión y de engaño se encuentran en la verdad de la madre, los mitos de la historia humana están hechos de cuentos de la misma grava.

Hay un conjunto de condiciones necesarias que deben estar presente a la hora de la construcción del psiquismo de cada niño.

El amor y la protección como cuidados del primer entorno del infante son primordiales para el desarrollo futuro de sus capacidades. La subjetivación como proceso contiene la paradoja de la subordinación y la dependencia a su madre que al mismo tiempo va a devenir en proceso de separación y autonomía. (Ulriksen, 2005)

Bergés y Marcelli (1999) señalan que la subjetividad en construcción implica complejos procesos, movimientos de construcción y deconstrucción, diálogo entre afecto y cuerpo que dan lugar a la actualización del deseo de madre e hijo en interrelación. (Ulriksen, 2005)

La madre rompe con el lugar de dominio cuando le da lugar al silencio proponiendo hipótesis que en forma implícita habilitan al bebé a sus funcionamientos reflejos. Los juegos en los que interactúan distinguidos por la sorpresa, la creatividad, el cambio y el goce van a ser parte de las diversas formas de interlocución y es desde allí, donde se produce el reconocimiento del infante como un otro. Cuando el niño logra internalizar los nuevos conocimientos, el afecto de sus vínculos primarios, sostener la transformación de la indefensión y dependencia en capacidad para separarse, permanecer solo, conocer, disfrutar y crear, podemos hablar de un desarrollo positivo. El entorno humano brinda al sujeto capacidad de pensamiento inteligente, autonomía e integración a ese mundo social del que forma parte.

El recién nacido ocupa un lugar central en su entorno familiar. Provoca un movimiento que lleva a la adaptación y a la exigencia ante las cosas que necesita y no puede proveerse por sí mismo. En detrimento de su propia autonomía la madre se transforma de sujeto en objeto de la necesidad del niño. La madre deja de ser hija para ser madre, pero esto sólo es posible si el entorno familiar la reconoce en su nuevo estatuto de madre.

Winnicott (1941) habla aquí de lo paradójal de la experiencia del bebé que desconociendo su dependencia absoluta, tiene la convicción de ser todo y lo único, sostenido por las vivencias de satisfacción y omnipotencia de sus primeras relaciones con el pecho materno. De esta manera se forma un incipiente estado unitario del “yo” que será fundante del narcisismo primario en la medida en que mantengan la experiencia alucinatoria de ser el pecho, siendo pecho soy “ser” y “ser amado” al mismo tiempo. (Ulriksen, 2005)

Cuando se logra la discriminación yo-no yo, se marca la presencia de un tercero. Esta lógica de la parentalidad comienza desde el nacimiento. Desde ese momento, la familia plantea proyectos, parecidos, ilusiones y deseos esperados o temidos. Lo nombra y en ese nombre está la resignificación de sus afectos, valores, sentidos y cualidades, por eso el tercero simbólico y social coexiste desde que el niño nace.

En 1999, André habla de la importancia que tiene para el psiquismo emergente que la madre suelte, permita, las vivencias propias del nuevo ser, para ir conociendo el entorno cultural y social al que pertenece. Esto posibilita el cambio psíquico a través del ejercicio del desplazamiento, el desequilibrio y la sustitución.

Paralelamente el niño toma un objeto transicional, un juguete, un peluche, para que ocupe el lugar de su madre y lo habilite a elaborar el pasaje de fusión primaria a la separación e individuación.

Si el niño llora, demanda de su madre ser satisfecho. Esta satisfacción no sólo reclama necesidades alimentarias sino también una palabra, una mirada, un acto de amor. Cuando la madre responde a las demandas del bebe, brinda objetos simbólicos de los que el niño se apropia. Puede así ausentarse ya que el niño pondrá en su lugar al juego y la palabra. (Ulriksen, 2005)

Si la madre es capaz de tolerar esa frustración frente a las demandas va preparando el camino para que el vínculo sea portador de un espacio potenciador de la disparidad, el desencuentro, la negativa que lleva a la construcción de la subjetividad. Esta relación se completará en torno a la presencia del padre, como tercero. Este padre simbólico representa la autoridad a través de la palabra de la madre generando la matriz que ordena a la experiencia. La madre con su palabra habilita la palabra del niño.

En la medida en que se expresa siente la necesidad de ser escuchado, escuchado por su padre, habilitado también por su madre. Así vemos como esta madre habilitadora, deja el lugar de

dominio, se ausenta haciendo posible la triangulación edípica. La palabra como función simbólica da lugar a la renuncia del objeto y el padre, como tercero separa a la madre del hijo, prohíbe el incesto, quitando al niño de su omnipotencia, ubicándolo en el lugar generacional que le corresponde y desarrollando su potencial individual como sujeto singular permitiendo así el camino a la exogamia.(Ulriksen, 2005)

En 1977 Piera Aulagnier plantea un modelo sobre la génesis de la actividad representativa en niños. Considera que se encuentra formada por tres modos de funcionamiento. El primer modo es llamado proceso originario, en él se estructuran los esbozos del psiquismo. Reacciones intensas, masivas, desorganizadas constituyen la actividad pictográfica como actividad representativa aun muy precaria. El bebé recién nacido, inmaduro e independiente necesita de la figura materna, para satisfacer sus necesidades básicas y lograr estabilidad. La madre será también fuente de placer al generarle atractivos de orden libidinal, transformándose así en una función constitutiva primordial en la fundación del psiquismo del infante. La autora llama “violencia primaria” a la imposición de elección que aplica la madre sobre el niño generando sentido en el psiquismo de su hijo. Como madre transmite a su hijo sus propios antecedentes históricos, marcas de situaciones traumáticas que sufrió desde el lugar de hija, impone condicionamientos sociales, culturales y ambientales, de esta manera también asigna sentidos desde la relación que mantiene con el padre de su hijo. En casos donde la relación de la madre y el niño, es muy precaria e inestable, el psiquismo del niño también se constituye con precariedad simbólica, prediciéndose déficits atencionales difíciles de revertir. En contrapartida cuando la relación madre-hijo es de carácter excesiva no surgen los espacios de separación para que el niño construya su psiquismo. Esta relación originaria de excesiva libidinización y la carga pulsional desde la madre al niño, producen dificultades para el acceso a la actividad representativa, que genera como consecuencia la no instalación de la función simbólica. A este primer periodo, le continúa la entrada de las funciones del proceso primario, donde la actividad representativa se encuentra caracterizada por la fantasía, que surge para compensar los momentos en que la madre permanece ausente, se logra una mayor complejidad, respecto a la representación pictográfica. El proceso primario en el psiquismo infantil, logra la representación de dos espacios, el de la madre y el hijo (yo-no yo) a través de la producción de fantasías. De esta manera el niño adquiere sus rasgos identificatorios, que dependerán de la cuota libidinal que reciban de su primer entorno, si es satisfactoria generarán confianza en el niño para transitar el camino a la simbolización, si no lo es generara restricciones simbólicas históricamente significativas que retardaran la inscripción social del sujeto. (Schlemenson, 2001)

Bleichmar (1993) sostiene que entre los caracteres primarios de los padres y el resultado psíquico del hijo, ocurren fenómenos de transformación, que hacen que no sea una repetición lineal de la herencia edípica y que producto de la impronta personal de sus fantasías construya una nueva producción. A partir de las fantasías, que incluyen sueños, deseos, dibujos y relatos, surgen rasgos de identidad del niño. Es fundamental por esto, la socialización realizada por el niño, la escuela se presenta, en instancia obligatoria como un factor primordial, esta brindará una nueva oportunidad para la complejización psíquica, ampliando el potencial simbólico del sujeto. El niño confronta su identidad con la de otros sujetos y objetos diferentes en el ingreso a la escuela. Las situaciones originarias, pertenecientes a la fantasmática edípica y de índole sexual pasaran a ser objetos valorados socialmente, dado que se producen nuevas relaciones de carácter desconocido, extraño y enigmático, que producen modificaciones en su psiquismo, así sucede el llamado proceso secundario, cuya actividad es la producción simbólica. (Schlemenson, 2001)

