



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



**CONSTITUCIÓN PSÍQUICA Y APRENDIZAJE.
EL LUGAR DEL PROCESO DE SIMBOLIZACIÓN DURANTE EL
PROCESO DE APRENDIZAJE.**

Estudiante: Ana Laura Pereira Villalba

C.I. 3.799.011-9

Tutora: Alejandra Akar

Revisora: Esther Angeriz

Montevideo, Octubre de 2020

ÍNDICE

Resumen.....	2
Introducción.....	3
Marco Teórico.....	5
1. Construcción del psiquismo.....	5
1.1 Nacimiento del sujeto psíquico.....	5
1.2 El lugar del otro.....	6
2. Actividad representativa y proceso de simbolización.....	9
3. Proceso de aprendizaje.....	13
3.1 Simbolización y aprendizaje.....	13
3.2 El problema de aprendizaje como función.....	17
4. Escuela.....	19
4.1 Ingreso a la escolarización.....	19
4.2 Fracaso escolar y problemas de aprendizaje.....	19
4.3 Autoría de pensamiento.....	20
4.4 La escuela como segunda oportunidad de enriquecimiento psíquico.....	23
Discusiones teórico-prácticas.....	25
Reflexiones finales.....	28
Referencias Bibliográficas.....	30

RESUMEN

Cuando se indaga sobre la construcción del psiquismo infantil aludimos inevitablemente a la construcción histórica de un sujeto en compañía de un otro primordial, estos primeros vínculos son fundamentales para la instauración y desarrollo de los procesos psíquicos. (Schlemenson, 2004).

El presente trabajo se centrará en las características que adquiere la actividad representativa, destacando el proceso simbólico como favorecedor de la riqueza psíquica del individuo. Son estas características las que establecerán las formas particulares en las que un sujeto se acerca al conocimiento (Schlemenson, 2004).

Las modalidades de aprendizaje de un individuo dependen de la existencia de un deseo de apropiación y construcción de conocimientos que tiene que ver con la búsqueda de placer por medio de objetos valorados, que tendrá estrecha relación con su historia libidinal (Schlemenson, 1998).

Sin embargo, la riqueza psíquica de un individuo no solo depende de sus experiencias tempranas sino de la calidad de las ofertas sociales a las que pueda tener acceso. En este caso la escuela surge como lugar de excelencia a la hora de brindar una segunda oportunidad de enriquecimiento psíquico (Schlemenson, 2006).

Si bien es muchas veces en la escuela donde estas fallas en la actividad representativa se hacen visibles traducidas en problemas de aprendizaje o en la inserción del niño en el campo social, el acceso a este espacio brinda al individuo la oportunidad expandir su potencial psíquico resignificando su pasado en el intercambio con otras realidades (Schlemenson, 2006).

Palabras clave: psiquismo infantil - actividad representativa - aprendizaje

INTRODUCCIÓN:

La presente monografía tiene como objetivo abordar los procesos de simbolización (Schlemenson, 2005) en el niño, su importancia en la construcción del psiquismo, específicamente en los procesos de aprendizaje (Fernández, 2000) desde la perspectiva de la psicopedagogía clínica (Schlemenson, 2006).

El interés por este tema surge a partir de una práctica de intervención psicopedagógica realizada en el ciclo de graduación en el marco de la Licenciatura en Psicología, en la que se trabajaba con niños que presentaban algún tipo de desfasaje en su proceso de aprendizaje o inscripción institucional, evaluando en ellos su actividad simbólica, esta intervención se hacía mediante actividades grupales y trabajos individuales. Es en esta práctica, y en particular en el trabajo individual con una de las niñas, que comienzo a entender la relevancia del proceso de simbolización en la construcción del psiquismo del niño y los procesos de aprendizaje y a su vez la importancia de la existencia de un otro para que este proceso de simbolización tenga lugar de manera satisfactoria.

Entendiendo que es a partir del trabajo con esta niña que surgen las interrogantes que son los pilares constituyentes de este trabajo, es que presento en los siguientes párrafos una relatoría de la intervención realizada, ya que puede ser enriquecedora para el lector en cuanto a la delimitación del problema.

El trabajo con S¹ parte de una intervención realizada en el marco de una práctica de graduación en una escuela pública de Montevideo. La niña de 7 años se encuentra cursando su primer año escolar.

Al tomar contacto con S mediante las observaciones e intervenciones realizadas en el trabajo en clase con el grupo, se puede observar a una niña inquieta y desafiante a la que se le dificulta relacionarse con sus pares y figuras de autoridad, de apariencia ausente en el aula y en la que pueden verse grandes montos de enojo y angustia.

En cuanto a su historia familiar, la niña vive con su madre y sus tres hermanos, dos de ellos mayores que ella. El cuidado de los niños recae únicamente sobre su madre, ya que si bien la relación con el padre es buena, el mismo ve esporádicamente a sus hijos. En el discurso de

los padres se escucha una tendencia a adultizar a su hija, atribuyendo sentidos a su proceso de aprendizaje vinculados a señalar a la niña como responsable unidireccional.

¹. Se resguarda la identidad por recaudos éticos.

Durante los meses de trabajo con S pudieron verse también situaciones de gran descuido en el cuidado y cumplimiento de las necesidades básicas.

Respecto a la relación de la niña con el aprendizaje se muestra poco interesada y frustrada cuando no puede realizar una producción, llegando a sentirse muy angustiada.

En la intervención realizada se destacan fallas en el proceso de simbolización que tienen que ver con la precarización del psiquismo, obturando la atención hacia lo que sucede a su alrededor, lo que me hace cuestionar cuáles son las características en las que se constituye el psiquismo que interfieren en el aprendizaje y cómo es posible por parte de los adultos habilitar estos procesos. A la vez, surge como cuestionamiento qué lugar ocupa la escuela a la hora de favorecer procesos de enriquecimiento psíquico, permitiéndole al niño encontrar nuevas formas de relacionarse con el conocimiento.

MARCO TEÓRICO

Tomando como referentes teóricos a Piera Aulagnier (1993) y Silvia Schlemenson (2006), esta monografía dará cuenta de los procesos constitutivos del sujeto psíquico y el surgimiento de los sistemas representacionales.

Se intenta por medio de una articulación teórica dar cuenta de cómo las características en la que se va constituyendo el psiquismo infantil instituyen formas particulares de vinculación del sujeto en relación a los objetos de conocimiento, que muchas veces interfieren con la posibilidad del surgimiento de procesos creativos.

Por último se pondrá en cuestión el lugar de la Escuela como facilitadora de nuevas formas de operar en los niños que le permitan un acceso satisfactorio al conocimiento y al campo social.

1. CONSTITUCIÓN PSÍQUICA DEL SUJETO

1.1 Nacimiento del sujeto psíquico

El término *infans* hace referencia a una instancia previa al advenimiento del yo (Hornstein, 1994). Esta es una instancia en la que aparece la madre como gran enunciante del deseo. Es ella, la mediadora por excelencia de un discurso de la realidad que se le transmite al niño y que siempre está atravesada por la realidad psíquica de esta (Hornstein, 1994).

Es este discurso el que le transmitirá al niño las prohibiciones, lo lícito y lo posible, y es el encuentro con el mismo lo que enfrentará al *infans* con la primer experiencia de violencia psíquica. Piera Aulagnier llamará a este encuentro del *infans* con el discurso materno violencia primaria y lo define como la acción en la que se le impone a la psique del *infans* un pensamiento, acción o elección que son motivados por el deseo del individuo que se lo impone (Hornstein, 1994).

