



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
Facultad de Psicología

Secretos familiares y aprendizaje escolar.

Una perspectiva psicoanalítica.

Trabajo final de grado
Modalidad: Monografía

Estudiante: Romina Liset Silva Gonzalez

CI: 4.928.494-2

Tutor: Prof. Tit. Dra Susana Martínez

Montevideo, Febrero 2019

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	2
CAPÍTULO 1	
1.1 El aprendizaje desde el psicoanálisis.....	4
1.2 Aprendizaje, latencia y sublimación.....	7
CAPÍTULO 2	
2.1 Dificultades de aprendizaje.....	9
2.2 Dificultad de aprendizaje como síntoma.....	10
2.3 Dificultades de aprendizaje como resultado de una inhibición	12
CAPÍTULO 3	
3.1 Secreto en las familias.....	13
3.2 Clasificación de los secretos.....	15
3.3 Secretos familiares y aprendizaje.....	16
3.4 Ilustrando desde una viñeta clínica	18
CONSIDERACIONES FINALES.....	27
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	30

RESUMEN

En la presente monografía se profundizará sobre la función de los secretos, específicamente aquellos que tienen lugar en el contexto familiar. Se pretende dar cuenta de las diversas conceptualizaciones y dinámicas que operan en el mismo, como ser, la inclusión-exclusión, ambivalencia, segregación, entre otras.

Los secretos familiares están cargados de sentido y guardan estrecha relación con la historia familiar en la que se originan. Se trabajará la clasificación de los mismos a través de la función que poseen, ya que existen secretos habilitantes como obturantes. En lo que refiere a éstos últimos se analizará cómo la dinámica del secreto opera a menudo sobre los aprendizajes del escolar, llegando a provocar incluso dificultades en dicho proceso.

Se abordará el aprendizaje entendido bajo el paradigma de la complejidad, donde se pretende abordar los modos de funcionamiento del mismo y aquellos factores que lo atraviesan, también se indagará acerca de la clasificación de dificultades de aprendizaje escolar, profundizando así, como se expuso anteriormente, en aquellas relacionadas a la existencia de secretos familiares.

El propósito de este trabajo es articular ambas temáticas a través de su mutua influencia, se dará cuenta de la postura de diversos autores a partir de un abordaje psicoanalítico, dando lugar a la reflexión. Finalmente se presentará una viñeta clínica que ilustrará claramente los conceptos trabajados a lo largo de la monografía.

Palabras clave: secretos familiares, aprendizaje, dificultades de aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo final de grado constituye el cierre de una etapa académica en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Es constituido por un precipitado de experiencias surgidas desde diferentes ámbitos curriculares relacionados a Infancia, y más recientemente aquellos provenientes del proyecto “Aprendizaje y vulnerabilidad social”, el cual apunta a una aproximación al rol profesional del psicólogo frente a las dificultades de aprendizaje.

Las dificultades de aprendizaje han sido un tema de creciente interés a lo largo de la historia de la psicología y en nuestra sociedad, las mismas pueden provocar un importante malestar en el niño, como también en su familia e institución a la que concurre. Se considera esta temática de suma importancia, debido a que la presencia de dificultades de aprendizaje en el niño/a no solo afectan su vida educativa, sino también otras áreas como la emocional, afectiva, conductual, social, entre otras. Por su complejidad es una problemática que puede ser abordada desde diversos campos y corrientes. En la presente monografía se abordará dicha temática desde el marco teórico psicoanalítico.

Desde esta perspectiva el aprendizaje puede ser considerado como un “el proceso que posibilita el acercamiento, la apropiación productiva de los objetos del mundo y la producción de conocimientos” (Schlemenson, 2006, p. 131), como tal es un tema complejo, determinado por diversos factores. El mismo tiene lugar desde los inicios de la vida del ser humano, a partir del vínculo que establece en primer lugar con su figura materna y posteriormente los aspectos relacionales con su familia, donde se dan lugar los diversos procesos que van a constituir la base de la estructuración del psiquismo, quedando más evidenciados cuando el niño comienza a concurrir a la Institución educativa.

Al ser el aprendizaje una dimensión subjetiva, existe multiplicidad de factores que pueden provocar sus dificultades. La familia es el primer núcleo de convivencia, donde además de satisfacer las necesidades básicas al niño/a, se le brinda afecto y cuidados, resultando así el sistema principal, responsable de la constitución subjetiva y socialización.

En cuanto a la familia como sistema se sabe que su estructura es cambiante de acuerdo a lo social e histórico. En cada familia se dan encuentros de subjetividades, con respectivas jerarquías, responsabilidades y roles que brindan la posibilidad al intercambio y funcionamiento de la misma, posibilitando el día a día en relación a la afectividad, comunicación, poder, entre otros aspectos que se encuentran en juego. Además se considera

que todo grupo familiar cuenta con su propia dinámica tanto externa como interna, es allí donde se ponen en juego diversos vínculos, dando lugar a intercambios, conflictos y otras vivencias.

La presente monografía se centrará en la incidencia que tienen allí los secretos, se puede pensar que los mismos despiertan condiciones imprescindibles para que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje como curiosidad, motivación, pensamiento, entre otras, pero se considera que los mismos pueden resultar obturantes en el funcionamiento de la dinámica familiar, influyendo en múltiples aspectos del sujeto, llegando a provocar en ocasiones, diversos sentimientos que resultan negativos en el niño. Dirá Fernández (1987) “la misma situación que motiva el movimiento hacia el conocimiento puede teñir de peligro y principalmente de culpa el acceso al mismo” (p.129).

Esto lleva a plantear algunas preguntas como: ¿de qué manera influyen los secretos familiares en los aprendizajes del niño/a?, ¿qué aspectos se encuentran en juego en dicha dinámica?, ¿cumplirá alguna función el no aprender en el/la niño/a o en su familia?, ¿cómo se podría llegar a modificar esto?.

Se expondrán dichos temas mediante síntesis y reflexión en relación a los diversos desarrollos teóricos tanto de autores clásicos como contemporáneos que investigan y realizan aportes a dicha temática, se articulará dicho contenido con una viñeta clínica a modo de ilustrar lo desarrollado.

CAPÍTULO 1

1.1 El aprendizaje desde el psicoanálisis

Según la Real Academia Española aprender es adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia. Resulta entonces un concepto amplio, se entiende el aprendizaje como un proceso de alta complejidad que involucra disciplinas diversas, con abordajes epistemológicos también diversos. En este sentido puede arribarse a través de múltiples definiciones y es por esto que se considera que el mismo solamente puede ser abordado bajo el paradigma de la complejidad. Este proceso se encuentra influenciado fuertemente por circunstancias de orden biológico, cultural, social, económico, entre otros.

El aprendizaje es uno de los principales factores que hacen posible el desarrollo, entran en juego allí diversos niveles del ser humano, como ser el orgánico, corporal, intelectual y simbólico (Fernández, 1987). Es así que en el mismo dirá Calzetta (2002) “se entrecruzan órdenes de determinación neurológicos y psicológicos, motivaciones conscientes, preconscientes e inconscientes, deseos y obligaciones, factores históricos individuales y ambientales” (p.16).

El modo en que el niño aprende se va construyendo y se encuentra relacionado con la significación y modalidad que adquiere en su familia, a través de lo que le transmiten sus figuras significativas. Lo afectivo cobra un papel importante en la capacidad del niño/a, en su actitud y aptitud frente al aprendizaje; un niño/a que cuenta durante las etapas más tempranas de su vida con contención y estimulación se encontrará en mejores condiciones para desarrollar su capacidad cognitiva, ya que es en dicha etapa donde se da el proceso de integración psíquica del sujeto.

Queda entonces en evidencia que el ser humano no es un ser aislado, es fundamental la presencia de un otro para aprender, por lo tanto ¿cuál es el rol que ocupa ese otro en los aprendizajes del niño/a?. Al nacer, el niño no se diferencia de la realidad exterior, dirá Schlemenson (2003) “no logra enunciar sus requerimientos, discriminar sus necesidades o representarse algo de lo que sucede” (p.28), es entonces el otro, quien oficia como medio de contacto, posibilitando dicha dinámica.

