UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA URUGUAY

Facultad de Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Incidencia de los factores emocionales en la constitución psíquica del niño, su aprendizaje y su rendimiento escolar

Trabajo Final de Grado

Monografía

Tatiana Larrosa Olivera
CI.: 4.703.430-5

Tutora Mag. Margarita Fraga

Revisora Mag. Elika Capnikas

31 de Octubre 2016

Montevideo, Uruguay

INDICE

1. RESUMEN…….. 2
2. INTRODUCCIÓN……... 3
3. DESARROLLO…….……... 6
    3.1. Constitución psíquica y pasaje del Edipo…….…….. 9
    3.2. Presentación de casos clínicos…….. 20
        3.2.1. La niña del espejo……. 20
        3.2.2. Jaqueline……. 21
        3.2.3.Carola……... 22
        3.2.4. Guido……. 24
        3.2.5. Alejo……. 25
4. CONCLUSIONES…… 27
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS……. 28

RESUMEN

El presente trabajo pretende brindar una aproximación a la importancia de la relación existente entre el aprendizaje y los factores emocionales que lo posibilitan u obstaculizan. El aprendizaje es un proceso simbólico complejo que integra distintos aspectos internos del sujeto, tanto neurológicos como psicológicos, así como elementos de su entorno. Es posibilitado a partir de los vínculos que el individuo establece y es lo que permite el desarrollo y la convivencia en comunidad.

Desde la teoría psicoanalítica, impartida desde S. Freud hasta las aportaciones de autores contemporáneos, se puede comprender cómo diversas problemáticas y conflictos psíquicos dan origen o contribuyen a sesgar las habilidades intelectuales de un niño, así como su desenvolvimiento en las distintas facetas vitales. Asimismo, de modo contrario, una apropiada estimulación desde los inicios de la vida infantil y acompañado de buenos vínculos primarios y afectos, promueven más eficazmente un campo apto para el conocimiento.

Palabras claves: Dificultades de aprendizaje, constitución psíquica, sufrimiento infantil, síntoma

INTRODUCCIÓN

En el desarrollo normal, el niño atraviesa distintos momentos a lo largo de su vida que van estructurando su psiquismo.

Existen varios componentes y condiciones subjetivas que subordinan la capacidad y habilidad que tiene cada persona para adquirir conocimientos. Algunos de ellos se vinculan con aspectos biológicos, otros con el momento determinado en que se encuentra el sujeto o la historia de sus vínculos primarios, otros con las oportunidades de acceso a diversas herramientas facilitadoras del proceso; pero todos ellos enmarcados dentro del contexto socio-económico, cultural y vincular en que se desenvuelve el sujeto (comprendidos como "sujetos-sujetados"[1] a su entorno complejo).

Actualmente se observan diversas dificultades de aprendizaje y cada una con una causa particular. Se puede pensar algunas de ellas desde la neuropsicología, entendida como la ciencia que estudia distintas alteraciones y fallas en el sistema nervioso que afectan directamente aspectos y funcionamientos psíquicos. Pero como el humano es un ser complejo, desarrollado, compuesto y atravesado muy fuertemente por procesos psíquicos, no puede pensarse nunca aislado de ellos para comprender dichas dificultades. Por tanto, este trabajo estará enfocado en describir, desde el psicoanálisis, los procesos de subjetivación y simbolización que atraviesa el niño para abordar las condiciones en que aprehende e integra el mundo externo y cómo se relaciona con él y modifica su mundo interno. La infancia es el tiempo más importante para la constitución y estructuración del psiquismo en el sujeto.

En el correr de este documento, se tratará a las dificultades de aprendizaje (salvando aquellas que tienen explicación neurológica exclusivamente) como el síntoma del paciente. El mismo habla (es quien "dice"[2] de forma inconsciente por el sujeto cuando sufre) de su realidad psíquica y representa el conflicto interno. Cuando se trabaja en psicoanálisis, este síntoma se convierte en el pequeño punto visible que permite una apertura a las profundidades del inconsciente y hacia conflictos mayores.

En algunos casos las causas que principalmente explican las dificultades de aprendizaje así como determinados comportamientos y conductas en el ámbito escolar, se deben a algún tipo de sufrimiento (angustia, ansiedad) no procesado que se expresa a sí mismo en el síntoma del niño.

El síntoma entonces, habla por la persona, siempre incluye al sujeto y al Otro, y demuestra, muchas veces, ciertas dificultades de simbolización asociadas a

[1] Término de Foucault
[2] Comillas del estudiante

sesgamientos en la actividad representativa, de la que habla Piera Aulagnier (1977) citado en Schlemenson (2007) y Untoiglich (2011). La misma está compuesta por procesos cada vez más complejos, a partir de los cuales el sujeto y su realidad interna se relacionan con la realidad externa, la aprehende, le da un sentido propio y luego la representa.

Según Schlemenson (2007), cuando se hace un diagnóstico psicopedagógico, se realiza "un proceso en el que se intenta encontrar el sentido histórico subjetivo (conocer la naturaleza) de los problemas de aprendizaje de un niño determinado (enfermedad) a través del análisis de sus dificultades escolares (síntomas y signos)" (p. 15) Y esto justamente es lo que se pretende exponer a lo largo de este trabajo.

Para ello, como punto de partida, se comenzará describiendo los elementos más importantes en el/los proceso/s de subjetivación y el desarrollo del aparato psíquico. "El niño puede ser definido como un psiquismo en estructuración, estructuración signada por otros, en un devenir en el que los movimientos constitutivos (...) se dan desde un adentro-afuera insoslayable" (Janin, 2012, p. 11). Este niño que llega a la consulta nunca está sólo, sino que tiene y ocupa un lugar en su familia o en el núcleo del que forma parte y a menudo se encuentra cumpliendo una función en el deseo de los otros.

Freud, Winnicott, Spitz, Lacan entre otros hablan de la importancia del Otro primordial (la madre u otro que cumpla ese rol) en el desarrollo normal y cómo influyen en este, determinados cambios en las relaciones primarias y diferentes situaciones por las que atraviesa el sujeto a temprana edad. Untoiglich (2011) habla de una paradoja en la relación entre la mamá y el bebé, ya que por un lado calma sus necesidades biológicas, pero a su vez, es quien a través de tensiones sexuales, erotiza el cuerpo del infante. Esto, según Freud es el motor del desarrollo psíquico.

Spitz (1972), por su parte, expone cómo la deprivación afectiva materna puede generar detenciones en el desarrollo, tendencia a enfermarse y rechazo por los alimentos en los infantes. Describe dos tipos de deprivación afectiva materna: siendo la primera la ausencia real de la madre y la segunda la depresión materna y sus efectos a corto y largo plazo.

Jerusalinsky (1995) plantea cómo los diversos trastornos en la infancia demuestran "hasta qué punto las determinaciones simbólicas capturan el cuerpo del niño, colocándolo al servicio de la expresión sintomática psíquica, y desconociendo o contraponiéndose a la función fisiológica del órgano." (p. 25) La intención de este trabajo será comprender por qué cuando un niño vive una situación estresante o

traumática, del tipo que sea, no puede cumplir adecuadamente con los requerimientos que le exigen las normas de la escuela.

Al partir este estudio desde el psicoanálisis, está implícito que es imprescindible tomar a cada caso en particular, tener en cuenta cada singularidad, ya que esta teoría se aleja mucho del reduccionismo y lo simplista, no busca generalizar, sino por el contrario, desde el paradigma de la complejidad, se intenta entender a cada sujeto como único, complejo e irrepetible.

Para evidenciar esto, se presentarán algunos casos de niños con las características anteriormente mencionadas que han sido tomados de la bibliografía consultada.

DESARROLLO

Para comenzar a tratar el tema de las dificultades de aprendizaje, hay que explicitar y diferenciar sus clasificaciones. Rebollo (2005) las define como “una alteración o retardo en la adquisición de la posibilidad de que el sistema nervioso se modifique de forma permanente por acción de estímulos exteriores, lo que provoca una alteración en la adaptación del individuo al medio.” (p. 26)

Existen dos grandes categorías que engloban las distintas dificultades en el aprendizaje. Las específicas y las inespecíficas. Las primeras son las que encontramos en niños con cociente intelectual normal, sin trastornos sensoriales o motores y motivados, inscriptos en un buen contexto socio-económico-cultural. Estas dificultades generalmente son asociadas a problemas neurológicos determinados que alteran una o más funciones.

