



Trabajo Final de Grado:

# **Aportes psicoanalíticos sobre las dificultades de aprendizaje en los niños**

Autor: Leticia Medeiros. CI: 4.296.669-0.

Tutor: Prof. Agda. Susana Martínez.

Fecha de entrega: 30 de Julio.

Montevideo, 2014.

# Índice

<b>Resumen.....</b>	<b>2</b>
<b>1. Introducción.....</b>	<b>3</b>
<b>2. La génesis del pensar para algunos modelos psicoanalíticos.....</b>	<b>5</b>
2.1 Los modelos freudianos.....	5
2.2 Los modelos post kleinianos.....	13
<b>3. Pensar y aprender en Psicoanálisis.....</b>	<b>15</b>
3.1 La importancia del otro.....	15
3.2 Contrainteligencia.....	21
3.3 Psicopedagogía y psicoanálisis.....	25
3.4 La perspectiva de la clínica psicopedagógica.....	33
<b>4. Conclusiones.....</b>	<b>36</b>
<b>5. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>38</b>

## Resumen

La presente monografía analiza algunos aportes del modelo psicoanalítico que pueden ser aplicados a la temática del aprendizaje y sus dificultades.

Se estudiará el aprendizaje en los niños a partir de un cierto recorrido histórico sobre los primeros escritos de Freud, donde se postulan concepciones acerca de la génesis del pensar, conceptualizaciones que luego han sido desarrolladas o modificadas por autores post freudianos. Se presentan por lo tanto, algunos desarrollos postkleinianos y postlacanianos, con autores que postulan un modo propio de pensar la problemática. Si bien ellos presentan posiciones metapsicológicas diferentes, mantienen la premisa básica psicoanalítica que es la existencia del inconsciente. También existe cierto acuerdo con respecto a los primeros registros del aprender.

El aprender comienza con las primeras vivencias, por ello se entiende que la situación de aprendizaje remite a los primeros vínculos entre el bebé y la figura materna, donde se establece una relación de encuentros y desencuentros con el otro, pudiendo habilitar o no dicho aprendizaje. Esto luego conduce a los procesos de simbolización, conceptos que varían en los diferentes modelos.

Se pasará revista a algunos conceptos claves como la relación con los primeros objetos, momentos del desarrollo como la latencia, mecanismos como la sublimación, etc. que serán analizados en esta monografía.

Este modo de atender el aprendizaje y sus dificultades, dará lugar a una modalidad de intervención particular que se expresa a través de la psicopedagogía y la psicopedagogía clínica de orientación psicoanalítica, quienes también toman al inconsciente como aporte fundamental.

*Palabras claves:* psicoanálisis, vínculo temprano, dificultad de aprendizaje.

## Introducción

Las dificultades de aprendizaje en los niños han constituido y constituyen hoy día una temática muy relevante, siendo objeto de estudio de distintas disciplinas como la pedagogía, psicología, psicopedagogía, neuropsicología, etc.

En la actualidad cualquier aspecto sobre la experiencia humana vinculada a las ciencias sociales resulta mejor estudiado si se apela al paradigma de la complejidad de Edgar Morin (1995), quien hace referencia a que el ser humano debe ser entendido desde lo multifacético (está atravesado por todo lo que lo rodea). Para hacer un estudio en profundidad sobre determinado aspecto humano, es necesario hacer un recorte, es decir una reducción que delimite el saber. Por ello cuando se selecciona esta temática se hace referencia a determinados aportes psicoanalíticos de algunos autores, se está haciendo un recorte así, de la extensa bibliografía existente, con lo cual, al decir Morin, se oscurecen e iluminan sectores relacionados al tema.

Debido a que el psicoanálisis no es un modelo hegemónico, ni unitario es posible encontrar en él modalidades de pensamientos muy disímiles entre sí, por ello en esta monografía se tomarán algunos autores psicoanalíticos pertenecientes a determinados sectores teóricos que implicarán una determinada manera de pensar la problemática del aprendizaje.

De entre estos sectores o parcelas de saber se tienen en cuenta los planteos freudianos sobre la sexualidad y el desarrollo del psiquismo, en los que no sólo se destacan las funciones psíquicas que el niño pondrá en juego, sino también su relación con el deseo. Investir libidinalmente una función o una actividad como el aprender es fundamental para que este pueda ser llevado a cabo.

En los textos de Freud se destaca la importancia de los primeros vínculos, en los cuales se habilitarían, según algunos autores, procesos de desarrollo en los que el niño adquiere habilidades y capacidades que serán puestas en juego a lo largo de su vida y por lo tanto en su capacidad de aprender.

El psicoanálisis ofrece una mirada específica sobre los problemas de aprendizaje. Estos pueden estar determinados por diferentes niveles de fallas en la constitución del aparato psíquico. Por ejemplo, un déficit a nivel del superyo, no permitiría instalar una transferencia que habilite a abrir el enigma y le permita confiar en el lugar de saber

que tiene el enseñante. También se puede observar un fracaso escolar cuando se está ante una estructuración psicopatológica, en la que el sujeto no pudo hacer el desplazamiento del *yo ideal* (registros narcisistas) al *ideal del yo* (ideales sociales contenidos en el superyo), lo que ocasiona que el proceso de aprendizaje no sea vivido como una meta ideal por el sujeto, quedando desplazado de las mismas.

Si bien se trabajará sobre el aprendizaje en los niños, este no solo es entendido y pensado como aprendizaje académico. Partiendo de la idea de que toda adquisición es un aprendizaje, la *dificultad de aprendizaje curricular* implica algún nivel de trastorno en el funcionamiento psíquico que es necesario elucidar y con ello poder ayudar al niño a aprender.

Se busca comprender como estos trastornos a menudo se relacionan con la importancia de la función materna en los primeros vínculos, y como las restricciones futuras de la producción simbólica de los niños, provocan perturbaciones significativas en el dominio de algunas o todas las áreas de conocimiento, que incitan a la pérdida de la curiosidad y el deseo hacia lo novedoso.

Si bien el psicoanálisis aporta elementos teóricos importantes, la dificultad de aprendizaje no puede ser pensada únicamente desde él, porque en ella se presentan una serie de otros factores que deben ser atendidos por educadores y psicopedagogos, quienes centran su actividad en los procesos educativos y en sus fallas y dificultades. Muchas de las dificultades en los niños se hacen visibles a nivel de lo cognitivo, su causalidad es estructural, por ello, necesitan transitar por un reordenamiento de los sistemas psíquicos, experiencias de elaboración de sus conflictos que habiliten el aprendizaje.

## **La génesis del pensar para algunos modelos psicoanalíticos**

Una de las acepciones del Diccionario de la Real Academia Española (2001) referida a la palabra aprender, remite a la capacidad de "adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia" (1.tr.). Se plantearían así dos ámbitos de aprendizaje, uno vinculado al proceso de adquisición de saberes por medio del estudio y otro experimental. Este último incluiría los aprendizajes vivenciales, emocionales, la adquisición de hábitos, costumbres sociales y culturales. El mismo incluirá también, los procesos de maduración y organización del psiquismo que se van produciendo en el encuentro entre el bebé y sus figuras parentales. Aspecto éste donde el psicoanálisis ha aportado profusas herramientas conceptuales.