Desde Piera Aulagnier, Silvia Bleichmar, Castoriadis y otros, se considera que la actividad primaria del niño sufre un proceso de socialización con características simbólicas, que permite al niño acceder a un nuevo despliegue de potencial psíquico, producciones de símbolos y conocimientos que amplía y jerarquiza lo precedente, pudiendo aparecer restos, no reprimidos, de etapas anteriores que coexisten con conformaciones más complejas. El intercambio con los semejantes, el desarrollo de un discurso autónomo, le generan una nueva descarga libidinal. Su interés por el mundo y los objetos nuevos sin la pérdida de sus rasgos heredados hace que se desplace la libido hacia otros objetos, aparentemente lejos de la sexualidad, ampliando el terreno de sus satisfacciones. Lo que no le atrae o satisface, en su experiencia de no deseo, produce un movimiento libidinal de desinversión y retracción que originan a las restricciones simbólicas. Estos objetos son representantes de situaciones traumáticas o conflictivas que motivan un retiro libidinal considerable, limitando el aprender y produciendo fracturas en la producción simbólica. Cuando estas representaciones son preponderantes el transcurso al proceso secundario se ve contaminado de restos, no reprimidos, pudiéndose inferir una inscripción social retardada del niño. (Schlemenson, 2001)

### 2.3. Procesos de simbolización

“..., ya sea una casa, las estrellas o el desierto, lo que constituye su belleza es invisible.”

De Saint-Exupéry. p78

Lo que el niño dice jugando o haciendo forma su sistema de lenguaje ampliado lo que llevó a Freud (1911) a plantear que *“la acción es proceso del pensar que se constituyó desde el representar”* conjugando inscripción, pulsión, representación y movimiento.

El concepto de simbolización en Freud tiene dos vertientes: la de los sueños y la del inconsciente sobre la palabra-cosa *“La relación que media entre representación–palabra y representación–objeto me parece más merecedora del nombre “simbólica” que la que media entre objeto y representación–objeto”*. (Freud, 1915)

La simbolización surge como acontecimiento entre la palabra y el cuerpo, lo corporal a través del símbolo edifica al fantasma como un espacio donde se despliegan movimientos de creación y sublimación. En este espacio la imagen y la acción ganan relevancia. El tiempo de la niñez convive con la ilusión y la creencia, lo imaginario tiene su sostén en el plano simbólico. El simbolizar implica sustitución, producción y transformación, que luego serán parte de las defensas del psiquismo. La simbolización requiere del par presencia-ausencia en el trabajo psíquico. La capacidad de simbolizar en la ausencia es lo que permite esa sustitución. La simbolización es el juego de defensas y deseos que se forman en torno al conflicto psíquico, la organización y la división de las instancias. *“Desde la primera simbolización (represión primaria y secundaria) que implica pasar del cuerpo real al símbolo y que da lugar al fantasma y al pensamiento, acontece el hecho esencial de la división del sujeto”*. (Casas de Pereda, 1996, p.9)

Toda sustitución en la vida del sujeto tiene como precedente una sustitución original que inaugura y permite el pensamiento.

En el proceso de la estructuración del psiquismo suceden al mismo tiempo y en forma ‘espiralada’, momentos indiciales, simbólicos e icónicos, predominantes unos ante otros y caracterizados por vivencias desrealizadoras o síntomas. Dentro de lo observable predomina la imagen, lo perceptivo sensorial, que luego se transforma en discurso y lenguaje. Es ahí, donde se encuentra la representación de lo percibido y se enlaza con el deseo, en una alienación de mayor o menor intensidad, a través de identificaciones o máscaras que le son ofrecidas al infante desde los primeros momentos de su desarrollo como sujeto.

La imagen es primordial también ante la percepción de la desmentida que estructura y trabaja sobre la castración y la muerte a través del par presencia- ausencia. Dando lugar al nacimiento de las dimensiones edípicas y narcisistas del conflicto del psiquismo. El gesto y la palabra con sus

metonimias, figurabilidad y contigüidad dan significado al acto. La metáfora permite la “realización de deseos inconscientes” a través de la simbolización del signo lingüístico, en el discurso verbal y gestual del infante de temprana edad. El proceso de estructuración de las fases, oral, anal, fálica se presenta por metáforas del cuerpo erógeno. Este es el aspecto más importante que ocupa la metáfora dentro de la simbolización. “La palabra resuena como destino primero y último donde el símbolo adquiere su real estatuto, pero el gesto es palabra que se organiza como tal desde el otro.” (Casas de Pereda, 1996, p.4 )

Sandra Press (2014) plantea que lo primordial en el psiquismo, el comienzo de las pulsiones, los anclajes, los registros de huellas mnémicas, las representaciones de placer y displacer, las fantasías y la sexualidad inconsciente, dan el empuje a la estructuración psíquica del ‘infans’. El movimiento pulsional atravesará las fases: oral, anal, fálica, lo cenestésico, la mirada, la voz que, unido a las defensas y los imagos corporales, objetales y narcisistas promoverán o no sustituciones simbólicas.

“Cada sustitución de objeto pulsional testimonia simbolizaciones acaecidas, pérdidas habilitadas por una represión estructurante, confirma a posteriori un *no acontecido* frente al deseo de fusión incestuosa y señala un paso más hacia la alteridad y discriminación del yo”. (Press, 2014, p. 68)

La importancia del movimiento pulsional es dar el origen a la vida humana diferenciándola de otros seres vivos. Es la pulsión la que nos hace sujetos deseantes, hablantes, creadores, pensantes. (Press, 2014)

Freud (1895[1932]) dice que la vivencia de satisfacción, es el momento alucinatorio fundante del deseo del niño. La comunicación se dará, toda vez que junto al grito del niño se dé un padre que auxilia. Así ese grito se transformará en demanda de uno y deseo de satisfacer del otro. Las experiencias perceptivas del cuerpo del niño tienen su correlato en las vivencias psíquicas que despliega su madre.

“Un niño que puede decir yo soy ha transitado un largo proceso, su ser ‘yo’ resulta ser un arduo trabajo psíquico que da cuenta de un amplio movimiento estructural”. (Press, 2014, p.73)

A partir de este movimiento libidinal que incluye el cuerpo y sus representaciones mentales surgirán los recursos simbólicos que estructuran su lenguaje, pensamiento, desarrollo psicomotor, deseo de saber, creatividad y fantasía. (Press, 2014)

Por su parte, Susana García (2007) considera que la capacidad de simbolizar que se da desde la configuración de la ausencia, involucra: un entramado psíquico, un espacio, un escenario de conflictos, el amor, el odio, el sufrimiento, lo prohibido. Todo este andamiaje permite la construcción de cadenas significantes y nuevas resignificaciones que generan los cambios vitales. Si ese

escenario no se configura y se generan pérdidas intolerables, aparecerá la desmentida, lo escindido, provocando la separación con el otro. Un otro que oficia de sostén y continente para tolerar el límite y configurar dicha pérdida.