Esta acción anticipatoria bordea siempre los límites del exceso, pero es necesaria para la constitución psíquica del sujeto ya que traduce en compartible algo que aún, para el *infans*, no es posible nombrar (Hornstein, 1994).

A este exceso se refiere Aulagnier (1993) cuando plantea que entre lo necesario para la constitución del sujeto y el lugar que la madre no puede/quiere perder, hay una delgada línea.

Se pasa de un deseo lícito a un deseo de que esta unión no cambie. El exceso se configura cuando este deseo de no cambio vence, negándole al infans la posibilidad de un pensamiento autónomo (Aulagnier, 1993).

Si la madre puede renunciar al lugar de dispensador de todo aquello placentero para el infans este límite de exceso se evitará, sin embargo, si esto no es posible el exceso de violencia no permitirá al niño construir un pensamiento autónomo. El descubrimiento por parte del niño de que la mirada materna no tiene el poder de definir sus pensamientos es un hito fundamental en la constitución psíquica del sujeto (Hornstein, 1994).

“Pensar lo que el otro no piensa” (Hornstein, 1994, p.43) es una exigencia para el funcionamiento del yo, esto implica renunciar al discurso materno y a la existencia de una voz que garantice la verdad. En este caso, la madre puede investir el pensamiento del niño y es aquí donde se comienza a construir alteridad. Esto genera un plus de placer en la psique infantil que se hace posible al comprobar que su pensamiento le pertenece y no es la repetición de algo que ya pensó la madre (Hornstein, 1994).

Cuando esto no sucede y la madre no puede dar lugar al pensamiento del niño la violencia primaria, tan necesaria para la supervivencia del infans en las primeras instancias de vida, se constituye violencia secundaria. en la que el deseo materno de que el vínculo inicial no cambie no permite la separación necesaria para que el sujeto vaya construyendo alteridad. (Hornstein, 1994).

1.2 El lugar del otro

Para Piera Aulagnier el aparato psíquico se constituye en el intercambio del infans con el adulto que está a cargo de su asistencia, este adulto a través de un vínculo amoroso irá significando para el niño las formas de acceso al placer que permitirán que el desarrollo del aparato psíquico (Otero, 2008).

Es imposible poder entender al sujeto desde una relación unipersonal sin remitirse inevitablemente a la primera relación bipersonal que se da en la vida del niño en fases tempranas del desarrollo, la relación de éste con su madre real o sustituta (Winnicott, 1981).

El humano es un ser indefenso al momento de su nacimiento, para poder superar esta indefensión es imprescindible la existencia de un otro que pueda cumplir con las funciones

básicas para su supervivencia física, pero también que pueda cumplir con la función primordial de mirarlo, acariciarlo, interpretar y atender sus necesidades. Sin ese otro que pueda brindar el “auxilio ajeno” no hay posibilidades de constitución del sujeto (Tomás, 2011).

En las primeras instancias de vida, la función de este adulto será sostener al niño creando para él un espacio donde pueda alojarse y abrirse paso a la vida en términos biológicos, pero también refiere a la dimensión del deseo. Es en esta dimensión de sostén donde se entrecruzan demanda y deseo (Tomás, 2011).

En la misma línea, Winnicott (1981) plantea que más allá de la capacidad por parte de la madre de poder adaptarse a las necesidades básicas del infans, esta función de sostén será la base fundamental para el nacimiento simbólico del sujeto.

En este vínculo entre un niño y el otro auxiliar, la riqueza libidinal que se imprima marca de manera condicionante el desarrollo psíquico del niño. Al contrario, relaciones en las que no existe una continuidad que permita al niño sentirse seguro interfieren en su desarrollo psíquico (Schlemenson, 2005).

El camino del niño hacia la independencia sólo puede darse si, en el momento de dependencia absoluta, existió una función de sostenimiento suficientemente buena. Esto le permitirá al niño sentirse seguro recordando ese cuidado, mediante introyección, aumentando su confianza hacia el medioambiente (Winnicott, 1981).

Con respecto a esto, Bowlby (en Schlemenson, 2004) plantea que la calidad de la función de sostenimiento en las primeras instancias de desarrollo, son las que determinan el grado de confianza con la que un sujeto se abrirá a conocer el mundo. Es este sostén el que actúa como base para los modelos de relacionamiento que el sujeto encontrará luego en sus relaciones sociales.

Es en esta primera relación donde el adulto responsable de los cuidados del niño le transmite en forma de palabras y cuidados una modalidad única de oferta libidinal que marcará para el sujeto las formas de acceso al placer y sufrimiento. La calidad de este vínculo determinará las modalidades de relacionamiento y las formas en la que circulara el afecto en la búsqueda de objetos placenteros (Schlemenson, 2006).

Cuando se hace referencia al lugar del adulto en la constitución psíquica del infans se tiende a hablar de la madre como única referente para el cumplimiento de la función, en este trabajo nos posicionamos desde el término de representatividad afectiva introducido por

Silvia Schlemenson (2005) para hacer referencia al adulto que no necesariamente tiene que ser la madre biológica, pero que cuenta con un psiquismo suficientemente desarrollado para poder atender las necesidades del niño.

La constitución psíquica del sujeto depende de forma primordial de este adulto que a través de cuidados, mimos y palabras libidiniza al niño y comienza a prestarle significados. Para que este adulto pueda prestar su psiquismo y resignificar así la vida del infans, es condición necesaria la existencia de un “placer de criar” (Schlemenson, 2005) a ese niño, creando para él una red simbólica que lo acompañará y sostendrá a lo largo de su vida.

2. Actividad representativa y proceso de simbolización

La actividad corporal y psíquica no dan inicio con la constitución del yo sino que inician con el comienzo de la vida, la vida psíquica del infante se basa en la metabolización de estados de placer y displacer por medio de representaciones. Las características de estas representaciones dependen de las instancias psíquicas constituidas hasta el momento (Hornstein,1994). Se entiende a partir de estas consideraciones que el autor alude a un Yo historizado, diferenciándose así de los planteamientos clásicos del psicoanálisis.

Para Piera Aulagnier (1993) la actividad representativa surge por la necesidad de la psique de poder conocer un elemento que pertenece a la realidad exterior, el trabajo de esta actividad es entonces, metabolizar de forma interna los objetos que se presentan en la realidad del sujeto. Esta actividad psíquica, se puede explicar teniendo en cuenta un modelo psíquico que consta de 3 modos de funcionamiento que se suceden temporalmente y a los que se denomina proceso originario, proceso primario y proceso secundario, a cada uno de ellos les corresponde un tipo de representación en particular.

Esta actividad representativa, en cualquiera de sus tres funcionamientos, significa para el sujeto una experiencia placentera, y por ende, origina a su vez, la existencia de experiencias displacenteras. Esto será resuelto a nivel psíquico, por la relación que se da entre representante y representado, cuando el representante puede ser unido al objeto representado causa en el sujeto una experiencia de placer, en el caso contrario la experiencia será displacentera causando que el sujeto evite acercarse a toda representación del objeto (Aulagnier,1993).

