



Trabajo Final de Grado

Monografía

***“La influencia de los proceso de simbolización en el aprender:
Síntoma, inhibición y trastorno como manifestaciones que contribuyen al fracaso
escolar”***

Lorena Nuñez Coitiño CI 5.145.750/7

Tutor: Prof. Tit. Michel Dibarboure

Revisora: Prof. Adj. Marcia Press

Montevideo, Diciembre 2024

ÍNDICE:

Resumen	2
Introducción	3
1. Procesos de simbolización	
1.1 Procesos de simbolización y la construcción de representaciones.	5
1.2 Pensamiento y procesos de simbolización	9
2. Dificultades de aprendizaje	
2.1 Los avatares del aprendizaje	12
2.2 Factores que contribuyen a las dificultades de aprendizaje	15
3. Síntoma, inhibición y trastorno como manifestaciones que contribuyen al fracaso escolar	18
3.1 Dificultades de aprendizaje como trastorno	19
3.1 Dificultades de aprendizaje como síntoma e inhibición	21
Reflexiones finales	24
Referencias bibliográficas	26

Resumen:

En esta monografía se buscará explorar la influencia de los procesos de simbolización en el aprendizaje, examinando sus fracturas cuando emerge un síntoma, inhibición o un trastorno. A partir de una perspectiva psicoanalítica, se buscará comprender cómo las interacciones con figuras significativas tienen un gran impacto en la capacidad simbólica, proceso esencial para el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje. Finalmente se analizarán las manifestaciones clínicas de las dificultades de aprendizaje.

Palabras clave: Simbolización, Pensamiento, dificultades de aprendizaje, trastornos, síntoma, inhibición

Introducción:

La presente monografía tiene como propósito indagar sobre la influencia de los procesos de simbolización en las dificultades de aprendizaje, con un especial énfasis en las dificultades de aprendizaje y sus manifestaciones clínicas afectivas.

Se desarrollará cómo mediante la simbolización, los sujetos son capaces de representar el mundo que los rodea y construir significados que le permitan comprender y organizar la realidad. Sin embargo, pueden ocurrir ciertas fracturas en este proceso simbólico, teniendo como resultado una serie de manifestaciones clínicas como lo son el síntoma, la inhibición o el trastorno que contribuyen al fracaso escolar.

Las primeras relaciones vinculares, desempeñan un rol crucial en la inscripción de los primeros símbolos y representaciones en la mente del infante. A partir de estas interacciones tempranas, el sujeto comienza a estructurar la realidad, lo que le brinda la capacidad de apropiarse del mundo que lo rodea, y lo que determina su capacidad de aprender y acceder al conocimiento.

El interés en este tema surge a partir de una práctica de intervención clínica realizada en el ciclo de graduación en el marco de la Licenciatura en Psicología, en la que se realizaban intervenciones clínicas con niñas y niños que concurren a la Esc. N° 47 Capurro y sus familias. Es en esta práctica donde comienzan a surgir algunas de las interrogantes que motivan este trabajo; mediante el cual desde una perspectiva psicoanalítica se buscará abordar términos como simbolización y representación, intentando comprender el papel crucial que juegan en el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje.

Por otro lado, también se examinarán los diversos factores que influyen en las dificultades de aprendizaje, incluyendo las vicisitudes que surgen en el proceso educativo, las cuales no son aisladas sino que se entrelazan para crear barreras que afectan el aprender.

El desarrollo de los puntos anteriormente planteados, permitirán comprender que el aprendizaje, no solo depende de la capacidad intelectual innata de una persona, sino que requiere una serie de elementos que deben funcionar en conjunto para que el aprendizaje tenga lugar.

Puesto que tal como establece Schlemenson, S (1996) “La calidad del aprendizaje parecería estar determinada por la disponibilidad psíquica para concretarlo, más que por un caudal intelectual genéticamente heredado”. (p.11)

A su vez, también se explorará cómo la capacidad de aprender está intrínsecamente vinculada al deseo de saber. Puesto que el aprendizaje también se presenta como:

Una suerte de movimiento libidinal por el cual el sujeto se relaciona en forma preferencial con algunos objetos, con los que construye su realidad y amplía el campo de sus conocimientos. La disponibilidad psíquica para aprender revela la existencia de un deseo que activa y dinamiza los procesos de construcción y apropiación de conocimientos (Schlemenson, 1996, p.11)

Finalmente, a lo largo del desarrollo se abordarán diferentes autores que, desde sus perspectivas, profundizan sobre estas cuestiones. También, se buscará reflexionar acerca de la importancia de atender el malestar subjetivo que subyace en estas manifestaciones, las cuales, en muchos casos, son el reflejo de un conflicto emocional o psíquico más profundo.

1. Procesos de simbolización

En este apartado y tomando los postulados de diferentes referentes teóricos, se procurará dar cuenta de los diversos procesos que forman parte de la constitución del sujeto psíquico y cómo se originan los procesos representacionales que instauran modos particulares de vinculación con aquellos objetos de conocimiento.

1.1 Procesos de simbolización y la construcción de representaciones:

Para comenzar a profundizar la temática, en este capítulo se buscará conceptualizar brevemente cuales son las bases del pensamiento y el aprendizaje.

Para ello, se desarrollará el concepto de simbolización y cómo surgen las representaciones, nociones claves en la teoría psicoanalítica para explicar el desarrollo del sujeto desde su nacimiento y la formación de su subjetividad.

Partiendo de los postulados de Alvarez (2006)

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

Esta trama de significaciones y singularidad psíquica a la que refiere Alvarez encuentra sus puntos en común con los planteos de Schkolnik, quien entiende que la simbolización para el psicoanálisis remite al trabajo psíquico que se basa en movimientos metáforo-metonímicos para representar las vivencias que se dan en el encuentro con el otro. Esta capacidad de representar vivencias constituye una red por la que circula el afecto en permanente reestructuración y movilidad. (Schkolnik, 2007, p. 28)

Por otro lado, en la obra de Freud nos encontramos con el término *simbolismo* el cual es cercano a la noción de simbolización, Jean Laplanche y Jean-Bertrand Pontalis (1971) mencionan dos perspectivas brindadas en la obra freudiana en base a esta concepción.