Estudiar las dificultades de aprendizaje desde el psicoanálisis, implica reconocer que dicha concepción teórica no es hegemónica ni unitaria, permitiendo encontrar una amplia gama de modelos metapsicológicos con respecto a la modalidad de pensar el psiquismo humano. Por ello es posible encontrar posiciones que se asemejan más a los desarrollos clásicos freudianos y otras más alejadas, con una impronta más kleiniana o lacaniana.

Para hacer un estudio psicoanalítico sobre las dificultades de aprendizaje, es preciso hacer un recorrido sobre la génesis del pensar para este modelo explicativo de la mente humana, con especial énfasis en la modalidad de construcción del psiquismo.

Inteligencia, pensamiento y aprendizaje no pueden estudiarse como entidades aisladas del sujeto, por ello se toma la idea de entenderlas como productos de la particularidad del sujeto, es así que, es necesario acudir a su historia singular de construcción psíquica.

La dificultad de aprendizaje, se estudiará como una modalidad no adecuada de construcción del pensamiento que comienza a formarse en el vínculo temprano, y, puede causar consecuencias psíquicas futuras, observable como una ulterior dificultad para aprender.

### **Modelo freudiano:**

En el *Proyecto de una psicología para neurólogos* de 1950 [1895], Freud todavía no había creado el psicoanálisis como tal, pero teorizó sobre el funcionamiento psíquico del ser humano desde la psicopatología para luego poder obtener una comprensión de la psicología normal. En esta obra, quedaron sentadas numerosas ideas que luego se seguirán desarrollando.

En la formulación de dicho trabajo se rescata la concepción de la génesis de la capacidad de pensar y sus diferentes modalidades, que años más tarde fueron profundizadas en el *Cap. VII de La interpretación de los sueños* de 1900-01. En este último se despliegan concepciones que tienen que ver con el desarrollo del esquema del aparato psíquico, y el surgimiento de la capacidad de pensar en los humanos.

En este sentido C. Kachinovsky extrae un fragmento de Freud donde hace referencia a los comienzos del aparato psíquico:

..."el aparato obedeció primero al afán de mantenerse en lo posible exento de estímulos, y por eso en su primera construcción adoptó el esquema del aparato reflejo que le permitió descargar enseguida, por vías motrices, una excitación sensible que llegara desde afuera".  
(Kachinovsky, 1988, p.67).

El bebé cuando nace, presenta el esquema del aparato reflejo, con el que no puede responder a los estímulos de manera consciente, por ello tanto los estímulos internos como externos le son ajenos al bebé. Las excitaciones que provienen del mismo, necesidades internas que no son reconocidas como propias por él, (el ejemplo más utilizado por Freud para ello es el hambre), provocan descargas motrices (llanto, pataleo) que luego la figura materna lo interpretará como un llamado y le dará un sentido (mí bebé tiene hambre).

Las exigencias internas se presentan como una fuerza que actúa sin cesar, pero que culmina ante la vivencia de satisfacción, siguiendo con el ejemplo, la satisfacción se consigue al saciar el hambre. Cuando la figura materna cubre las necesidades biológicas del bebé, se agrega un plus que va más allá de la necesidad vinculada a la autoconservación, con la que instaura el placer y la vivencia de satisfacción.

Estas vivencias de satisfacción o no, se asociarán luego a una imagen mnémica, que quedará "...de ahí en adelante asociada a la huella que dejó en la memoria la excitación producida por la necesidad" (Freud, 1900-01/1986, p. 557).

Freud (1900-01/1986) dirá que la próxima vez que el hambre sobrevenga "...suscitará una moción psíquica que querrá investir de nuevo la imagen mnémica de aquella percepción y producir otra vez..." (p. 557) la misma, para volver a establecer la situación de la satisfacción primera.

En este primer momento, se hace presente el deseo de revivir la misma situación de placer, necesidad de satisfacción que hace devenir la alucinación. A este proceso Freud lo llama *identidad perceptiva*. El bebé repite aquella percepción en la que se encontraba la figura materna, pero ahora la vivencia de satisfacción es en ausencia del objeto, la satisfacción será insuficiente, esto no anula la necesidad.

Por ello cuando en el bebé se va complejizando su psiquismo, el deseo alucinatorio durante la vigilia comienza a ser sustituido por el pensamiento, quedando libre la circulación del deseo durante el sueño.

En este sentido Freud dice:

...toda la compleja actividad de pensamiento que se urde desde la imagen mnémica hasta el establecimiento de la identidad perceptiva por obra del mundo exterior no es otra cosa que un *rodeo para el cumplimiento de deseo*, rodeo que la experiencia ha hecho necesario. Por tanto, el pensamiento no es sino el sustituto del deseo alucinatorio... (Freud, 1900-01/1986, p. 558).

Es necesario que el aparato psíquico pueda introducir un examen de realidad y para lograrlo debe poder percibir que del mundo exterior no proviene la identidad perceptiva deseada. Cuando logre que las actividades del pensamiento vayan desde la huella mnémica y encuentren la identidad perceptiva en el mundo externo, dejará de alucinar para pasar a la denominada *identidad de pensamiento*.

Para que la identidad de pensamiento sea posible, es necesario detener la regresión, que no vaya más allá de la imagen mnémica pudiendo así buscar otro camino que lo conduzca al mundo exterior construyendo la identidad perceptiva deseada.

Esta inhibición de la regresión provoca el desvío de la excitación y producirá un segundo sistema que será gobernado por la motilidad voluntaria, cuyos fines son recordados por hechos causados de antemano.

Freud trazará la distinción entre dos tipos de funcionamiento psíquico que él llamó *principios del acaecer psíquico*, así presenta la distinción de un proceso primario y otro



secundario del funcionamiento mental, cada uno de ellos estarán regidos por el principio de placer y el de realidad respectivamente.

El proceso secundario se presenta en el pensamiento en vigilia, también se expresa a través de funciones como la atención, el juicio y el razonamiento y la acción controlada y es por medio de este, que se hace presente la *identidad de pensamiento*. Los procesos secundarios construyen una modificación en los procesos primarios, cumplen una función reguladora que se hace posible por la constitución del Yo, ya que su principal papel es inhibir el proceso primario. En el proceso primario la energía se encuentra libre y se mueve a través del principio de placer, y en el secundario la energía se encuentra ligada, presentando un paralelismo con el principio de realidad. Esta segunda modalidad de pensar demanda un esfuerzo menor que la primera, debido a que en esta ya se presentan trazados los signos del proceso cognitivo que construyen la memoria cognitiva.

Continuando esta línea C. Kachinovsky dice:

Si desde el punto de vista tópico el Proc. Primario corresponde al sistema Inconsciente y el Secundario al Preconsciente-Consciente; desde un punto de vista dinámico-económico en la actividad del proceso primario la energía fluye libremente mientras que en el secundario "procede por múltiples ensayos, envía investiduras y vuelve a recogerlas", economizando energía, que en este caso estará "ligada", "las representaciones son cargadas de una forma más estable, la satisfacción es aplazada permitiendo así experiencias mentales que ponen a prueba las distintas vías de satisfacción posibles". (Dicc. de Psicoanálisis). (Kachinovsky, 1988, p.69).