Tomando en cuenta el otro como ser, expresa Kachinovsky (2012) “el deseo del otro y por el otro es aquí el motor del aprendizaje, porque el otro adulto ha marcado prematuramente el cachorro humano con su propio deseo y porque tal asimetría habría

desencadenado el deseo de ese otro como parte de sí” (p.48). Es en este período donde se dan las primeras formas del pensar, la madre introduce al niño en contacto con el medio en el momento que satisface sus necesidades, generándole placer y displacer cuando la misma se ausenta; ésta dinámica es la que va a permitir la estructuración de categorías acercándose así a los juicios de existencia y atribución (Rendón, 2015).

Tomando el aprendizaje desde el psicoanálisis, Luzuriaga (1987) parafraseando a Freud se refiere a la inteligencia como instinto de vida, donde se busca permanentemente la conexión, “supone una tendencia que, abarcando en un extremo lo biológico, llega en el otro hasta los valores intelectuales y espirituales más altos; se esfuerza por unirse a otras formas vitales, con la finalidad de crear productos y organizaciones nuevas” (p.18), concepto que guarda estrecha relación con el proceso de aprendizaje.

Aprender entonces supone un trabajo psíquico, como expresa Janin (2002) es un acto que presume investidura, representación y transformación. Así será posible apropiarse de ese conocimiento, el introducir o apropiarse de ese algo le genera placer al sujeto. No es casualidad entonces que el concepto de aprender sea relacionado con el de aprehender “en el sentido de apoderarse, de hacer propio algo que originariamente no lo era” (Kachinovsky, 2012, p. 68).

De acuerdo a la teorización de Freud se extrae que nuestro psiquismo está regulado por el principio de placer-displacer. A partir de lo cual se puede pensar que el aprendizaje se encuentra fuertemente influenciado por la instalación del yo-placer, remitiendo así a cuestiones de deseo, el cual es capaz de poner en marcha el aparato psíquico, y sin el cual no se sostuviera ningún proceso de aprendizaje.

Elgarte (2010) comenta que existe una relación entre el interés y la curiosidad sexual y el rendimiento cognitivo. Ya Freud en su época reconocía el deseo de saber en la búsqueda de un saber sobre la sexualidad, como lo cita Cordié (1994) “el niño se aferra a los problemas sexuales con una intensidad imprevisible e inclusive se puede decir que son éstos los problemas que despiertan su inteligencia”. Como enuncia la autora estas cuestiones acompañadas de preguntas sobre el cuerpo y su funcionamiento, filiación, origen y muerte son cuestionamientos que afloran en el ser del sujeto y despiertan en él el deseo de saber.

Dirá Freud (1901) “a la par que la vida sexual del niño alcanza su primer florecimiento, entre los tres y los cinco años, se inicia en él también aquella actividad que se adscribe a la pulsión de saber o de investigar” (p.176). La etapa de Complejo de Edipo resulta entonces

clave en estas cuestiones relacionadas al deseo de saber. En dicha etapa como expresa Cordié (1994) el niño debe abandonar la posición de niño pequeño, protegido en la que se encuentra y debe disminuir los lazos que lo unen a su madre. A este proceso de separación se le llama castración, va a implicar en ambos un reacomodamiento de las posiciones subjetivas y el atravesamiento por un proceso de duelo. Sucede entonces como lo describe la autora “en lugar de ser el objeto que satisface al Otro, el niño debe convertirse en un sujeto a parte entera: de la posición de objeto colmante para el Otro, debe pasar al estado de sujeto deseante” (p.35).

En todo deseo se encuentra una pulsión que lo motiva, la misma es la representación psíquica de una excitación que proviene de lo somático (Freud, 1901). En lo relacionado a las pulsiones, el concepto fue evolucionando, Freud atravesó diversas etapas para alcanzar sus formulaciones. En primer lugar el mismo las clasificó en pulsiones sexuales y de autoconservación, y posteriormente las denominó pulsiones de vida, en las cuales se encuentran incluidas las anteriores y desarrolló además el concepto de pulsiones de muerte. En relación a su segunda clasificación, en lo que refiere a las pulsiones de vida, se identifican las yoicas o de autoconservación, las cuales van a buscar la aceptación y conservación del Yo, por otro lado las pulsiones sexuales, de las cuales su objetivo es buscar el placer del órgano. Las mismas brotan de diversos órganos, son autoeróticas y en la adultez se unen al fenómeno de la genitalidad.

Tomando en cuenta dichas características de las pulsiones y relacionándolas al concepto al aprendizaje Rendón (2015) expresa “la pasión que pueda sentir un sujeto por el saber va a estar ligada a la pulsión de vida, mientras que la pasión por la ignorancia a la pulsión de muerte” (p.12). Las pulsiones de muerte se encuentran relacionadas a la disolución de conexiones, corresponde a un principio de lucha y divergencias, dirá Corsi (2002) “imperla la destrucción, la desintegración y la disolución de lo vivo” (p. 2). Según Freud las pulsiones de vida son más evidentes, en oposición a las de muerte, las cuales resultan más sigilosas. Aunque las funciones que cumplen son distintas, las mismas no pueden pensarse de manera aislada.

El deseo de saber, la pulsión epistemofílica que atravesaría a los sujetos y que los conduciría a la búsqueda de conocimiento, también puede expresarse en la forma de pasión por la ignorancia: individuos que no solamente no buscan saber, sino que además prefieren no saber (Palma & Tapia, 2006, p.99).

La pasión por la ignorancia se muestra en que el sujeto no quiere saber nada sobre sí mismo ni sobre su historia más íntima, que es la que verdaderamente lo determina, como se ha podido visualizar.

Dirá Fernández (1987) “el movimiento del deseo es subjetivante, tiende a la individuación, a la diferenciación, al surgimiento de lo original de cada ser humano único en relación con el otro” (p.83). Calzetta (2004) plantea el deseo de saber como el resultado de un juego pulsional que se torna característico en la medida en que se den las relaciones entre el Yo y el Objeto.

Para que el niño aprenda debe existir un deseo genuino, Freud denomina como “pulsión epistemofílica” a la pulsión que motiva dicho deseo. El querer saber como expresa Janin (2002) se da a raíz de una brecha en la estructura narcisista del sujeto, ya que allí quedaría implicado el reconocimiento de un déficit existente, “todo proceso de aprendizaje implica, también, tener que enfrentar la duda, el desconocimiento, la carencia, y aprender a tolerar la incertidumbre que ello implica” (Lewi, 2013, p. 32). Esto guarda relación con lo que expresa Calzetta (2002), la misma dirá que el aprendizaje aspira mediante su desconocimiento al estado anhelado de completud narcisista para el sujeto.

Es en el período de la infancia donde el niño logra conformarse como sujeto en y a través del campo de la cultura y el lenguaje, en tanto es allí donde quedan evidenciados sus aprendizajes así como sus dificultades en el mismo (Ferrufino, C., Dense, S., & Unzueta Nostas, C., 2005).

1.2 Aprendizaje, latencia y sublimación

El período de Latencia fue descrito por Freud en su conceptualización del desarrollo libidinal, como el período que se da generalmente desde los cinco años con la disolución de la etapa edípica hasta el inicio de la pubertad; es condicionada fuertemente por lo cultural. Pero Urribarri (1999) se refiere al mismo como “trabajo de latencia” el cual lejos de ser un período, estático y acabado, es un trabajo psíquico de procesos activos, clave para la organización psíquica y su complejización. Dirá “trabajo de la latencia que se expresa en el disimular, ocultar, encubrir, desplazar, aislar; en otros términos, lo opuesto a lo manifiesto, en relación con lo prohibido y lo permitido, lo consciente y lo inconsciente” (Urribarri, 1999, p. 259)

Como expresa Urribarri (2008) en esta época del ser humano las mociones sexuales citando a Freud “partirían de zonas erógenas y se sustentarían en pulsiones que dada la dirección del desarrollo del individuo sólo provocarían sensaciones de displacer” (p. 20).

Se genera entonces en este proceso la construcción de nuevos mecanismos, cada vez más complejos, encargados del desarrollo del sujeto. Dirá Freud (1901) que es en el período donde “se edifican los poderes anímicos que más tarde se presentarán como inhibiciones en el camino de la pulsión sexual y angostarán su curso a la manera de unos diques psíquicos (asco, vergüenza, reclamos de ideales de lo estético y moral)” (p.161) con el objetivo de la sofocación del displacer que se generaría para el sujeto.

Como se expresó en líneas anteriores, este proceso adviene con la disolución del Complejo de Edipo donde la sexualidad se torna significativa por sus cambios, se genera una estructuración del aparato psíquico más complejo, tanto en el plano de lo inter como trans subjetivo.