En sentido amplio, como modo de representación indirecta y figurada de una idea, de un conflicto, de un deseo inconsciente; en este sentido, en psicoanálisis puede considerarse toda formación sustitutiva como simbólica. Y en sentido estricto, como

modo de representación caracterizado principalmente por la constancia de la relación entre el símbolo y lo simbolizado inconsciente, comprobándose esa constancia no solamente en el mismo individuo y de un individuo a otro, sino también en lo más diversos terrenos: mito, religión, folklore, lenguaje, y en las áreas culturales más alejadas entre sí. (p.406)

Ante la concepción del simbolismo en un sentido más amplio, Freud (1900, citado por García, 2007) establece en la Interpretación de los sueños, dentro de su perspectiva de la primera tópica, la capacidad del aparato psíquico de representar la ausencia. Inicialmente, esta capacidad surge a partir de la experiencia de satisfacción, la cual ocurre cuando un deseo o necesidad se satisface, creando una sensación placentera en el sujeto, que se instaura como una huella mnémica. Esto permite que cuando la necesidad surge nuevamente, y el objeto no está presente, el sujeto busque representar esa sensación placentera mediante representaciones o “alucinaciones”. Sin embargo, estas últimas no son suficientes para satisfacer la necesidad, lo que lleva al sujeto a reconocer la ausencia del objeto; culminando en una renuncia y asimilación de que el objeto no siempre estará disponible. Surge de este modo, la necesidad de ajustarse a la realidad, proceso que implica también un duelo por la imposibilidad de satisfacción total. (p.9)

García (2007) continúa ampliando estas concepciones previas al introducir el concepto de tercerización. La autora plantea que la tercerización entra en juego a partir del símbolo, puesto que este no solamente involucra un elemento presente y aquel al cual remite, sino que se requiere un tercero que permita su interpretación. De este modo, lo simbolizado se constituye como el elemento perdido, es necesaria la configuración de la ausencia para que la simbolización tenga lugar. Y es así que, evocando a la autora “La pérdida provocadora de displacer empuja al aparato a la representabilidad: el logro de una representación como triunfo sobre la ausencia” (García, 2007, p.9).

Guerra (2014) refuerza esta idea y establece que todo trabajo de simbolización se funda en la noción presencia-ausencia dado que la presencia del otro es imprescindible para poder tolerar su ausencia a través de la representación simbólica.

Lo anterior, permite vislumbrar cómo la capacidad de representar la ausencia está sustentada en una presencia previa que impulsa los procesos simbólicos en el sujeto. Y que la representación simbólica, actúa como “triunfo” sobre la ausencia ya que el sujeto logra, a través del símbolo, mantener una conexión con aquello que le falta.

Por otro lado, para comprender las implicaciones de la simbolización en el aprendizaje que es el cometido de este trabajo, también es necesario remitirnos a nuestros inicios como sujetos psíquicos los cuales involucran dependencia y un ser con el otro.

Tal como establece Schlemenson (1996), desde las primeras etapas de la vida, la relación con la madre o su equivalente es fundamental para inscribir en el bebé las primeras formas de simbolización. La madre, mediante los cuidados con los que asiste al niño, irá inscribiendo en el bebé las primeras formas de relación que serán determinantes en su desarrollo; las cuales están condicionadas por la historia y grupo en el que está inmersa.

Continuando con la autora, “A partir de esta relación inicial se construye una realidad construida entre el niño y sus progenitores; para el niño, esta representa la única realidad existente” (Schlemenson, 1996, p.26).

Sin embargo, cuando la madre desvía su atención a otras cuestiones que no son el cuidado incondicional del niño, se genera una fractura en ese espacio único fundante y privilegiado en el que ella lo había situado. La fractura de esta presencia incondicional por parte del cuidador principal lleva al sufrimiento del infante que hasta ese momento se ha encontrado en una posición privilegiada de asistencia incondicional. (Schlemenson, 1996, p.26).

Empero, este proceso es esencial para que se genere lo que Silvia Fleschner (2007) denomina movimiento de presencia-ausencia así como el pasaje de la identidad de percepción a la identidad de pensamiento, que irán estableciendo procesos que estructurarán la psiquis del infans. En este contexto, las respuestas de la madre tendrán un papel clave en esta estructuración ya que un sí o un no, una ausencia o una presencia, ayudarán a crear categorías de tiempo y espacio así como relaciones de causa y efecto y la capacidad de anticipar situaciones.

Según Hornstein (1994), el término infans, surge previo al advenimiento del yo, y esta es una instancia que se caracteriza por tener a la madre como gran representante del deseo. La madre, continúa el autor, “es el enunciante y el mediador privilegiado de un discurso ambiental que le transmite al niño, bajo una forma premoldeada por su propia psique” (Hornstein, 1994, p.42).

Albamonte et al (1991) refuerza la importancia del rol materno en la estructuración inicial del aparato psíquico, ya que concibe al “desarrollo de la capacidad simbólica como un proceso interno que acontece desde los primeros instantes de vida y que es el resultado de

la elaboración y metabolización de la experiencia emocional, en función del vínculo madre-bebe” (p.110).

La autora, partiendo de los postulados de Bion, remite al término “reverie”, aptitud mediante la cual la madre ayuda al bebe a desarrollar su capacidad simbólica. El autor también aportó el concepto de función alfa, a través de la cual “La madre ordena el caos de pensamientos y sentimientos que le está proyectando el bebe y se lo devuelve reordenado, más tolerable para él” (Bion 1962 ,citado en Albamonte et al, 1991).