Para que el bebé acceda al proceso secundario, y por lo tanto al pensamiento, es importante analizar el concepto de *vivencia de satisfacción* en el que se construye un todo, donde se encuentra integrado por un lado el bebé y su desvalimiento, y por otro la función materna que auxilia al hijo interpretando al grito como llamado e inaugura la comunicación. El auxilio de la figura materna es por medio de la acción específica con la que calma y satisface la pulsión de autoconservación y a su vez genera un plus de placer a través de las caricias, miradas, besos, etc. e inviste libidinalmente al hijo, introduciéndolo en la sexualidad. Estas acciones inscriben huellas que se reactivan nuevamente con una nueva tensión, la que hace surgir el deseo alucinatorio.

El deseo alucinatorio se irá perdiendo cuando el bebé comienza a observar el mundo como externo a él, y con ello poder aceptar el objeto como real, comprender que este no desaparece cuando no está en su presencia. Cuando el bebé logra esto significa que comienza a entrar al mundo de la simbolización, adquiriendo la posibilidad de pensar, un pensar que lo formará como sujeto.

Hasta aquí se observan los movimientos que el psiquismo debe hacer, para poder acceder al proceso secundario. Este se irá instalando mediante las representaciones que adquiera el niño del mundo exterior, gestando la alteración real del mismo, pudiendo así instaurarse el principio de realidad.

Al respecto A. Kachinovsky dice:

El pensar aparece, desde la formulación freudiana, como sustituto. Como intermediación desde bases pulsionales, moviéndose en un marco vincular que apela al otro como imprescindible. Todo ello regido, en los comienzos, por el *proceso primario*, es decir, en función de *representaciones de cosas y no de palabra*. (Kachinovsky, 2012, p.62).

Cuando se accede al pensamiento, el psiquismo quedará dividido, por un lado estará atento a la prueba de realidad (proceso secundario) y por el otro seguirá apegado al principio de placer (proceso primario). El desarrollo intelectual de los sujetos depende de la relación que se establezca en los distintos procesos de pensamiento, es decir, relación entre pensamiento fantasmático y pensamiento lógico.

Continuando en esta línea la autora dice:

El proceso del pensar, constituido desde el representar, surge en ese lapso de suspensión de la descarga motriz, como una acción tentativa interna (que supone menor gasto energético para el aparato psíquico). Este incipiente proceso del pensar se liga ahora con palabras, haciéndose perceptible a la conciencia, operando de acuerdo al proceso secundario. Bajo esta modalidad la energía se encuentra ligada; su movimiento hacia la descarga se halla retardado y controlado por medio de la unión con representaciones de palabras. El pensar, al principio inconsciente, se hace así consciente, aunque siempre una parte

permanezca afiliada al principio del placer, como en el fantasear. (Kachinovsky, 2012, p.62).

En el estudio del aprender desde el psicoanálisis, es necesario analizar el papel de la sexualidad. En su obra *Tres ensayos sobre una teoría sexual* de 1905, Freud plantea que la misma es determinante en la constitución y desarrollo del psiquismo.

En dicha obra se destacan los conceptos de *autoerotismo*, *zona erógena* y *apuntalamiento* que constituyen los pilares de la teorización freudiana sobre la sexualidad. También plantea allí, las fases del desarrollo libidinal (oral, anal, fálica y genital) así como el período de latencia.

La palabra apuntalamiento refiere a la necesidad biológica, que a través de la satisfacción, se constituye en zona erógena, (zona del cuerpo ligada a la vivencia de satisfacción).

Es así que, cuando Freud (1905/1996) hace referencia a lo pregenital alude a "...las organizaciones de la vida sexual en que las zonas genitales todavía no han alcanzado su papel hegemónico" (p. 180), la primera de estas etapas es la oral o canibática, donde la actividad sexual se halla unida a las funciones de nutrición y llega hasta el primer año de vida. Su característica fundamental es de incorporación introyectiva.

Estos planteos sobre sexualidad adquieren importancia debido a que por un lado, le permiten al niño incorporar características del objeto a través de las cuales se irá conformando su psiquismo, y por otro, establece un vínculo libidinal con el objeto. Además, en ella se muestra como en el bebé se desarrolla la curiosidad y la necesidad de saber como acciones previas y habilitadoras del saber y el aprendizaje.

Luego deviene la etapa anal, segunda fase pregenital donde Freud plantea una división en opuestos, activo-pasivo. Esta etapa se transita hacia los 2 años de vida. Las funciones investidas son las excretoras (expulsión) y las retentivas (retenciones). La función excretora o de expulsión permite también al niño a través de fantasías expulsar de su mundo interno aquello que es vivido como malo.

Freud (1905/1996) entiende que "la actividad es producida por la pulsión de apoderamiento a través de la musculatura del cuerpo, y como órgano de meta sexual pasiva se constituye ante todo la mucosa erógena del intestino..." (p. 180). Según el diccionario de J. Laplanche, y J. B. Pontalis (2007) la energía derivada de estos procesos es concebida por Freud como "...la energía <<desexualizada y sublimada>>" (p. 326), ésta se aleja del acto sexual para intervenir en otros fenómenos. En este caso la libido puede encontrarse invistiendo las actividades de aprendizaje.

Se haría así el pasaje a la etapa fálico-genital, caracterizada por la primacía del órgano sexual masculino, y donde se transita el complejo de Edipo, punto nodal del desarrollo psicosexual; donde tanto el niño como la niña transitan por un estadio donde, desde una versión simplificada, se toma al progenitor del sexo opuesto como objeto sexual; al mismo tiempo en que establece una relación de rivalidad con el del mismo sexo. Además se establecen las identificaciones con las figuras parentales. Dicho complejo tiene como función organizar el psiquismo del niño, internalizando además las normas culturales y sociales, habilitando la salida exogámica.

Este proceso de conformación de una identidad sexual y de internalización de roles sexuales debe quedar en suspenso hasta que el niño logra la madurez biológica que le permita el acceso a una sexualidad adulta. Es por ello que Freud habla de un período donde éste desarrollo queda latente, entre los 6 y los 12 años.

Esta latencia se caracteriza por una inhibición de la sexualidad a través de los diques morales, o poderes anímicos "...que más tarde se presentarán como inhibiciones en el camino de la pulsión sexual..." (Freud, 1905/1996, p. 161).

Según Freud (1905/1996) asco, vergüenza y pudor se erigen como diques contra la pulsión sexual, junto con ellos operan mecanismos de: formación reactiva, vista como "...fuerzas anímicas contrarias (mociones reactivas) que constituyen, para la eficaz sofocación... los mencionados diques psíquicos..." (p.162) y el mecanismo de sublimación a través del cual "...en este período de latencia... cuya energía, en su totalidad o en su mayor parte, es desviada del uso sexual y aplicada a otros fines..." (p.161) fundamentalmente hacia metas que tienen como fin logros culturales.