Cabe aclarar que el flujo de las mociones sexuales no cesa en este período pero la mayor cantidad de esta energía es desviada de ese uso sexual y es utilizada para otros fines. A este proceso de las desviaciones pulsionales, de sus metas originales hacia nuevas metas Freud lo denominó sublimación y con respecto a esto se expresa:

en ella, a las excitaciones hiperintensas que vienen de las diversas fuentes de la sexualidad se les procura drenaje y empleo en otros campos, de suerte que el resultado de la disposición en sí peligrosa es un incremento no desdeñable de la capacidad de rendimiento psíquico (Freud, 1901, p.218).

Dirá Calzetta (2004) en referencia a la escolarización que “la naturaleza de tal deseo es indudablemente libidinal. Se trata de un destino de la sexualidad infantil que la cultura aprovecha” (p.4). La concurrencia del niño/a a la escuela despierta cierto interés por nuevos objetos originarios, la diversificación de nuevas fuentes de placer promoviendo de esta forma el desenvolvimiento autónomo y la posibilidad de intercambio con los demás (Schlemenson, 2006).

Cabe señalar que Urribarri (2008) también habla sobre la influencia de dicho proceso en los planos intersubjetivo y trans subjetivo, en lo que refiere al plano de lo intersubjetivo se vuelve a trabajar lo relacionado a la problemática edípica y lo fraterno, alejándose entonces de lo familiar y objetos primarios, aumentando el interés por nuevas relaciones sociales,

atracción por el conocimiento y diversos aprendizajes. Por el lado de lo intrasubjetivo, tal como lo expresamos anteriormente, se da la complejización del aparato psíquico en sus aspectos metapsicológicos, es decir, tanto en el plano tópico, como dinámico y económico.

CAPÍTULO 2

2.1 Dificultades de aprendizaje

Se sabe que las dificultades de aprendizaje no son exclusividad del ámbito escolar, ya que como seres nos encontramos en permanente interacción, pero sí es en éste en donde la existencia de dificultades cobra mayor evidencia, ya que se producen nuevos intercambios y se generan nuevas experiencias. Dirán Arias y Berracatx (2012):

El ingreso a la escolaridad es el momento en que se pone en escena, de un modo más público, la modalidad y las posibilidades operatorias del niño con los objetos del mundo, y el ordenamiento del campo representacional logrado hasta el momento. La escuela es donde el niño confronta, por primera vez, lo propio con lo socioculturalmente instituido; y allí suelen aparecer las primeras fracturas (p. 28).

Así como se encuentran diversos significados del aprendizaje, sucede lo mismo con las clasificaciones de las dificultades. Se considera apropiado tomar la clasificación de Rebollo (2004) quien las clasifica en dos grandes grupos, las específicas e inespecíficas. En cuanto a las específicas, también denominadas primarias, se refiere a aquellas que se dan en niños sin alteraciones en el plano motor o sensorial, cuyo cociente intelectual es cercano a lo normal, con un adecuado ajuste emocional, que concurren con asiduidad a la escuela y son provenientes de un medio socio-económico-cultural aceptable. Se trata de aquellos niños que poseen una alteración neurológica en la que se asienta la función, tornándose el factor constituyente de su dificultad. Además este subgrupo se puede clasificar dependiendo de la función que se encuentre afectada, entre ellas se encuentran la dispraxia, disgnosia, disgrafía, disfasia, dislexia o discalculia. Por otro lado las inespecíficas, secundarias o también denominadas por la autora como sintomáticas, las cuales son producidas por factores conocidos, provenientes de lo socio cultural o del plano de lo emocional, que van a impedirle aprender al niño o dificultarle dicho proceso. Es en base a esto que se puede pensar la dificultad de aprendizaje como un síntoma dirá la autora, como un resultado de alguna causa, patología o problemas de diversa índole, ya sea neurológicos, psicológicos, sociales, institucionales, culturales, entre otros. Cabe destacar que son estas últimas dificultades las de mayor prevalencia, sobre todo aquellas de origen emocional.

El origen de las dificultades de aprendizaje que se desarrollará en la presente monografía - como se hizo mención anteriormente - no tendrá que ver con lo estrictamente individual, propio del sujeto, tampoco está dada por una única causa determinante; se sabe que todo/a niño/a se encuentra formando parte de una red particular de vínculos familiares y sociales que lo atraviesan, por consiguiente, lo que concierne al presente trabajo es la incidencia que tienen en dichas dificultades la existencia de los secretos familiares.

Dirá Aulagnier (2017) “tener que pensar, tener que dudar de lo pensado, tener que verificarlo: tales son las exigencias que el Yo no puede esquivar, el precio con el que paga su derecho de ciudadanía en el campo social y su participación en la aventura cultural” (p.26).

Algunos autores como Fernández (1987) afirman la existencia de una función positiva en el no aprender, “hay niños que presentan un mal rendimiento escolar para ganar cierta legitimidad” (p.45). Asimismo, la autora relata casos donde el no aprender funciona como fuente de placer y facilitador para sobrellevar determinadas circunstancias.

2.2 Dificultad de aprendizaje como síntoma

A diferencia de lo que plantea Rebollo (2004) como síntoma para abordar las dificultades de aprendizaje inespecíficas, en psicoanálisis se habla de síntoma cuando se da una modificación importante en la función o se adquiere una nueva. Por su parte Freud (1901) lo define como “sustituto de aspiraciones que toman su fuerza de la fuente de la pulsión sexual” (p.149), se da como resultado del proceso de la represión, de un conflicto en el inconsciente.

El síntoma tiene como consecuencia la provocación de malestar en el sujeto y por tanto puede tener diversos significados, es así que todo síntoma posee carácter particular, dependiendo la historia de cada sujeto y en muchos casos, principalmente en los niños, suele estar dirigido a un otro (Ferrufino et al., 2005).

Ferrufino et al. (2005) también afirman “desde el momento que Freud inicia su trabajo, el síntoma se constituye para él un enigma, a partir del cual se pone en juego su descubrimiento del inconsciente y la producción de los otros conceptos fundamentales de su

andamiaje teórico” (p. 6). Luego de diversos estudios, basados principalmente en la neurosis, Freud termina definiendo el síntoma como una de las formaciones inconscientes.

Por formación del inconsciente se entiende:

Forma que adopta lo reprimido para ser admitido en lo consciente, retornando en el síntoma, en el sueño y, de un modo más general, en toda producción del inconsciente: las representaciones reprimidas se hallan deformadas por la defensa hasta resultar irreconocibles. De este modo, en la misma formación, pueden satisfacerse a la vez el deseo inconsciente y las exigencias defensivas. (Laplanche y Pontails, 1996, p.161)

Considerando el síntoma como el resultado de la represión se considera apropiado tener en cuenta a Bleichmar (1986) ya que toma la afirmación de Melanie Klein quien llega a la conclusión de que la represión es “el mayor peligro que afecta el pensamiento, o sea el retiro de la carga pulsional con la cual va parte de la sublimación, y la concurrente represión de asociaciones conectadas con los complejos reprimidos” (p.87). La autora afirma que es de esta forma que se corrompe la secuencia de pensamiento.

Se sabe que los trabajos de Melanie Klein son tomados por Bleichmar para sus desarrollos, quedando en evidencia que Bleichmar y Fernández cuentan con diferentes improntas. Bleichmar plantea dentro del aprendizaje dos tipos de dificultades, por un lado aquellas que se producen como consecuencia de un problema en la constitución del aparato psíquico, siendo posible visualizarlos en la identidad, temporalidad, entre otros; y por otro, cuando el psiquismo ya se encuentra formado, que serían las inhibiciones como resultado del síntoma (Palma & Tapia, 2006).

En cambio para Fernández (1987) el síntoma concretiza una modalidad específica de aprendizaje y de esa manera impide que se pueda transformar posteriormente, se rigidiza volviendo más complejo el proceso de aprendizaje en la cotidianeidad. “El síntoma elude y alude, es una transacción entre instancias represoras e instancias reprimidas, transacción que no resuelve el conflicto, transacción entre una instancia que reprime y una que pugna por salir, por emerger, por no ser reprimida” (Fernández, 2000, p.191).

Con respecto al síntoma y su relación con la simbolización Fernández (1987) dirá “el síntoma implica poner en otro lado, poner afuera, actuar lo que no se puede simbolizar, mientras que la simbolización permite resignificar, y la resignificación posibilita que la modalidad pueda irse modificando” (p. 132).