Para Silvia Bleichmar (2010) la simbolización es la confluencia entre la sexualidad materna ofrecida al niño a través del vínculo y los símbolos culturales que en ese encuentro se ponen en juego. Es un proceso individual y singular, construido a partir de símbolos universales. (Hamuy, Milano y Pereira, 2013)

#### **2.4. La sexualidad infantil**

En psicoanálisis se considera sexualidad, no sólo la actividad y el placer genital, sino al conjunto de excitaciones y actividades que producen placer, separadas de la satisfacción de necesidades fisiológicas y desarrolladas en el ser humano desde la infancia. Esto se amplía en la existencia de una sexualidad infantil, que Freud ha marcado desde los inicios de la vida. En ella se incluyen excitaciones, necesidades genitales precoces, actividades perversas del adulto, donde intervienen zonas erógenas, genitales y/o placenteras. (Laplanche, J. y Pontalis, J.B., 2007)

Desde la vivencia de satisfacción que experimenta el lactante ante el seno materno, podemos considerar que el chupeteo junto al deseo satisfecho constituyen el punto de partida de la vida sexual del sujeto. Las exteriorizaciones de las pulsiones de los niños presentan un punto de anudamiento entre la sexualidad (pulsión sexual infantil) y el conocimiento (pulsión epistemofílica) así se plasma en el campo de las teorías sexuales infantiles freudianas. (Colombo, 1999)

Freud considera pulsión a un estado de tensión que parte del cuerpo y tiene como meta la supresión del estado tensional, alcanzando su fin en el objeto. Este objeto es contingente y variable siendo elegido finalmente de acuerdo a las vicisitudes de cada sujeto y de su historia. Tiene fines parciales, múltiples y dependientes de las diferentes fuentes del soma. Las pulsiones parciales no se corresponden con las zonas genitales. (Laplanche, J. y Pontalis, J.B., 2007)

La palabra griega teoría nos convoca al asombro frente a un objeto a examinar. El niño a partir de los tres años ingresa en una genuina lógica del descubrimiento y construye un corpus de conocimiento que irá actualizado en el curso del desarrollo. (Colombo, 2009)

Movido por su curiosidad en torno al nacimiento de hermanos comienza sus teorizaciones, el no reconocimiento de la diferencia de sexo, lo lleva a construir la teoría de la cloaca o del origen o del enigma de la Esfinge:

Desde esta teoría infantil, algo se ingiere y da lugar al bebé en el vientre, que luego será evacuado por el ano. Desde aquí se enlazan la satisfacción pulsional del comer y la satisfacción pulsional de la zona erógena anal. Esta teorización se apoya en la indiferencia entre mujeres y hombres, la ausencia de los sexos y el desconocimiento de la abertura genital femenina, que lleva a pensar el ano como el único lugar por donde algo puede salir del propio cuerpo. El niño responde a la pregunta: ¿de dónde vienen los niños? a través de sus experiencias, involucrando el placer que le genera la alimentación y la práctica de la evacuación intestinal. Estos cuestionamientos acerca del origen son cercanos a la realidad de los sentidos del mundo reflexivo o consciente. Como segunda teoría encontramos la llamada Teoría la concepción sádica del coito o del 'comercio sexual' a partir de la cual el niño responde a las preguntas: ¿qué es estar casados? y ¿Qué se hace detrás de esa puerta cerrada? Desde su lugar de niño, imagina eso que se oculta detrás de la puerta es el acto de orinar en presencia de otro, o mostrar la cola sin vergüenza alguna. Esta curiosidad se sostiene en lo que observa y escucha sobre la escena sexual, implicado desde su propia constitución pulsional, el infante se arma una historia de escena de lucha, donde los padres "juegan a pelear". Quedando así, los roles reducidos a masculino (activo, sujeto) y femenino (pasivo, objeto). (Colombo, 2009)

Dentro del recorrido de la actividad teorizante del infante se muestra su interpretación, en función de esquemas de significación fuera de la realidad perceptiva y de sus experiencias vividas. Estas teorías son herramientas que construye y utiliza para el niño para comprender. La tercera teoría engloba a la Premisa universal del pene o complejo de castración o envidia al pene. Entre los cuatro y los cinco años surge el momento en que el niño se pregunta por la diferencia de los sexos, que inicialmente desconoce y lo lleva a otorgar el pene a todo ser vivo, esto explicará que frente a la falta de pene en la mujer o en la niña a severa que lo tiene chiquito, que pronto le crecerá o que se lo han cortado (amenaza de castración). Se origina así un patrón de construcción sexual primario, o patrón inicial en el cual pene pierde su estatuto de órgano, adquiriendo el orden de la medida genital. Si bien desde el campo de la biología se habla de pene y vagina, desde el campo psicológico se hace referencia al falo y ausencia del mismo, dando lugar a un cuerpo de la sexualidad que se construye sobre el cuerpo biológico, dando luz a la diferencia de los sexos no como cuestión biológica, sino como proceso psíquico. Las preguntas que el niño realiza tienen un fin práctico, para esto comienza el camino desde la teoría, plantea hipótesis e intenta confirmarlas observando e indagando. (Colombo, 1999)

Alba Flesler (2007) sostiene que la llegada de un nuevo bebé a la familia hace que el niño se sienta disminuido en la mirada del otro (padres) llevándolo a diversas indagaciones. En el humano la búsqueda del saber comienza con una negatividad del saber consabido, descubrir que no sabe lo que sabía, lo conduce a preguntar y sus padres son su fuente de saber. Considera las respuestas de los padres determinantes para el conocimiento y la búsqueda del saber de sus hijos

y que los niños que reciben en las respuestas de sus padres un saber de goce, que admite lo indecible, obtendrán en su búsqueda grandes descubrimientos. Mientras que los que obtengan como respuesta el silencio o la censura se encontraran propensos a una inhibición. Aquí la búsqueda de su saber genera el empobrecimiento del sujeto. Como una tercera forma de respuesta de los padres se encuentra la renegación, a partir de esta el niño se sentirá proclive a la angustia, junto con el silencio y la censura creará dificultades para el entramado fantasmático, manteniéndolo en lugares estancos. Las teorías sexuales intentan responder por medio de ficciones al enigma del deseo del Otro que está siempre presente. (Flesler, 2007)

Desde el enfoque del psicoanálisis entonces, ninguna de estas teorías escapa al deseo inconsciente, o a la fantasía inconsciente. La interpretación sádica del coito, tiene lugar, en tanto el núcleo deseante del fantasma se encuentra contaminado por el erotismo que une el amor sexual, la interdicción y la muerte.(Colombo,2009)

La teorización infantil tiene la función de brindar coherencia, en forma de acuerdo entre el lenguaje que le transmite contenidos que se le escapan, el "principio de realidad" que le es impuesto, los deseos sobrellevados pasivamente, las prohibiciones y represiones de su cultura y su propio deseo fantasmático, que lo construye y al mismo tiempo lo extravía.(Colombo, 2009)

Mirc (2008) explica que el niño posee interés sobre el saber sexual desde momentos tempranos de su desarrollo. Dichas inquietudes son desconocidas por los adultos, no obstante el pensar infantil continúa su búsqueda en forma autónoma y solitaria. Da sus pasos hacia el mundo orientado de forma autónoma, allí se emancipa utilizando la energía pulsional sexual sin que sea sexual en sí misma, para adentrarse en el terreno del pensamiento. La pulsión epistemofílica es en su esencia una forma sublimada de la pulsión sexual parcial. En este tiempo se construyen las estructuras psíquicas que luego se manifestarán en forma de inhibición de la pulsión sexual, a través de diques anímicos como: sentimiento de vergüenza, asco, reclamo en torno a ideales de estética y moral.

El proceso de sublimación tiene lugar en la medida en que el psiquismo en su organización abandona energía destinada al satisfacer pulsional para obtener a cambio felicidad, los logros culturales surgen del desvío de la energía sexual aplicada a otros fines. La autora plantea a la sublimación como un posible destino de la pulsión del saber. No es en sentido estricto pulsión sexual, sino una forma sublimada de la pulsión de apoderamiento. Plantea que en la relación entre sublimación, sexualidad infantil y pulsión de saber, la sublimación es uno de los posibles destinos de la pulsión de pensar del niño latente. (Mirc, 2008)

La sublimación es un proceso que Freud plantea para explicar las actividades del hombre que no guardan relacionan directa con la sexualidad, pero que se basan en energía de la pulsión sexual y se muestran en las artes y la intelectualización.