La representación propia del proceso originario es el pictograma. La característica de este tipo de representación es desconocer la exterioridad, es decir, la psique va estableciendo su identidad sin tomar en cuenta lo de afuera de sí. Este proceso originario tiene por finalidad integrar las experiencias del mundo exterior a las que se ve sometida la psique, clasificándolas en experiencias placenteras o displacenteras (Hornstein, 1994).

Es en este proceso que el cuerpo cobra mayor importancia a la hora de la organización psíquica, los estímulos e intervenciones en el niño irán generando situaciones de placer y displacer, y la respuesta psíquica para aliviar el sufrimiento será la alucinación como alternativa a ese estado displacentero. Estas experiencias provenientes del exterior, serán formuladas por este proceso como originadas por el mismo sistema que lo representa (Aulagnier,1993).

En esta primera instancia la madre o el encargado de interpretar las necesidades del niño lo hará desde una significación anticipada a la que el niño no podrá dar cuenta en su totalidad, será necesario la puesta en marcha de los otros dos procesos de representación para que esto ocurra (Hornstein, 1994).

Puede decirse que en esta etapa es la madre la que construye la realidad entre ambos, realidad que para el niño significa la única existente (Schlemenson, 1998).

A lo largo de la vida, este proceso se hará vigente constituyendo ese fondo representacional que vincula esos primeros encuentros con los componentes somáticos de todo lo vivido posteriormente (Hornstein, 1994).

Cuando la madre (equivalente libidinal) comienza a abandonar la asistencia incondicional, se impone para el niño la existencia de otro espacio en el que se incluyen otros integrantes de la familia, la creación de un espacio diferente al conocido impone a la psique la necesidad de fantasear ese espacio desconocido, surgiendo así las representaciones imaginarias propias del proceso primario (Schlemenson, 1998).

Con el descubrimiento de la existencia de un espacio diferente al interno se pone en marcha la constitución del proceso primario, cuya representación característica es la fantasía, la cual permite poder representar estos dos espacios. Estos espacios diferenciados que comienzan a reconocerse siempre están bajo la omnipotencia del deseo del otro primordial (Hornstein, 1994). Para Aulagnier (1993) esta fantasía implica un reconocimiento y a la vez una negación de esta separación, se crean dos espacios sometidos al poder del deseo del otro.

La entrada en escena del Yo marca un hito importante en esta constitución psíquica, en primer lugar, esta instancia permitirá inhibir algunas manifestaciones del proceso primario dando lugar al proceso secundario, el otro hito fundamental es la adquisición del lenguaje. El poder nombrar los objetos que los rodean significa para la vida psíquica una separación de los pensamientos de ese otro primordial, implica la posibilidad de reflexionar de forma autónoma. El enunciado es la cualidad característica del Yo, ya que un objeto existe para el Yo cuando es nombrado, la palabra crea realidad (Hornstein, 1994).

Los objetos del exterior son investidos por el Yo, esta es la forma de acceder al conocimiento de la realidad y se da cuando en busca de estos objetos de conocimiento el Yo recibe un plus de placer. Este investimento se dará entonces mediante procesos identificatorios

que tendrán que ver con las figuras primarias y las representaciones identificatorias que aportaron al sujeto (Hornstein, 1994).

El Yo como instancia permite además la existencia de un tiempo historizado del sujeto, el poder convertir el tiempo pasado en un relato es lo que permite luego investir el futuro. Este tiempo historizado le permitirá al Yo diferenciar entre un tiempo pasado y el presente, condición necesaria para que se cumpla el principio de realidad. Esta condición historizante del Yo es la que conlleva a una gran diferencia entre el proceso primario y el secundario (Hornstein, 1994)

Es en el proceso secundario que el Yo intervendrá buscando el sentido y origen de los fenómenos que suceden en la vida del sujeto mediante representaciones significantes para él (Hornstein, 1994). Este tiempo posible de relatarse creado por el Yo, es lo que permite al sujeto la construcción de un proyecto identificatorio, esta acción se traduce como el Yo construyéndose a sí mismo (Aulagnier, 1993).

El Yo se vale de estas representaciones para poder conocer el mundo, este conocimiento se dará mediante un proceso de investimiento del objeto por parte del Yo que tendrá que ver con su propio esquema representacional (Aulagnier, 1993).

La actividad representativa del proceso secundario es el símbolo, operación mediante la cual el sujeto podrá convertir lo individual en valores universales (Aulagnier 1993). Para André Green (Schlemenson, 2004) será el diálogo entre estas tres modalidades de actividad representativa lo que enriquece la producción psíquica de un sujeto.

La producción simbólica es la actividad por la cual el sujeto significa su mundo dando cuenta de formas particulares de investimiento libidinal. Las características de esta modalidad de producción tendrá que ver en una primera instancia con las características de las relaciones primarias, y en una segunda instancia con las oportunidades sociales existentes. Es por esto que Schlemenson (2004) plantea que la producción simbólica es un legado familiar y social.

La producción simbólica organiza la vida de los sujetos, aportando significaciones y haciendo de la experiencia de relación entre el mundo y el sujeto una experiencia particular (Fernández, 2002a). Esta actividad representacional no tiene un punto de inicio sino que se va construyendo a partir de las actividades psíquicas que las anteceden (Schlemenson, 2004).

Como se mencionó en los apartados anteriores la calidad de los primeros vínculos influyen directamente en la riqueza psíquica de un sujeto. Cuando estos vínculos no pueden

aportar seguridad al infans, el aparato psíquico se construye con un nivel de precariedad simbólica que dificulta los deseos de entrelazamiento libidinal (Schlemenson, 2004).

La importancia de que el sujeto pueda contar con la existencia de un caudal suficiente de experiencias placenteras, es que brinda la posibilidad al sujeto de soportar en un futuro experiencias displacenteras, esta es una condición necesaria para poder tolerar la angustia que genera acercarse a lo desconocido (Green, en Schlemenson, 2004).

El proceso de simbolización es condición necesaria para el surgimiento de la curiosidad por tanto es este proceso el que da sentido al aprendizaje, haciendo que este no sea un mero acto de repetición (Schlemenson, 2004).

Para que se dé el proceso de aprendizaje es tan necesario el deseo como la inteligencia, esta última busca generalizar y objetivar a los individuos en relación al objeto de conocimiento, el deseo en cambio es el que hace a estos sujetos únicos y diversos en relación a otros. Este deseo es una experiencia subjetivante, el individuo se relaciona con el objeto de conocimiento a través de símbolos que son únicos para él ya que se diferencian del signo (Fernández, 2002a).

Con respecto a esto Schlemenson (2004), plantea que es el proceso de simbolización el que ordena y presta significado a historia libidinal del sujeto, esta actividad es la que singulariza, haciendo de su forma de transmitir sus pensamientos y ver la realidad un lenguaje propio del sujeto. Es la actividad simbólica la que presenta fallas en el caso de los niños con problemas de aprendizaje.

3. PROCESOS DE APRENDIZAJE

3.1 Simbolización y aprendizaje

Ana Pampliega de Quiroga (1999) entiende el aprendizaje como el resultado de la relación entre el interior del sujeto y el mundo externo. La autora lo define como el proceso en el que se va conformando en el sujeto la representación de un objeto externo, el aprendizaje implica la reconstrucción interna de este objeto. Sin embargo, el proceso de conocimiento va más allá de su representación en el sujeto, sino que busca la transformación de esta realidad.