Esto permite pensar que la autora plantea el síntoma problema de aprendizaje como un fracaso en el proceso de simbolización, y con respecto al simbolizar dirá “posibilita por ejemplo elaborar una teoría, equivocada o no acerca de la situación mantenida en secreto” (Fernández, 1987, p.131).

2.3 Dificultad de aprendizaje como resultado de una inhibición

La inhibición no necesariamente refiere a algo patológico, si posee una relación directa con la función. Freud habla de diversos tipos de inhibición donde opera el mismo mecanismo, por ejemplo la de la función sexual, de alimentación, motriz, entre otras. Pero la que concierne a este trabajo es la de la función intelectual. Siguiendo las líneas del autor, éste distingue tres causas, entre ellas el evitar conflicto con el ello y el autocastigo.

Con respecto a la inhibición cognitiva Fernández (1987), en contradicción a lo que plantea Bleichmar, expresa que para llevarla a cabo se necesita un aparato psíquico más evolucionado que para formar un síntoma y que la misma se da cuando la persona “evita tomar contacto con el objeto de conocimiento, elude pensar” (Fernández, 2000, p.215). Mientras que Bleichmar plantea una clasificación de dos tipos tipos de dificultades de aprendizaje - como se desarrollo en el anterior apartado - , siendo uno la inhibición de aprendizaje, tenida en cuenta como un síntoma neurótico.

El sujeto puede prohibirse el acceso al saber cuando encuentra un punto de peligro, un elemento que él debe ignorar. La inhibición se fija sobre este punto y contamina todo el sistema; por invasión progresiva, el mecanismo inhibitor provoca una suspensión de todo el trabajo intelectual. (Unzueta, 2000, p.100)

Por otro lado Cordié (1994) expresa que:

en la inhibición el sujeto revela algo de su verdad a través de un no que es un no de rechazo, no es más el no encerrado en el discurso, es un acto: la suspensión del pensamiento es un acto del mismo tipo que la suspensión del hacer... la inhibición es un acto que se ubica más bien del lado del objeto (p. 205).

Del mismo modo el autor expresa que existe una suspensión en la inhibición intelectual que va a formar el síntoma al repetirse, la misma se da cuando el sujeto dice que le es imposible entender y se convence de esto.

CAPÍTULO 3

3.1 Secretos en las familias

“Los secretos nacen, respiran, permanecen vivos, estallan o se resuelven en el marco de nuestras relaciones más significativas”

Evan Imber-Black (1999)

Según la Real Academia Española el secreto es aquello “oculto, ignorado, escondido y separado de la vista o del conocimiento de los demás”. La palabra secreto proviene del Latín “secretus” del verbo secernere que quiere decir poner aparte; el verbo latino cernere que quiere decir analizar, distinguir, deriva de la raíz *krei*, la cual hace referencia a separar, distinguir, recortar, entonces además de “poner aparte” dicho verbo significaría colocar algo determinado allí donde no llame la atención o no pueda ser analizado. (<http://etimologias.dechile.net/?secreto>)

Como se puede observar la propia etimología hace referencia a aquellos aspectos como la desconexión, desintegración y exclusión, quedado relacionados a la pulsión de muerte y la pasión por la ignorancia, fenómenos que como se ha desarrollado, van en contra del proceso de aprendizaje.

Se considera apropiada para abordar este apartado la noción de secreto que plantea Alarcón (2007), definiéndolo a este como una “conducta manifiesta que consiste en un ocultamiento consciente de algo a otro miembro de un vínculo aduciendo razones conscientes que son utilizadas como defensa” (p. 3), implica la exclusión de un otro, una puesta de límites. Además esta autora hace énfasis en la diferencia existente entre el contenido del secreto y su función. Entiende por contenido a aquello que se desea ocultar, sea información, hecho o circunstancia. Denomina función al para qué de ese secreto, sea la causa o aquello que mantiene vigente al secreto.

Cuando se hace referencia al secreto familiar se trata entonces de “informaciones vinculadas con la historia del grupo familiar, cargadas de un significado adicional y aptas para

ser ocultadas parcialmente, a sabiendas de que no son desconocidas por los otros integrantes” (Berenstein, 1981, p.39). Es por lo tanto que la dinámica inclusión - exclusión resulta un aspecto principal en todo secreto, ya sea dentro de la familia cuando se oculta a uno o más miembros de la misma, o aquellos secretos que permanecen en lo familiar por medio de un acuerdo y se mantienen ocultos al exterior, por causas sociales o culturales.

El secreto de una familia deriva de una combinación múltiple: el de la escena primaria, en su realización en la vida sexual de la pareja; el de la relación de cada uno de los padres con sus hijos, y también el de los hermanos entre sí. Cada uno de ellos contiene una posición de mirar desde la exclusión, quizás un mirar distinto, quizás una escena diferente pero siempre desde la exclusión. (Puget, 1996, p. 125)

En tanto Berenstein (1981) expresa que el secreto, sea para alguno o más de los miembros de la familia, va a generar un corto circuito en la comunicación y el manejo de la información, donde va a permitir poner en cuestionamiento la percepción de sus miembros.

En consonancia con los lineamientos de Berenstein (1981), Alarcón (2007) en sus aportes refiere que “el secreto obtura en las familias la circulación de un significado que se puede expresar a través de diferentes síntomas, pudiendo incluso manifestarse varias generaciones después” (p.7).

Por lo desarrollado se puede decir que la existencia del secreto dentro de una familia puede ocupar una posición de ambivalencia, entendiendo que ésto va a depender de si se cuenta con el conocimiento de la información de dicho secreto o no.

Existen aquellos miembros que cuentan con el conocimiento de dicho secreto y sienten que ocupan un lugar de privilegio, complicidad, con cierto poder otorgado dentro de dicha dinámica familiar, pero también se encuentran aquellos que el conocimiento de dicha información los somete al sentimiento de diversas sensaciones como temores, culpa, ansiedades, entre otros (Alarcón, 2007).

Asimismo Berenstein (1981) dirá “lo secreto se supone reservado y compartido entre pocos, por lo menos entre dos. No hay secretos de uno solo” (p.39). Cabe entonces preguntarse ¿qué nombre recibe aquella información personal que es mantenida en lo privado?, es en el siguiente apartado donde se continúan desarrollando los diversos tipos de secretos posibles y sus características.

Muchas veces para sostener un secreto resulta necesario continuar mintiendo en otros temas, evitar determinados asuntos, preguntas. Asimismo Rojas (2010) considera que todos los secretos son ocultos pero de forma parcial debido que se perciben de manera inconsciente, indirecta, ya sea por medio de silencios, incomodidades, contradicciones, evitación de temas, entre otros. Esto supone una pérdida en la espontaneidad, que repercute directamente en la calidad de la comunicación.

3.2 Clasificación de los secretos

Cada ser humano y cada familia como todo sistema suele contar con su propia impronta, con características y dinámicas específicas. Es por esto que se puede considerar que la existencia de secretos así como la dificultad de aprendizaje en uno de sus miembros tiene un significado particular, poseen una causa o cumplen determinada función en la misma.

Coexisten entonces diversos tipos de secretos, Rojas (2010) plantea al secreto como una especie de requisito para el funcionamiento del Yo, desarrolla la diferencia existente entre las zonas de intimidad, la cual se establece mediante aquel secreto necesario, como derecho para la creación de pensamientos que pueden elegirse comunicar o no. En cambio Lewi (2013) los denomina secretos normales, saludables.

Tal como relata Fernández (2000) esto estaría relacionado a lo que Winnicott denominó “la capacidad de estar a solas”, lo que remite a una paradoja, ya que se refiere al estar solo, cuando se hayan otras personas presentes. La autora además señala que el idioma portugués cuenta con las palabras “secreto”, “segredo” y “sigilo”, entre las dos primeras y “sigilo”, la diferencia radica en el significado de guardar y esconder. Por ejemplo con “sigilo” se refieren a cuando se guarda algo con el objetivo de cuidar al otro y por tanto no se produce un sentimiento de culpa, utiliza el ejemplo de secreto profesional, lo que en portugués se expresa como sigilo profesional; para la autora todas las relaciones deben contar con sigilo.

Por su parte Rojas (2010) refiere a aquellos secretos familiares donde además de la ausencia de palabras y por ende de simbolización con respecto a determinado tema en particular, conlleva a situaciones de riesgo psíquico para los integrantes de la familia, presentando consecuencias como fallas en las funciones fundamentales del psiquismo. En donde se da la ausencia de sostén, siendo el mismo una de las funciones principales a cumplir por parte la familia.