La pulsión se sublima al derivar a otro fin distinto del sexual apuntando hacia objetos de valor cultural y social. Sugiere elevación y grandeza frente a la producción artística. (Laplanche, J. y Pontalis, J.B., 2007)

Freud en 1908, sostiene que el patrimonio cultural nace y edifica la cultura a partir de pulsiones inhibidas que ceden parte de su poder a las inclinaciones vindicativas y agresivas de su personalidad en favor de 'sentimientos familiares' que se transforman en sagrado patrimonio del desarrollo de la cultura. Grandes cantidades de energía pulsional son puestas a disposición del aparato psíquico para sublimar a través de la cultura. Es esta la 'facultad de desplazabilidad' entendida como mecanismo de organización del psiquismo que realiza el trabajo cultural sublimado, en tanto se llama facultad para la sublimación a aquella que permuta la meta originaria sexual por otra no sexual, psíquicamente relacionada con ella. Cada sujeto sublima con un monto o volumen de energía pulsional diferente dependiendo de las condiciones estructurales de su psiquismo, condiciones sociales, acontecimientos vitales y destinos pulsionales singulares. (Mirc, 2008)

Urribarri considera que el niño progresivamente experimenta el placer de la actividad intelectual por medio de "la descarga mediatizada y la ligazón de energía representacional", produciéndose un alivio en la economía libidinal y a nivel narcisístico. (Urribarri, 2008, p. 154).

El poder que brinda el conocimiento, tanto frente a niños más pequeños como ante niños mayores, adultos e instituciones, le provoca placer y le permite el ingreso al universo del saber, lo hace desde la aventura, el dominio y el riesgo, de esta manera puede resarcir antiguas vivencias de inseguridad.

En la latencia cambian el objeto a conocer, el operar de mecanismos obsesivos y la exigencia de la cultura, que junto al sistema educativo elabora las bases para el accionar científico. Su interés en el cuerpo y su funcionar tiene un desplazamiento ahora, hacia los objetos, las acciones, el mundo y sus leyes de fenómenos naturales.

Dejando atrás la acción y lo concreto comienza a utilizar el lenguaje y el pensamiento como herramientas para la investigación lo abstracto (logrado por simbolización y desplazamiento). El niño sublima su curiosidad sexual, el pensar se vuelve placentero e impulsa el deseo de pensar y lo aprendido, ahora catectizado, toma función de referencia identificatoria del yo. La inquietud por las diferencias entre sexos, se desplaza hacia las diferencias entre capacidades y habilidades físicas e intelectuales. Los horizontes del conocimiento se van ampliando de forma paulatina logrando con el enriquecimiento simbólico: comparar, diferenciar, categorizar, generalizar. El juicio de realidad predomina en la medida en que el niño recurre a la prueba de realidad para establecer relaciones entre objetos. (Urribarri, 2008)

Freud (1905) postula “la pulsión de saber no puede computarse entre los componentes pulsionales elementales, ni subordinarse de manera exclusiva a la sexualidad” (pág.176) aunque recae tempranamente “sobre los problemas sexuales y aun quizás es despertada por estos”. Agrega: “su acción corresponde, por una parte a una manera sublimada del apoderamiento, y, por la otra, trabaja con la energía de la pulsión de ver” (Freud, 1905, pág. 177, vol. VII)

El deseo de aprender promueve el proceso de sublimación al intentar el logro del placer que provoca la apropiación socialmente válida de objetos que se vuelve un soporte de sus ideales y emblemas identificatorios. Es naturalmente una ganancia del narcisismo, relativa e inacabada que implica un trabajo de duelo por la pérdida del placer de la omnipotencia narcisista frente a la incorporación de nuevos objetos de conocimiento. El sujeto necesita de soportes referentes fuera de su hogar, como es la Institución educativa. Por ello la escuela es un puente entre la familia y el orden social que forja nuevos referentes identificatorios. (Álvarez, 2002)

### **3. El psiquismo en las dificultades de aprendizaje**

Evelyn Palma y Silvia Tapia (2006) explican que desde un enfoque descriptivo, las dificultades de aprendizaje pueden evaluarse a través de manifestaciones observables, como lo implementa el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV-TR) al diagnosticar dislexias, discalculias, disgrafías en rendimientos inferiores a los esperados para: edad, nivel escolar, nivel de inteligencia de cada niño, obtenido a través de pruebas estandarizadas. En dicho manual se fundamenta la dificultad de aprendizaje con problemas relacionados con: baja autoestima, desmoralización, abandono escolar, déficits atencional, sensorial o en las habilidades sociales. Las autoras sostienen que estos problemas no aluden directamente a la dificultad de aprender a aprender porque se lo explica más desde un área socio-económica donde el significado es visualizado desde una perspectiva de exclusión social.

Desde la clínica las dificultades en el aprendizaje pueden presentarse como una desviación de un cuadro considerado normal y aceptable, teniendo carácter ideológico y normativo. El psicoanálisis según Bleichmar (1991) plantea el trastorno de aprendizaje como inhibición, desde este enfoque el inconsciente constituido desde los orígenes cuando se encuentra con un trastorno en la constitución psíquica lo considera efecto de la represión inconsciente quedando así su meta inhibida.

Por otra parte Palma y Tapia consideran que el inconsciente no se encuentra constituido desde un comienzo sino que es producto de la relación con el otro y con la represión. De esta manera la

dificultad de aprendizaje no es siempre un síntoma o una inhibición, puede ser también la manifestación de una falla en la constitución de dicho psiquismo. (Palma, E y Tapia, S, 2006)

Silvia Bleichmar considera la diferencia entre dos tipos de problemas para la adquisición de aprendizajes. Los que se producen una vez constituido el aparato psíquico y el proceso secundario (inhibición-síntoma) y los que son producidos como resultantes de problemas en la constitución del aparato psíquico. (Palma, E y Tapia, S, 2006)

### **3.1 Fallas como inhibición o síntoma**

Freud (1925-1926) considera inhibición a una limitación de una función del yo, esta inhibición se vuelve consistente como perturbación funcional. Por su parte el síntoma se relaciona con el comienzo de un proceso patológico. De esta manera cuando estamos ante un síntoma, si bien hay una baja de función, que llamaríamos inhibición, a esta baja se le agrega una variación de la función o una nueva acción.

Existe también un lazo entre inhibición y angustia que tiene que ver con la renuncia a cierta función para evitar la presencia de angustia en el sujeto. Cuando se tiene inhibiciones neuróticas aparece una erotización muy intensa en los órganos implicados. La función yoica de un órgano se empobrece cuando aumentar la erogeneidad del mismo e incrementa la significación sexual. El yo renuncia a esa función por precaución, para no verse ante una nueva represión evitando el conflicto con el ello y el superyó. Inhibiciones diversas se encuentran en forma de auto castigo, en esta forma el yo renuncia a un éxito profesional, por prohibición del superyó.

El síntoma es indicio y sustituto de una satisfacción pulsional intersectada, es un resultado del proceso represivo. Mediante la represión el yo consigue coartar el devenir consciente de la representación portadora de la moción desagradable, conservándose como formación inconsciente. Mientras el yo huye nos alejamos del análisis de la formación del síntoma. Cuando el yo recurriendo a la señal de displacer, consigue su propósito de sofocar por entero la moción pulsional no nos enteramos nada de lo acontecido. (Freud, 1925/1926)

Alicia Fernández (1999) plantea que el problema de aprendizaje que constituye un síntoma o una inhibición, se conforma en un individuo afectando la dinámica de articulación entre los niveles de inteligencia y la corporeidad por parte de la estructura simbólica inconsciente.

La autora considera que la inhibición cognitiva comparte con el síntoma una etiología donde lo que prima son los factores individuales y familiares, es decir, la particular articulación del organismo, el cuerpo y el deseo en la historia del ser humano.