Las inespecíficas son aquellas que resultan de otras enfermedades, fruto de un contexto insano o problemas psicológicos que dan como resultado un síntoma asociado al aprendizaje. Este último será el eje del presente escrito.

También, estas dificultades son definidas por otros autores como: “Niños que psicológicamente tienen restricciones en su producción simbólica y presentan perturbaciones significativas en el dominio de algunas o todas las áreas de conocimiento, pérdida de la curiosidad y deseo de incorporación de novedades.” (Schlemenson, 2007, p. 15). Untoiglich (2011), por su parte, expresa que “para que un niño se encuentre en condiciones subjetivas de atender tendrá que construir y transitar distintos derroteros.” Esto implica factores biológicos e intersubjetivos entre los vínculos primarios y el niño, que es un psiquismo en formación y está ubicado en un contexto histórico-social que no puede desatenderse si se pretende estudiar su desarrollo. No se puede requerir que todos los niños aprendan o atiendan a los diversos temas curriculares de la misma manera, ya que no están todos igualmente estimulados ni tienen los mismos intereses, ni vienen con un mismo bagaje cultural y emocional, entre otros factores como las formas de aprender que conocen y la exigencia impuesta desde la familia.

Como bien indica Rodulfo (2013), el psicoanálisis, históricamente, se ha encargado de ubicar el lugar de la subjetivación, por excelencia, en el núcleo familiar. Freud, Winnicott y Lacan hacen sus aportes siempre privilegiando los vínculos primarios con los que el niño comienza a relacionarse desde que nace y desenvolverse en su entorno cuando pequeño, vínculos que lo marcarán toda la vida.

Winnicott (1960) dice que “el infante y el cuidado materno juntos forman una unidad.” (p. 50) Explica que el recién nacido, como no puede valerse de sí mismo, ni expresarse a través del lenguaje, genera una dependencia con su madre, la cual debe interpretar todas las necesidades que tiene su hijo, estimularlo y proveerle todo lo necesario para su normal desarrollo. El niño debe frustrarse, dice Winnicott (1956), para que se pueda desarrollar y comprender que hay un adentro y un afuera, un placer y un displacer. A su vez, esto es lo que le va a permitir al niño crecer, y le facilitará el proceso gradual que lo llevará de la *dependencia absoluta hacia la independencia*[3], es decir “liberarse del yo auxiliar de su madre” (p. 52) para más adelante tornarse un individuo medianamente autónomo (desarrollar su propio Yo) - “medianamente”[4] porque el humano siempre precisa de otros para subsistir.

Este autor también describe detalladamente muchos de los elementos y comportamientos que hacen al vínculo materno-infantil y plantea cómo es fundamental que en los primeros años del infante, su madre (o quien cumpla el rol materno) adopte un estado temporal al que llama “estado de sensibilidad exaltada, casi de enfermedad” (pp. 39-40) ya que para dedicarse a su hijo y “prestarle”[5] un yo auxiliar, de cierta forma, se disocia del resto del mundo, similar al de una enfermedad que repliega al sujeto hacia sí mismo.

“S. Freud (1950) [sic] señala que la madre es el primer objeto amparador que responde al grito del niño, significa su llamado y le proporciona el auxilio a través de la acción específica, generando un alivio interno de la necesidad.” (Untoiglich, 2011, p. 26). Este autor también hace su aporte señalando la magnitud que tiene este primer vínculo, en tanto la madre es quien, primero, le da un valor y un sentido al llanto del niño y construye su demanda, pone en palabras lo que el pequeño aún no puede, además de satisfacer sus necesidades, dejando así las primeras impresiones y marcas de placer que quedarán en la memoria del niño y que, a su vez, serán la génesis de su sexualidad. Y continúa “Asimismo puede transformarse en el primer objeto hostil, cuando no está presente ante la emergencia de la necesidad.” (p.26)

Previamente, se mencionaba que el niño no viene sólo a la consulta sino que viene acompañado y mayormente dirigido por otros que deciden por él, que determinan en él algún comportamiento fuera de lo “normal”[6], denominado síntoma. El síntoma es aquello por lo que el adulto consulta generalmente, ya que aparece en los

[3] Ambos términos tomados de Winnicott (1963).
[4] Comillas del estudiante
[5] Comillas del estudiante
[6] Comillas del estudiante

diferentes ámbitos (familia, escuela, etc) como un elemento molesto, que genera angustia en los vínculos que tiene el niño. Flesler (2009) citando a Lacan (1986) [sic] afirma que “el síntoma está en lugar de responder a lo que hay de sintomático en la estructura familiar.” (párr. 2).

El niño al nacer ocupa un lugar de objeto determinado en la familia, que se le es asignado a partir del deseo (los fantasmas) de los padres. En palabras de Untoiglich (2011) “un sujeto es alguien mucho antes de haber nacido. Cada hijo estructura con sus padres una relación que lo caracteriza de acuerdo con la significación que su nacimiento tuvo para cada uno de ellos.” (p. 120)

Untoiglich (2007) afirma:

> Cuando un niño nace, en el plano de lo simbólico puede constituirse un campo de espera en la medida en que al Otro algo le falta. En el plano imaginario opera aquello que Freud denominó “His Majesty the baby”. ¿Cómo? Lo más común es escuchar que los padres presenten las maravillas de su hijo, o sea: “Miren cómo brilla este niño y cómo brillamos nosotros a través de él”. Cuando esto no sucede, cuando un niño no es significado fálicamente, su lugar en el mundo se oscurece, se opaca. (p. 121)

Este lugar al que está predestinado muchas veces no condice con su propio deseo y le impide desplegar adecuadamente su propio Yo, lo encierra, lo limita, fijándolo a requerimientos y expectativas ajenas, queda alienado al deseo del otro.

Por este motivo, en el diagnóstico, el psicólogo debe escuchar atentamente al niño y su discurso (tanto verbal como paraverbal) y diferenciarlo del síntoma descrito por otros. De esta forma, según Lora (2007) el niño pasa de “ser” el síntoma a “tener” un síntoma. Esta autora dice que “el diagnóstico permite ubicar en el discurso del sujeto las condiciones de su deseo así como las de su goce; la manera como se hace representar el sujeto por su síntoma que habla por él y expone su verdad.” (p. 212)

Beatriz Janin (2012) dice que un diagnóstico tiene que tener en cuenta la historia del niño y su singularidad, destaca la importancia de escucharlo porque muchas veces se escucha solo a los adultos (o a un adulto) con el cual o los cuales se forman alianzas, que en vez de beneficiar el desarrollo y la eficiencia del tratamiento, lo perjudican y coartan toda posibilidad de apertura psíquica. Además también plantea la desestimación del sufrimiento del niño y la ubicación de “la patología en los funcionamientos que molestan, dejando a un lado lo que el niño siente.” (p. 10). Así, la enfermedad o el problema radica en lo ruidoso y tedioso del comportamiento del niño, y no en lo que, de forma inconsciente, quiere transmitir con él. “Es frecuente así que se ubiquen como patológicas conductas que corresponden a momentos en el

desarrollo infantil, mientras se resta trascendencia a otras que implican un fuerte malestar para el niño.” (p. 10)

Entonces el psicólogo deberá preguntarse a quién o a quiénes les molesta el síntoma por el que llegan a consulta y quién o quiénes sufren por él. Luego, deberá diferenciar de qué sufre cada uno de los allí presentes para poder trabajar correctamente con cada integrante del núcleo familiar si así lo disponen; y si se decidiera trabajar únicamente con el niño, distinguir sus inquietudes de las del resto.

Nasio (2001) afirma que si enfrentamos al niño directamente con el síntoma, se cierra y se escapa. Por lo cual, trabajar con el Yo del psicólogo no será beneficioso, sino que lo óptimo es trabajar de inconsciente a inconsciente, para permitir desarmar el síntoma, llegar a sus raíces y contactar con el motivo del sufrimiento real.