Es así que en esta etapa se construyen y desarrollan, tanto, actividades sociales y culturales como el pensamiento moral, lógico, social que desvían a la pulsión sexual hacia logros y adquisiciones como los aprendizajes culturales y académicos.

En tanto la latencia se establece a partir del nuevo ordenamiento intrapsíquico resultante de la resolución edípica, con la internalización de los mandatos morales y culturales en el Superyo, el Yo a través de los mecanismos de defensa establece nuevos modos de canalizar los impulsos.

Además de la formación reactiva y de la sublimación, R. Uribarri (1977) plantea que el aislamiento y los mecanismos de desafectivización promueven el uso de funciones como atención y la concentración en un tema. Ésta capacidad de atender y de centrarse en una actividad habilita al niño a adaptarse a las exigencias escolares. "... en éste período, independientemente del medio cultural, es la edad donde se da el

aprendizaje básico de los conocimientos y las técnicas... que le posibilitan, progresivamente, transformarse en alguien que produzca" (Uribarri, 1977, p. 3).

Para R. Uribarri (1977) la curiosidad e interés que en el niño pequeño se ponía en su propio cuerpo, en la latencia se ve "...desplazada hacia los objetos y sus mecanismos de acción y/o el mundo, los fenómenos naturales y sus leyes" (p.4). Este interés por el mundo se produce por el desplazamiento de los objetos primarios, como los objetos pulsionales, indiciarios y los de amor.

En tanto el período de latencia es largo, se da además en él, una lucha del Yo por el control impulsivo, en un esfuerzo por limitar la descarga motriz e impulsiva, fundamentalmente a través del mecanismo de la represión. Teniendo en cuenta que este proceso coincide con el período de inserción escolar, el control de la motilidad y de los impulsos se torna fundamental, y por tanto, quedarse quieto, habilita el aprendizaje (a través de la concentración y la capacidad de atender), accediendo así al ideal pedagógico.

"El coartar la acción implica una parcial vuelta hacia adentro del niño que lo torna más reflexivo, incrementándose paulatinamente, el diálogo interiorizado y el fantasear..." (Uribarri, 1977, p. 6).

Siendo éste un período donde la investigación y la búsqueda de saber del niño son de suma importancia, también lo son el apoyo y la estimulación que dispensen las figuras parentales. La actitud asumida por éstos podrá propiciar el desarrollo de las capacidades de investigación del niño, o por el contrario inhibirlas dificultando así estas capacidades.

Si bien Freud no dejó claro que el origen de las funciones intelectuales y cognitivas provienen de las pulsiones de dominación, epistemofílicas y escopofílicas, sí se puede comprender que las mismas están relacionadas con las pulsiones sexuales y el mecanismo de la represión. Con ella se pierde el objeto original, y el deseo de conocer sobre la sexualidad, permitiendo la capacidad de pensar. Se entiende que al comenzar de la vida psíquica, el otro, el semejante, le transmite algo que no puede ser reducido a lo puramente autoconservatorio, en los cuidados también circularán vivencias ligadas a lo erógeno y sexual.

El apoyo y la estimulación de las figuras parentales habilitarían también la posibilidad de que el niño ingrese al mundo del aprendizaje escolar. El ingreso a la escuela enfrenta al niño a lo desconocido y lo obliga a enfrentar vínculos nuevos, con el docente, por ejemplo. Según el diccionario de J. Laplanche, y J. B. Pontalis (2007), en una relación docente-niño se da la aparición de la transferencia, un fenómeno

donde se revive "...la relación del sujeto con las figuras parentales y especialmente la ambivalencia pulsional que caracteriza dicha relación..." (p.442). Aludiría a una actualización de los deseos inconscientes sobre ciertos objetos, en el marco de un determinado modo de relación que el sujeto establece con dichos objetos, como una modalidad de repetición de vivencias y fantasías infantiles que se actualizan en el presente. En el caso del niño que ingresa a la escuela podría expresarse a través de los deseos inconscientes del niño que se actualizan en la persona del maestro.

Freud plantea que las vivencias del niño no desaparecen con la amnesia infantil, sino que se separan de la conciencia y se guardan en huellas profundas que pueden salir a la luz en forma de jirones incompresibles. En el olvido se encuentran vivencias (lo que percibió el niño) que ocurrieron con los padres y hermanos, que luego van a resurgir ante la personalidad del docente. Son los recuerdos infantiles que se actualizan en los sentimientos actuales, estos son los que se establecieron en el complejo de Edipo donde se vivenciaron sentimientos ambivalentes de amor y de odio hacia los padres, consolidados en los vínculos afectivos que se establecieron en la edad temprana.

Uno de los textos de Freud que remiten a la relación docente-alumno es la obra *Sobre la psicología del colegial* de 1914, donde destaca aquí la importancia de la transferencia en el momento de aprender. De esta manera surgen acontecimientos que favorecen el aprendizaje escolar o lo obstaculizan.

### **Modelo post kleiniano:**

W. Bion destaca la importancia de la función materna en el establecimiento de la capacidad de pensar del bebé. Es así que en el texto *Aprendiendo de la experiencia* de 1966, comienza su análisis tomando la actividad de pensar y las vivencias de frustraciones producidas por la emergencia de las necesidades básicas que le son impuestas al bebé. Para ello él, debe tener una capacidad en el Yo que le permita manejar internamente el odio que vivencia producto de esa frustración, que intentará ser desviada a través de la modificación de los procesos mentales. Para que ello sea vivenciado de forma satisfactoria por el bebé, este debe ser sostenido, sostén que se ofrece ante él como una *función continente* otorgada por la función materna.

S. Abadi (2014) remarca dentro de los aportes del autor la idea de que hay *pensamientos previos a la capacidad para pensar*, o sea el pensamiento existe antes de que el sujeto adquiera la capacidad de pensar que le permitirá usar su

pensamiento, y para que ello sea posible, debe haber una intensificación de la frustración que debe ser soportada por el aparato mental, tensión que incrementa durante el proceso de descarga. El pensar sería el resultado de una defensa del psiquismo que intenta deshacerse de la tensión que le generan los estímulos internos.

Plantea así la ausencia de una subjetividad en el sujeto ante las primeras experiencias vividas. Por ello la capacidad de pensar deviene producto de dos procesos mentales, uno de ellos es el desarrollo de pensamientos y el otro es el desarrollo del aparato de pensar, aportados por la presión de los pensamientos.

La autora siguiendo a Bion dice que el bebé al nacer presenta *preconcepciones innatas del pecho*, que le permitirán vivenciar experiencias emocionales de frustración, perdiendo así la omnipotencia del lactante obligándolo a volverse hacia el mundo real. A esto Bion le llamó realizaciones positivas o negativas.

Las *realizaciones positivas* reflejan que el objeto se encuentra presente, aquí se puede decir que la función materna atiende con éxito las necesidades del hijo. En cambio las *realizaciones negativas*, dan cuenta de un lactante que no tuvo un pecho disponible con el cual poder satisfacerse, éste vivencia la presencia del pecho como ausente y malo, que le provoca sentimientos de privación y sufrimiento.