Establece que la restricción de la función cognitiva actúa dentro de la inhibición cognitiva, sostiene que cuando se encuentra sexualizado el pensar en el aprender se produce una forma de inhibición. Por otra parte considera que el síntoma constituye al no aprender como significado. Entonces cuando un problema de aprendizaje constituye un síntoma, es imprescindible llegar al significado a través de la historia personal del sujeto, a las diversas representaciones simbólicas. Desde Alicia Fernández existe detrás del síntoma un mensaje encapsulado que actúa dejando a la inteligencia atrapada. El síntoma elude el conflicto para no contactarse con la angustia pero alude al mismo tiempo a dicho conflicto, señalando, mostrando su marca como retorno de lo reprimido.

### **3.2. Fallas en la simbolización**

En cuanto a la simbolización y el aprendizaje, Patricia Álvarez se pregunta:

“¿Qué aspectos de esta relación están comprometidos cuando un niño ‘no aprende’?”

Para esta respuesta se plantean tres ejes de análisis: 1) los referentes primarios identificatorios y sus recursos simbolizante, 2) la construcción de la alteridad entre lo nuevo y lo desconocido con sus propias representaciones, 3) la conflictiva que se genera entre las referencias simbólicas de la Institución educativa y las propias del niño que determinan su deseo por aprender. En su investigación sobre la modalidad de producción simbólica y de estructuración psíquica en niños con dificultades de aprendizaje y otros que no la presentan observó que:

El déficit en la libidinización y en la narcisización temprana ligados a restricciones en la oferta libidinal y los recursos simbolizantes, el sujeto queda librado a invasiones pulsionales masivas, que lo someten a la descarga compulsiva y a la legalidad del proceso primario. (Álvarez, 2002, p. 102 )

Así encuentra fallas en la estructuración subjetiva donde los niños presentan dificultad en la constitución del yo para sostener el orden temporo-espacial. Esta perturbación excede a las dificultades de aprendizaje. En cambio, si las dificultades de narcisización materna son más selectivas, estamos frente a una forma de producción simbólica más heterogénea, donde surgen limitaciones de investimento de objetos de conocimiento, quedando empobrecida la capacidad de formar representaciones sustitutivas. Con respecto a la función paterna, se observa que las restricciones simbólicas se polarizan clasificándolas en: autoritarias y ausentes, Son autoritarias cuando generan un discurso normativo que no permite al niño apropiarse del espacio exogámico. Estos niños muestran dificultades en la construcción de nuevas referencias identificatorias dado que el discurso paterno no permite encontrar espacios de proyección futura. El cambio indispensable no es valorizado, está inhibido, frente a los referentes extra familiares tomando así significados amenazantes para el niño.

Las restricciones simbólicas ausentes se caracterizan por vacío en el discurso parental, sin referencias externas ligadas a la conformación de ideales y de valoración narcisista para el despliegue del niño fuera del espacio familiar, esta vez no por imposición de certezas sino por ausencia de expectativas para su despliegue en el ámbito social. Este análisis nos permite visualizar las dificultades que el niño tiene frente a lo desconocido y al nuevo conocimiento como proceso de simbolización que compromete el aprendizaje.

Para que el niño pueda investir estas relaciones de objeto, debe poder construir nuevas relaciones de sentido que promuevan su proyección temporal, proceso que Piera Aulagnier (1977) define como "proyecto identificador", que marca la entrada en escena del yo a cargo del acceso a la temporalidad y a la historización de lo experimentado. (Álvarez, 2002, p. 104)

Para poder concebir un proyecto futuro el niño tiene que reconocer la distancia entre lo que él es y lo que quisiera ser. Así se genera una fractura que pone a prueba sus recursos simbólicos. Es el orden social entonces, el que promueve la valorización del espacio extra familiar. Las dificultades de aprendizaje se generan, muchas veces, por inadecuación de la institución escolar a la historia del niño. Las ofertas de referencias simbólicas son distantes a las referencias simbólicas que el niño trae, obturando su deseo de aprender. La escuela homogeniza las ofertas sin tener en cuenta la diversidad cultural y la singularidad de cada niño, generándole inestabilidad psíquica para poder relacionarse con lo novedoso.

Otros autores plantean que: en el trabajo con niños que presentan dificultades en el proceso de simbolización existe una herencia afectiva y simbólica transmitida por esas figuras significativas y tramitadas por el sujeto en forma singular. Considera que en ese complejo interjuego, la actividad representativa no logra su forma sustitutiva para la adquisición de conocimientos nuevos.

Concluyen por lo tanto, que los problemas de aprendizaje son restricciones en el proceso de simbolizar y limitan la plasticidad propia de la investidura de nuevos objetos. Los afectos se encuentran rigidizados, no hay permeabilidad intrapsíquica, la libido está retraída, obturando el interés por aprender. El niño renuncia a sus objetos primarios para acceder a objetos socialmente establecidos por la escuela y la familia. (Hamuy, Milano y Pereira, 2013)

*Fanny Schkolnik vincula la temática de fallas en la simbolización con el tema de ausencia de representaciones. A pesar de esta ausencia se dan inscripciones en el psiquismo, investidas por lo pulsional, que siempre se manifiestan en la clínica. La pulsión surge en el encuentro con el otro permitiendo se vehiculicen los mensajes de deseos inconscientes que determinan las características de ese psiquismo. El trabajo psíquico implica configurar 'cadenas de representaciones' como 'mallas' que permiten circular el afecto.*

*El trabajo de simbolización supone la ligazón libidinal necesaria para mantener esa malla pero, a la vez, las rupturas en esa malla. Necesaria desligazón, vinculada a la pulsión de muerte, para dar lugar a los cambios con el establecimiento de nuevos lazos. (Schkolnik, 2006, p. 2)*

*Lo que no cambia es lo no simbolizado, por ello al haber exceso de ligazón o desligazón generan estructuras inamovibles y no permite la circulación emocional a través de las redes y la resignificación de lo proveniente del otro.*

*Según Álvarez (2002) la producción simbólica abarca la vida del sujeto, incluyendo su pensamiento de abstracción lógica y la heterogeneidad del proceso representativo. Exige del sujeto un deseo sobre los objetos y sus relaciones, no en forma objetiva sino objetal, a través de la libidinización de su propia vida. El espacio escolar ofrece un nuevo entramado simbólico, donde puede incorporar nuevas significaciones.*

Respecto a las fallas de la simbolización en las dificultades de aprendizaje, Silvia Schlemenson considera que el intercambio afectivo en los primeros momentos del desarrollo del niño es altamente simbolizante, la ternura y la calidez son insustituibles en el juego vincular para que continúe el proceso de simbolizar. La dependencia, la inestabilidad y el desapego pueden conllevar a obstáculos en el contacto con los objetos desconocidos en diferentes situaciones de aprendizaje.