Finalmente, los postulados de Casas de Pereda (1999) reafirman la importancia del otro en estos procesos, puesto que tal como establece la autora, el proceso de simbolización en el niño, no ocurren de manera aislada, sino que depende del vínculo con el otro. Este otro, conduce al niño y sienta las bases para que este pueda pasar de lo universal a lo singular, y para que logre aprehender la realidad externa, transformarla, e incorporarla como marcas simbólicas que constituyen su identidad y singularidad. La simbolización como trabajo psíquico frente a la ausencia, es una articulación inconsciente que evidencia la presencia del sujeto inconsciente. (p. 63)

1.2 Pensamiento y simbolización

Comprender el pensamiento y la complejidad de cómo se origina implica comprender que tal como establece Janin (2011) “El aparato psíquico no está constituido de entrada. Las pulsiones sexuales, el yo, el superyo y el ideal del yo se constituyen en una historia vincular” (p.18).

Para la autora, las vivencias de placer y displacer van a enmarcar las bases para la constitución del aparato psíquico. Estas vivencias refieren a la forma en la que los hechos se inscriben en cada uno, y es a raíz de ellas que se establecen las marcas más profundas, huellas mnémicas, e inscripciones que se van anudando y reorganizando en base a las características de las pulsiones en juego, las defensas predominantes y el tipo de pensamiento que opera en ese momento. Sin embargo, para que todo esto tenga lugar, es necesario que haya un otro capaz de fantasear y pensar y que sea capaz de traducir esas primeras inscripciones en otras lógicas. (Janin, 2011, p.19)

Los planteos de Janin, concuerdan con lo establecido por Kachinovsky (2012) quien refiriendo a Freud y su proyecto de una psicología para neurólogos de 1895, explica que cuando el bebé siente una necesidad biológica, esta se presenta como una sensación displacentera; en el momento en que la madre satisface esta necesidad se genera una vivencia de satisfacción que se instaura como una huella mnémica, la cual impulsará al bebé a buscar objetos y experiencias que le proporcionen placer y evitar aquellos que le producen displacer.

Continuando con Kachinovsky (2012), pensar surge de esta vivencia de satisfacción puesto que se presenta como sustituto, un mecanismo para lidiar con el displacer , una representación mental mediante la cual busca evocar esta situación placentera.

Finalmente, la ausencia de satisfacción, el desengaño, introduce la necesidad de representar el mundo real, en el que ya no se representa lo agradable sino lo real.

En un primer momento, este proceso está regido por el proceso primario, el cual está basado en representaciones cosa, y cuya principal tendencia es buscar placer. Sin embargo, a medida que el pensamiento se desarrolla, este se vuelve más complejo y es así que desde la capacidad de representar, surge en el momento de suspensión de la descarga motriz como una acción tentativa interna (que supone menor gasto energético para el aparato psíquico). Este incipiente proceso se liga ahora con palabras, haciéndose consciente y operando bajo las leyes del proceso secundario, que es el modo de

funcionamiento del aparato psíquico orientado al principio de realidad (Lopez de Caiafa y Kachinovsky, 1998, p.4).

Por otro lado, Bion también contribuye a ampliar el enfoque teórico que busca comprender cómo surge el pensamiento.

Tal como establece Bion (1962, citado en Pistiner, 2022)

Para desarrollar pensamientos y poder pensarlos es necesario tolerar primero un estado mental en que todavía todo está disperso (similar, pero no igual a la posición esquizo-paranoide kleiniana) hasta encontrar un hecho seleccionado que armonice lo que estaba disperso mostrando la relación entre lo que antes no estaba integrado. (p.54)

Siguiendo con Bion (1962, citado en Pistinier, 2022) los procesos de simbolización están estrechamente vinculados al poder pensar y soñar, el autor apunta a lo que él denomina como función alfa, la cual permite diferenciar ideas de cosas en sí; y hace referencia a una "barrera de contacto" la cual es formada por elementos alpha gracias al reverie materno y cuya función es la de separar y a su vez mantener contacto entre consciente e inconsciente: separa para que las fantasías inconscientes no invadan el pensamiento consciente y al mismo tiempo permite la comunicación entre consciente e inconsciente como se evidencia en los sueños, actos fallidos, etc.. (p. 58)

Con esto, Bion establece que la función alfa posibilitará distinguir entre un objeto real y la representación simbólica de ese objeto, logrando de este modo organizar las experiencias sensoriales y los pensamientos para que luego puedan ser transformados en símbolos.

Janin (2006) también subraya la importancia del otro en la constitución de circuitos de pensamientos. Tal como afirma la autora, el otro, a partir de la contención, la metabolización de sus propias emociones, y su funcionamiento psíquico, le irá dando al niño las herramientas que le permitan discernir, y crear vías alternativas a la descarga directa e inmediata de la excitación o impulsos.

Estas condiciones sientan las bases del pensamiento, el cual según afirma Freud (1923, citado en Janin 2006), no surge de manera espontánea o aislada, sino como un proceso sublimado de las pulsiones eróticas. Sublimación siendo entendida según los planteos de Castoriadis, como:

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

Finalmente, la sublimación transforma la energía pulsional en una actividad más elevada como lo es el pensamiento, el cual continuando con Freud (1923, citado en Janin, 2006) “implica el procesamiento de las huellas de la memoria” (p.29).

2. Dificultades de aprendizaje

2.1 Los avatares del aprendizaje

En este capítulo, se buscará dar cuenta de cuáles son aquellos elementos que forman parte del proceso de aprender y como el camino hacia el entendimiento es un proceso multifacético en el cual los factores biológicos, el entorno familiar, la cultura, las experiencias previas y la relación con el mundo cobran gran relevancia.

Janin (2002) nos introduce a la noción de aprender como apoderamiento, es decir, la capacidad de no sólo recibir información sino de incorporarla y transformarla activamente. Señala que el proceso de aprendizaje es actividad, un acto psíquico que requiere invertir, representar, armar nuevos recorridos.