Cabe señalar que Alarcón (2007) realiza una clasificación de los secretos a raíz de sus funciones y apuntalamientos, desarrolla los mismos en el ámbito de lo intrasubjetivo, intersubjetivo y transubjetivo. Con respecto a lo intrasubjetivo dirá que la función se encuentra relacionada a la evitación de la herida narcisista que podría generar la develación de dicho secreto, donde él mismo actúa como mecanismo de defensa para el Yo. En relación a lo intersubjetivo alude a lo vincular, donde el objetivo está centrado en el mantenimiento de los ideales familiares, refiere que “la función del secreto sería preservar la unidad familiar, conservar a toda costa la pertenencia a un medio social, amenazada por la transgresión de ciertos organizadores éticos, ideales o sociales del grupo” (p.6). Por último la función transubjetiva, apunta por su generalidad, tanto a la estabilidad de la unidad en lo familiar, como también el sentimiento de pertenencia al medio social y cultural.

Como se ha desarrollado los secretos no se refieren solamente al desconocimiento de la información por alguno de sus miembros, sino también a la exclusión que conlleva la imposibilidad de poder poner en palabras o comentar evidencias (Berenstein, 1981). Se conoce determinado acontecimiento pero no se cuenta con la oportunidad de expresar, esto resultaría una situación disruptiva debido a que puede poner en duda la conexión con la realidad a la que se pertenece, la descalificaría.

Si se continúa indagando en esta cuestión, pensar la desmentida desde los aportes de este autor permite profundizar en el mismo debido a que trabaja con éste concepto expresando lo siguiente “la desmentida se relaciona con el conocimiento y con la función de la realidad. Desmentir significa decir a alguien que miente, o diluir o disimular un hecho para que no se conozca” (Berenstein, 1981, p.40). El autor ejemplifica este concepto con la situación de un niño cuando visualiza algo que le está prohibido y se le dice al respecto que se lo imaginó y que no lo vio.

3.3 Secretos familiares y aprendizaje

Se sabe que desde los primeros años de vida, el niño es impulsado por el deseo de saber, lo motiva la curiosidad y exploración tanto de sí mismo como del mundo que lo rodea, son sentimientos que lo acompañan a lo largo de su vida y es acorde a esto que cabría preguntarse lo siguiente ¿qué sucede cuando esto no es así y la familia influye en esto?.

Considerando que para que emerja el deseo de saber, se debe reconocer incompletud, que hay algo que falta, como expresan Ferrufino et al. (2005) “situar la falta en el Otro posibilita al niño poder hacer circular su deseo de saber, porque si no el Otro sería depositario de un saber absoluto que estancaría el deseo” (p.10). Esta situación se puede relacionar con aquellas familias donde existe uno o varios secretos, donde el saber que circula al respecto se encuentra solamente en el otro o los otros y no emerge de allí y tampoco se da la posibilidad de recibir algún tipo de información o indagar al respecto, esto conlleva a producir cierta segregación en el niño.

Cuando se da la existencia de secretos dentro de una familia en la que un niño presenta dificultades de aprendizajes cabe replantearse como expresa Fernández (1987):

cuál es la posición del niño frente a los secretos, frente a lo no dicho, frente a la diferencia y a la distancia que hay entre lo imaginario y lo real, ya que justamente la imposibilidad de simbolizar es lo que provoca la fractura o el síntoma (p. 47).

Los secretos en la familia, aquello de lo que no se puede saber y de los cuales muchas veces se prohíbe y por tanto se evita hablar, inhiben en el niño la curiosidad intelectual, capacidad innata con la que todos cuentan (Lewi, 2013).

Por otro lado Fernández (1987) tiene en cuenta la simbolización como factor importante, ya que cuando el niño/a se enfrenta al secreto y se coloca en un lugar donde no puede reconocer la existencia del secreto, la familia no permite develarlo y el/la niño/a supone que no tiene el derecho de conocer la información que se le oculta, es así cuando el/la mismo/a extiende esa imposibilidad de saber a otras cuestiones.

Siguiendo con los aportes de la autora, para que el niño logre aprender, debe estar presente en el enseñante la capacidad de mostrar y guardar simultáneamente, procedimiento que en familias cuya dinámica familiar cuente con la presencia de secretos, se verá obstaculizado. A través del secreto se esconde, oculta, excluye y las preguntas en dicho ámbito no suelen ser valorizadas.

Por las características de las situaciones y la conflictiva que el/la niño/a visualiza o percibe puede suceder que dicha realidad de la que forma parte no sea capaz de ofrecer placer en su apropiación, pudiéndose transformar en objetos o sujetos de no-deseo, generando un movimiento de desinversión y originando restricciones en el potencial de producción simbólica, limitando así el acceso al aprendizaje (Schlemenson, 2006).

Dirá Lewi (2013) “si el niño percibe los efectos del secreto pero al mismo tiempo se le roba el derecho de conocer la fuente de este, se le sustrae también la posibilidad de inteligir” (p.79). También la asociación resulta un aspecto importante en el aprendizaje, en aquellas familias donde se da la existencia de secretos, los mismos ofician obturando la comunicación y prohibiéndole al niño/a de alguna forma su capacidad de cuestionar, llegando a dificultar su pensar. Asimismo la autora plantea que puede suceder que el niño logre encontrar otros lugares en donde fijar su deseo por aprender o que acepte pasivamente dicha dinámica familiar con el fin de continuar perteneciendo a la misma. Es de destacar que la necesidad de pertenencia e individualidad es importante para toda persona, como deja en claro Alarcón en la siguiente cita:

El sentimiento de pertenencia se basa en la necesidad de estar incluido en un vínculo que opera como sostén frente a la vivencia de inermidad e indefensión del individuo... Pertenecer es sentirse sostenido-sujetado, da permanencia y estabilidad. La necesidad de pertenecer a un vínculo es inherente a la condición de ser... La pertenencia tiene que ver con una apropiación del sujeto de un espacio teóricamente existente, de un lugar, y es dado o confirmado por un otro o un conjunto (Alarcón, 2012, p.28).

3.4 Ilustrando desde una viñeta clínica

La presente viñeta es extraída del ámbito curricular, más específicamente se obtiene del proyecto “Aprendizaje y vulnerabilidad social”.

Lucía es una niña de ocho años de edad, se encuentra en primer año escolar habiendo repetido el mismo anteriormente. Su maestra consulta por dificultades de aprendizaje. Los estudios que se le realizaron dan cuenta de que se trata de una niña de Inteligencia Normal con un CIT de 97 (WISC III- Baremo Montevideo).

Su maestra dirá: “Lucía es una niña introvertida y tímida, no expresa lo personal, participa a requerimiento, muchas veces no sabe las respuestas de conocimiento, cursa por segunda vez primer año... Es muy respetuosa, vive en su mundo. Sabe contar máximo hasta 20, mientras que en realidad ya se ha enseñando en clase de forma intermitente a contar hasta 100...” En relación a su repetición expresa “Según su maestra del año anterior por un

"bloqueo mental", paso en el mismo tiempo que el padre estaba preso. Ella se nota descendida en todas las áreas de razonamiento y comprensión...".

E: Estudiante

P: Padre

M: Madre

En una primer entrevista sus padres expresan:

P: "Bueno, Lucía es una gurisa despierta, había empezado a tener problemas en los estudios cuando fui preso..."

M: "Ella es muy apegada al padre, les costó la separación. En la escuela le cuesta un poco la lectura. En casa la pongo a leer y a hacer, en la escuela no quiere..."

Cuentan que Lucía tenía seis años cuando su padre fue privado de libertad, y que el mismo estuvo allí un año y tres meses. Al consultarles como había vivido Lucía tal acontecimiento respondieron:

P: "Ella no supo nada, le dijimos que estaba internado"

M: "No quisimos que supiera la verdad".

En una entrevista posterior con sus padres, donde el tema fue indagado tuvo lugar el siguiente intercambio:

E: "¿A que creen que corresponde el desempeño de Lucía en la escuela?"

P: "Sí, yo creo que puede ser por el tema de estar preso. Yo creo que sí, que puede ser. Lucía es una niña muy mimosa y cariñosa. Pero yo igual no entiendo, una cosa es acá y otra cosa es allá, no le quiero echar la culpa a la maestra de que no sepa enseñar, hace su trabajo pero Lucía en casa hace los deberes y estudia, tampoco tenemos que andar arriba de ella si bien si damos una vueltita y vemos como le va, ella solita hace las cosas".