Al comenzar la escolaridad, no todos los niños se encuentran en condiciones psíquicas para abandonar sus relaciones primarias en tanto único sostén afectivo y transitar sin quebrantos por las situaciones de aprendizaje propuestas por la institución escolar a la cual se integran. Muchos de ellos, afectados por una intensa inestabilidad de sus objetos primarios, producen una retracción libidinal que coarta el deseo de apropiación de novedades y obtura e inhibe el atractivo por lo diferente. (Schlemenson, 2009, p. 21)

La autora investiga su enfoque psicopedagógico sobre la producción simbólica en niños con dificultades de aprendizaje, a través de la narración como elemento transformador de la producción psíquica del sujeto y utilizándola además, como herramienta de evaluación. 1) Constata que el lenguaje de sus padres es un necesario incentivo para que los niños puedan desplegar su actividad psíquica. 2) La investigación aborda, también, los articuladores posibles y las estrategias que promueven los antecedentes simbólicos necesarios para una buena experiencia escolar. Llegando a considerar una nueva línea de investigación a 'La complejización de la producción simbólica en niños pequeños'. 3) Si las dificultades para aprender postergan en el niño su inserción social, perjudicando la complejización y el desarrollo de sus producciones psíquicas, entonces requieren de la construcción de nuevas estrategias clínicas de carácter específicas para su resolución. 4) Como punto consiguiente, se sostiene que el abordaje clínico de las restricciones en

la simbolización de un niño con dificultades de aprendizaje, hace posible ampliar sus recursos psíquicos mejorando su integración a la escuela. 5) Plantea a la narrativa como uno de los géneros discursivos que potencian esa producción simbólica afectada. (Schlemenson, 2009)

Desde estas investigaciones se construye un modelo de intervención que diseña y desarrolla estrategias para motivar subjetivamente a los niños, permitiéndoles expresarse con mayor riqueza reflexiva. El indagar estos campos conllevó a nuevos proyectos vinculados a la actividad representativa en las restricciones psíquicas de niños con dificultades de aprendizaje, para analizar los procesos del psiquismo que limitan potenciales simbólicos. (Schlemenson, 2009)

#### **4. El niño con dificultades para aprender y la simbolización.**

##### **4.1 El Malestar del Niño con dificultades en su aprendizaje.**

“Mi flor es efímera –pensó, angustiado el principito-.

Y solo tiene cuatro espinas para defenderse del mundo.”

De Saint-Exupéry. p 56

Penetrar en la mente del niño, acercarse al conocimiento de su desarrollo cognoscitivo, entender las fuerzas internas que motivan su interés hacia el aprendizaje, pensar los elementos que pueden incidir en el éxito o el fracaso de su avance educativo, es necesario para desentrañar el misterio del por qué de las dificultades escolares. (Nieto, 1987)

Alicia Fernández (1995) plantea que: tradicionalmente se pensaba el aprendizaje como una actividad del orden de lo consciente y producto de la inteligencia de un sujeto con un organismo sano. Esta mirada da lugar a la expulsión y culpabilización del sujeto que presenta la dificultad. Puntualiza que: aprender significa apropiarse del conocimiento del otro, apropiarse y hacerlo personal, metabolizarlo. Es por lo tanto, una elaboración objetivante y subjetivante que va rearmando las fracturas que pudieron encontrarse en la articulación entre estos nuevos aprendizajes y el individuo singular.

En este proceso puede el sujeto ir perdiendo su capacidad de aludir y eludir, quedando atrapado su deseo en un saber imposible y es cuando hablamos de una dificultad del aprender como síntoma. Puede la inteligencia no entrar en contacto con el conocer, evitando el pensar y es donde la dificultad se transforma en inhibición cognitiva. Como también puede suceder que el sujeto reniegue de su capacidad pensante y se instale en el ‘no sé’, permita el filtraje del ‘no puede saber’ y la desmentida en el: ‘¿qué se yo?’, generando el trastorno de aprendizaje que se presenta como oligotimia. También puede pasar que ninguna de estas sea la respuesta adecuada a la situación del educando, ya que su problemática no dependa de él sino del fracaso institucional.

Muchas veces se intenta explicar esta concepción desde la marginación o la culpabilización del alumno olvidando que el sistema educativo y la institución enseñante tienen mucha injerencia. Así se diagnostican como deficientes a niños que elaboran un síntoma al no ser considerados como sujetos autónomos de pensar y sentir. En realidad se olvidan que el problema de aprendizaje es un problema de inhibición en su capacidad cognitiva, conocer siempre es movimiento hacia lo que está oculto o no visible. La autora explica que cuando los enseñantes-padres no construyen en el aprendiente un sujeto pensante, el producto de ese movimiento provoca un sujeto desmentido, excluido, escondido, que son formas de vedar el acceso al conocimiento. De esta manera la relación de ese sujeto con el conocer queda atravesada por un acto de peligrosidad que limita su capacidad de aprender. Así se forma un modelo de análisis de situaciones de aprendizaje, donde se delinea el vínculo entre un aprendiente que mira-conoce y un enseñante que muestra-guarda el conocimiento. Si el conocimiento se guarda más de lo que se muestra, el estímulo para la búsqueda de aprendizaje se pierde junto al deseo. Por lo tanto es fundamental la relación entre sujeto-aprendiente, sujeto-enseñante y conocimiento. Cuando desde los enseñantes-adultos los conocimientos necesarios para el aprendiente-pensante son escondidos, excluidos o desmentidos el conocer no sólo se vuelve peligroso, sino que deja espacio para que en el aprender se instale el aburrimiento acallando el deseo de aprender.

Fernández explica que etimológicamente "aburrir", significa molestar, fastidiar, horrorizar, incomodar, mientras que en el idioma portugués significa aborrecer. La autora se permite jugar con el idioma y encuentra dentro de la acción de aburrirse al 'burro', hacerse el burro. A partir de estas conexiones llega a reflexionar que el aburrimiento es peor aun que la apatía y la indiferencia ya que implica el cierre de la maquina deseante del sujeto. Aburrirse sería entonces aborrecerse, considerarse burro, cansarse de uno mismo, despreciarse, apagar o detener la maquina deseante-pensante. El aburrimiento auto-agrede la autoría del pensamiento, da lugar también al lamento o la queja de quienes enseñan, no obstante ambos desactivan cuando se amplía la capacidad de pregunta, que abre conocimiento a quién pregunta como a quién responde, dejando espacio para el despliegue de la agresividad que compone la pulsión del saber. Como sujeto aprendiente debe utilizar su agresividad para apropiarse del objeto de conocimiento. Cuando esa agresividad no puede desplegarse ni hacia adentro, ni hacia afuera puede surgir un movimiento del sujeto contra sí mismo, como el de la queja, la frustración o la depresión, que explican muchos de los sufrimientos de los niños con dificultades de aprendizaje. (Fernández, 1995) .

Esta compleja mirada da luz y nos hace consciente de que el fracaso escolar no es atribuible a la pereza, la indiferencia, la falta de interés en el estudio o sólo deficiencia mental sino que se considera que los determinantes reales son un entramado de múltiples factores que tienen que ver con lo orgánico, lo ambiental, lo institucional, el encuentro con el otro y la afectividad. (Nieto, 1987).

El proceso funcional del aprendizaje lo podemos explicar en base a circuitos que se inician con la estimulación ambiental recibida y se cierran con la respuesta motora que suscita, por lo tanto todos los aprendizajes conducen a una reacción motora que tiende a una mejor adaptación ambiental. Los conflictos emocionales del niño derivan de situaciones ambientales que coaccionan entre sí, influyen en él y lo modelan. También afectan su adaptación social tanto en el hogar, en el centro educativo, como en la sociedad. La escuela influye en el desarrollo social del niño por la acción que ejercen sobre él: la maestra, sus pares, las autoridades y los métodos de enseñanza. El éxito escolar es un hecho determinante en la buena aceptación del niño por sus maestros. Los niños que tienen gran éxito en la escuela tienen una representación unificada de su propia imagen y de sus relaciones sociales, mientras que en los que tienen un éxito inferior hay desarmonías en la representación de sí mismos y en sus relaciones con el mundo, dudan de sus propias capacidades y ese sentimiento de inseguridad le es perjudicial en la mayoría de los casos. Las exigencias del entorno respecto al éxito escolar pueden llevar a que el niño con problemas para aprender sienta que no es el pretendido ser que colma las expectativas del otro y a partir de estas apreciaciones formará creencias sobre su capacidad para aprender y generará obstáculos para obtener logros que puedan despojar el miedo a un nuevo fracaso. (Nieto, 1987)