Generalmente el problema tiende a mostrarse en el ámbito de la escuela pero esto no significa que allí sea donde nace, por el contrario, los conflictos suelen sucederse en el seno de la familia y afectos más cercanos, para luego representarse en la escuela como algún tipo de dificultad en los aprendizajes, en la conducta o en las funciones ejecutivas. Esto no significa que se muestre el síntoma únicamente en la escuela, también puede darse en el hogar. Sin embargo, mayormente se consulta cuando la “molestia” genera tensiones considerables en los vínculos, por lo que se hace insoportable y el “escándalo” que ocasiona es intolerable para el otro. El término “escándalo” hace alusión a los mandatos sociales y los juicios moralistas que están a la orden del día y juegan un rol importante cuando los problemas resaltan y sobrepasan los límites del entorno familiar.[7]

Constitución psíquica y pasaje del Edipo

Es preciso indagar en la historia libidinal, la cual permite al psicólogo conocer cómo fueron los vínculos de los padres del niño con sus propios padres -ya que como dice Untoiglich (2007) “el modo como se es padre se encuentra en directa relación con cómo se fue hijo” (p. 121)-, luego entre ellos mismos -relación entre padre y madre y establecimiento del deseo de un hijo a la pareja-, y finalmente, la relación del niño con sus padres y hermanos si los hubiera.

Asimismo, autores contemporáneos como es el caso de Rodulfo (2013), por ejemplo, agregan que dentro de dicha historia libidinal, también se ubican además de la familia, otros vínculos que se encuentran en el entorno cercano del niño como son los pares, las instituciones de enseñanza y las figuras ficticias (personajes, famosos)

[7] Comillas del estudiante

con las que se identifican. Todos estos forman parte de cómo se va subjetivando el niño. Bleichmar (2010) destaca también como fundamental en este proceso de producción de subjetividad, el contexto, la sociedad de la que se forma parte, su cultura de pertenencia, el momento histórico de la misma, sus costumbres y las funciones que cada rol cumple en ella.

Piera Aulagnier (1977), citada en Schlemenson (2007), describe procesos psíquicos en el desarrollo humano que constituyen tipos de funcionamiento que, a medida que se van complejizando, el sujeto va pudiendo separarse del vínculo de dependencia con sus figuras primarias para comenzar a simbolizar, representar afectos, aprehender y comprender su mundo circundante.

Plantea que en el proceso originario, "se constituyen los esbozos del aparato psíquico" (p. 17) y que se manifiesta a través de una actividad representativa desorganizada a la que denomina "actividad pictográfica". En este primer momento la madre o quien cumple ese rol, es la pantalla visible de lo que el niño va construyendo y es además la figura más importante para su subsistencia, es quien interpreta sus demandas y quien le provee satisfacción. Debido a este nexo aún bastante indiferenciado y la dependencia entre madre-bebé, además de la capacidad aún no desarrollada del lenguaje es que a veces la madre impone su sentir, su interpretación que no condice con la del niño y a esto se le llama "violencia primaria" (p. 17).

Luego el proceso originario es sucedido por el proceso primario en el cual el niño, al comenzar a pasar períodos de tiempo separado de su madre o figura referente, comienza a suplir su falta (ausencia real) con representaciones más complejas llamadas "fantasías", que dan como resultado un objeto similar al real que lo sustituye temporalmente y es en este momento que comienza a formarse en el psiquismo infantil, el significado del espacio Yo - No Yo. Esta autora también destaca como importante el ámbito escolar para la complejización del psiquismo, en donde el niño "puede ampliar su potencial simbólico" (p. 19), aunque no le otorga la misma trascendencia que Rodulfo.

Finalmente, encontramos el proceso secundario que habilita a la representación simbólica de objetos amados y situaciones primarias en nuevos objetos, hasta el momento extraños, los cuales, a su vez brindarán mayor cantidad de elementos generadores de nuevas producciones de subjetividad. Esto es, en palabras de Schlemenson (2007), reproducir formas de relacionamiento experimentadas con los vínculos primarios y la "fantasmática edípica" vivida, en otros "objetos socialmente valorados, desconocidos (...) que a su vez resisten a sus comportamientos

característicos y producen modificaciones en sus formas de operar psíquicamente." (p. 20)

Estos objetos secundarios, a su vez, mantienen algún tipo de relación (simbólica) con los objetos primarios y es por eso que atraen la atención del niño y cobran determinado sentido para sí o son ignorados por él. La producción simbólica es la más compleja de todas las actividades psíquicas. Asimismo, como afirma Schlemenson (2007), "la instauración de producciones psíquicas de mayor complejidad, como la producción de símbolos y conocimientos, no anula las anteriores." (p. 21)

Todo guarda una relación con su historia y es por eso que es tan importante, desde el lugar del psicólogo, ahondar en ella para poder generar herramientas junto con el paciente que le permitan modificar algo de su sufrimiento actual.

Dice Schlemenson (2007):

> El investimiento de los objetos del mundo se concreta entonces por un movimiento libidinal en el que se desplaza la libido hacia objetos y fines valorados narcisísticamente, que permiten entrelazar y conectar actividades humanas, aparentemente alejadas de la sexualidad, con procesos y experiencias psíquicas anteriores que produjeron satisfacción. (p. 21)

También, plantea que deben tomarse en cuenta las singularidades que tenga la institución a la que se integra el niño para poder diferenciar lo puramente psicológico y propio del sujeto, de aquellos factores secundarios que lo rodean y sitúan en determinado entorno. Esto puede ser un elemento habilitador o limitador del aprendizaje.

De todas formas, antes de entrar en este campo, debemos considerar la importancia que tiene, en la constitución psíquica del individuo, el tránsito y la tramitación edípica.

Enuncia Schlemenson (2007): "El problema que se plantea para dilucidar durante el proceso sería el de establecer qué elementos de la historia libidinal del niño tienen relación con las características de sus producciones simbólicas actuales." (p. 22) Cada comportamiento actual tiene su origen en algún sector previo constitutivo de su historia libidinal, algún antecedente significativo en la vida del niño, que hoy se reproduce en diferentes situaciones u objetos y se representan en ellos nuevamente.

El síntoma que el individuo actúe será lo que hablará por él (mensaje al Otro), según cómo fueron sus relaciones primarias, de sus defensas y de sus deseos reprimidos que "hacen ruido"[8] cuando no pueden manifestarse libremente por otra vía

[8] Comillas del estudiante

más sana. Esto implica que el sufrimiento del niño no tiene que ubicarse necesariamente en su síntoma, sino que por el contrario, raramente se ubica allí. Lo que preocupa al chico tiende a desatenderse, centrando toda la atención de los adultos en su - muchas veces errónea - patología (o síntoma), ya que la enfermedad es una simple posibilidad de expresión del conflicto inconsciente cuando éste no es apropiadamente simbolizado (o expresado por una vía más saludable).

El síntoma entonces, es el que se encarga de descargar las pulsiones de lo reprimido, denunciando así que algo no anda del todo bien. Por tanto, no es en sí mismo el comportamiento molesto, por el que consultan, lo que el psicólogo debe ayudar a modificar, sino que debe apostar a que el individuo construya una simbolización más sana del sufrimiento que lo causa; el cual generalmente tiene otra razón de ser. Y sin dudas, esto implicará indagar en su historia, la historia de sus vínculos y afectos, la historia de su desarrollo emocional.

Según Lora (2007):

> En el trabajo con niños hay que tomar en cuenta las particulares dificultades derivadas del proceso de la instauración de la metáfora paterna, cuyo sufrimiento no debe entenderse como una patología o una enfermedad, sino como el tránsito de la neurosis infantil, requisito para sostener la estructura.
>
> (p. 210)

Se diagnostica para poder construir un ámbito de trabajo conjunto con el psicólogo, en el cual el niño pueda construir su demanda, reconocerse como sujeto diferenciado, con voz propia. El síntoma del niño viene a responder a determinados elementos que permanecen en el silencio en la dinámica familiar. Según esta autora, “el síntoma es una respuesta original a lo que el niño percibe como un callejón sin salida respecto al deseo de sus padres” (p. 213) Destaca también la diferencia entre el síntoma con que se da inicio al tratamiento, del síntoma que se produce en transferencia en el trabajo con el psicólogo; esto implica dejar de ser el objeto que obstaculiza y molesta para pasar a ser el sujeto que siente y desea por sí solo. Para esto es necesario que sea cuestionada la fusión niño-padres para permitirle al niño elaborar su propia cadena significante y confrontar sus deseos con los del otro.