M: "Si, ella cambio mucho en ese momento y no le quisimos decir lo que pasaba".

E: "¿Cuál fue el motivo de esa decisión?"

M: "Por miedo. Es que un tío le contó y ella sufrió mucho y reacciono mal, se puso a gritar como loca. No la podía calmar. El padre no era de esos. Entonces se le explico que no era tan así. Preferimos decirle que estaba internado. Un dia la llevamos un dia a ver al padre, arreglamos para que le dijeran que era un hospital y es chiquita no la revisaron, nomas se fijaron por arriba que no llevara nada, y cuando pregunto porque eso le contestaron que era porque como su papá estaba internado no podían entrar microbios"

P: "...Si yo se que esta confundía, en ese momento yo me despedí y no me vio mas, me fue a ver, pero no es lo mismo. Ella sabe que estuve preso igual, aunque no se lo dijimos, siempre lo escucho, tenemos una familia grande, muchos tíos y muchos primos".

E: "¿Cuánto tiempo fue que usted estuvo preso?"

P: "Un año y tres meses y luego tres meses más domiciliario en casa. Y ahora sumariado".

En un primer momento se visualiza en esta viñeta una situación donde padres mantienen en secreto frente a Lucía que su padre haya estado privado de libertad. Posteriormente, a lo largo de otros encuentros se llega a conocer que se le da a Lucía un mensaje contradictorio, por un lado sus padres afirman que ella lo sabe porque recibió dicha noticia por parte de otros familiares y posteriormente tal información fue desmentida. Como expresa Berenstein (1981) "desmentir significa decir a alguien que miente, o diluir o disimular un hecho para que no se conozca" (p. 40).

Dirá Lewi (2013) "la existencia de secretos podría representar aquellos conocimientos que no está permitido saber, ni mostrar, ni decir" (p. 56), cabe preguntarse entonces ¿qué función cumple dicho secreto en esta dinámica?, ¿qué fantasías operaron en estos padres al momento de optar por ocultarle dicha información a Lucía?, ¿de qué buscaban resguardarla?. Como se sabe cada familia posee sus propias costumbres, creencias y reglas, en consecuencia, sus miembros tienen internalizado sobre qué cosas se puede hablar, preguntar, cuestionar, entre otros, es decir, qué se puede saber y qué no, como expresa Lewi (2013); esto resulta evidente en la dinámica de dicha familia, ya que en el momento en que los tíos le cuentan la verdad a la niña y al ver su reacción sus padres optan por desmentirla cuando dicen "se le explico que no era tan así", a partir de entonces se está dejando en evidencia que hay algo de lo que no es posible saber, que se quiere mantener oculto.

Se debe tener en cuenta que ésta situación coincide con el ingreso de la niña a la educación formal, en tanto, pensando desde el punto de vista del desarrollo psicosexual Lucía se encuentra finalizando la etapa Edípica e iniciando el proceso o "trabajo" de latencia, comienzo que seguramente haya estado fuertemente incidido por el hecho. Dicha etapa se torna significativa debido a que los niños dirigen su atención a nuevas metas que van más allá de lo familiar ya conocido, centrando su interés en nuevas relaciones y búsqueda de conocimientos en otros ámbitos.

Se puede pensar que a Lucía este proceso de centrar su interés en nuevas metas le resultó más difícil, ya que esta situación se mantiene latente y ella no lo está logrando dejar atrás, se podría pensar que está obturando su capacidad de inteligir. Que dicha conflictiva es

recurrente en el pensar de Lucía ha quedado en evidencia, debido a que la niña trae elementos relacionados a tal situación durante los encuentros llevados a cabo para realizar el psicodiagnóstico.

Como se ha desarrollado en la presente monografía, el factor principal en todo secreto es la dinámica de inclusión-exclusión que se genera a raíz del mismo. En este caso resulta claro que es a Lucía a quien se la está excluyendo de estar al tanto de la situación real de su padre, es decir, de conocer la verdad.

Teniendo en cuenta que un año para cualquier niño/a con su misma edad es un período significativo y sabiendo como expresaron sus padres, que Lucía era muy apegada a su padre, se puede pensar esta situación como un evento disruptivo para ella. Se piensa tal situación como un cambio considerable, que implicó la vivencia de una pérdida de su figura paterna y la postura que mantuvo su familia no aportó a integrar y elaborar lo sucedido.

Por lo expuesto a lo largo de este trabajo se sabe que para que se dé el proceso de aprendizaje, es imprescindible la presencia del deseo de saber por parte del niño/a, la motivación, curiosidad y demás factores son imprescindibles para alcanzarlo. Queda en evidencia que en la familia de Lucía tales elementos no son estimulados. También se entiende que al ocultar información, no se está dando lugar al aprendizaje, por el contrario, se obtura la comunicación y esto tiene sus consecuencias.

Según los datos del WISC Lucía es una niña de inteligencia Normal y el subtest en el cual presentó un nivel muy descendido fue en el de Información, dicho subtest si coincide en valores descendidos con el de Vocabulario puede estar relacionado a aspectos socioculturales, pero esto no fue así. A través de los mismos, además de indagar aspectos extrínsecos se evalúan los intrínsecos, es decir aquellos que dependen del propio sujeto, como su curiosidad, búsqueda, interés, motivación, conocimiento, en fin, sus características afectivas y cognitivas; es en dicho aspecto donde se visualiza una estrecha relación con la situación por la cual Lucía ha tenido que atravesar, donde a raíz de la misma es altamente probable que estos factores intrínsecos evaluados en Lucía son los que determinaron el descenso y se encuentren fuertemente influenciados por la presencia del secreto y la dinámica que el mismo genera.

Dentro de las técnicas utilizadas en el proceso psicodiagnóstico se encuentra la entrevista de Juego diagnóstica, dicha técnica tiene como principal objetivo tomar contacto con el/la niño/a y su problemática, donde el/la mismo/a proyecta tanto su realidad externa

como interna. La caja de juegos para el psicoanálisis es una herramienta que permite conocer el mundo interno del paciente, su aparato psíquico.

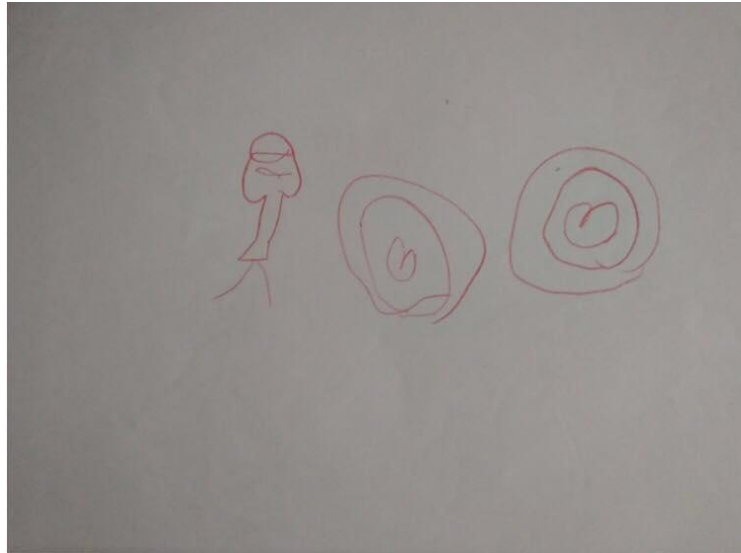
Es entonces en dicha entrevista donde se puede apreciar cómo Lucía opta por realizar gráficos, como se observa a continuación:



Este gráfico es el primero que realiza, se torna relevante ya que es lo que Lucía logra mostrar, el tema que está ocupando su escena fantasmática, aquello que la preocupa, lo que prevalece, allí donde tiene puesto su pensamiento, sus temores y conflictos.

Se sabe que la interpretación de dicha técnica depende no solo de lo que logra graficar el sujeto, sino también de lo que expresa verbalmente. En este caso, cuando se le pide a Lucía que cuente sobre el dibujo que realizó, solamente responde “es mamá y papá”, aquí lo primero que cabe preguntarse es ¿qué está queriendo decir Lucía mediante su dibujo que no está logrando poner en palabras?, se visualiza un juego entre el mostrar y ocultar, muestra mediante el gráfico donde aparecen las rejas -objeto relacionado directamente a la problemática-, pero a la vez calla, no agrega comentarios. Queda claro con este dibujo que vivió la situación de su padre como algo preocupante, un conflicto que aún prevalece en el funcionamiento de la familia, porque no ha podido ser resuelto y se externaliza en modo de síntoma en Lucía.