#### **4.2 El discurso de la familia en el niño con problemas para aprender**

No es sencillo pensar sobre el significado, la modalidad de perturbación o la causación de cada caso particular de una dificultad de aprendizaje. Dentro cada demanda de atención psicológica que intenta dar respuesta a un problema para aprender, se encuentra la pregunta trascendental; ¿Qué existe detrás del problema? es así necesario recorrer la historia personal del niño, la de sus padres y la de sus vínculos tempranos para poder comprender sobre los procesos que el cachorro humano transita para devenir sujeto en un contexto socio cultural e histórico que determina sus coordenadas. El infante trae un equipaje biológico, no acabado, que necesita de un entramado intersubjetivo tejido con los hilos que forman los vínculos más significativos. El niño deberá reconstruir su historia libidinal, no descriptiva, que habla de sus atravesamientos vinculares, sus conflictos y los modos de vivenciarlos. Historia a veces reconstruida por el relato y en otras producto del proceso transferencial. Esta historia da cuenta de las transformaciones surgidas en ese proceso subjetivante. Es el encuentro de una subjetividad fundante y un aparato psíquico de un adulto ya constituido que demarca una serie de operaciones lógicas y psíquicas que lo llevará a transformarse: de cachorro humano en sujeto deseante, pensante autónomo y pueda así atender los requerimientos del aprendizaje. (Untoiglich, Forer y Paganini, 2012)

Sara Paín (2002) entiende que el problema de aprendizaje del niño emerge del grupo familiar al que pertenece. Es entonces muy importante la versión que obtenemos a través de sus padres, ya

que nos aproxima al concepto que tiene la familia sobre el no aprender. Este significado será la imagen que tienen los padres de las causas y motivos que generan el problema. En sus discursos mostrarán los mecanismos de defensas puestos al servicio de la desvalorización que acarrea y manifestarán otro aspecto importante que es la expectativa que ponen al explicitar quien es el culpable: la escuela, el déficit del niño, podrán preguntarse si es un proceso reversible del “no quiere” o irreversible del “no puede” y si hay recetas eficientes a tal fin. Qué esperan de un tratamiento, qué fantasías tienen del mismo y de sus resultados. ¿Imaginan que el psicólogo le brindará un método especial para que el niño logre aprender? El discurso con el que se expresan permite observar las modalidades comportamentales de las parejas de padres. El tipo de comunicación que adoptan frente a un tercero, los puntos de irritación y desavenencia. Los niveles de contacto y conciencia. La respectiva adecuación al rol que la sociedad asigna a cada sexo. El grado de discriminación mutua y el grado de apoyo y protección que encuentran el uno en el otro. La entrevista de historia vital del niño se encuentra destinada a la reconstrucción de la historia del niño. Antecedentes y expectativas perinatales y genéticas. A través de todos estos elementos podemos indagar también sobre la adaptación del niño al mundo en que le toca vivir, el tiempo que le dedican como padres, la lectura a sus demandas, la eficacia en la provisión de sus necesidades, los cuidados de la salud del niño. El discurso se manifestó desde lo dicho y lo no dicho, en lo que refiere a enfermedades somáticas del niño en los primeros años de vida, la relación que la madre haga con las patologías del niño, determinará también su modo de enfrentar las dificultades de aprendizaje. Es importante escuchar lo que hablan los padres sobre el desarrollo de sus hijos acerca de logros o adquisiciones. Indagar aprendizajes que promueven la autonomía en lenguaje, sueño, necesidades de evacuación, alimentación, etc. En estas palabras-vivencias de padres se encuentra el capital simbólico que transfieren a sus hijos, sustento primordial del que se valen para aprender. (Paín, 2002)

### **4.3. La subjetividad, la conflictiva psíquica y las fracturas en el aprendizaje.**

Barreiro (2007) plantea que en procesos de diagnóstico y tratamiento de problemas de aprendizaje siempre es necesario dar lugar a lo subjetivo. En la subjetividad se conjuga la estructura cognitiva que hace al pensamiento objetivo y la estructura dramática que organiza lo simbólico como actividad, ambas son estructuras de pensamiento con leyes diferentes que se influyen mutuamente. Desde esta perspectiva un error cognitivo puede considerarse síntoma, la subjetividad entonces se relaciona tanto a la estructura cognitiva como a la estructura significativa del pensamiento y aunque parecieran ser dos conocimientos que se ignoran entre sí, tienen vigencia simultánea. En el caso de un niño con dislexia, la dificultad de aprendizaje no puede ser

visualizada solo como una disfunción primaria o solamente como un síntoma proveniente de una conflictiva neurótica. (Barreiro, 2007)

Gabay (2000) sostiene que por ejemplo en el aprendizaje de la lectoescritura se ponen en juego la afianzación del esquema corporal, la orientación témporo-espacial, la memoria visual, la atención, la observación, la destreza motriz etc. Todas estas nociones se construyen en el seno de la relación madre- bebé en los primeros tiempos de vida, son tiempos de subjetivación y simbolización. Por ello la autora presenta al símbolo como un enigma: "El símbolo es un enigma siempre para el paciente, a veces para el terapeuta y muchas veces, lo es para ambos. El símbolo es lo que el terapeuta "ve" y puede traducirlo a lenguaje". (Gabay, 2000, pp.26).

Sobre el poner en palabras y dar significado, Barreiro (2007) se pregunta de qué modo los niños simbolizan sus dificultades para aprender, indagando al mismo tiempo la relación entre la dificultad para aprender del sujeto y su dificultad para pensarse y significarse. (Barreiro, 2007)

Schlemenson (2009) considera que las fracturas entre el aprendizaje y los conflictos psíquicos expresan la forma de relación con el mundo que tiene el sujeto y eso se manifiesta en la subjetividad. Estas fracturas y conflictos muestran el recorrido que el niño transita con sus primeras experiencias de placer. Posibilita el análisis de las pulsiones que caracterizan a las áreas psíquicas investidas y señalan la calidad de las relaciones establecidas.

Forma parte del proceso de diagnóstico y tratamiento abordar los puntos de fijación, fractura y conflicto que vuelven rígido al sujeto. Es tarea del terapeuta promover la elaboración de situaciones no resueltas, trabajar para la transformación de la producción simbólica y la actividad representativa. Promueve desde el vínculo terapéutico una productividad simbólica de carácter heterogénea que permite la resolución de situaciones de conflicto facilitando la plasticidad y ductilidad del niño y su entorno. (Schlemenson, 2009)

## D- Consideraciones

1. En los procesos de aprendizaje del niño tienen suma importancia las instancias fundantes de la subjetividad, entre ellas el Vínculo madre-hijo, el juego de presencia-ausencia, la acción negadora y la simbolización, con ellas el devenir pulsional, los anclajes, los registros de huellas mnémicas.
2. No solo estos aspectos de la subjetividad son importantes en los procesos de aprendizaje, la sexualidad del niño con las representaciones de placer o displacer y las fantasías inconsciente, también dan el empuje a la estructuración psíquica del 'infans'. La pulsión sexual y la pulsión epistemofílica se unen en el niño cuando explora e investiga su sexualidad. Allí se encuentra pujante el deseo de saber.
3. Las dificultades de aprendizaje evidencian fallas que surgen a nivel del psiquismo que luego se manifiestan como síntoma, inhibición cognitiva, restricciones simbólicas en el proceso de aprender. Así Silvia Bleichmar considera la diferencia entre dos tipos de problemas para la adquisición de aprendizajes. Los que se producen una vez constituido el aparato psíquico y el proceso secundario (inhibición-síntoma) y los que son producidos como resultantes de problemas en la constitución del aparato psíquico.
4. En el recorrido realizado a través de diferentes autores, se observa que las dificultades de aprendizaje tienen la posibilidad de mejorar sensiblemente en el espacio terapéutico se abordan los aspectos subjetivos, lugares de conflicto, incrementando así el potencial simbólico y los recursos del niño para el logro de una representación unificada de su propia imagen y de sus relaciones sociales, como contracara de disarmonias en la representación de sí mismos y en sus relaciones con el mundo. Muchos de los niños con dificultades para aprender dudan de sus propias capacidades y ese sentimiento de inseguridad afecta y trastoca diferentes planos de su vida.
5. La familia es un factor de incidencia en el proceso de intervención terapéutica en el campo de las dificultades de aprendizaje. La génesis o el origen de una dificultad de aprendizaje no puede solo buscarse en una estructura individual, la dificultad de aprendizaje se encuentra en el grupo familiar como sistema. En relación a ello se necesitan mover diferentes estructuras en el niño y su entorno para generar nuevas inscripciones psíquicas

6. Al momento de abordar las dificultades de aprendizaje es necesario que se conjugue la estructura cognitiva que hace al pensamiento objetivo y la estructura dramática que organiza a lo simbólico como actividad. Ambas son estructuras de pensamiento con leyes diferentes que se influyen mutuamente. Un enfoque integral de las dificultades de aprendizaje debe valerse de técnicas cognitivo conductuales para la exploración de dichos aspectos y una lectura psicoanalítica de significantes que articule, interprete y reúna la estructura de pensamiento como totalidad.