Janin (2012) plantea que en cada caso el psicólogo es quien debe definir a partir de cada consulta, cómo, cuándo y con quién intervenir. Dice que el psicoanálisis de hoy en día se inclina más a atender los problemas con la velocidad que tiene la vida cotidiana, todo urgente y evaluado según resultados prácticos en cortos lapsos de tiempo. Denuncia que “escuchar el sufrimiento de niños y padres, dejar que se desplieguen historias, entender los síntomas como un llamado, un grito a decodificar

(…)" parece ser lo más complejo de implementar y lo menos frecuente en la clínica actual.

Mannoni (1987) dice que "el niño tiene que pasar por conflictos identificatorios, que son necesarios para él, no son conflictos con lo real." (p. 1). En el análisis, el individuo debe enfrentarse a lo desconocido y derribar las barreras de sus defensas para acceder a quien realmente es, su verdadero Yo, escondido bajo todo ese resguardo. El niño además de comprender sus propias reacciones, debe enfrentarse al adulto y separarse de él, permitiendo así la discriminación de un psiquismo diferenciado al del adulto. Al respecto también Dueñas (2013) citado en Míguez (2015) concuerda, destacando que el proceso de construcción subjetiva se forma a partir de la relación del niño con el adulto que lo construye y que como cada persona es distinta y cada una vive en un contexto diferente y tiene diferentes herramientas para defenderse, es fundamental pensar a cada niño en su singularidad y contextualizado sobre la base y los pilares que lo sustentan y rodean. Por eso, habrá que tomar en cuenta que podrán existir tantas "formas de ser niño" (Míguez, Sánchez, 2015, p. 35) como niños haya.

Estas autoras plantean una disyuntiva en cuanto a lo que se pretende de los niños en el actual mundo globalizado y productivo en donde lo que no produce ganancia o no es "útil" (en términos de mercado) es descartado; y, por otro lado, los tiempos y el disfrute de la infancia como momento privilegiado en la vida del sujeto. Ellas dicen que desde el ámbito social, de un tiempo a esta parte se han impartido modificaciones normativas que amparan a la infancia y la destacan como la etapa más vulnerable de la vida, brindándole derechos especiales y protegiéndola de determinados abusos. Por otra parte, se generan, apoyadas y justificadas en las bases del sistema en que vivimos, determinadas prácticas contradictorias al interés por dicha protección que buscan explotar sus capacidades, abrumarlos de conocimientos y saberes que los "formen" para el futuro; y transformen esta infancia tan vulnerable, en la traducción en miniatura de los próximos adultos "productivos", con responsabilidades y demandas que sobreexigen sus capacidades y motivaciones.

Si lo pensamos desde esta perspectiva, es posible también hacer un paralelismo con la idea esencial del escrito de Freud (1929) el *Malestar en la Cultura*, donde señala (ampliamente) que por un lado el hombre precisa determinadas normas de convivencia que él mismo se crea y debe respetar, y que a su vez, limitan sus pulsiones. Que de hecho sin ellas no sería posible mantener una vida en sociedad. Él afirma: "nuestra llamada cultura llevaría gran parte de la culpa por la miseria que

sufrimos, y podríamos ser mucho más felices si la abandonásemos para retornar a condiciones de vida más primitivas" (p. 22). Con el nacimiento de normas sociales y una determinada cultura, el hombre aprende a avergonzarse de todos sus instintos. Aparecen desde tiempos muy tempranos, la culpa, la vergûenza y el asco, denominados diques morales, que regulan y limitan toda conducta instintiva, salvaje o bárbara del sujeto, alejándolo así de su naturaleza animal.

Con el nacimiento de la cultura y la imposición de sus normas entonces, se gestan, a su vez, contradicciones necesarias que generan el conflicto psíquico en el sujeto y que conducen al origen de la neurosis. Dice Nietzsche (1887) al respecto que si el humano fuera guiado sólo por impulsos, sería estúpido, no tendría nada de interesante. Tampoco tendría con qué diferenciarse del resto de los animales. Allí, en el conflicto entre lo que siente y lo que conoce radica lo complejo del ser humano, su psiquismo y sus contradicciones.

Flesler (2007) considera que en psicoanálisis atendemos a un niño pero apuntamos al sujeto. Esto es, que no podemos quedarnos únicamente con las etapas evolutivas al estudiar el caso de un niño determinado sino que podamos pensar cómo se construye el sujeto, desde su estructura. Ya que lo vivido en la infancia se adquiere y se reproduce a lo largo de toda la vida, las etapas no finalizan para sucederse por nuevas etapas completamente distintas sino que se continúan y se resignifican unas en otras y se generan nuevas experiencias y nuevos significados, (a partir de significantes ya existentes).

Según plantea Rodulfo (1989) el significante pre-existe al sujeto, se repite y se resignifica, es decir, se le da nuevos significados. Es necesario hacer una clara diferenciación entre lo que es la constitución del sujeto (su estructura) y el desarrollo. La primera implica una diacronía, es lo que se mantiene, la segunda trata sobre el acontecimiento, tiene una sincronía o cronología. Por tanto, el acontecimiento deberá ser visto y analizado en función de la estructura que lo trasciende.

Levin (2008) dice que el sujeto nunca se desarrolla, sino que se estructura o no. Lo que se desarrolla es el cuerpo, las funciones instrumentales que son los medios a través de los cuales el sujeto va a poder manifestarse. Desde los inicios del psicoanálisis, Freud mantuvo que el inconsciente es atemporal, que los procesos no están ordenados ni se modifican por el transcurso del tiempo. Se van instalando huellas mnémicas a partir de los primeros vínculos desde los inicios que luego se resignificarán en nuevos objetos a lo largo de la vida.

Jerusalinsky (1995) denomina al humano como deficiente instintivo porque cuando es muy pequeño no puede satisfacer sus necesidades por sí sólo y precisa de un otro que lo haga por él y apacigüe así la tensión de sus estímulos internos. Y es esta insuficiencia, y con ella, el primer vínculo con el objeto materno, la que permite que se establezca la dimensión psíquica. Por tanto, "el papel del otro no es imaginario (...), sino significante" (p.28)

Este autor reafirma que el niño debe ser hablado por el otro, de esta forma es que el otro le da su lugar simbólico, "le ofrece una imagen en la que reconocerse, pero a su vez (...) acepta el no saber sobre este niño, sobre su destino." (p. 32) Allí es que se configura la autoimagen. Este "no saber" lo angustia, pero esa angustia es necesaria para poder apropiarse de los significantes. Esto, entonces es lo que mueve al niño a formar su propio Yo, a pasar de la pasividad y el repliegue e indiferenciación inicial con la madre a la búsqueda de querer conocer (pulsiones), de conformarse como sujeto diferente al otro.

Se señaló anteriormente el planteo de Rodulfo (2013) de que debe tenerse en cuenta el entorno del niño en toda su amplitud, todos los vínculos con los que comparte su vida. Y no sólo restringirse a atender el ámbito familiar. En sus palabras: "(...) no basta con estudiar lo familiar para dar cuenta de por qué un paciente (...) ha llegado a tal situación, mala o buena. (...) lo familiar sigue siendo más que importante, pero (...) no se puede reducir lo familiar a lo edípico" (p. 86)

También explica cómo con el paso del tiempo, han habido culturalmente muchos cambios, de los cuales la familia no ha quedado excluida, sino que, por el contrario, se ha transformado y como resultado han surgido múltiples y muy variados tipos de familia y hasta se han generado nuevos modos de reproducción humana, lo cual moviliza fuertemente las bases de la estructura familiar de tiempos pasados. Justamente, en la búsqueda de la adaptación a todos estos cambios, es que Rodulfo (2013) pone en cuestionamiento la clásica e invariable fórmula edípica, tajante y estricta, representada únicamente por padre, madre e hijos; así como también pone sobre la mesa de debate la homosexualidad y los nuevos tipos de familia diversos, cada vez más complejos, y a su vez, generadores de nuevos vínculos, nuevas subjetividades.