Puede definirse el aprendizaje como una apropiación activa de novedades en el que sujeto y objeto se transforman. Será condición necesaria para que se de este proceso, la existencia de cierta disponibilidad psíquica y el deseo por el conocimiento, no sólo la existencia de aspectos cognitivos satisfactorios (Schlemenson, 2013).

En este proceso no solo es la realidad la que se transforma, sino que al aprehender el conocimiento el sujeto también se transforma. En esta relación con la realidad, es el sujeto el que se transforma, el que construye autoría, construcción necesaria para el aprendizaje. Se aprende, y simultáneamente, el sujeto se construye (Fernández, 2002a).

A medida que se va construyendo la subjetividad se va fundando en el sujeto una forma de relacionarse con la realidad, es decir se va conformando una matriz de aprendizaje (Pampliega de Quiroga, 1999). En los primeros tiempos de vida, este aprendizaje tendrá que ver básicamente con lo corporal, con sensaciones de placer y displacer, para luego, por medio de la ausencia, poder pasar a la representación. Esta ausencia es a la que refiere Aulagnier (1993) cuando plantea que, para que el psiquismo pueda dar lugar a otra forma de representación será necesario que se origine un espacio en el vínculo entre ese niño y la persona a cargo de su cuidado, espacio que es vivido por el sujeto como una ausencia que genera sufrimiento y que desembocará en una nueva forma representacional que permite poder soportar esa separación.

Al igual que Quiroga de Pampliega (1999), Schlemenson (2004) plantea que la relación del individuo con el objeto tiene que ver con las formas representacionales del mismo y que en esta primera etapa resulta de la indiferenciación cuerpo/objeto para luego pasar a la fantasía como forma de representación y posteriormente convertirse en un significado que sea transmisible para el sujeto.

Aprender y enseñar son nociones que no pueden pensarse sino en relación. Entre estas dos nociones se abre un espacio, el del placer de aprender, en la que el aprendiente puede transformar aquello que se le es dado por el enseñante. Para que este espacio se habilite, el aprendiente debe sentirse investido como sujeto creativo y pensante. Es el deseo el que hace del proceso de apropiarse de un objeto externo, terreno fértil para el aprendizaje. El aprendizaje otorga un plus al sujeto, el placer de reconocerse sujeto autor (Fernández, 2002a).

Aprender no solo produce placer al sujeto como plantea Fernández (2002a) sino que también amplía el terreno de satisfacciones posibles desplegando el potencial simbólico del individuo (Schlemenson, 2006).

Si tenemos en cuenta, que los vínculos iniciales son los que sostendrán al sujeto en una especie de red simbólica por la que circulará el placer, y que a su vez, el procesos de aprendizaje tiene que ver con el deseo y el placer, serán las características de los vínculos primarios los que determinen las formas en que un individuo se acerca e interactúa con los objetos de conocimiento (Schlemenson, 2004). El proceso de aprendizaje tendrá que ver entonces con aspectos de la historia libidinal del sujeto que determinan, mediante procesos de investidura y desinvestidura qué objetos serán valorados o no por el individuo. El sujeto buscará por medio de estos objetos, la reedición de un placer que estará sesgado por sus antecedentes libidinales y que caracteriza sus producciones haciéndolas únicas, estableciéndose así el perfil cognitivo del sujeto (Schlemenson, 2004). Teniendo en cuenta esto, el aprendizaje de un individuo estaría determinado más por su disponibilidad psíquica que por su capacidad intelectual. Se entiende el aprendizaje como una forma compleja de incorporar lo desconocido que se presenta en la realidad del individuo que tendrá más que ver con un posicionamiento libidinal, es decir, la forma de acercarse a lo desconocido e interesarse por conocer tiene que ver más con las características psíquicas del sujeto (Schlemenson, 1998).

Con respecto a los procesos de autoría, Fernández (2000) los considera condición fundamental para la construcción de aprendizaje. Es necesario para el sujeto saberse capaz de transformar la realidad a la que pertenece, lo que generará en él el placer de ser autor de su aprendizaje. Lo dicho anteriormente, hace pensar al aprendizaje como un complejo proceso en el que intervienen múltiples factores subjetivos: sociales, biológicos, psicológicos pero es la existencia del deseo lo que hace posible encauzar las condiciones biológicas y heredadas hacia un proceso de aprendizaje en el que sujeto pueda construir y transformar el conocimiento (Fernández, 2002a).

El proceso de aprendizaje tiene que ver con el posicionamiento del sujeto frente al objeto de conocimiento, este posicionamiento es dependiente tanto de los procesos lógicos como subjetivos (Cantú y Di Scala, 2006)

La forma de interesarse por la realidad implica aspectos que tienen que ver con la historia libidinal del sujeto, el individuo se acerca a los objetos de conocimiento en un intento de volver a encontrarse con situaciones que le produzcan satisfacción y evita aquellos que lo enfrenten con experiencias de sufrimiento. Conocer es entonces un deseo de apropiación y evitación de aspectos de la realidad que el sujeto inviste, de acuerdo a las experiencias vividas en sus vínculos primarios (Schlemenson, 1998).

Este posicionamiento subjetivo del sujeto tendrá que ver con la red de significaciones en la que se instala al momento de nacer. La posición del niño en relación a esta red, a lo no dicho dentro del sistema familiar, al espacio para lo imaginario es la que determina sus formas de producción simbólica, cuyas fallas intervendrán en los problemas de aprendizaje, manifestándose ya sea como síntoma o como inhibición (Fernández, 2002a)

Con respecto a esta diferenciación en problemas de aprendizaje traducidos en síntoma o inhibición, Fernández (2000) plantea que en ambos casos se ve afectada la articulación entre el deseo, el organismo y el cuerpo, articulación necesaria a su entender para que exista aprendizaje. Ambos hacen cuerpo en el organismo, afectando la interrelación entre estas cuatro dimensiones.

Es en la articulación de estos cuatro niveles en el que se encuentra el significado que tiene para el sujeto y su grupo familiar el aprender, así como pondrá en evidencia las formas de circulación del conocimiento y qué lugar ocupa el sujeto en su núcleo familiar (Fernández, 2000.)

En muchas ocasiones se abordan los problemas de aprendizaje haciendo foco en los factores orgánicos o en los factores psíquicos, división que no permite dar cuenta del problema en toda su dimensión. Con respecto a esto Fernández (2002a) plantea que “el organismo transversalizado por el deseo y por la inteligencia conforma una corporeidad, un cuerpo que aprende, goza, piensa, sufre o actúa” (p. 63).

No es posible entonces, hablar de aprendizaje si no se tienen en cuenta estos cuatro niveles que conforman al individuo como sujeto complejo, por lo tanto a la hora de hablar de problemas de aprendizaje, no es posible centrarse solo en uno de estos niveles sino que es

necesario incluir los cuatro, entender que cuando se presenta un problema de aprendizaje son todos los niveles los que están involucrados, aunque en distintos grados de implicación, permite realizar un abordaje más integrado a la hora de realizar una intervención.