Con esta premisa, Janin (2006) subraya la importancia de ser capaces de contar con una disposición psíquica que permita centrar la mente en el tema, apropiarse de esos contenidos a ser aprendidos, asimilarlos e integrarlos, para luego representarlos internamente. Este proceso busca conectar el aprendizaje con el mundo interno del sujeto, para luego darle sentido en base a su propia subjetividad y estructuración psíquica (p.26).

Conforme a lo anterior, Álvarez (2010, citado en Alvarez y Cantú, 2017) señala que:

El aprendizaje es un proceso complejo en el cual sujeto y objeto se constituyen y transforman recíprocamente. Por eso aprender no implica simplemente reproducir ni copiar aquello proveniente de la realidad exterior ni tampoco apropiarnos pasivamente de contenidos o instrumentos ofertados por otros, sino que se trata de un proceso activo de producción de sentido absolutamente singular, y en articulación constante con el trabajo identificatorio. (p.15)

Tal como afirma la autora, el aprendizaje se destaca por su carácter activo y transformador y remitiendo a Schlemenson (2009, citada en Alvarez y Cantú, 2017) va a sostener que “Las modalidades subjetivas de aprendizaje de cada niño involucran procesos de producción simbólica a través de los cuales un sujeto interpreta y da sentido tanto a los objetos culturales como a su propia realidad psíquica” (p.15).

De este modo, la autora concluye que el aprendizaje es un acto de producción de sentido que articula lo individual con lo simbólico y cultural.

En otro aspecto, y continuando con los elementos necesarios para que el aprendizaje ocurra, es fundamental poner en juego el deseo de saber como aquello que motoriza el aprendizaje. Freud (1905) introduce la noción de pulsión de saber, la cual surge en el niño durante lo que el autor llama “primer florecimiento” de la sexualidad infantil. En este periodo, que ocurre durante los 3 y 5 años, el niño experimenta un despertar de su curiosidad, especialmente en temas relacionados a la sexualidad. Sin embargo, la pulsión de saber, aunque está vinculada a la sexualidad, no es puramente sexual, y es un tipo de pulsión que trabaja con dos tipos de pulsiones parciales: la pulsión de ver en forma sublimada y la pulsión de apoderamiento, de dominio.

Esta curiosidad innata a la que remite Freud es fundamental para el aprendizaje, el cual según Janin (2014) requiere investir al mundo, sostener la atención secundaria y selectiva, inscribir lo transmitido, ligándolo a otros saberes y reorganizando el mundo representacional. En la escuela, esto supone además acatar normas, en tanto muchas veces aquello a aprender (y aprehender) no coincide con los intereses propios (p.115).

La autora resalta la importancia del deseo en el aprendizaje y como el deseo de saber alude a un saber acerca de la sexualidad, de las diferencias sexuales, del nacimiento, preguntas que persistirán a lo largo de la vida, sin que se logren satisfacer completamente. Y en base a ello, Aulagnier (1967 citada en Janin, 2006) establece que:

Se puede decir que el saber aunque sea el más sublimado, es lo que le permite al sujeto aceptar lo inaceptable de la castración, colocando la apuesta de su saber en el punto preciso en que la transgresión y asunción compromete una partida jamás acabada. (p. 26)

Con esto, y al vincularlo con la castración, Aulagnier establece que el saber nos ayuda a enfrentar aquello que no podemos tener o comprender completamente. De ahí, el querer saber implica el reconocimiento de un déficit posibilitado por una brecha en la estructura narcisista, que requiere internarse en zonas oscuras, desconocidas para llegar al saber. (Janin, 2006, p. 26). Las zonas oscuras, simbolizan los aspectos inconscientes, temores y deseos que están por detrás de estas preguntas sobre nuestro origen y las diferencias, las cuales son características del complejo de edipo.

Por otro lado, para que el aprendizaje tenga lugar, el cuerpo y la mente deben presentarse como un sistema integral y armonioso ya que son la base para lograr la adquisición de conocimientos.

En base a esto, Fernandez (1987) distingue entre cuerpo y organismo y define al organismo como aquella dimensión biológica, genéticamente estructurada que opera autónomamente y que se compone como un sistema basado en programaciones innatas, con gran componente hereditario. Este organismo al que remite la autora, es una base necesaria para el aprendizaje puesto que al estar, “bien estructurado es una buena base para el aprendizaje, y las perturbaciones que pueda sufrir condicionan dificultades en ese proceso” (Fernandez, 1987, p. 64).

Por otro lado, el cuerpo a diferencia del organismo, es una construcción que el sujeto logra controlar para luego, a través de él apropiarse del organismo mediante la experiencia; la autora utiliza el ejemplo del bebe capaz de reconocer que su mano le pertenece ya que aprende a dominarla, moverla a su antojo. A través del cuerpo, el sujeto se relaciona con el entorno y acumula experiencias que se inscriben en la memoria. De esta manera, el cuerpo actúa como mediador y a la vez sintetizador de los comportamientos eficaces para la apropiación del entorno del sujeto (Fernandez, 1987, p.64).

Evocando a Fernandez (1987), es a través del cuerpo que el individuo se conecta con el mundo externo, además el cuerpo acumula experiencias, adquiere destrezas, y automatiza movimientos que luego integra para generar un funcionamiento más complejo que contribuye tanto a programaciones propias como culturales de comportamiento (p. 65).

Finalmente, las diversas ópticas abordadas en este capítulo permiten vislumbrar que el aprendizaje no es un mero proceso de adquirir y reproducir contenidos, sino que es un proceso singular atravesado por múltiples factores y donde además el cuerpo juega un papel fundamental como medio de expresión y apropiación del conocimiento.