Este autor busca ubicar sobre el marco del campo del psicoanálisis más clásico y uniforme, el relieve desparejo y heterogéneo de la vida contemporánea, las intensas y dinámicas modificaciones de la cultura actual para poder ver sus diferencias y contrastarlas. Hecho éste no menor, tomando en cuenta que la práctica clínica de hoy

día muchas veces es ubicada a la fuerza en el marco de un psicoanálisis tradicional que no condice con la realidad actual de quienes consultan y no permite trabajar correctamente.

Con esto se reafirma que por más que contemos con una amplia teoría, desarrollada desde sus raíces y su lógica, ésta debe siempre continuar el ritmo y el dinamismo de la vida cotidiana, debe actualizarse constantemente para ir a la par de la práctica empírica. Porque de lo contrario, estaríamos perdiendo de vista lo más importante que es la realidad que el paciente trae a consulta; y empleando nuestra energía en intentar encajar una pieza con otra con la que no se corresponde.

Retomando la idea de la anacronía del psicoanálisis, Untoiglich (2011) afirma que "los seres humanos construimos subjetividad a lo largo de toda nuestra existencia" pero que para poder transformarse en sujetos deseantes, pensar autónomamente "y atender a los requerimientos escolares, tendrán que producirse una serie de operaciones lógicas a nivel psíquico y de encuentros con los otros significativos que demarcarán los modos de subjetivación." (p. 25) No se puede esperar que un niño que no tuvo un adecuado primer vínculo con su objeto materno o que no fue libidinizado en un lugar privilegiado cuando bebé, alguien que no fue habilitado por otro para su desarrollo en los inicios de su vida ni hablado o significado en respuesta a sus estímulos internos; sea capaz de producir, simbolizar, atender y aprender la información que proviene del exterior, ya que ni siquiera ha sido capaz de comprender sus propias necesidades corporales, brindarles satisfacción, mucho menos ha podido establecer una identificación con un otro ni se puede pretender tampoco que sea capaz de atender lo que lo rodea adecuadamente y darle sentido. En palabras de la autora, (citando en su obra, a Freud, 1920):

> El traumatismo es propuesto como una relación entre cantidades que ingresan en el aparato psíquico y la capacidad de ligazón del sistema. Esta capacidad está del lado del niño, pero fundamentalmente está posibilitada por un Otro que le provee las herramientas para que pueda construir las ligazones de los acontecimientos vividos. Cuando estas vivencias no pueden ser enlazadas es que devienen traumáticas, es decir, no es la magnitud del hecho lo que lo transforma en traumático, sino la imposibilidad de metabolizarlo. (p. 27)

Spitz (1946) y Bowlby (1951) (como son citados en Schejtman, 2004) entre otros investigadores realizaron un estudio mediante el cual concluyeron que la ausencia prolongada del objeto materno y las consecuencias de la misma a largo plazo pueden ser devastadoras en cuanto no permiten el normal desarrollo psíquico

del bebé, causa depresión y en casos extremos, hasta puede ocasionar la muerte, por el rechazo generado hacia los alimentos.

Winnicott (1960) describe tres momentos graduales por los que pasa el niño durante su desarrollo. Estos son: el sostén del rol materno, cuando el bebé está fusionado con su madre aún y ella es quien interpreta, comprende y da respuesta a las necesidades del pequeño "con la mayor exactitud posible" (p. 65); luego el infante y la madre comienzan a diferenciarse uno del otro y a través de la comunicación (mediante señales) el bebé es quien demanda la colaboración de su madre para la satisfacción de necesidades (etapa denominada la "continuidad de ser") y por último, el niño comienza a intentar satisfacerse a sí mismo con mayor independencia del objeto materno. En cuanto al aspecto físico, la madre está preparada para separarse del niño cuando éste lo necesita, pero en términos psicológicos generalmente ocurre que "es difícil para la madre separarse de su infante a la velocidad con la que el infante necesita separarse de ella." (p. 70)

Muchos autores destacan la importancia de los aspectos físicos ya que los cambios que ocurren a nivel psíquico, ocurren también en el cuerpo. Muchas de las "patologías" o enfermedades que parecen residir en el cuerpo, parten de algún elemento derivado del conflicto inconsciente que se somatizan (se traducen en alguna dolencia corporal).

Cuando el infante a lo largo de su desarrollo no logra alcanzar gradualmente su independencia del objeto materno o sufre en el transcurso del mismo alguna/s situación/es traumática/s, es probable que viva a su vez dificultades en el aprendizaje o reflejarse en algún síntoma somático. Por tanto, el adulto debe ser capaz de sostener y brindar apoyo al desarrollo del infante pero también saber ir soltándolo para que en la medida que vaya siendo físicamente apto, busque resolver situaciones por sí mismo. Esto es muy importante ya que le brinda al pequeño autoestima y confianza a la vez que lo motiva a conocer, investigar, aprender, dudar, cuestionar. En síntesis, le provee la base de un crecimiento y un aprendizaje seguro.

Otra de las cuestiones que hay que tener en cuenta a la hora de encontrarnos en la práctica clínica con un niño con dificultades de aprendizaje es que, como explica Schlemenson (2007), "no todos los objetos (...) de la realidad atraen y se constituyen en representantes psíquicos (...). Muchos de ellos se transforman en objetos de no-deseo, produciendo un movimiento libidinal de desinvestidura y retracción (...)" (p. 21). Por ende, no siempre que un niño no se adapta al tipo de enseñanza escolar debemos pensar que el problema reside en el pequeño. A veces, los programas o las

didácticas empleadas en la educación no son aplicables a todos por igual. Algunos pueden adaptarse y otros puede que no, y no por eso debemos diagnosticar algún tipo de patología a cada individuo que no cumpla con los mismos parámetros homogeneizantes.

Con relación a esto es que esta autora hace referencia a la importancia de discriminar entre los aspectos psicológicos y "los factores contextuales que promueven o retardan los aprendizajes" (p. 22) de los niños (estos últimos correspondientes al ámbito en que se desenvuelven).

Por un lado, en cuanto a la capacidad de producción simbólica, Untoiglich (2011) -citando a Wettengel- afirma que la misma es:

> La actividad psíquica representacional mediante la cual el sujeto interpreta el mundo en el que se inscribe de acuerdo con sus propias relaciones de sentido, y que se manifiesta a través de los elementos que conforman la trama de significaciones con la que expresa su singularidad psíquica históricamente constituida (Wettengel, L., 1993)
>
> (p. 33)

Y que es posible acceder a los modos de funcionamiento psíquico a través "(...) de la actividad representativa con la que se expresan." (p. 33). A partir de ellos se puede diagnosticar y trabajar con la estructura psíquica del paciente.

Por otro lado, están los factores contextuales que incluyen además del núcleo familiar, a los amigos y otros vínculos cercanos así como también a la escuela y todas las figuras (autoridad y pares) que la componen. Lo que podrá ser analizado y trabajado allí serán los tipos de relacionamiento, las figuras con que se identifica, con las que se diferencia y el tipo de afecto que tiene con cada una de ellas.

Untoiglich (2011) explica:

> Cuando nos referimos a problemas de aprendizaje, no lo hacemos en términos de déficit, sino que se consideran como modalidades particulares en que se construyen los procesos de simbolización sesgados y parcializados de una forma tal que resulta restrictiva en términos cognitivos y afectivos y ocasiona sufrimiento, entorpeciendo la apertura al mundo y, en definitiva, la expansión subjetiva.
>
> (p. 34)

En síntesis, con el aporte o perjuicio que brinde el entorno subjetivo del infante sumado a su capacidad personal de simbolización actual, es que el niño será enfrentado a una serie de normas institucionales y diversos tipos de enseñanza, además de ciertos requerimientos y exigencias escolares que deberá atender y

cumplir, en el intento de adaptarse al sistema que lo gobierna. Pero detrás de todo esto, no se debe olvidar la magnitud de su existencia y su - ya mencionado - lugar en el deseo de los otros, que será el principal medio que lo ubique en algún sector del camino hacia el aprendizaje.