Continuando la modalidad de pensamiento de Bion, Abadi (2014) exhibe una clasificación de los pensamientos que dependen de la etapa del desarrollo del sujeto. Primero se observa la *preconcepción*, que es la capacidad innata del bebé con la cual es posible amamantar. En el segundo nivel se presenta la *concepción*, se da cuando la función materna logra dar de mamar y calma al bebé (satisfacción) lo que causa una conexión entre dicha preconcepción y una realización positiva. En el tercer nivel se encuentra el *pensamiento* generado "...por la conjunción de una preconcepción con una frustración o realización negativa..." (Teoría del pensamiento, párr.6). Esto sucede cuando él bebé presenta buena tolerancia a la frustración, lo cual conlleva la capacidad de modificarla. El bebé posee la suficiente capacidad innata para tolerar las frustraciones, y ante la experiencia de la ausencia, "...de no pecho se toma un elemento del pensamiento y se desarrolla un aparato psíquico para pensarlo..." (Teoría del pensamiento, párr.6). Por último Bion, nombra el *concepto* que implica un mayor nivel de abstracción. Término que: "...es un derivado de la concepción que ha sido sometida a un proceso que la depura de los elementos que obturan su posibilidad de esclarecimiento o expresión de la verdad" (Abadi, 2014, Teoría del pensamiento, párr.6).

La función materna deberá actuar como continente de la evacuación de los sentimientos displacenteros del bebé, debe recibir y devolver de manera asimilable las proyecciones. Bion la nombra como la *función de rêverie*. Por ello la capacidad de tolerancia ante la frustración dependerá tanto de las demandas pulsionales innatas del bebé, como de las respuesta del objeto materno real externo. Los factores que en la relación de la función materna-bebé se presentan de manera indisociada, constituyen el modelo *continente-contenido* de Bion, relación que implica una complementación entre las proyecciones del bebé y la receptividad materna, posibilitando así la metabolización de los sentimientos y estableciendo en la mente del bebé el aparato para los pensamientos.

S. Abadi (2014) "es la capacidad de continente de la madre la que origina la construcción interna, en el bebé, de una barrera que permite el proceso secundario, el juicio de realidad y la demora en la descarga" (La función materna, párr.3). El pensamiento que se construye, se alimenta y propulsa por procesos vinculares. Por ello la presencia del otro es fundamental para que el bebé devenga sujeto, y construya a su vez su propio psiquismo a través del vínculo.

Según S. Abadi (2014) en Bion hay dos modalidades de funcionamiento del aparato de pensar. Una de ellas es la función alfa, donde "...las impresiones sensoriales y las experiencias emocionales..." (Teoría de las funciones. La función alfa, párr.1) necesitan de un procesamiento de metabolización o transformación para convertirlas en imágenes visuales o representaciones auditivas, olfativas, en el plano mental. Así el infante puede simbolizar y pensar, transmitir gestos, palabras, formulaciones abstractas, adquiridas con la tolerancia a la frustración.

Los elementos alfa hacen posible el pensar onírico, el pensamiento diurno inconsciente, los recuerdos. Los elementos que no pueden ser procesados pertenecerán a la función beta, estos están antes de todas las funciones intelectuales, por ello son protopensamientos, son muy primitivos, lo que hace que sean enviados hacia afuera (inconsciente) por el mecanismo de identificación proyectiva.

Se observa la importancia que tiene la presencia de un otro para que brinde su aparato psíquico a favor de que el bebé pueda construir el suyo y así poder comenzar a construir su pensamiento.

## **Pensar y aprender en Psicoanálisis**



### **La importancia del otro**

Como se expuso en la génesis del pensar, cuando nace un bebé presenta un grado de prematurez que lo obliga a una fuerte dependencia biológica, con ello se le está otorgando una impronta psíquica que lo formará como sujeto y se le brinda un modo particular de ser e interés por lo que lo rodea.

La importancia de la prematurez humana es tomada por todos los modelos psicoanalíticos, brindando diferentes consecuencias del mismo sobre el desarrollo psíquico.

Laplanche (1987) concibe a los cuidados maternos como una *seducción generalizada*, cuidados que transmiten mensajes que no pueden ser simbolizados (otorgar sentido) por el bebé. Las vivencias que no se le pueda otorgar una significación, pasan a ser reprimidas.

Al respecto S. Schelemenson dice:

Jean Laplanche también da cuenta de una primera relación pulsional de orden traumático, que se produce por la instrucción seductora de un adulto sexualizado, quien al asistir al niño lo erotiza prematuramente e inscribe sobre él un conjunto de huellas enigmáticas que signan el sentido que el sujeto busca reducir en su posterior relación con los objetos. (Schelemenson, 1998, p.12).

S. Bleichmar basada en los planteos de Laplanche, entiende que el inconsciente se construye en las primeras relaciones madre-hijo (seducción generalizada).

La autora dice:

Podríamos decir entonces que no hay adecuación originaria sujeto-objeto, que no hay relación inmediata al objeto en el sujeto de cultura, esto es en el ser humano, ya que la relación al objeto se ve atravesada desde los comienzos mismos por algo que produce un estallido en su interior, y lo que se introduce es la mediación fundamental dada por el otro humano que parasita con sus sistemas representacionales y sexuales el quiebre de la inmediatez que da surgimiento a la simbolización y a la inteligencia. (Bleichmar, Castorina, Frigerio, de la Cruz, 1995, p.22).

S. Bleichmar entiende que en la mayoría de los casos los *trastornos del lenguaje* o los *trastornos de aprendizaje* en los niños, se deben a "...efectos de las fallas en la constitución de la represión originaria y, por ende, fracasos en la estructuración del sujeto psíquico" (Bleichmar, 1999, p.56).

El niño adquirirá el aprendizaje escolar cuando logre separarse (condiciones psíquicas) de las relaciones protectoras (parentales) e ingrese a la diversidad de las relaciones sociales, interesándose así por lo novedoso y por el conocimiento. El niño que puede llegar a hacer uso del conocimiento es aquel que logra reconocerse como diferente de los otros y a su vez que el conocimiento no le pertenece a un sujeto.

En éste sentido la posibilidad de aprender es una derivación de la curiosidad propia de la pulsión de ver y de la de dominio, que se vinculan con la pulsión epistemofílica o de saber. La sublimación es posible por la represión que se produce en el inconsciente, por restos de libido que se hallan "...en condiciones de circular para producir un investimento de objetos que no son objetos pulsionales primarios" (Bleichmar, 2010, p.272).

Según S. Bleichmar (2010) "...el sujeto psíquico no puede quedar sometido a la duda constante, necesita tener respuestas y verdades..." (p. 214) situación que se asemeja al alivio de la angustia cuando esta es manejada, una angustia que surge en el niño al estar constantemente en interrogación.

Continuando esta línea la autora dice:

Es un error pensar que una mente es creativa cuando esta siempre abierta; la mente es creativa porque cierra algunos problemas y abre otros, porque una mente que está constantemente en interrogación no puede pensar, lo único que puede hacer es sostener algunos elementos. (Bleichmar, 2010, p. 214).