2.2 Factores que contribuyen a las dificultades de aprendizaje

En el siguiente capítulo, se procurará dar cuenta de los diversos factores que contribuyen a las dificultades de aprendizaje, las cuales no son aisladas sino que se entrelazan para crear barreras que afectan el aprender.

Tal como establece Alvarez, P. (2002) “Las dificultades de aprendizaje que presentan los niños en su aprendizaje escolar engloban una compleja trama de factores, tales como los biológicos, psicológicos, socioeconómicos, políticos, institucionales y pedagógicos que requieren indudablemente de un abordaje interdisciplinario” (p. 98)

La autora, va a establecer que las problemáticas de aprendizaje se pueden agrupar en tres grandes ejes que no se excluyen entre sí:

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

Por su parte Bleichmar (1992, citado en Palma y Tapia, 2006), establece que es necesario diferenciar entre dos tipos de problemas en la adquisición de conocimientos. En primer lugar están aquellos que surgen cuando ya están constituidos el aparato psíquico y el proceso secundario (son las inhibiciones como efecto de un síntoma), y aquellos que se producen como resultado de un problema en la constitución misma del aparato psíquico en su totalidad (p.99).

El primer punto propuesto por Bleichmar concuerda con los postulados de Pain (1973) quien sostiene la idea del problema del aprendizaje como un “síntoma” ya que el no-aprender no es una condición permanente, sino un comportamiento que emerge en un contexto específico de descompensación. Es decir, como una manifestación visible de un desequilibrio a nivel interno que puede estar ocurriendo con el niño.

La autora refiere que “ningún factor es determinante de su aparición, sino que surge de la fractura contemporánea de una serie de concomitantes” (Pain, 1973, p.32).

Siguiendo con la autora, para evaluar el síntoma hay que entenderlo como un estado particular de un sistema “que para equilibrarse, ha necesitado adoptar ese tipo de comportamiento que merecería un nombre positivo pero que caracterizamos como no-aprendizaje” (Pain, 1973, p. 32). El no aprendizaje no es lo opuesto a aprender, sino que este comportamiento, más que una falla o un fracaso cumple una función positiva e integrativa dentro del sistema psíquico del niño. Un ejemplo de esto son aquellos niños que para mantener el afecto de sus padres utilizan el fracaso escolar como una estrategia inconsciente para garantizar una relación afectiva con estos. A su vez, el diagnóstico del síntoma implica según la autora, reconocer el significado funcional de esa manifestación, puesto que muchas veces no se trata de un déficit sin más, sino de un comportamiento impulsado por las dinámicas relacionales y emocionales del niño (Pain, 1973).

En cuanto a Fernandez (1987), la misma distingue entre dos órdenes causales en el fracaso escolar; En primer lugar estarían los problemas de aprendizaje de orden reactivo, que refieren a aquellas cuestiones internas a la estructura familiar, y por otro lado el problema de aprendizaje por síntomas o inhibiciones.

La autora, menciona que cuando las dificultades de aprendizaje se constituyen como un “síntoma” o una “inhibición”, afectan la dinámica de articulación entre los niveles de inteligencia, el deseo, el organismo y el cuerpo, redundando en un atrape de la inteligencia y la corporeidad. (Fernández, 1987, p.92)

De esta manera, “El síntoma-problema de aprendizaje expresa el atrape del aprender por deseos inconscientes” (Fernandez, 1987, p.94). Es decir, el funcionamiento intelectual y corporal del sujeto queda de alguna manera “capturado” o limitado por conflictos inconscientes.

En concordancia con Pain, Fernandez (1987) sostiene que estas manifestaciones tienen una finalidad dentro del sujeto y que a modo de diagnóstico se debe buscar comprender el significado y la funcionalidad del síntoma dentro de la estructura familiar (p.92).

Sin embargo, cuando nos remitimos a los problemas de aprendizaje de orden reactivo, nos remitimos a aquellos que “Afectan al aprendizaje del sujeto en sus manifestaciones, sin llegar a atrapar la inteligencia, generalmente surge a partir del choque entre el aprendiente y la institución educativa que funciona exclusivamente” (Fernandez, 1987 p.92).

Desde otra óptica y continuando con los factores que contribuyen a las dificultades de aprendizaje, Palma y Tapia (2006) considerarán que el inconsciente no está constituido desde los orígenes, sino que se construye en la interacción con el otro y a través de la represión. Desde esta perspectiva, un problema de aprendizaje no siempre será una inhibición o un síntoma, sino que también puede expresar un problema en la constitución misma del psiquismo (p.98).

Con esto, las autoras sostienen que puede haber una falla en los procesos iniciales de simbolización que afecten la capacidad del sujeto para enfrentar y procesar nuevas experiencias de manera simbólica. Esta óptica que sostienen es la de las dificultades de aprendizaje como trastorno, punto que se profundiza en los siguientes capítulos.

3. Síntoma, inhibición y trastorno como manifestaciones que contribuyen al fracaso escolar

Antes de adentrarnos en este capítulo se considera pertinente realizar una breve conceptualización sobre el término fracaso escolar y porque se ha escogido esta designación para este trabajo.

Tal como establece Cordie (2003) el fracaso escolar es una problemática reciente que tiene su origen con la instauración de la escolaridad obligatoria a fines del siglo XIX y ha ido ganando relevancia debido a los grandes cambios que hemos sufrido como sociedad.

Los problemas vinculados al aprendizaje no solamente desembocan de las presiones de la sociedad moderna, sino que muchas veces son manifestaciones mediante las cuales el sujeto demuestra el malestar que estas dinámicas le generan.

Continuando con la autora, “el fracaso, opuesto al éxito, implica un juicio de valor, y este valor es función de un ideal” (Cordie, 2003, p.22).