El organismo se define como un sistema de recepción de información, capaz de interpretar y reproducir distintos tipos de representaciones. El cuerpo en cambio, podría pensarse como el instrumento que a través de esa información recibida por el exterior puede crear algo nuevo (Fernandez, 2002a)

Es la dimensión corporal la que permite al sujeto ir construyendo una imagen de sí mismo y posteriormente un cuerpo simbolizado. No es posible pensar el aprendizaje por fuera de la dimensión corporal, el aprendizaje hace cuerpo en el individuo. Si bien el placer por aprender resuena en todas las dimensiones del sujeto, es en el cuerpo donde hará resonancia, sin un cuerpo que sienta placer no existe la posibilidad de sentirlo y experimentarlo. Este placer tiene que ver con el placer de dominar un objeto, es decir, cuando se apropia del conocimiento (Fernández, 2002a)

En cuanto a las dimensiones de inteligencia y deseo, Alicia Fernández (2002a) plantea que abordar el no aprender en un niño no puede hacerse desde la inteligencia o desde el proceso simbólico como dos ejes que se desconocen uno a otro. El pensamiento se entrama en esta red que constituyen la capacidad simbólica y la inteligencia, muchas veces las disciplinas que abordan una u otra respectivamente no dialogan entre sí continuando de esta manera con un paradigma de escisión entre el conocimiento y el deseo, es decir entre la inteligencia y la dimensión simbólica (Fernandez, 2002a).

No podemos pensar en un aprendizaje que no se inscriba en el cuerpo, para ello es necesario la existencia de un organismo que decodifique las representaciones del exterior y que permita al cuerpo modificarlas en algo nuevo. Si entendemos el aprendizaje como un acto que otorga un plus de placer al sujeto al apropiarse de lo novedoso y poder transformarlo no podemos dejar de lado todas las dimensiones que hacen posible la existencia de ese placer (Fernández, 2002a).

En el caso de los niños en los que el proceso simbólico presenta fallas pueden verse formas rígidas y desordenadas de acercarse a los objetos, que afectan sus formas de representar y hacer transmisibles sus producciones. Esta rigidez no permite que el sujeto pueda pensar y producir de manera dúctil atrapando la creatividad ,afectando así los procesos de aprendizaje.

Estas formas representacionales rígidas afectan sus producciones tanto gráficas y discursivas como escritas (Schlemenson, 2010).

3.2 El problema de aprendizaje como función

Cuando se habla de problemas de aprendizaje debemos preguntarnos qué función cumple el no saber en el niño y en el grupo familiar al que pertenece.

En primera instancia debemos tener en cuenta que ya al momento de nacer el niño es inserto en una red de significaciones que han construido sus antepasados. Es en ella que se juegan muchas de las significaciones que luego hacen cuerpo en el niño en cuanto al significado del conocimiento. Se juega en ella también el ideal de hijo que tienen esos padres, cuando estas estructuras son rígidas y los padres no pueden hacer espacio para una imagen diferente de hijo, no dan lugar al sujeto para construirse de manera autónoma, limitando así su forma de conocer y aprender (Fernández, 2002a).

En muchos casos el no saber aparece como una forma de legitimación de su grupo familiar por parte del sujeto, el problema de aprendizaje aparece entonces como una forma de ser reconocido por el discurso familiar lo que la autora llama la “función positiva del saber” (Fernández, 2002a).

Fernández (2002a) destaca a su vez la importancia de poder entender qué lugar de lo simbólico toca el problema de aprendizaje proponiendo hacer hincapié en la diferencia entre lo simbolizado (el proceso de aprendizaje para el sujeto) y el símbolo (qué es lo que sujeto reproduce?), los ejemplos anteriormente mencionados dan cuenta de que si bien en ambos aparece el problema de aprendizaje, se hace visible el significado que da el sujeto no es el mismo. A su vez, dicha autora plantea que es en los problemas de aprendizaje traducidos como síntoma donde se hacen visibles las significaciones inconscientes que tiene para un sujeto conocer. Aquí es necesario, a nivel de la intervención, poder dar cuenta qué función cumple dicho síntoma en la estructura familiar del sujeto, para poder entender qué es lo que mueve al sujeto hacia esos niveles operativos (Fernández, 2000). Es en estos casos donde la función de no aprender cobra significado para el sujeto, legitimando su sistema de creencias inconscientes (Fernández, 2002a).

Para entender la inhibición, partimos de la base de que la existencia del deseo es fundamental para que pueda darse el conocimiento; deseo que se hace operativo en el sujeto a través de modalidades de investimento y desinvestimiento que proyecta en aspectos de objetos que se encuentran en la realidad y que reeditan de alguna manera experiencias satisfactorias o no de su historia libidinal. Los procesos inhibitorios tienen que ver con experiencias de la historia del individuo que hacen que evite algunos objetos de conocimiento ya que los considera amenazantes (Schlemenson, 2004).

En estos casos, es muchas veces el desinterés por aprender el que evidencia la existencia de un sufrimiento psíquico que lleva al niño a retraerse de la realidad empobreciendo así sus expresiones creativas y su desarrollo como individuo (Schlemenson, 1998).

A modo de cierre de este apartado traigo en palabras de Alicia Fernández (2000) que “es necesario detenerse a investigar cuál es la posición del niño frente a los secretos, frente a lo no dicho, frente a la diferencia 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).

4. ESCUELA

4.1 Ingreso a la escolarización

Así como los intercambios con las figuras primarias y la familia consolidan espacios de enriquecimiento psíquico en el niño, el ingreso a la escuela constituye un espacio de acceso a ofertas sociales que impulsarán el deseo de expansión de la actividad psíquica (Schlemenson, 2004).

El ingreso a la educación formal abre para el niño el acceso al campo social por fuera de la familia y permite consolidar y potenciar el proceso secundario. Da la oportunidad al sujeto de entrar en contacto con otras modalidades de operar provenientes de sus semejantes lo que hará que se pongan en cuestionamiento sus formas de operar (Schlemenson, 2004).

En esta etapa, la complejidad simbólica le permitirá al niño poder compartir y producir conocimientos por lo que será necesaria para poder cumplir con las exigencias escolares (Schlemenson, 2004). Si bien el deseo del niño por conocer tiene origen en su historia libidinal, el ingreso a la escuela será una oportunidad para enriquecer su psiquismo en el intercambio con los otros diversos (Schlemenson, 1998).

El ingreso a la escuela es también el momento en que se hace visible para otros las modalidades representacionales que identifican al niño y donde se confrontan estas con lo socialmente instituido. Suele ser aquí también donde se muestran las primeras fracturas en relación a este niño y sus formas de conocer (Cipriano, 2006)

4.2 Fracaso escolar y problemas de aprendizaje

El ingreso a la escuela muchas veces pone en evidencia problemas de aprendizajes en los niños, si bien muchas veces estos problemas nos son originados en la escuela es esta la que los pone en evidencia (Untoiglich, 2006).

Alicia Fernández (2002a) plantea la importancia de diferenciar entre problemas de aprendizaje y fracaso escolar ya que hacer esta diferenciación es lo que permite hacer foco en el diagnóstico y saber dónde se debe intervenir.

Para la autora el fracaso escolar deriva de un contexto que priva al sujeto de un lugar en donde poner en juego su autoría de pensamiento. El fracaso escolar afecta la totalidad del sujeto, lo enfrenta a expectativas del sistema que no es capaz de responder, pero no da cuenta por sí solo de la existencia de un problema de aprendizaje (Fernández, 2002a).