Cuando la pulsión epistemofílica comienza a actuar, es porque en ella se produjo un movimiento general que es activado por el enigma, el que puede ser sobre la vida, la muerte o sobre el destino de algunas situaciones. Es así que el enigma es productor de angustia, problema que tratará de ser resuelto por el sujeto, esto no será inmediato pero sabe que tiene que darle un cierre, ya que el psiquismo no puede tolerar una no resolución del enigma.

Para S. Schelemenson "aprender es un complejo proceso de transformación e incorporación de novedades, por el que cada sujeto se apropia de objetos y conocimientos que lo retraen o enriquecen psíquicamente de acuerdo con el sentido que los mismos le convocan" (Schelemenson, 1998, p.11).

Siguiendo esta línea la autora dice:

La escuela ofrece la oportunidad del ingreso regulado a un espacio de terceridad, el de "los otros", el de las informaciones y los conocimientos, que enriquece la realidad psíquica del niño y le permite potenciar el pensamiento y el aprendizaje. (Schelemenson, 1998, p.37).

Es por ello que la autora dice que los niños parcializan sus aprendizajes, estos dependen del plus de placer que obtienen de los objetos que debe estudiar ya que al elegirlos se convocan aspectos sobresalientes del pasado.

Para S. Schelemenson (1998) pertenecer al grupo escolar, más allá de lo institucional y socialmente impuesto, "...favorece la enunciación y la reafirmación de un "modelo", de un *proyecto identificador*..." (p.42) que le posibilita proyectarse en un futuro, ya que actúa "...como guía e incentivo para la apropiación de conocimientos" (Schelemenson, 1998, p.42).

El docente representa el conocimiento social y a la vez activa la triangulación intersubjetiva. La autora dice:

La triangulación intersubjetiva se produce entre el adulto como representante de la autoridad y del capital cultural, el niño y el grupo de los alumnos del grado. En el interior de dicha triangulación se constituye el lugar del semejante. Por su dinámica, el niño se discrimina de sus compañeros a partir de la confrontación que entre ellos se produce y por las intervenciones del docente que las favorece. (Schelemenson, 1998, p.44).

Como se ve en estos diferentes aportes teóricos, en las relaciones tempranas del bebé con la figura materna se adquiere el potencial que da diversidad y riqueza psíquica, transformando así la relación con los progenitores en fundamental y referencial para que se construya una adecuada conformación del psiquismo, que luego irá a determinar las tendencias selectivas de pensamiento y aprendizaje.

Al respecto los autores G. Prol y L. Wettengel dicen:

El sujeto en su proceso de constitución tiene como exigencia el contacto con el otro y el hecho de ser reconocido en su singularidad. Habiéndose podido constituir gracias al otro, deduce que a ese otro también le sucede lo mismo. De esta manera, y dando lugar al funcionamiento de sus posibilidades psíquicas y cognitivas, todo sujeto constituido como tal se ve ineluctablemente enfrentado a la percepción del enigma de la alteridad. (Prol, Wettengel, 2009. p.11).

Para que los niños puedan lograr discriminarse, es necesario que la figura materna pueda interrumpir la relación con el hijo, permitiéndole a este ir diferenciándose y poder construirse como sujeto.

Se entiende así que en la constitución psíquica siempre hay más de un otro presente, el niño con su propio psiquismo y un otro (función materna) y los otros que entran en juego en la génesis de los procesos de subjetivación.

Los autores desarrollan dos ejes por el que deben atravesar los niños, adquiriendo así un desarrollo adecuado. En el primer eje, se ubica al otro (función materna y paterna) que abre al Yo a la experiencia de la diferencia.

La autora L. Wettengel dice:

Se trata de tiempos primeros de constitución del aparato psíquico, en el que, siguiendo a Silvia Bleichmar, desde la estructura intersubjetiva preexistente, sostenida por las funciones materna y paterna, "se producen los movimientos diferenciadores de los externo - interno y lo externo - exterior, generando un espacio de discriminación y diversidad". (Prol, Wettengel, 2009. p.20).

Al ir adquiriendo el niño la diferencia, como condición que significará el ingreso de la alteridad, concebida como categoría de pensamiento, le permitirá estar abierto a lo distinto (heterogeneidad, diversidad).

L. Wettengel (2009) "...desde el punto de vista económico y dinámico, los procesos de simbolización..." (p.20) pueden comprenderse de manera más amplia desde las categorías lógicas que lo subyacen. La vivencia de la diferencia hace alusión a un registro de individuación y separación uno del otro en el aparato psíquico. Este

movimiento en el niño *inscribe la negación* que a su vez produce una *función lógica estructurante*. Para la autora "...los sucesivos momentos de división y organización subjetiva..." (p.21) que se constituyen con "...la representación de la ausencia materna, el "no-yo" y el desprendimiento de la identificación primaria, hasta la posibilidad lógica de la disyunción, que incluye al "o" como opción sustitutiva..." (p.21), causa una equivalencia simbólica por demás compleja, "...en la que la función prohibidora y normativa del "no todo" marca y limita las posibilidades" (Prol, Wettengel, 2009. p.21).

Se entiende así que la opción será *lo uno o lo otro*, es una exclusión que puede darse de manera parcial o total donde se abre un enlazado de una cadena de sustituciones posibles. Esta modalidad lógica pensada como una forma de articulación de la actividad del pensar, hace que sea importante, resaltar que la *opción* actúa en el proceso psíquico con diversas y variadas dimensiones pudiendo "...vehiculizar asimismo un deseo, una moción pulsional, actividades sobre las que convergen tanto las referencias tópicas de lo inconsciente y lo preconscious, como la actividad representativa y los avatares de sus investiduras" (Prol, Wettengel, 2009. p.21).

En el segundo eje se hará referencia a otro tipo de proceso psíquicos, que están relacionados con los antes mencionados, pero en este caso tendrán sus propios aspectos psicodinámicos ya que presenta un Yo constituido, con el que es posible establecer vínculos con otros que estén fuera del círculo familiar. Estos aspectos implican una conexión necesaria para que se dé la estructuración de la subjetividad. Hasta aquí se puede decir que para devenir sujeto el niño, necesita estar ubicado en una posición determinada en la relación con el otro.

Las modalidades expuestas tienen funciones que le son propias del niño, lo que condiciona fuertemente y de manera diferente al sujeto. Esto hace que el sujeto comience a posicionarse de manera diferente frente a los otros, por ejemplo, ante las figuras primordiales, o los pares. La autora al respecto acude a Wettengel, Hamuy, Lucero (2005) para decir que en la relación: "Se abren distintos espacios de catectización e intercambio, tanto en lo que el sujeto puede demandarle a cada una de estas instancias en términos de amor, placer o reconocimiento, como en las características de simetría de la relación misma" (Prol, Wettengel, 2009. p.21).

L. Wettengel (2009) dice, el término *ambivalencia* puede "...estar presente como expresión de equilibrio inestable en el mismo proceso de diferenciación" (p.22). En la relación hay un otro que causa en el sujeto tensión entre similitud y diferencia, llevándolo a contraponer, "...sobre el mismo objeto, amor y hostilidad, acercamiento y rechazo. Siguiendo a Winnicott, en este punto se trataría de una tensión básica entre

la afirmación y la negación del otro en el interjuego de fantasía y hecho real (Winnicott, 1971)" (Prol, Wettengel, 2009. p.22).