## D- Referencias Bibliográficas

- Álvarez, P. (2002). Constitución psíquica, dificultades de simbolización y problemas de aprendizaje. *Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), Cuestiones de Infancia*, 6, (04-07-06), 98-106. Recuperado de [http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/299/Constituci%C3%B3n\\_ps%C3%ADquica.pdf?sequence=1](http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/299/Constituci%C3%B3n_ps%C3%ADquica.pdf?sequence=1)
- Barreiro, J.A. (2007). ¿Qué aprendemos de los niños que no aprenden? *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 104, (2007), 220-240.
- Bernardi, R., Diaz Rossello, J. y Schkolnik, F. (1982). Ritmos y sincronías en la relación temprana madre-hijo. *ISSN 1688-7247 (1982) Revista uruguaya de psicoanálisis (En línea)*, 61, (1982), 93-100. Recuperado de <http://www.apuruguay.org/apurevista/1980/1688724719826109.pdf>
- Casas de Pereda, M. (1992). Estructuración psíquica. *ISSN 1688-7247 (1992) Revista uruguaya de psicoanálisis (En línea)*, 76, (1992), 1-14. Recuperado de <http://www.apuruguay.org/apurevista/1990/1688724719927607.pdf>
- Casas de Pereda, M. (1996). Investigación en metapsicología, simbolización en psicoanálisis. *ISSN 1688-7247 (1996) Revista uruguaya de psicoanálisis (En línea)*, 84-85, (1996), 139-152. Recuperado de <http://www.apuruguay.org/apurevista/1990/168872471996848511.pdf>
- Casas de Pereda, M. (2007). La sexualidad infantil, Tres ensayos, vigencia y actualización. *Psicoanálisis APdeBA*, 1, (2007), 93-105. Recuperado de <http://www.apdeba.org/wp-content/uploads/Casas-de-Pereda.pdf>
- Cipriano, M. (1999). *Sobre la especificidad clínica de las dificultades en el aprendizaje*. En Schlemenson, S. (2001). Niños que no Aprenden. Cap. X. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Colombo, E (2009) Sexualidad y erotismo. Teorías sexuales infantiles: teoría, fantasma y fantasma inconsciente. *Apertura psicoanalítica revista internacional de psicoanálisis*, 2, (2009), 4. Recuperado de <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000076&a=Sexualidad-y-erotismo-Teorias-sexuales-infantiles-teoria-fantasma-y-fantasma-inconsciente>
- De Saint-Exupéry, A. (1999). El principito. Montevideo. Ed: Tradinco.
- Fernández, A. (1995). *Aburrirse=aburrarse* en Trastornos narcisistas no psicóticos. Rodolfo, R (comp.) (1998). México. Ed. Paidós
- Fernández, A. (1999). La inteligencia atrapada. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Freud, S. (1895/1980). Proyecto de psicología para neurólogos. Trad. Etcheverry, J.L. En *Obras Completas (Vol. 1)* Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado año 1950)

- Freud, S. (1901/1905). Tres ensayos para una teoría sexual. Trad. Etcheverry, J.L. En Obras Completas (Vol.7) Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado año 1905)
- Freud, S. (1925/1926). Inhibición, síntoma y angustia. Trad. Etcheverry, J.L. En Obras Completas (Vol.20) Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado año 1926)
- Flesler, A. (2007).El niño análisis y el lugar de los padres. Buenos Aires: Paidós.
- Gabay, R. (2000).Dislexia, psicoanálisis y familia. Montevideo: Editorial ACUPS.
- García, S. (2007). Reflexiones sobre la simbolización en psicoanálisis: entre el signo y la pulsión. Revista uruguaya de psicoanálisis, 104, (2007),7-22.
- Hamuy E., Milano, M., Pereira, M. (2013). *La ligazón afectiva, un recorrido hacia la complejización psíquica*. V congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología. XX jornadas de investigación. IX encuentro de investigadores en psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. N° 54, pp. 75-78. Recuperado de <http://www.aacademica.com/000-054/220>
- Kachinovsky, A. (2012).Enigmas del saber, historias de aprendices. Montevideo: Departamento de publicaciones, unidad de comunicación de la Universidad de la República (UCUR).
- Luzuriaga, I. (1998).La inteligencia contra sí misma, El niño que no aprende. Madrid: Biblioteca Nueva.
- López de Cayaffa, C. y Kachinovsky, A. (1998). Pensar y aprender. Revista de Educación y Psicoanálisis N° 23 (pp. 278-298)
- Mirc, A. (2008). *Sobre la pulsión del 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, 32,(2008).528-530.Recuperado de <http://www.aacademica.com/000-032/73.pdf>

- Morici, S. (2012) *¿El origen de las inscripciones psíquicas o las inscripciones en sus orígenes?* Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), *Cuestiones de Infancia*, 15 (2012) pp. 27-43. Recuperado de [http://dspace.uces.edu.ar:8180/dspace/bitstream/handle/123456789/1916/El\\_origen\\_Morici.pdf?sequence=1](http://dspace.uces.edu.ar:8180/dspace/bitstream/handle/123456789/1916/El_origen_Morici.pdf?sequence=1)
- Morín, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa. S.A.
- Nieto, M. (1987). *¿Por qué hay niños que no aprenden? Dificultades de aprendizaje y su porqué*. México: Ediciones científicas LA PRENSA MEXICANA, S.A.
- Paín, S. (2002). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Palma, E. y Tapia. S. (2006). *De la subjetividad a la apropiación aportes del psicoanálisis al problema de aprender*. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 2, (2006), 95-111. Recuperado de [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/\\_documentos/articulos/de\\_la\\_subjetivacion\\_a\\_la\\_a\\_propiacion.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/articulos/de_la_subjetivacion_a_la_a_propiacion.pdf)
- Press, S. (2014). *La sexualidad en la constitución del sujeto psíquico y sus fracasos. Pensando en el trastorno del espectro autista*. *Revista uruguaya de psicoanálisis*. N° 118, pp. 68-82.
- Rebollo, A. (2008). *Dificultades de aprendizaje*. Montevideo: Prensa médica latinoamericana.
- Urribarri, R. (2008). *Estructuración psíquica y subjetivación del niño de escolaridad primaria*. Buenos Aires: Noveduc.
- Schlemenson, S. (2001). *Niños que no aprenden*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

- Untoiglich, G., Forer, G., Paganini, A. (2012). *Intervenciones psicoanalíticas en niños con dificultades atencionales e inquietud*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XIX Jornadas de Investigación. VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. N° 72 pp. 205-209. Recuperado de <http://www.aacademica.com/000-072/251.pdf>
- Ulriksen de Viñar, M. (2005). *Construcción de la subjetividad del niño. Algunas pautas para organizar una perspectiva*. ISSN 1688-7247 (2005) *Revista uruguaya de psicoanálisis (En línea)*, 100, (2005), 1-16. Recuperado de <http://www.apuruguay.org/apurevista/2000/16887247200510021.pdf>