En el fracaso escolar se juegan cuestiones que tienen que ver más con el posicionamiento de los maestros, con una situación particular del lugar escolar. A diferencia de éste, el deseo de conocer y saber puede subsistir aun en situaciones desfavorables tanto a nivel socioeconómicas y educativas como orgánicas. El fracaso escolar será entonces una de las causas por las que un niño no aprende pero no será un problema de aprendizaje sino que tendrá que ver con el lugar escolar, se presenta como “problema de aprendizaje reactivo” ya que surgen de la confrontación entre el aprendiz y el sistema educativo (Fernández, 2002a).

En este sentido, y a diferencia de otros síntomas que pueden formar parte de la privacidad del seno familiar, en el fracaso escolar, al estar comprometidos otros participantes, el niño queda expuesto (Untoiglich, 2006).

Para Fernández (2002a) la diferencia entre fracaso escolar y problema de aprendizaje es que a consecuencia del primero la modalidad de aprendizaje del niño no se patologiza, sino que se modifica. Si bien en el problema de aprendizaje como en el fracaso escolar se muestra un niño que no aprende en el último caso las modalidades de enseñanza de la escuela son las que presentan el problema y es allí donde se debe intervenir, no en el niño (Fernández, 2002a)

Ya sea cuando el problema de aprendizaje se presenta en el sujeto o por inadecuación al sistema educativo (fracaso escolar) se presenta a nivel subjetivo un sufrimiento psíquico que precariza no solo la relación del niño con el aprendizaje sino que pone en riesgo también el desempeño en el campo social (Shlemenson, 1998)

4.3 Autoría de pensamiento

Desde el punto de vista de la apropiación de conocimientos un buen aprendizaje tiene que ver principalmente con la posición del individuo frente al aprendizaje. Un aprendizaje rico tendrá que ver más con un individuo que pueda posicionarse como sujeto enseñante. Un sujeto que adquiere un conocimiento y logra apropiarse de tal forma que sienta que puede transformarlo, que es constructor de su aprendizaje, se reconoce en su conocimiento y es capaz

de “poner en juego el saber” mostrando y mostrándose lo que conoce. Este es el sujeto autor planteado desde la psicopedagogía (Fernández, 2002a).

Las formas de un sujeto de posicionarse frente al conocimiento tiene sus orígenes con las modalidades de enseñante y aprendiente con las que sus figuras de origen tienden a relacionarse. El sujeto autor tiene origen en estos vínculos primarios y tiene que ver con la capacidad de estos de poder generar un espacio para el pensamiento del niño, generando en este el descubrimiento de que no es pensado por otros (Fernández, 2002a).

Cuando el niño puede diferenciar entre pensar y hablar comienza el camino de la diferenciación del pensamiento del otro, a construirse como sujeto, lo que da lugar a la autoría de pensamiento (Fernández, 2002a).

Fernández (2002a) plantea que: “El sujeto autor del niño, desde donde aprende, solo se potencia cuando se deja aparecer al sujeto enseñante del niño. Es decir, cuando la madre y el padre se dejan afectar por el sujeto enseñante del hijo y de la hija” (p. 72)

Puede decirse que la autoría va más allá del posicionamiento del sujeto con respecto al aprendizaje sino que tiene a la vez algo constitutivo, que refiere a una etapa determinada de la constitución psíquica y que refiere a esta posibilidad de diferenciación del discurso parental, para ir dando lugar a un pensamiento reconocido como propio. El sujeto autor tiene que ver con la posibilidad del individuo de poder narrar su propia historia, de reconocer la función constructiva del tiempo, esto además de ser fundamental para la construcción psíquica juega un papel muy importante en el aprendizaje, ya que el reconocimiento de un pasado que ha ido construyendo es comparable a la condición constructiva del aprendizaje que hace que este no sea un mero acto de repetición de conocimiento. El aprendizaje, al igual que la historización del sujeto, implican la resignificación de la historia en un trabajo constante de construcción y reconstrucción (Fernández, 2002a).

En la misma línea, Hornstein (1994) plantea que más allá de un proceso constructivo esta posibilidad de narrar su propia historia tendrá que ver con la posibilidades del Yo de empezar a construir un proyecto identificadorio.

Este proceso de historización permite al sujeto alejarse del pensamiento del otro para poder reconocerlo como propio, tiene que ver con el camino evolutivo que va recorriendo un

sujeto de pasar de ser objeto de deseo de un otro a a reconocerse sujeto deseante, es decir ser autor de su propio deseo (Fernández, 2002b).

Lo dicho anteriormente hace entender a la autoría como el proceso que permite al sujeto reconocerse en sus producciones. Es imposible poder pensar el placer por conocer sin la existencia de la autoría de pensamiento. (Fernández, 2002b).

¿Como poder pensar el placer por conocer desde la enseñanza formal brindada por la escuela?. Si tenemos en cuenta que la autoría tiene que ver con el posicionamiento del sujeto frente al aprendizaje, será condición fundamental para crear procesos que la favorezcan, una escuela que pueda cuestionarse su propio lugar como enseñante (Fernández, 2002b).

Es necesario que los maestros puedan cuestionar su propio lugar como enseñantes que puedan abrir espacios de reflexión y escucha que habiliten los procesos creativos del niño. Se enlaza aquí, el concepto de la alegría de aprender que tiene que ver con el surgimiento de la curiosidad, curiosidad esta, que solo es posible cuando el sujeto tiene la libertad de pensar otras realidades más allá de las exhibidas por el enseñante y tiene la posibilidad de enunciarlas. (Fernández, 2002b).

Con respecto al reconocimiento de otras realidades es en el grupo, y por ende en la escuela, donde en el contacto con estas se potencia el encuentro con novedades y distintos pensares, en el momento en que el niño puede escuchar otros discursos dentro del grupo y puede construir el suyo diferente al pensar del otro, da paso a la creatividad y a la alegría de construir autoría. El grupo es el que da la posibilidad al niño de encontrarse y conocerse en la relación con otros (Fernández, 2002b).

El lugar de la escuela puede ser un favorecedor de los procesos de autoría de pensar cuando los adultos que pertenecen a la institución pueden cuestionarse sus propios procesos de autoría, favoreciendo así las dudas y las preguntas que permiten ir construyendo un conocimiento, brindándole al niño la alegría de sentirse constructor de un conocimiento que no se le es dado por completo y sintiendo que su voz es escuchada, “nadie está en alegría si se omite su pensar” (Fernández, 2002b,p.166).

4.3 La Escuela como segunda oportunidad de enriquecimiento psíquico

La capacidad de pensar es una de las actividades psíquicas más complejas ya que da cuenta de las representaciones que el sujeto tiene del mundo que lo rodea. Si bien esta capacidad se va construyendo desde los primeros momentos de la constitución psíquica del sujeto en relación con su entorno y va más allá de los aprendizajes escolares es en la escuela donde la capacidad de pensar encuentra una segunda oportunidad para transformarse y potenciarse (Schlemenson, 1998).

Es el encuentro con otro discurso que ya no es el familiar sino el colectivo el que enfrenta al niño al reconocimiento de las diferencias y por tanto a la duda de las certezas familiares y a su vez potencia el surgimiento de la actividad reflexiva como actividad psíquica característica y necesaria de esta etapa. Cuando el sujeto adquiere las condiciones psíquicas suficientes para poder integrarse al campo social abandonando sus relaciones familiares como únicas se pone en marcha el proceso que permite que se dé el aprendizaje reflexivo (Schlemenson, 1998).