Cordie (2003) señala que el éxito y el fracaso están marcados por juicios de valor promovidos por la sociedad y la cultura, y el sujeto se construye en base a estos ideales que le son impuesto a lo largo de su vida mediante procesos de identificación sucesiva, las cuales moldean el yo. En nuestra cultura, el éxito, el dinero, la posesión de bienes y el poder representan el punto más alto de los valores que cada uno puede poseer, y el primer paso para lograrlo, implica triunfar en la escuela.

Por lo tanto, “El fracaso escolar prefigura la renuncia de todo esto, el renunciamiento al placer” (Cordie, 2003, p.24).

Finalmente, la designación fracaso escolar reúne varios de los puntos que se han buscado abordar en esta monografía, puesto que no solo remite al bajo rendimiento académico y las problemáticas de aprendizaje, sino que también comprende a las dificultades de aprendizaje como la manifestación de un malestar subjetivo. Este concepto permite comprender el problema desde una mirada psicoanalítica y social que contempla el impacto de los ideales de éxito y fracaso en el aprender

3.1 Dificultades de aprendizaje como trastorno

En el siguiente apartado, se buscará dar cuenta de cómo los trastornos del aprendizaje obturan el desempeño escolar, partiendo de la base de que las experiencias tempranas y los conflictos emocionales influyen en el desarrollo cognitivo y en la capacidad de aprender.

Tal como establece Micca, L. (2006) cuando hablamos de trastornos del aprendizaje, nos estamos remitiendo a verdaderos déficit tempranos en la estructuración del pensamiento inteligente, en los que, evocando a la autora “se ve afectado el armado, desde los primeros tiempos de vida del niño, del pensamiento simbólico y de los requisitos previos indispensables para el acceso al aprendizaje” (p.241)

Esto se debe a que tal como se ha establecido en capítulos anteriores, el bebé nace con el potencial necesario para acceder al pensamiento, pero esto será posible únicamente gracias a la existencia de un otro capaz de humanizar y dar sentido a ese caos de experiencias y sensaciones a las que se ve enfrentado el recién nacido.

Como bien señala Bleichmar (2001) La inteligencia humana es un efecto de la intervención sexualizante que produce otro humano sobre la cría en los cuidados primarios que realiza, y de los ordenamientos posteriores que regulan esas inscripciones, a partir de la partición de la tópica psíquica como efecto de la represión originaria. (p.271)

Sin embargo, tal como es establecido por Micca (2006) cuando ocurren ciertas desarmonías en las primeras interacciones de la madre y el bebe, pueden surgir disfunciones que afectan el psiquismo del niño; lo que puede resultar en dificultades para procesar estímulos internos y externos, procesos esenciales para la construcción y organización del pensamiento y su posterior capacidad de aprendizaje. (p.242)

Estas desarmonías pueden traducirse en años posteriores en una dificultad para acceder al aprendizaje, las cuales tal como establece Kachinovsky (2012) se refieren a “aquellas circunstancias en las que la curiosidad intelectual no ha llegado a constituirse (inhibición intelectual primaria)” (p.117).

En relación a esto, Bleichmar (1993, citado en Kachinovsky 2012) establece que “Estas inhibiciones primarias responden a las dificultades para la instauración de la represión originaria, determinando una precaria delimitación sistémica (consciente-inconsciente) y la consecuente afectación en la constitución del simbolismo” (p.117)

La represión originaria es la responsable de la fundación del aparato psíquico, al fijar el límite entre Consciente-Preconsciente, por un lado, e Inconsciente, por otro. Cuando estas condiciones están dadas, solo entonces, es posible hablar de síntoma neurótico: producción inconsciente que expresa una transacción o compromiso entre grupos de representaciones que actúan como fuerzas de sentido contrario (Laplanche y Pontalis, 1981 citado en Kachinovsky 2016).

En relación a esto Bleichmar plantea que la distinción entre trastorno y síntoma está marcada por el establecimiento de la represión primaria. Bleichmar (1999, citada en Janin 2011) establece que antes de que se produzca la represión originaria, no hay síntoma en sentido estricto, sino trastornos. Porque los síntomas son formaciones de compromiso efecto de la existencia y relación de ambos sistemas, y no pueden ser pensados psicoanalíticamente antes de la fijación del inconsciente respecto de la barrera de la represión y al rehusamiento por parte del yo de una satisfacción pulsional (p.37)

La misma, parte de la base de que los trastornos del aprendizaje tienen su origen en el aparato psíquico y que serían el resultado de una falla en el mecanismo de represión originaria, citando a la autora:

Los denominados trastornos del lenguaje o los trastornos del aprendizaje en la infancia, son en la mayoría de los casos, efectos de las fallas en la constitución de la represión originaria y, por ende, fracasos en la estructuración del sujeto psíquico. En este sentido es que, al abordar el proceso de constitución de la represión originaria, de la división entre los sistemas psíquicos, se estudia el problema de la constitución de la lógica y el juicio, cuyas condiciones de estructuración son también las de una lógica del lenguaje marcada por oposiciones que definen significaciones diversas (Bleichamar, 1984, p. 62)

Estas fallas en esta represión originaria son las que tal como establece Kachinovsky (2016) “determinan el fracaso de los mecanismos sustitutivos, lo que se traduce como ausencias mnémicas, vacíos representacionales y discronías” (p.40)

3.2 Dificultades de aprendizaje como síntoma e inhibición

En este capítulo se pretende explicar las dificultades de aprendizaje desde una dimensión más compleja que es la del síntoma y la inhibición. Para ello, se partirá de la base de que tanto el síntoma como la inhibición a menudo emergen como una manifestación de dinámicas psíquicas subyacentes que obstruyen el desempeño escolar.

Partiendo del síntoma como tal, Freud (1926) va a establecer que:

El síntoma es indicio y sustituto de una satisfacción pulsional interceptada, es un resultado de un proceso represivo. La represión parte del yo, quien, eventualmente por encargo del superyó, no quiere acatar una investidura pulsional incitada en el ello. Mediante la represión, el yo consigue coartar el devenir consciente de la representación que era la portadora de la moción desagradable. (p. 87)

Con esto, el autor establece que el síntoma se constituye como sustituto de una pulsión que ha sido interceptada, ya que la satisfacción de esta pulsión resulta inaceptable o genera conflicto con las normas morales o sociales que son representadas por el superyó.