Cuanto mayor capacidad de producción simbólica tenga el niño, contará con una mayor independencia del deseo de los otros y podrá brindarse a sí mismo un lugar propio en la adquisición de nuevos conocimientos, habilitándose a definir sus intereses y ampliar su campo subjetivo. De todas maneras, este trabajo no es tan sencillo como parece, ya que no requiere sólo de la capacidad del niño sino también de la habilitación y capacidad de la madre (rol materno) de separarse de él. Y allí, muchas veces se descubren nuevas barreras que impiden este trabajo.

PRESENTACIÓN DE CASOS CLÍNICOS

A continuación, se presentarán algunos casos expuestos por los autores ya mencionados, que ofrecerán mayor claridad a los conceptos de la teoría ya trabajada.

A través de los discursos en la entrevista con los padres, es posible inferir "el tipo de posicionamiento de cada uno de los progenitores con relación al niño y el tipo de enunciados significativos con los que describen la problemática del niño en estudio." (Schlemenson, 2007, p. 25)

La niña del espejo

El primer caso al que se hará referencia es el de la niña del espejo descrito por Berthon, D. y Varieras, M. (2001) - un caso de Francoise Dolto para la exposición de su concepto de "imagen inconsciente del cuerpo"[9] - la cual vive un conjunto de grandes cambios sucesivos, casi simultáneos, a una etapa muy temprana de su vida, acompañados a su vez, de un escaso vínculo parental que no facilita la adaptación a los mismos. Se encuentra de repente en un país extranjero en ausencia de figuras familiares conocidas, donde su principal cuidadora habla otro idioma y además le brinda mayor atención y tiempo a su hermano bebé. Sus padres se ausentan por un tiempo para conocer la ciudad mientras ambos hermanos quedan a cargo de la niñera francesa, con la que no es fácil comunicarse y que apenas conoce.

En la habitación, sola, encuentra varios muebles con espejos en los que se reflejan partes de sí misma. Pero ese reflejo, al no tener un Otro mediador que le ayude a darle un sentido, le genera ansiedad y angustia, la cual al no poder ser tramitada o simbolizada, genera una vuelta o retroceso en el desarrollo, que implica la pérdida de algunos aprendizajes previamente adquiridos (como la masticación del alimento, la capacidad motriz de agarrar objetos con las manos, el lenguaje) y ha provocado síntomas esquizoides.

El tratamiento con esta paciente se inicia recién "poco antes que cumpla 5 años, dos años después de la experiencia traumatizante" (Berthon, D., Varieras, M., 2001, p. 158) por lo que las secuelas de la misma aún se siguen manifestando al momento de la consulta. Esta niña presenta aspectos correspondientes al primer momento en la producción de subjetividad - el proceso originario - puesto que la imagen de su cuerpo se conforma como un rejunte de partes humanas y no humanas donde no hay límites claros. Hay una desorganización psíquica en el sentido de que no es posible contemplar la unidad como un todo, sino sesgado en partes

[9] Comillas de los autores

desintegradas. Aquí se puede apreciar la gravedad que puede llegar a generar la ausencia del Otro mediador que sostiene, protege y acompaña los procesos de simbolización del infante. Estos autores manifiestan:

> La impresión que causa el espejo no es un acto solitario; aparece inmediatamente acompañado de la percepción de la presencia de un testigo (...) Y lo más importante es el aspecto relacional, simbólico, de esta experiencia. De lo contrario, 'es para el niño un momento de invalidación del sentimiento de existir'[10]. (...) La falta de la relación con el otro, ya sea la madre, ya sea otra persona mediadora, puede ser dramática para el niño." (p. 156)

Jaqueline O.

El siguiente caso es el de Jacqueline O. citado en Schlemenson (2007), la cual es enviada a consulta por la escuela, con un informe que dice que tiene dificultades para escribir producciones propias, presentando omisiones e inversiones, que el problema disminuye cuando realiza dictados y que se empeña por cumplir con lo solicitado.

La autora destaca lo que la niña es capaz de hacer y lo contrapone con lo que le impone dificultad. Plantea que su habilidad se encuentra en la copia de textos ya elaborados pero que la tarea se le torna más compleja cuando debe realizar textos propios o leer un artículo y recordar la información allí expuesta para luego decodificarla. Dice Schlemenson (2007) que esta niña ha recibido previamente textos como hijuelas, esto es textos heredados, legados de antepasados a los que parece que se esperase que Jacqueline sea capaz de grabar, de repetir. Y esto parece ser lo que obstaculiza la incorporación de novedades y la creación propia.

Por su parte, la niña no sólo no está estimulada ni ha sido enseñada para cuestionar sino que además ella no conoce otra respuesta a estímulos más que la repetición, por lo cual le resulta más seguro quedarse en ese lugar de incuestionabilidad. Lo utiliza como un mecanismo de defensa para evitar una angustia mayor que sería la "pérdida de certidumbres primarias" (p. 104).

Este caso refleja la importancia mencionada anteriormente acerca de la influencia del lugar en que es puesto el niño en la dinámica familiar, qué papel viene a cumplir; y también cómo se mezclan los límites de quien habilita (padres) y quien es o no habilitado (niño) a desplegar su propio Yo, a motivar el interés de incorporar nuevos aprendizajes, a crear algo diferente a lo ya preexistente.

Se puede pensar que Jacqueline revela elementos propios de un segundo momento en la estructuración psíquica donde el niño y sus progenitores tienen una

[10] Citado por el autor de: Dolto, F., L'Image inconsciente du corpus, Seuil, París, 1984, pág. 149

relación continente-contenido la cual es totalmente reversible. Lo que es continente puede pasar a ser contenido y viceversa. Aquí comienza a construirse la separación Yo-no Yo. Los límites no están muy claros ni determinados y la diferenciación debe realizarse desde ambos lados, padres e hijos.

La autora finaliza el caso concluyendo:

> La niña se empeña en reproducir una historia de la que se ha convertido en heredera forzosa. Herencia a cambio de la cual ha dado en prenda su pensamiento, la autonomía constituyente de sus posibilidades simbólicas. Tal vez la tarea clínica pueda ayudarla a iniciar una revuelta desde donde estructurar una posición diferente en relación con el texto familiar, no para reproducirlo ni para obviarlo sino para recrearlo.
>
> (p. 106)

Afirma Rodulfo (1989) "lo más terrible que le puede suceder a alguien es quedarse donde lo pusieron determinados significantes de la prehistoria, incluso cuando esos significantes aparentemente suenen bien." (p. 31) También explica, más adelante en su obra, que en la práctica clínica ya no sólo se pretende analizar y diagnosticar al niño que tenemos frente, conocer sobre él y trabajar con su inconsciente porque esto no sería suficiente si no se estudia también el lugar al que pertenece y de quiénes se rodea, además de la fantasmática familiar. En sus palabras: "en qué mito vive, qué mito respira y qué significa, en ese lugar, ser madre y padre." (p. 39)

Carola

Mannoni, M. (1987) nombra en su obra dos casos a los que se hará mención a continuación. El primero es el de Carola, de seis años, quien concurre con sus padres a consulta derivada por médicos por padecer de mutismo psicógeno (esquizofrenia). La madre se muestra ansiosa y angustiada. El padre parece ausente. La niña no fue buscada y nació antes de término. Al poco tiempo nace su hermana (tampoco buscada). Quedan de muy pequeñas a cargo de sus abuelos aunque de manera itinerante. En su discurso, la madre se refiere a ella como una niña-objeto, se asemeja a una maleta porque es traída y llevada de aquí para allá.