Este pasaje al campo social presenta en algunas ocasiones dificultades de integración por parte de los niños, excesos o carencias en las relaciones de origen pueden significar factores que imposibiliten integrarse a este nuevo espacio. En el caso de las relaciones primarias en las que el sostén y la confianza hacia el mundo por parte de las figuras parentales fueron precarias estos factores causarán que el niño no sienta la confianza suficiente para integrarse de manera exitosa al campo escolar (Shlemenson, 2004).

En el caso de los niños con problemas de aprendizaje pueden notarse algunas dificultades de ingreso al espacio social traducidas en aislamiento, impulsividad y conductas inhibidas que ponen en evidencia aspectos no resueltos en su trama familiar (Schlemenson, 1998).

Como ser social, es imprescindible para el individuo construirse en relación con otros que forman parte de su oferta social. El ingreso a la institución educativa es, en este aspecto, uno de los grandes hitos en la historia del sujeto en cuanto al pertenecer a un grupo determinado. Es este relacionamiento lo que reafirma el proyecto identificador del sujeto que al entrar en contacto con los de los demás integrantes del grupo, amplía el abanico de posibilidades y da la oportunidad de proyectarse hacia un futuro (Schlemenson, 1998).

En la misma línea, el poder diferenciarse y enunciar su propio discurso en el grupo, permite al sujeto ir construyéndose en relación al campo social. El otro aparece como aspecto favorecedor del proyecto identificador y permite a su vez la construcción de autonomía a la vez que el sujeto puede diferenciarse del discurso del otro dando paso a la originalidad. En este sentido, podría decirse que no es un “nosotros” lo que se construye en el encuentro con otros, sino un “yo” (Schlemenson, 1998).

El ingreso a la institución educativa implica para el sujeto el ingreso a la primera institución fuera de su familia, en el mismo se juegan las significaciones imaginarias que tienen que ver con la dimensión individual del sujeto pero también todas las representaciones que se tienen a nivel familiar de lo que implica pertenecer a la escuela. Cuando una familia inscribe a un niño en la escuela se juega en ese ingreso muchas expectativas que tienen que ver con aspectos relacionados a sus propias experiencias de aprendizaje e inscripción social (Schlemenson, 1998).

Escuela y grupo familiar enuncian una expectativa de aprendizaje y abocan el trabajo a lograrlo, que ambos discursos sean coincidentes es lo que permitirá apoyar a los niños en las dificultades que se pudieran presentar a nivel educativo o social (Schlemenson, 1998).

Con respecto a esto Aulagnier (en Schlemenson, 1998) plantea que solo es posible que el Yo pueda proyectarse hacia un futuro cuando la escuela reconoce y coincide con los ideales que tiene el niño y sus padres con respecto al proceso de aprendizaje, esa es la condición necesaria para que el niño pueda reconocerse y pueda abrirse a las novedades y aprendizajes que le presentan.

DISCUSIONES TEÓRICO-PRACTICAS

Teniendo en cuenta que la presente monografía surge a partir de interrogantes que se originaron en el marco de una intervención, se articulan en este apartado el material teórico con algunos aspectos clínicos trabajados durante la misma, por ese motivo se retoman y desarrollan aquí algunos aspectos de la relatoría presentada en la introducción de este trabajo.

Como se ha desarrollado a lo largo de la monografía las formas en la que se construye el psiquismo infantil producen fallas en las modalidades representativas que muchas veces obstruyen los procesos creativos propios de esta etapa vital.

Surge como uno de los núcleos principales cuando hablamos de constitución del psiquismo infantil las características de los vínculos primarios. En el caso de la intervención realizada, este es un punto de inflexión importante para pensar la situación desde varios lugares. En un principio se puede pensar en la inscripción social de estos padres, la importancia de que estos encuentren una inscripción social satisfactoria se traduce en el niño en el interés que le despierte el mundo exterior y en su propia inscripción social. La riqueza simbólica de los padres tiene que ver no solo con el amor sino también con las propuestas vitales que existen para y alrededor de estos padres (Schlemenson, 2006). La confianza en el mundo que tengan los progenitores se transmite al niño como un legado que permitirá a este significar la realidad (Wettengel, en Schlemenson, 2006). Por el contrario, la desconfianza de los mismos en el mundo exterior y la pobreza libidinal que estos imprimen en el vínculo con su hijo, hace que el psiquismo se desarrolle con una oferta escasa de palabras y contacto que en muchos casos originan una pobreza psíquica que no permite al niño instaurar correctamente el proceso secundario, no permitiendo que se concrete el acceso al campo social (Schlemenson, 2006). En estos casos, es importante a nivel de la intervención psicopedagógica poder brindar espacios que le permitan al niño ir construyendo nuevos significados, posibilitando el surgimiento de nuevas representaciones separadas de las que tiene por herencia de sus progenitores, es decir brindar la oportunidad de resignificar su pasado.

En un segundo punto y como se adelantó en la introducción, encontramos una madre que no cuenta con una red de apoyo para encargarse de sus hijos. Muchas veces durante la intervención se pudieron observar las dificultades que se encontraba desde la escuela para mantener un diálogo con la madre al considerarla despreocupada, lo que generaba enojos que obstaculizan el relacionamiento entre la institución y la familia. Hace cuestionar esto las formas

en que entendemos la función materna, Winnicott (1981) plantea que para que un adulto (responsabilidad afectiva) pueda sostener a un niño de forma suficiente, este a su vez necesita ser sostenido por alguien que le ofrezca contención y cuidado. Claramente aquí puede verse la ausencia de un otro que pueda apoyar a esta madre en los cuidados de sus hijos. Lo que a nivel social se espera de esta madre también se hizo evidente en la intervención presentándose como un obstáculo a la hora de poder construir puentes de comunicación entre la familia y la escuela.

El discurso materno describe a una niña problemática, muy diferente a sus hermanos. Se presenta así una niña que parece que hiciera ruido en la dinámica familiar. Se introduce aquí el concepto de madre de base depresiva (Janin, 2014) pudiendo visualizar esta actitud inquieta de S como una forma de chocar con el mandato materno que pretende que se mantenga inmóvil, a la vez que intenta con su actitud movilizar a esta madre. En el discurso de ambos padres puede verse esta intención de que la niña se organice sola, que no moleste, sin embargo hay una niña que irrumpe y hace síntoma en el núcleo familiar.

Es aquí donde las conceptualizaciones realizadas por Fernandez (2002a) en cuanto al problema de aprendizaje como síntoma, aparecen claramente en esta relación entre el discurso materno y esta niña que pareciera no poder despegarse del mismo. Muchas veces el problema de aprendizaje aparece como legitimación del discurso familiar dejando atrapado al niño en lo que se espera de él.

Los adultos responsables del niño en las primeras etapas, condicionan con las características de este cuidado el terreno en el que se irán desarrollando los procesos psíquicos constituyentes, entre ellos el proceso de simbolización, de gran importancia para la complejización del psiquismo infantil (Schlemenson, 2006).

Esta riqueza simbólica que se imprime en los vínculos primarios irá construyendo un núcleo de vivencias placenteras que permitirá al niño poder tolerar en un futuro las situaciones displacenteras (Schlemenson 2004). En el caso de S pueden verse las fallas en la calidad de estos vínculos en la poca tolerancia de la niña a la frustración, generando momentos de grandes enojos y angustia.