Seguido a esto la niña opta por realizar un segundo gráfico, el mismo se verá a continuación:



Al consultarle a Lucía sobre el gráfico que estaba realizando, contesta que son los platos que se encontraban dentro de la caja de Juegos. Se trata de corazones encerrados y como se sabe, los mismos están vinculados a lo sentimental. Cabe preguntarse entonces, ¿qué sentimientos puede estar experimentando Lucía cuando su familia, que debe ser el principal sistema oficiador de sostén, opta por excluirla al ocultarle información tan relevante?. Como expresa Berenstein (1981) el secreto obtura la comunicación, y permite un cuestionamiento de la percepción de los miembros de la familia

Se observa el encierro representado en varios gráficos, acompañando a diferentes elementos, cabría pensar que el encierro moviliza/paraliza a Lucía, siendo el desencadenante de la problemática.

Durante la entrevista de juego realiza varios gráficos, muchos de estos con corazones, posteriormente dibuja una copa que dice ser de su papá, luego recorta y pega los corazones dibujados. Se podría pensar que la acción de recortar podría estar relacionada al vínculo que se rompe con su padre, al momento en que él va a prisión, lo que pudo ser vivido por Lucía como un abandono.



En dicho dibujo se observa en el uso de un arcoíris para encerrar la casa, el mismo ocupa gran espacio de la hoja y es un elemento que permite rodear la misma de manera reiterada, se podría decir que es el elemento principal en este gráfico.

Aunque en los gráficos de la casa, las ventanas representan uno de los medios de contacto con el ambiente, es de destacar que en la producción de la misma aparece nuevamente el tema de la prisión, ya que Lucía optó por dibujarle rejas; esto puede estar vinculado también al protegerse de daños que puedan venir del exterior o a una reticencia a interactuar con los demás. Se relaciona a la conflictiva, ya que no se sabe qué fantasías operaron en Lucía en relación a dicha situación, debido a que el silencio es un factor presente en todo secreto, y puede ser cargado de significado por la persona en base a sus propias experiencias.

En determinado momento comienza a dibujar números en orden, pregunta cómo se realiza la letra V, para escribir el nombre de un familiar, trae en el primer encuentro la demanda por parte de la Institución, como expresó su maestra: "muchas veces no sabe las respuestas de conocimiento (...) se nota descendida en todas las áreas de conocimiento y comprensión". Se sabe que para aprender como expresa Janin (2002), se necesita recurrir a la investidura, representación y transformación, para lograr apropiarse de un conocimiento que, posteriormente, le va a generar cierto placer al sujeto, esto está ligado a la pulsión de vida, mientras que la pulsión de muerte se da cuando no se busca el saber, esto podría estar relacionado con la situación que está viviendo Lucía, ya que no recibe estimulación, y la curiosidad en su familia no es vista como algo positivo, premiado, sino que se le oculta, se evitan temas y se coarta la información, lo que posiblemente la lleve a optar por ocupar un

posición pasiva en la dinámica de su familia, aspecto que luego traslada a su Institución educativa.

Con los materiales expuestos se puede apreciar como Lucía ya en la primer entrevista presenta los temas por los cuales ella se encuentra en dicho lugar, como ser su dificultad de aprendizaje y el tema del encierro, factor estrechamente relacionado a la situación en la que se encontró su padre y la conflictiva que desencadenó en la niña.

Finalizando esta primer entrevista de Juego, luego de entregar los dibujos producidos Lucía comienza a llorar, y expresa que es porque le duele la cabeza, ya que por la mañana se había pegado la misma. En relación a la incongruencia del llanto con lo que plantea Lucía en relación a su motivo, podría tener que ver con lo que expresa Fernández (1987) "al estar atrapado el aprender, está perturbada la capacidad de comunicar los afectos y las ideas" (p.142), ésto permite pensar que dicha situación le genera un monto de angustia a Lucía, que no logra transmitirlo en palabras. La misma autora dirá "La verdad puede doler, pero no enferma. La mentira, lo escondido y más aún la desmentida, enferma al pensar" (Fernández, 2000, p.210).

Dentro de las Técnicas Proyectivas Gráficas que se le aplicaron, es de destacar que le resultaron movilizadoras ya que se vieron empobrecidas. Con respecto al Dibujo de la Familia, se encuentra representada una que no corresponde con la suya de origen, se considera un aspecto a tener en cuenta ya que podría estar relacionado al lugar que ocupa ella en su núcleo familiar, sus identificaciones, los vínculos y la dinámica familiar de la cual forma parte. Dicho fenómeno, también puede ser pensado como una posible disconformidad con la propia familia.

Se concluye significativa la presencia de numerosos indicadores emocionales en el Dibujo de la Figura Humana, lo que puede estar relacionado a la situación disruptiva a la que estuvo expuesta.

Es importante tener en cuenta que en la entrevista de devolución que se realizó con Lucía utilizando la Caja de Juegos como herramienta, la niña toma un chanchito y una vaca y los coloca dentro del corral, al preguntarle qué estaba sucediendo allí contesta: "los encerré (...) es que sino se escapan", luego de jugar unos minutos con esos animales, coloca los soldados dentro del corral. Como se ha podido observar el tema del encierro aparece como tema recurrente en las actividades que la niña lleva a cabo en los encuentros, ya sea en las

producciones gráficas como en lo lúdico, con la diferencia de que en ésta última entrevista logró ponerlo en palabras y simbolizar mediante su juego.

Se sabe que el aprender supone deseo por saber, curiosidad, que tiene lugar desde los primeros años de vida y los que cuentan con la función de promover estas cuestiones relacionadas al aprendizaje, son los miembros de la familia. Cabe entonces plantearse en el caso de la familia de Lucía ¿qué espacio e importancia se le brinda a la reflexión?, en tanto ¿en qué lugar queda colocada Lucía al ocultarle esta información tan importante?.

Se infiere entonces que esta imposibilidad para poner en palabras lo ocurrido por parte de la familia, lleva a dificultar o imposibilitarle a la niña la capacidad de simbolizar, de poder expresar y actuar esa vivencia, en fin, de procesar el hecho y elaborar su propia teoría sobre lo ocurrido, llegando así a formarse el síntoma, siguiendo los lineamientos que plantea Fernández (1987). El síntoma, en este caso la dificultad de aprendizaje en Lucía, resulta la forma que el psiquismo encuentra para poder actuar, mostrar, aquello que no se pudo simbolizar.

CONSIDERACIONES FINALES

A través de la presente monografía se pretendió abordar como los secretos familiares pueden incidir en el aprendizaje de los niños, llegando a generar en muchos casos, una dificultad de aprendizaje. Es de destacar la importancia de los aportes del psicoanálisis ya que los múltiples autores y perspectivas dentro de dicha corriente, permiten comprender con mayor claridad las raíces de las diversas problemáticas, así como abordar su complejidad en relación a los múltiples factores que se encuentran inmersos.

Se logra visualizar entonces la importancia de la familia como principal sistema, oficiador de sostén, clave para el desarrollo del individuo, como un ambiente facilitador según Winnicott y posible potencializador de lo sano, como tal, resulta evidente que posee un papel fundamental en ésta problemática.

Se sabe que existen tantas dinámicas familiares como familias, allí cada miembro cuenta con sus propias características, roles y pertenencias. Se tiene en cuenta el adulto como ese otro que ocupa un lugar-rol fundamental en la vida del niño/a, guiando y acompañando en sus procesos, incluido allí su aprendizaje. Pero también será partícipe de los desfasajes que podrán tener lugar entre los sistemas, con respecto a esto Bleichmar (1986) dirá “el mismo adulto, ese otro, que sexualiza al niño, instauro el sistema de prohibiciones, da respuesta e impone silencios y proporciona las representaciones con las cuales contraccargar al Inconsciente” (p. 49).

Si se hace hincapié en el secreto como factor presente en determinada dinámica familiar, se tiene en cuenta que el mismo es un factor multideterminado y como tal, provoca diversas consecuencias. El mismo puede resultar tanto obturante como habilitante. Se puede decir que tiene un papel positivo cuando el fin es protegerse tanto a sí mismo, como a los demás; también se sabe que los secretos tienen la capacidad de generar el querer conocer por naturaleza, despiertan la curiosidad y el deseo por el saber. Pero en base a lo desarrollado se visualiza que ésto no siempre se da así para los/las niños/as, quienes en algunos casos resultan ser los mayormente damnificados.