Luego aparece un tercer embarazo y todos los hijos se convierten en una carga muy pesada para la mamá que no puede con todas las responsabilidades que le llegan de repente, mientras que el padre no parece notar diferencias, "le parece que la vida no presenta problemas" (p. 138). No hay comunicación entre los padres. A los dos años, Carola es llevada a casa con sus padres y separada de sus abuelos, a lo que la

niña responde con síntomas como el rechazo de alimentos, cierta agresividad y en un primer momento puede reclamar a su abuela hasta que se retrae y deja de hablar, “un buen día ya no hablaba” (p. 138) dice la madre. Aparecen enfermedades, y evita el contacto con los seres humanos, los ignora según la madre. Se mantiene próxima a los animales y las flores con quienes juega.

El padre apenas habla, la madre muestra desesperación y pide ayuda a alguien que “se encargue de ella”. Posee un objeto transicional (un oso de felpa sin miembros ni cabeza) al que agrede de diversas formas. Este objeto se encuentra sesgado, con sus partes amputadas, lo que le perteneció en algún momento luego le fue quitado. Esto está en íntima relación con su propia imagen corporal, su imagen no es suya, es de otros, le falta algo (un tercero que rompa con el vínculo dependiente y la ayude a separarse de su madre y desarrollarse correctamente), no existe un adulto en quien apoyarse, que la sostenga y contenga. Aparece nuevamente el concepto de reversibilidad entre continente-contenido, lo cual dificulta la diferenciación Yo-no yo.

Carola es tomada por su madre para expresar lo que ella precisa, sustituye sus palabras, quedando el deseo de la niña en segundo plano y su Yo replegado al de su madre. Entonces renuncia a su propia palabra y su muy acotado lenguaje toma el papel de un otro que pregunta y responde por ella. En un principio, los primeros intentos a desplegar su sentir apuntan a la violencia hacia el Otro y hacia sí misma (no hay diferenciación aún). En una sesión dibuja un redondel grande, representante de la contención y sostén materno como símbolo del vientre, al cual ataca rayando la hoja violentamente de color rojo hasta romperla, también dibuja una niña con ojos y sin boca, representante de sí misma, capaz de ver y sentir pero inhabilitada para todo tipo de expresión de sus deseos.

En tratamiento se ven avances tanto en el trabajo de la niña como el de la madre, quien, en un principio deposita en la hija lo malo y demanda una cura del síntoma, pero que más adelante, asume su parte, se cuestiona a sí misma y reconoce el daño que le provoca a la pequeña ponerla en el lugar de rehén de sus propios vínculos parentales (los de la madre con sus propios padres). Por su lado, la niña de a poco va desarrollando el lenguaje y apropiándose de su imagen, de su propio cuerpo y finalmente expresar un deseo. Antes era imposible para Carola la simbolización mientras su madre intentara expresarse a través de ella.

Guido

El siguiente caso expuesto en este artículo es el de Guido, de seis años, quien ha sido diagnosticado de oligofrenia y quien tiene un vínculo muy enfermizo con sus padres. Su historia es trágica, su padre estando vivo, duerme durante el día y golpea a su madre. La presencia de Guido lo molesta, por lo que con la cooperación de la madre, ambos lo inhabilitan, manteniéndolo quieto y en silencio. Su padre no forma parte de la vida del niño, se irrita con frecuencia por su presencia y no participa del proceso de psicoterapia de su hijo, más que a través de la firma de un acuerdo. Cuando Guido ingresa a la escuela y comienza a mostrar problemas en sus habilidades intelectuales, es llevado a consulta y su padre al poco tiempo se suicida. Aquí es importante recordar las palabras de Untoiglich (2007) cuando afirma que los problemas y dificultades de aprendizaje, en la gran mayoría de casos, no se inician en la escuela, sino que son muchas veces ajenos a ella pero es allí donde se manifiestan.

La madre no puede estar sola, no sabe qué hacer, aparece la abuela de Guido (abuela materna) quien intenta suprimir del todo la presencia del niño en la vida de la madre, argumentando que ella no puede con la carga de un niño enfermo y que terminará suicidándose al igual que el padre.

Todo el tiempo se ve cómo el niño no es aceptado en su familia, incluso también es rechazado en el ámbito escolar, y su madre no puede cuidarlo, cada tanto entra en depresión y esto afecta el progreso de la cura de su hijo; por lo que terminan dándolo en adopción por un tiempo a otra familia. La angustia de Guido se da en cuanto se ve amenazado por el Otro y por el peligro del daño corporal que ese Otro le imprime. Debió renunciar a la identificación con ambos progenitores y a su vez, al deseo incestuoso. Se puede decir que tuvo un Edipo muy angustiante y difícil de transitar, además, con la ausencia real de su padre y el lugar en el que fue puesto por otros. Su madre al no haber tramitado previamente su conflictiva edípica, lo obliga inconscientemente a Guido a ocupar el puesto de sus hermanos, o del atrasado (puesto alienante y dependiente, del enfermo) o del muerto (a quien ella había matado por accidente).

Cuando muere su padre, para él es aún más difícil separarse de la idea de muerte y llega a expresar que si se cura, muere. Está como encasillado entre esas únicas dos opciones, las que conoce. No puede reconocerse como vivo y si lo hace, se ve castrado, algo le falta. Esa falta puede relacionarse con muchos aspectos de su vida: el afecto de sus padres, la figura paterna que se ausentó, la posibilidad de

identificación con alguien vivo y sano, la habilitación de la expresión de su deseo, la contención, la posibilidad de simbolización, el intelecto del que carece y que le exigen, etc. En síntesis, la falta de la oportunidad de Ser él mismo.

Guido no puede aprender, concentrarse y atender en la escuela a temas curriculares y ajenos a él cuando ni siquiera es investido libidinalmente en el deseo del Otro. No puede cumplir otro rol que el que su madre lo situó en un primer momento. Una vez que esta familia pueda hacerse consciente de su responsabilidad en el síntoma de su hijo, éste último será liberado de estos esquemas alienantes y sólo allí, al ser libidinizado y sostenido por Otro, podrá ir en busca de sus propios intereses y será capaz de abrirse paso al aprender.

Alejo

Finalmente se presentará el caso de Alejo expuesto por Untoiglich (2007) tomado del capítulo 9 del compilado de Schlemenson, *Niños que no aprenden*. Esta autora trae a colación el tema del fracaso escolar, desde donde surge la necesidad y derivación a psicólogo; y cómo a veces el psicodiagnóstico condiciona la continuidad del niño en la escuela.

Alejo tiene 8 años, está en tercero y presenta dificultades, por lo que la institución solicita a los padres, un psicodiagnóstico. En un primer momento ambos padres posicionan al niño en el lugar del síntoma, de la enfermedad (“Alejo es ADD” dice la madre), aquello que “molesta todo el tiempo” según el padre. A la autora le llama la atención la modalidad en que sus padres expresan los problemas del chico, desentendiéndose de los mismos pero además de manera despectiva (“Alejo es un problema en casa y en el colegio” dice la madre). Se presentan agotados, en busca de una solución que venga de afuera, dicen que Alejo demanda pero no escucha y que reacciona agresivamente, que busca el límite. Dice el padre “quiere ser el centro y primero siempre. Hace trampa siempre”, Alejo reclama su lugar desesperadamente, un lugar privilegiado, de falo, busca cualquier vía para lograr su objetivo, pero no lo consigue.

Los padres en la primer entrevista demuestran hostilidad hacia su hijo. La madre reconoce en parte sus limitaciones y el efecto que las mismas han causado en Alejo. “Nunca llegamos a conformarlo. Él sufre.” (Schlemenson, 2007, p. 122)

Estos padres parecen ver y situar en Alejo los aspectos hostiles que vivieron en sus propias familias de origen, en las dinámicas vinculares entre padre, madre y hermanos. Ellos no expresan que Alejo *tiene* un problema, sino que hablan de que él

es un problema. Esto lo posiciona al niño en un lugar de *ser sujeto,* alienante al deseo de los otros. Además es negado, ocupa el puesto de quien interrumpe y molesta el desarrollo deseado de la familia, ya que sus padres con su hermana mayor ya tenían "todo" lo que querían.

Se ve claramente la falta de sostén que tiene Alejo en su familia a partir de este lugar que le es asignado desde antes de nacer. Hay una presencia real pero a la vez, una ausencia simbólica de los roles parentales. Cada uno se ve a sí mismo o aspectos de sus familias de origen reflejados en este niño, desplazan afectos de sus objetos primarios y proyectan lo negativo que no pueden ver ellos; y no pudiendo separarse de ese lugar, buscan inconscientemente, en Alejo, corregir sus propios errores y reprimir lo hostil de sus representaciones primarias.