En los niños que presentan problemas de aprendizaje pueden verse fracturas en su actividad representativa y simbólica (Schlemenson, 2006). En el caso de S, pueden verse estas fracturas en los dibujos repetitivos y clichés que realiza la niña y en las dificultades que presenta a la hora de adquirir nuevos conocimientos destacando que la colocaban muchas veces en un

lugar de sufrimiento. Estas dificultades para producir y prestar atención a lo que está pasando en la clase muestran a una niña tomada por su sufrimiento psíquico que no puede prestar atención a su alrededor e interesarse debido a su nivel de angustia.

Aprender tiene que ver más con la disponibilidad psíquica del sujeto que con un potencial intelectual heredado (Schlemenson, 1998). En el caso de S esto puede verse claramente, su potencial se ve obturado por otros procesos internos que tienen que ver con su sufrimiento.

El aprendizaje está estrechamente relacionado con el deseo de apropiarse de novedades, este deseo de apropiación y evitación en algunos casos tiene que ver con la historia libidinal del sujeto. El proceso de aprendizaje y el desarrollo del proceso simbólico están ligados a la experiencia emocional, la cual adquiere sentido en la relación con otro que da a este valor simbólico (Schlemenson, 2004).

El lugar del otro en la constitución psíquica del sujeto es primordial. Los procesos de simbolización se van formando en el encuentro entre un niño que se está construyendo y los adultos que cumplen la función de ampararlo (Untoiglich, 2006). En el caso de S. pueden relacionarse esta poca disponibilidad de la niña a lo que ocurre en el aula con elementos que tienen que ver con su propia historia libidinal y fallas en sus relaciones de origen.

Es importante visualizar que detrás del problema de aprendizaje hay un sujeto que sufre, cuando estos problemas perduran en el tiempo se pone en riesgo el desarrollo general del individuo. Cuando la familia y la institución educativa no se hacen cargo del problema de aprendizaje, el niño queda solo en su no aprender, con una imagen desvalorizada de sí mismo (Païn, 1983). Como profesionales es importante poder brindar propuestas vitales que ayuden a resignificar estas formas rígidas de relacionamiento brindando una nueva oportunidad al sujeto, permitiendo favorecer su potencial psíquico.

En el caso de los niños en los que estos primeros vínculos fueron escasos, el ingreso a la escuela puede resultar traumático, el contacto con el grupo de pares y figuras de autoridad en lugar de reeditar aspectos placenteros puede generar displacer traduciéndose en el comportamiento del niño en dificultades para poder relacionarse con sus pares y maestros de forma armónica. Sin embargo la escuela brinda la oportunidad de poder transformar lo aprehendido hasta el momento logrando que se concreten formas más saludables de relacionarse.

REFLEXIONES FINALES

Como se ha desarrollado a lo largo de este trabajo, la existencia de un adulto con disponibilidad psíquica para poder sostener y acompañar la vida del niño es fundamental para la constitución psíquica del mismo. El trabajo en esta monografía significó la oportunidad de repensar la práctica y las intervenciones realizadas, muchas veces durante la práctica cuestioné que pasa con un niño que no cuenta con un otro que pueda prestar su psiquismo de manera tal que favorezca formas de operar que permitan su desarrollo y bienestar psíquico. Si nos basamos solo en la calidad de los vínculos tempranos el futuro de estos niños se presenta como incierto o desfavorable. Es aquí donde se destaca la responsabilidad de todos los adultos que de alguna manera forman parte de la vida del niño (educadores, maestros, psicólogos etc.) y que también son agentes facilitadores de nuevas formas de operar en el sujeto. Es desde esta perspectiva, donde la escuela y demás ofertas sociales se visualizan como una nueva oportunidad para estos niños a la hora de enriquecer y favorecer la actividad psíquica.

Como se mencionó en la introducción de este trabajo la modalidad de esta práctica se desarrolló en forma de talleres con la totalidad del grupo y de forma individual con algunos niños. Las intervenciones y talleres realizados con el grupo permitieron visualizar las diferencias en las formas de producción simbólica de cada niño, pero también, como se iban modificando ciertos patrones más rígidos en el contacto con otras formas de pensar, destacando así cuán enriquecedor es para un niño el intercambio con sus pares. Referido al aprendizaje, al brindar una nueva oportunidad de enriquecimiento psíquico la Escuela puede favorecer la instauración de procesos que se instauraron con fallas en los momentos constitutivos del sujeto. Si la escuela y las figuras enseñantes logran generar espacios de escucha y diálogo favorecerán así el proceso de construcción de autoría tan necesario no solo para el aprendizaje sino para el bienestar psíquico del niño, transformándose para muchos, en una de las pocas oportunidades en que su voz sea escuchada y valorada.

Desde la mirada de la psicología, el fundamento de las intervenciones debe centrarse en abordar el sufrimiento psíquico del niño que obtura las expresiones creativas del sujeto, apuntando a favorecer el proceso de simbolización. Con respecto a esto, encuentro a la escucha clínica de gran importancia para poder rescatar el discurso del sujeto, pudiendo de esta manera favorecer cambios en la subjetividad del mismo. Esto permite rescatar la singularidad del niño, favoreciendo así su desarrollo integral, aportando al surgimiento de los procesos creativos que

no solo favorecen el desarrollo del niño a nivel educacional, sino que aporta también al bienestar psíquico general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aulagnier, P. (1993). La violencia de la interpretación. Buenos Aires: Amorrotu
- Cantú, G. Di Scala, M. (2006). En Schlemenson, S. (comp.), Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. (pp. 93-107). Buenos Aires: Paidós.
- Cipriano, M. (2006). En Schlemenson, S. (comp.), Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. (pp. 131-147). Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. (2000). Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2002a). La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2002b). Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Hornstein, L. (1994). Cuerpo, historia, interpretación. Piera Aulagnier: de lo originario al proyecto identificador. Buenos Aires: Paidós.
- Janin, B. (2004). Niños desatentos e hiperactivos. Reflexiones críticas acerca del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. Buenos Aires: Noveduc.
- Otero, M. (2008). Visitando a Piera Aulagnier. Buenos Aires. Recuperado en http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/056_adolescencia2/material/fichas/piera_aulagnier.pdf.
- Pampliega de Quiroga, A. (1999). Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Buenos Aires: Cinco.
- Paín, S. (1983). Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Schlemenson, S. (1998). El aprendizaje: un encuentro de sentidos. Buenos Aires: Kapelusz.
- Schlemenson, S. (2004). Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica: voces presentes y pasadas. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. (2005). El placer de criar, la riqueza de pensar. Una experiencia con madres para el desarrollo infantil temprano. Buenos Aires: Noveduc.
- Schlemenson, S. (comp.). (2006). Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires: Paidós.

- Schlemenson, S. (2010) Procesos de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico: presentación de un modelo de análisis teórico-clínico. Anuario de Investigaciones [en línea]. 2010, XVII(), 191-198. ISSN: 0329-5885. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139946077>
- Schlemenson, S. (2013). Psicopedagogía clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo. Buenos Aires: Eudeba.
- Tomas, S. (2011). La función materna. El Otro como maitre en las encrucijadas de la subjetividad. Buenos Aires: Letra Viva.
- Untoiglich, G. (2006). En Schlemenson, S. (comp.), Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. (pp. 118-130). Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1981). El proceso de maduración en el niño. Estudios para una teoría del desarrollo emocional. Barcelona: Laia.
- Wettengel, L. (2006). En Schlemenson, S. (comp.), Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. (pp. 41- 52). Buenos Aires: Paidós.