A raíz de la existencia de un secreto, cualquiera sea su causa, se pueden dar múltiples maneras de reaccionar frente al mismo, por ejemplo el/la niño/a puede conocer dicho secreto, donde aprende a guardarlo, a callar, o bien se puede situar en el lugar desde donde no pueda reconocer conscientemente su existencia, quizás por el hecho de pensar que no tiene derecho a conocerlo, a saber algo sobre ese contenido oculto y es así que termina

funcionando de tal manera en otros aspectos de su vida, trasladando ese no poder conocer o saber a otras cuestiones y espacios como expresa Fernández (1987).

Es así que este tipo de secreto obtura, termina incidiendo fuertemente sobre los factores imprescindibles para que se dé el proceso de aprendizaje que se han trabajado en la presente monografía, llegando a despertar en algunos casos, sentimientos de miedo, duda y confusión, que terminan por afectar la subjetividad de quienes se encuentran implicados.

Son varios los factores presentes en la dinámica de un secreto, entre ellos el ocultar, la segregación, la ambivalencia, la cual se puede evidenciar en la inclusión/exclusión, en el poder que se le brinda a aquella persona que cuenta con la información y en consecuencia, el que se le niega a quien se lo/a deja fuera de dicho saber. El silencio es otro factor presente, el mismo significa ausencia de palabras, pero muchas veces suele estar lleno de significado, o cada uno lo puede llenar de contenido en base a sus experiencias y esto es lo que puede resultar más complejo.

Se considera que frente a dicha problemática se debe ayudar a el/la niño/a a poder posicionarse en otro lugar, pensar tal situación y verse en la misma de una manera diferente. Seguramente esto implique un gran esfuerzo y posiblemente lo/la llevará a ocupar un lugar distinto en esa dinámica, lo que conducirá a que la misma también se modifique. Va a requerir entonces por parte de los/las integrantes de la familia el cambio de conductas, actitudes, como por ejemplo el brindar información y respuestas claras, que antes quizás se evitaban o se modificaban en relación a la realidad.

Resulta que el juego de mostrar-ocultar y el saber-no saber respectivamente, son fenómenos que se encuentran estrechamente relacionados tanto al proceso de aprendizaje, el enseñar, como a la existencia de un secreto y la dinámica que éste genera, por tanto, no es casualidad que ambos fenómenos se influyan mutuamente.

A través de la viñeta se puede visualizar la importancia de la escucha como método clave, donde queda en evidencia que a través del discurso de la familia se puede entender su dinámica, al igual que la función que está cumpliendo dicha dificultad y qué explicación o solución se busca al respecto.

Resulta fundamental entonces la importancia del poder investigar y conocer en profundidad la historia y funcionamiento del/la niño/a con el/la que se está trabajando, su singularidad y subjetividad, ya que como se ha evidenciado, las causas no solo provienen

del/la niño/a que presenta dicha dificultad de aprendizaje, sino también de su entorno más próximo.

Se torna esencial el poder trabajar en conjunto con los demás sistemas que se encuentran en relación con el/la niño/a, como la familia e Institución a la que concurre, debido a que como fue mencionado a lo largo del trabajo, la mayoría de las dificultades de aprendizaje escolar son aquellas inespecíficas, de origen emocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, M. (2007). Secretos familiares y sus marcas en la subjetividad. *Rev. AAPPG*, 1. Recuperado de: <http://www.aappg.org/wp-content/uploads/2007-N%C2%BA1.pdf>
- Aulagnier, P. (2017). El derecho al secreto: Condición para poder pensar 1. *Tabla de contenidos*, 125, 13-34. Recuperado de: <http://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201812602.pdf>
- Arias, P, Bedacarratx, V. (2012). La relación entre las configuraciones familiares y las modalidades de aprendizaje escolar de los hijos en un contexto de alta vulnerabilidad. 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, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-072/4.pdf>
- Berenstein, I. (1981). *Psicoanálisis de la estructura familiar. Del destino a la significación*. Barcelona, España: Paidós.
- Bleichmar, S. (1999). En los orígenes del sujeto psíquico. Del mito a la historia. Buenos Aires: Amorrortu.
- Calzetta, J. J. (2002). Reflexiones sobre el aprendizaje y algunas de sus perturbaciones. *Cuestiones de infancia*, 13-23. Recuperado de: http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/292/Reflexiones_sobre_el_aprendizaje.pdf?sequence=1
- Calzetta, J. (2004). Relaciones afectivas y aprendizaje escolar. *Dpto de Publicaciones*. Recuperado de: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/054_ninez2/material/relaciones_afectivas.pdf
- Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Corsi, P. (2002). Aproximación preliminar al concepto de pulsión de muerte en Freud. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 40(4), 361-370. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071792272002000400008&script=sci_arttext&tlng=en

Diccionario Etimológico en línea. (s.f). Recuperado de: <http://etimologias.dechile.net/?secreto>

Elgarte, R. (2010) Contribuciones del psicoanálisis a la educación. *Educación, lenguaje y sociedad*, 6(6), 317-328. Recuperado de: <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/123456789/3375/1/Elgarte%2c%20R.%202010%20Contribuciones....pdf>

Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Fernández, A. (2000). Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Buenos Aires: Nueva Visión.

Ferrufino, C., Dense, S., & Unzueta Nostas, C. (2005). Un abordaje en psicoanálisis de las dificultades de aprendizaje desde el concepto de síntoma. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 3(1), 165-178. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S207721612005000100009&script=sci_arttext

Freud, S. (1901-1905) Tres ensayos de Teoría sexual y otras obras. V VII En Obras completas. Buenos Aires: Amorrortu

Imber-Black, E. (1999). *Secrets in Families, and family therapy*. USA: Norton Editorial.

Janin, J (2002). “*Vicisitudes del proceso de aprender*”. Recuperado de: <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/577/Vicisitudes%20del%20proceso.pdf?sequence=1>

Kachinovsky, A. (2012) Enigmas del saber. Historias de aprendices. Recuperado de: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/4547/1/PSICO-Kachinovski_2012-12-03.pdf

Laplanche, J. y Pontalis, J. B (1996) Diccionario de Psicoanálisis. pp. 447-451. Buenos Aires: Paidós.

Lewi, C. (2013) *El secreto tóxico. Aprendizaje y silencio*. Buenos Aires: Ediciones Universidad del Salvador.

Luzuriaga, I (1987). *La inteligencia contra sí misma: el niño que no aprende*. Buenos Aires: Psique.

Palma, E. & Tapia, S. (2006). De la subjetivación a la apropiación. Aportes del psicoanálisis a los problemas de aprender: *Revista de psicología*, Vol. XV. Nº 2, 2006 {Versión electrónica} de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26415206>

- Puget, J. (1996). El analista y las vicisitudes de la monogamia. *El analista en el campo vincular*. XIX(1), 123.-137
- Rebollo, M. A. (2004). *Dificultades del aprendizaje*. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
- Rendón Peláez, M. F. (2015). El niño que no aprende¿ dificultad de aprendizaje o síntoma?. Recuperado de: <http://repositorio.ucp.edu.co:8080/jspui/handle/10785/3296>
- Rojas, M. C. (2010). Secretos y verdades en la familia: su incidencia en las problemáticas de la niñez. *Construção psicopedagógica*, 18(16), 24-33. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n16/v18n16a03.pdf>
- Schlemenson, S. (2003) Leer y escribir en contextos sociales complejos: aproximaciones clínicas. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. (2006) *Niños que no aprenden*. Buenos Aires: Paidós.
- Unzueta, C. (2000). El fracaso escolar: Un síntoma moderno: Revista ciencia y cultura N° 8 {Versión electrónica} Recuperado en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S207733232000000200010&script=sci_arttext
- Urribarri, R. (1999). Descorriendo el velo sobre el trabajo de la latencia. *Revista Latinoamericana de psicanálise - FEPAL*, 3(1), 257-292. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/0B3SwxQ0VjukBSlpQWWg1TzgzR3c/view?fbclid=IwAR3VYt1ZAB77nhcpClgVAA6l8rw7uRXZnQpHdS3d5MOYbcUU_rOKYn_21qY
- Urribarri, R. (2008). *Estructuración psíquica y subjetivación del niño de escolaridad primaria. El trabajo de la latencia*. Buenos Aires: Noveduc.