La lógica que se impone en la adquisición de la diferencia muestra un proceso de construcción del sujeto marcado por la necesidad de discriminarse y ser autónomo. Se da así un pasaje, donde las presencias y ausencias, y las pérdidas que vivencie el niño le implicarán adquirir nuevas significaciones. Es así que el deseo del sujeto, adquirirá una significación singular, diferente a la lectura que pudo hacer el deseo de los padres, "...en su función de Otro simbólico" (Prol, G., Wettengel, I., 2009. p.22).

Por último la L. Wettengel plantea el término de *terceridad*, según ella no alude únicamente a la triangularidad relacional entre función materna, padre e hijo.

La autora dice:

De hecho para que pueda establecerse una relación entre un sujeto y un otro, es necesario un lugar tercero que oficie como referencia, lugar que a la vez separa y reúne los términos del vínculo en un proceso de mediación simbólica. (Prol, Wettengel, 2009. p.23).

El concepto teórico y clínico de la terceridad, se presenta en el tratamiento de las dificultades en el aprendizaje al ser pensadas desde la representación de la subjetividad. El niño debe reformular sus vínculos dentro del triángulo y entablar nuevas relaciones que le permitan reconocer nuevos discursos particulares en otros, un tercero con su razón, con el que será posible adquirir la diferencia del otro como portador de la cultura.

La salida del pasaje endogámico y la entrada al exogámico significa que el niño habilita el proceso de integrar a un otro, accediendo con ello a la cultura, al cumplimiento del mandato social. Adquirir el lugar de ese otro, es fundamental para que el niño pueda diferenciarse como sujeto y pueda integrarse en la escuela, club, grupo de pares, etc..

Al ingresar a la escuela el niño producirá y se le impondrá un nuevo entramado de relaciones, informaciones y conocimientos que complejizarán la actividad psíquica del niño originando modificaciones en su afectividad.

### **Contrainteligencia**

I. Luzuriaga (1998), seguidora del modelo kleniano, al estudiar las dificultades de aprendizaje en el niño desarrolla el concepto de contrainteligencia, asociado al instinto

de muerte; "La *contrainteligencia*,... es generalmente tanática. Su esencia es la negación, la no comprensión, la desconexión de vínculos significativos. Es separación y, por tanto, muerte" (p.19). Es una conceptualización de lo *tanático*, vinculado a aquellos aspectos que funcionan dentro del aparato psíquico produciendo desligazón. Plantea así que su esencia es "...vital, temporal a la que recurre el psiquismo inmaduro del niño, para poder ir venciendo las necesidades demasiado intensas que le produciría el percibir, de golpe, la totalidad de las características de los objetos y de su propio Yo..." (Luzuriaga, 1998. p.21).

A partir de su trabajo psicoanalítico con niños que presentan dificultades de aprendizaje, plantea también la idea de que la inteligencia, entendida como función intelectual, presenta una tendencia a la destrucción de sí misma asociándolo a un proceso defensivo que tendría como finalidad la negación de aquellos contenidos, fantasías o vivencias que producen dolor. La autora señala que "...tras su aparente apatía existe *un constante actuar, cuya finalidad es la de mantenerle quieto*, y que, aunque parezca paradójico, *debe poseer una buena dosis de inteligencia para lograr no ser inteligente*" (Luzuriaga, 1998, p.21).

Una vez obtenida cierta información sobre este funcionamiento, se puede elaborar una hipótesis sobre *el estilo particular* del contrafuncionamiento, es decir, de la forma en que se manifiesta la *contrainteligencia*. Cada paciente tiene su forma específica de autodestrucción mental que puede variar en la manera que se atacan los diferentes tipos de capacidades, en el sentido desligador del instinto de muerte.

Una de las conceptualizaciones más importantes que hace M. Klein es el estudio del primer año de vida del niño, donde ella plantea un primer momento evolutivo de cero a cuatro meses, llamado posición esquizo paranoide donde las vivencias son de amenaza y temor de aniquilación al Yo, producto del accionar del instinto de muerte, el Yo del bebé deflexiona (proyecta) hacia afuera de sí este instinto, el que luego es vivido como agresión. Cuando el Yo adopta este mecanismo intenta dos cosas, cambiar un peligro interno por uno externo, sacando así la "...agresión dentro de sí mismo, autodestruyéndole o destruyendo a otros..." (Luzuriaga, 1998, p.53).

Al instalarse una agresión que es vivida como amenaza desde afuera, el niño se defiende de estas ansiedades persecutorias con el mecanismo de escisión a través del cual se separa en un aspecto bueno o idealizado y otro malo o persecutorio al Yo y al objeto, de este modo los vínculos son parciales y las vivencias predominantes son de idealización o persecución.

De los cinco a seis meses en adelante aparecerá la posición depresiva. Es el momento que el Yo sabe que tanto él mismo como los objetos de su conocimiento, son buenos y malos al mismo tiempo, son capaces de amar y odiar simultáneamente. Según I. Luzuriaga (1998), el bebé de esta manera se estará haciendo responsable de sí mismo, temiendo por la pérdida de sus objetos, por odiarlos y amarlos a la par, "...y se siente culpable y triste por hacerles daño y por la desidealización que antes hiciera tanto de ellos como de sí mismo, cuando proyectando sus pulsiones agresivas sobre los demás, se creía enteramente bueno" (p.54). Causando en el niño una angustia que puede provocar la inhibición del impulso epistemofílico, debido a que no quiere hacerle daño al cuerpo de la madre, ya que este es el primer objeto de ese impulso.

Por un lado, existirá un sentimiento que I. Luzuriaga plantea como causa frecuente de las dificultades de aprendizaje que es la *rivalidad*. Rivalidad que se puede establecer con otro, compañero, maestro o con el libro. El hecho que el niño pueda estudiar significa que aceptó que alguien, o el libro saben más que él, asumir que uno es pequeño y el otro es grande. El niño que no logra estudiar, no establece una situación depresiva. Opta por rechazar el libro para no enfrentar esa información. No quiere conocer el tamaño de su ignorancia y por lo tanto no soporta ser enseñado.

Otra forma de ver expresada esa rivalidad sería cuando el niño siente ansiedad persecutoria frente a la posibilidad de ser él el que sabe más, el miedo será aquí el de superar al otro en el saber, por lo que no saber lo defendería de esta ansiedad.

Por otro lado los procesos de maduración y crecimiento conllevan independencia al niño, pasa de la dependencia originaria que como hemos visto es punto fundamental para el psicoanálisis y a través de la cual se establecen lazos amorosos, a la independencia y a la autonomía. En este sentido el desarrollo o uso de la inteligencia podría traer aparejados sentimientos de *soledad* debido a la pérdida de los vínculos primarios. El niño se verá enfrentado al conflicto de aprender y crecer, ser independiente o mantener estos vínculos de dependencia y cuidados que conllevan al no aprender.