Otro suceso que parece ser el discurso que cierra el caso aparte de "mi hijo es ADD", es la incapacidad de separar al sujeto adulto del sujeto hijo o, mejor dicho, la subjetividad del *ser hijo* en los padres y sus correspondientes historias edípicas, que, por asimilarse en determinadas circunstancias con la realidad actual del niño, éste es rápidamente sentenciado a cumplir el mismo puesto que ocupaban anteriormente sus padres cuando pequeños. Al decir de Untoiglich (2007), "Cómo se es madre está absolutamente ligado a cómo se fue hija." (p.129) - lo mismo ocurre con el ser padre -.

La autora explica que por más que haya factores comunes en las historias de vida de cada integrante familiar, cada uno podrá vivirlo, sentirlo y simbolizarlo de distintas formas. Asimismo un mismo hecho puede ser traumático para un padre y no así para el niño, y viceversa.

De ahí que lo que las instituciones, la familia y otros terceros destaquen como problema no tiene por qué ser la razón del sufrimiento del niño, simplemente es un llamado de atención, una forma de decir que algo no está bien aunque no tenga directa relación con ese síntoma. Que necesita la ayuda y la atención de otros para lograr ordenar su historia, entenderla y apropiarse de ella, diferenciando la suya real de la historia en la que los otros lo ubicaron.

CONCLUSIONES

El encasillamiento de los niños en determinadas enfermedades "de moda"[11], da una rápida respuesta social al problema y de esa forma baja ansiedades y le brinda a sus padres, en la medida que provienen de factores biológicos, la oportunidad de no hacerse cargo de las causas y los efectos que las mismas producen. Permite y promueve la no implicación de la familia. Pero este no es el único factor negativo de dicho fenómeno. El hecho de utilizar una misma etiqueta rotuladora en una amplia cantidad de niños, coarta la singularidad y diversidad de cada chico y cada historia de vida, además de plasmar en el orden social, una subjetividad común del Ser Niño, en vez de tratar a la patología como algo pasajero o episódico. Por tanto, la generalización que provocan las etiquetas enceguece al entorno del niño además de fomentar la desatención del motivo del sufrimiento real de cada chico.

En el mundo actual y con un sistema que exige el máximo rendimiento posible, reprime los instintos o deseos innatos, demanda producción masiva y quita al hombre su tiempo para luego vender "felicidad"[12] envasada en objetos de consumo, eficiencia, rapidez y perfección; es muy difícil tener infancias sanas, que por sobre todo requieren tiempo, afecto y atención de los adultos. Estos últimos se mantienen ocupados en la continuación del círculo productivo por lo que terminan mimetizándose con él y exigiéndoles a los pequeños lo mismo que el sistema demanda de ellos.

Entonces, un niño que esté neurológica y físicamente sano no estará apto para ampliar su capacidad simbólica e incorporar novedades en tanto no se encuentre apropiadamente libidinizado en su familia y no sea habilitado y contenido en el entorno en que se desenvuelve para forjar su identidad de ser y así representar sus propios deseos, conflictos y sufrimientos.

En palabras de Schlemenson (2007) se concluye que "las retracciones libidinales motivadas en formas de vida y cuestiones que quedaron en suspenso conscientes o inconscientes, como deseos y traumatismos no resueltos por los ancestros, limitan el despliegue del psiquismo." (p. 19)

[11] Comillas del estudiante
[12] Comillas del estudiante

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berthon, D., y Varieras, M. (2001) Un caso infantil de Françoise Dolto. La niña del espejo o la imagen inconsciente del cuerpo. En J. D. Nasio (Ed.), *Los casos más famosos de psicosis*. (pp. 153-166). Buenos Aires, Argentina: Paidós

Bleichmar, S. (2010) *El desmantelamiento de la subjetividad: Estallido del Yo*. Buenos Aires, Argentina: Topía Editorial

Cantú, G., y Di Scala, M. (2007) Sobre herederos forzosos. Síntoma e historia en las pruebas pedagógicas. En S. Schlemenson (Comp.), *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico pedagógico*. (pp. 93-106). Buenos Aires, Argentina: Paidós

Flesler, A. (2007) *El niño en análisis y el lugar de los padres*. Buenos Aires, Argentina: Paidós

Flesler, A. (2009, julio) El síntoma del niño y la respuesta del sujeto. *Imago Agenda.* Recuperado de http://www.imagoagenda.com/articulo.asp?idarticulo=1110

Freud, S. (1929) El malestar en la cultura. En *Obras completas*, tomo XXI. (1996) Buenos Aires: Amorrortu

Janin, B. (2012) *El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc

Jerusalinsky, A. (1995) *Desarrollo: lugar y tiempo del organismo vs lugar y tiempo del sujeto. Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil.* Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión

Levin, E. (enero-junio 2008) La imagen corporal sin cuerpo: angustia, motricidad e infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 10* (1), 91-112

Lora, M., E. (2007) El Psicoanálisis y el diagnóstico con niños. *Ajayu, V* (2), 209-218

Mannoni, M. (1987) *El niño, su "enfermedad" y los otros. (2007 - 9na ed.).* Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión

Míguez, M., N., y Sánchez, L. (2015) Etiquetas infantiles. En M. N. Míguez (Coord.), *Patologización de la Infancia en Uruguay: aportes críticos en clave interdisciplinar.* (pp. 29-60). Buenos Aires, Argentina: Estudios Sociológicos Editora

Nasio, D. (2001) ¿Qué es un caso? En J. D. Nasio (Ed.), *Los casos más famosos de psicosis*. (pp. 153-166). Buenos Aires, Argentina: Paidós

Nietzsche (1887) *La genealogía de la moral. (2005 - 6ta reimpresión).* Madrid, España: Alianza Editorial

Rebollo, M., A. (2005) *Dificultades del Aprendizaje*. Montevideo, Uruguay: Prensa Médica Latinoamericana

Rodulfo, R. (1989) *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. Buenos Aires, Argentina: Paidós

Rodulfo, R. (2012) *Padres e hijos: en tiempos de la retirada de las oposiciones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós

Rodulfo, R. (2013) *Andamios del Psicoanálisis. Lenguaje vivo y lenguaje muerto en las teorías psicoanalíticas.* Buenos Aires, Argentina: Paidós

Schlemenson, S. (2007) El diagnóstico psicopedagógico. En S. Schlemenson (Comp.), *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico pedagógico*. (pp. 15-39). Buenos Aires, Argentina: Paidós

Schejtman, C. (2004) Efectos de la depresión materna en la estructuración psíquica durante el primer año de vida. Psicoanálisis e investigación empírica

con infantes. *Subjetividad y procesos cognitivos,* (6), 281-302. Recuperado de http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/handle/123456789/259

Spitz, R. (1972) *El primer año de vida del niño. Génesis de las primeras relaciones objetales.* Madrid, España: Aguilar

Untoiglich, G. (2007) “Alejo es ADD”. Abordando el dolor (de un niño) en un diagnóstico. En S. Schlemenson (Comp.), *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico pedagógico*. (pp. 119-130) Buenos Aires, Argentina: Paidós

Untoiglich, G. (2011) *Versiones actuales del sufrimiento infantil. Una investigación psicoanalítica acerca de la desatención y la hiperactividad.* Buenos Aires, Argentina: Noveduc

Winnicott, D. (1956) Preocupación maternal primaria. En D. Winnicott (Ed.) (1998) *Escritos de pediatría y psicoanálisis* (pp. 405-412). Barcelona, España: Laia

Winnicott, D. (1960) La teoría de la relación entre progenitores-infante. En D. Winnicott (Ed.) (1993) *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional.* (pp. 47-72). Buenos Aires, Argentina: Paidós

Winnicott, D. (1963) De la dependencia a la independencia en el desarrollo del individuo. En D. Winnicott (Ed.) (1975) *El proceso de maduración en el niño.* (pp. 99-110) Barcelona, España: Laia