Alicia Fernández (1991) por su parte concuerda con estos postulados freudianos y establece que el síntoma “Alude y elude, es una transacción entre instancias represoras e instancias reprimidas, transacción que no resuelve el conflicto, transacción entre una instancias que reprime y una que pugna por salir, por emerger, por no ser reprimida” (p.191).

Con esta premisa, Fernandez (1991) va a establecer que “El síntoma muestra y esconde simultáneamente” (p.190) y a modo de ilustración, va a utilizar la metáfora del síntoma como una máscara capaz de esconder el conflicto psíquico o la angustia que el sujeto no puede procesar conscientemente. Sin embargo, esta máscara al estar construida con la propia angustia, a la vez que esconde, también muestra puesto que escenifica algo de la angustia que busca cubrir.

Llevándolo al ámbito del aprendizaje y el carácter que puede cobrar el síntoma en el aprender, nos encontramos que tal como establece en otro texto Fernandez (1987), el síntoma en el aprendizaje tiene un carácter distinto y una especificidad particular en relación con los otros síntomas, ya que es un tipo de síntoma que no se manifiesta de manera conversiva, es decir que no se traduce el conflicto psíquico a nivel corporal como ocurre típicamente; sino que en los problemas de aprendizaje lo que se ve afectado es la

inteligencia y en particular la capacidad de aprender. A su vez, la capacidad de aprender es una función en la que participan tanto la estructura inteligente como la deseante, ambas inconscientes.

En cuanto a Pain (1973), la autora distingue dos posibles explicaciones para el hecho de no aprender: en primer lugar, el no aprender como síntoma puesto que implica la previa represión de un acontecimiento que la operación de aprender de cierta manera significa; es decir, el proceso de aprendizaje al evocar algo inconsciente que el sujeto no logra procesar lleva a una resistencia e imposibilidad de aprender. Y en segundo lugar, el no aprender como una retracción intelectual del yo, la cual según Freud sucede en tres oportunidades: cuando hay una sexualización de los órganos implicados en la acción, por ejemplo la torpeza manual vinculada a la masturbación; cuando hay evitación del éxito, ya que el sujeto fracasa compulsivamente como forma de autocastigo por su ambición, y finalmente cuando el yo está absorbido por otra tarea psíquica que comprende la energía disponible, como por ejemplo sucede en un duelo (p.37).

Los puntos planteados por Pain remiten a las postulaciones de Freud (1926) quien en inhibición síntoma y angustia, va a realizar una distinción entre inhibición y síntoma y establecer que la inhibición se vincula a la función y no necesariamente remite a algo patológico, ya que también se le puede dar este nombre a una limitación normal de una función. Sin embargo, el síntoma por su parte se remite a algo patológico (p.83).

Freud (1926) define la inhibición como una limitación funcional del yo, que puede tener muy diversas causas y cuyo análisis remite a una erotización intensa de los órganos involucrados en esa función (p.85).

Tal como describe el autor, "Si el acto de escribir, que consiste en hacer fluir algo líquido de un tubo sobre un papel blanco, ha cobrado la significación simbólica del coito, o si la marcha se ha convertido en sustituto simbólico de pisar el vientre de la Madre Tierra, ambas acciones, la de escribir y la de caminar, se omitirán porque sería como si de hecho se ejecutase la acción sexual prohibida" (Freud, 1926, p. 85-86).

El yo entonces renuncia a estas funciones con el fin de no volver a emprender una nueva represión y a fin de evitar un conflicto con él mismo. El autor también agrega que otras inhibiciones surgen como un modo de autocastigo, como ocurre en actividades profesionales y ante las cuales un severo superyó deniega el éxito. El yo entonces renuncia a este éxito con el fin de evitar un conflicto con el superyó (Freud, 1926, p. 86).

Cordié (2003) en concordancia con estos postulados afirma que el éxito académico, es una vía hacia una mejor situación en el futuro, tanto en cuanto a bienes como a nivel de reconocimiento, es decir poseer el “falo imaginario” y ser reconocido y respetado. El fracaso escolar por lo tanto, se presenta como la renuncia a todo ello, el abandono del placer (p. 24).

Para la autora por lo tanto, la inhibición se constituye como “ Un conflicto entre identificaciones antinómicas que pueden paralizar al sujeto y bloquear toda realización” (Cordie, 2003, p.25).

Reflexiones finales:

A lo largo del presente trabajo, se ha abordado la influencia de los procesos de simbolización en el aprendizaje explorando cómo el síntoma, el trastorno y la inhibición se presentan como manifestaciones que obstaculizan el proceso de aprendizaje.

En el análisis efectuado, se ha podido observar desde una perspectiva psicoanalítica, como la capacidad simbólica fruto de las primeras relaciones vinculares, es fundamental para el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje

Tal como se ha expuesto, los procesos de simbolización permiten la creación de representaciones que junto a la simbolización construyen la realidad interna y externa del sujeto. En base a esto, las dificultades de aprendizaje pueden presentarse como fracturas en estos procesos simbólicos tan importantes en el proceso de aprender.

Estas fracturas pueden llevar a manifestaciones tales como el síntoma, el trastorno y la inhibición, señales que evidencian complejas dinámicas psíquicas y de malestar subjetivo.

Como se ha observado, el aprender es un proceso multifacético en el cual los factores biológicos, el entorno familiar, la cultura, las experiencias previas, y la relación con el mundo cobran gran relevancia. Elementos como la curiosidad, el deseo y el otro, van a entrar en juego a lo largo de este proceso y la capacidad de simbolizar estas experiencias son fundamentales para evitar bloqueos en el aprendizaje.

Sin embargo, también influyen de manera significativa factores externos como los institucionales y políticos, ya que las dinámicas institucionales carecen de una oferta simbólica que se ajuste a la subjetividad de cada alumno, promoviendo un modelo rígido que acentúa los conflictos internos y favorece la aparición de síntomas e inhibiciones en el aprender. Estas cuestiones evidencian cómo el aprendizaje no solo depende de factores internos al sujeto, sino que está vinculado a condiciones externas que habilitan o restringen los procesos de simbolización, esenciales para la construcción del pensamiento.

Finalmente, el aprendizaje es un proceso multidimensional que no solo responde a los factores psíquicos y subjetivos del sujeto, sino también a las condiciones políticas, institucionales y socioeconómicas que condicionan el aprender.

Para lograr comprender las dificultades que afectan el aprendizaje, se requiere de una mirada interdisciplinaria que no solo busque mejorar el rendimiento académico sino que también atienda al malestar psíquico subyacente a estas expresiones de sufrimiento y aspire a entender cuáles son esos obstáculos sistémicos que limitan el aprendizaje. La

atención a estas múltiples dimensiones permitirá crear espacios de aprendizaje más inclusivos, en el que cada individuo pueda desarrollar plenamente su capacidad de simbolizar, pensar, y en última instancia aprender.

Bibliografía:

Alvarez, P. (2002) . *Constitución psíquica, dificultades de simbolización y problemas de aprendizaje. Cuestiones de infancia*, 6, 98-106

Alvarez, P, Cantú (2017) Subjetividad y aprendizaje. Aportes del psicoanálisis contemporáneo. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología

Alvarez, P, Cantú (s.f) *Procesos subjetivos y simbólicos contemporáneos comprometidos en el aprendizaje escolar: nuevas conceptualizaciones e intervenciones* En: *Anuario de Investigaciones*, vol. XXV, 25, 45-52

Albamonte, A., Bermejo, V., Ferrándiz, C., Guijarro, F., Montes, I., Palop, M., y Sánchez, M. (1991) *La importancia de la simbolización en los procesos de aprendizaje*. Congreso Nacional de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente, Vitoria.

Bleichmar (1984) *En los orígenes del sujeto psíquico. Del mito a la historia*. Buenos Aires: Amorrortu editores

Bleichmar, S. (2001). *Clínica Psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires: Amorrortu

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

Casas de Pereda, M. (2007) *Simbolización, una puesta de escena inconsciente*, Revista Uruguay de psicoanálisis, (104), 180-186, Montevideo: Asociación psicoanalítica del Uruguay. Disponible en: https://www.apuruguay.org/revista_pdf/rup104/rup104-casas.pdf

Cordié, A. (2003). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracasos escolares*. Edición Nueva Visión. Buenos Aires

Flechner, S. (2007) *Simbolización en la adolescencia: la dificultad de devenir adulto*. Revista Uruguay de Psicoanálisis, (104), 201-219. Disponible en: <https://www.apuruguay.org/apurevista/2000/16887247200710411.pdf>

- Fernandez, A (1987) *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires: Nueva visión
- Fernández, A. (1995). *Aburrirse = Aburrarse*. En Rodolfo, R. (1995). *Trastornos narcisistas no psicóticos*. (205 – 216). Buenos Aires: Paidós
- Freud, S. (1925) *Inhibición, síntoma y angustia. Volumen 20*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1901-1905). *Fragmento de análisis de un caso de histeria. Tres ensayos de teoría sexual*. Tomo VII. En obras completas Buenos Aires: Amorrortu
- García S. (2007) *Simbolización y experiencia analítica. Reflexiones sobre la simbolización en psicoanálisis: entre el signo y la pulsión*. Revista Uruguaya de Psicoanálisis, (104), 7-22
- Guerra, V (2014). *Ritmo, mirada, palabra y juego: hilos que danzan en el proceso de simbolización*. Revista Uruguaya de Psicoanálisis, (119), 74-97
- Hornstein, L. (1994) . *Cuerpo, historia, interpretación. Piera Alaugner: de lo originario al proyecto identificador*. Buenos aires: Paidós
- Janin. B. (2011) *El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Buenos Aires: Noveduc
- Janin, B. (2006) *Vicisitudes del proceso de aprender*. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES).
- Kachinovsky, A. (2012) *Enigmas del saber: historias de aprendices*. Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR) Montevideo, Uruguay.
- Kachinovsky, A. (2016) *El cuento infantil como objeto intermediario para el psiquismo*. Investigaciones en psicología. 21, 35-44
- Lopez de Cayaffa, C. y Kachinovsky, A. (1998) *Pensar y aprender*. Revista de educación y psicoanálisis. 23, 278-298

- Micca, L. (2006) *Problemáticas del aprendizaje en el niño. Una mirada psicoanalítica*. Instituto Privado de Neonatología y Pediatría de Río IV, Córdoba. 104, 240-245
- Pistiner, L. (2022) *Un pensamiento sin pensador. Reflexiones sobre 'el/lo inconsciente' en Bion*. Revista de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires, (1), 53-64
- Palma, E., Tapia, S. (2006) *De la subjetivación a la apropiación. Aportes del psicoanálisis a los problemas de aprender*. Revista de psicología, vol. XV, 2, 95-111, Universidad de Chile, Santiago, Chile
- Paín, S. (1973) *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Pontalis, J y Laplanche, J. (2003). *Diccionario de psicoanálisis*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Schkolnik, F. (2007). *El Trabajo de la simbolización. Un puente entre la práctica psicoanalítica y la metapsicología*. Revista Uruguaya de Psicoanálisis, (104), 23-39
- Schlemenson, S. (1996) *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz
- Schlememnson, S. (2001) *Niños que no aprenden: actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Ecuador: Paidós