En estos planteos sobre la conRAINTeligencia I. Luzuriaga analiza la envidia kleniana vinculada con una manifestación extrema del instinto de muerte considerada como una de las emociones más primitivas, cuya finalidad es, apropiarse de lo bueno idealizado del objeto. "En la envidia el objetivo es ser uno mismo tan bueno como el objeto, pero cuando esto se siente imposible, el objetivo se convierte en arruinar lo bueno que posee el objeto para suprimir la fuente de envidia" (Segal, 1996, p.44).



Los niños que acceden a aprender, lo hacen porque comprenden qué hay un otro con algo valioso que se lo puede aportar. En cambio, el *no entender* le está ayudando a negar lo valioso del otro y su contenido que le daña y por eso lo desvaloriza, él sabe que es valioso pero no lo puede entender. En otro caso, una de las mejores armas utilizadas contra la envidia, es que se muestre *aburrido* ante el saber de los otros, lo cual es una forma de desprecio. En este caso el niño se convence de que algo es despreciable, entonces no vale y por lo tanto no necesita envidiarlo.

Por otro lado, ser potente intelectualmente puede llegar a provocar envidia en los demás, esto se propone de manera inconsciente por el sujeto. Si este pone freno a su capacidad intelectual será para hacerse *tonto y querido* y evitar ser inteligente para no ser odiado.

Una forma de vencer la envidia es aumentando en el niño su capacidad de comprender y de cuestionar, pudiendo así de manera secundaria negar el verdadero conocimiento sobre los objetos.

La autora dice:

De tan inteligente, y crítica que es la inteligencia del sujeto, puede éste negar los valores de las cosas, quedarse encerrado en sus propias palabras y en sus juicios, de manera que logre, a fuerzas de saber, no saber nada más que lo que él mismo dice, desconectándose de la belleza o del valor del objeto envidiado. (Luzuriaga, 1998, p.57).

De entre los temores persecutorios que más promueven la lucha contra la adquisición de conocimientos, se encuentra el planteado por M. Klein como básico: "...el temor a ver el contenido destrozado del cuerpo del objeto o del propio sujeto cognoscente...". (Luzuriaga, 1998, p.57)

El interés para el lactante, proviene del interior del cuerpo de la madre del cual amamanta. El niño comenzará a conocer primero a través de la boca, por medio de funciones orales como la succión y el morder. Estas funciones transcurren de forma armoniosa, no será capaz de vivenciar que puede dañar al objeto amado. I. Luzuriaga (1998) dice, que si lo hace con enojo o extrema avidez, ya sea porque el pecho materno no colma el hambre, o porque al "...haber nacido con un monto congénito elevado de agresión, o quizá por estar pasando por períodos en los que, como en el momento de la dentición, la necesidad de morder sea imperiosa..." (p.57) puede

aparecer la fantasía de ser capaz de vaciar y dañar al cuerpo de la madre hasta dejarlo exhausto.

Al ir creciendo el niño presentará interés por los nuevos embarazos que pueda tener la madre, pero luego este se transfiere a nuevos objetos que se encuentran ligados a los primeros en el inconsciente. Cuando este logra desplazar su interés por conocer otras actividades culturales, con la primer sublimación, "...los nuevos objetivos de conocimiento quedan asociados al primero, y si el primero no se hizo bien, esta segunda actividad, por más que ahora esté sublimada, queda igualmente perturbada". (Luzuriaga, 1998, p.58)

Por último se hace alusión a las dificultades *orales* que pueda haber transitado el estudiante en diferentes momentos de su primera infancia, esto se ve reflejado en la actitud que toma frente a la tarea de aprender.

La autora dice:

Si comer consiste en masticar, tragar y digerir hasta hacer de uno lo comido en el proceso de la asimilación, y luego defecar lo no servible tras un trabajo selectivo de sustancias valiosas y no valiosas, aprender inteligentemente implica lo mismo para el inconsciente. (Luzuriaga, 1998, p.59).

El *hambre* para I. Luzuriaga (1998) es entendida como la curiosidad "...sin temores paranoides ante un conocimiento envenenado o roto, ni envidia ante un conocimiento demasiado talentoso..." (p.59) tal como fue "...el chorro de leche que manaba con tal abundancia del pecho de la madre que se hacía inaguantable..." (p.59), o de lo contrario, es sentir que el alimento-estudio es forzado por la boca y no puede ser saciado.

La alusión al *tragar* equivale a no poder comprender los hechos, teniendo un libre paso, por ello no presenta angustias de ser invadido por otros cuerpos que le son extraños, que puedan romper los *esquemas mentales anteriores*; o situación donde, el Yo pueda manejar el temor de una invasión y apoderamiento por parte del conocimiento de nuestro mundo interno. Por ello la avidez como forma de defensa lleva a tragarlo todo. También puede darse que ante la intensa desesperación que produce el hambre, aparece la muerte por la *inapetencia intelectual*, "...pues es mejor morir de un hambre buscada por uno, que descubrir todo el vasto mundo de las ideas

y del conocer, y morir de desesperación por su pérdida, ante la imposibilidad de una posesión total del mismo" (Luzuriaga, 1998, p.59).

Las conductas orales incorporativas pueden verse en forma de estudiar indiscriminadamente, recordando luego lo anecdótico o trivial, no se apropia de lo esencial, ya que no puede entender el propósito de los razonamientos, ni adquirió la habilidad de poner en perspectiva el valor a los distintos enunciados que lee.

La autora dice:

Esto equivale a la anulación de la visión objetiva de los valores; a un asimilar todo de cualquier manera, quizás para no juzgar o no juzgarse, o para evitar la depresión de la limitación que tiene la propia potencia, o la pérdida de un objeto idealizado. (Luzuriaga, 1998, p.59).

Luego de la incorporación, aparece la evacuación, la *eliminación es el olvido*; alude a lo no importante que se debe evacuar, lo que le permite buscar nuevos contenidos, más nutricios y vitales. Esto hace alusión al *estreñimiento intelectual* que consiste en un modo de guardar datos de forma compulsiva, quedando el niño cargado de ellos, pero no pudiendo apropiarse del saber.

La autora dice:

La gratitud sentida hacia un pecho que ha alimentado al sujeto adecuadamente, puede convertirse en una exposición brillante de lo que éste conoce; en un cuidar que las palabras que se pronuncian resultan inteligibles y bellas para quienes las dirige. (Luzuriaga, 1998, p.60).

Cuando los niños logran controlar sus esfínteres se adquiere en él el valor de un acto de devolución, de gratitud, que es captado por toda su familia. Por ello todo lo que tiene relación con el aprendizaje será para él un *signo de gozo y aprobación*. Pero si el vínculo con la madre en la lactancia no fue bueno, el niño vivirá su excremento como roto, lleno de odio, causándole así miedo, que luego en el momento de realizar un examen, será vivido de manera persecutoria lo que le imposibilitará realizarlo.

## **Psicopedagogía y psicoanálisis**

Los autores que bregan por esta articulación se plantean la pregunta: ¿Cuáles serían las características psíquicas del niño que obturan o dificultan su proceso de aprendizaje?

Frente a la necesidad de realizar una lectura conjunta de las dificultades de aprendizaje, que tomen en cuenta las características psíquicas del niño portador de la dificultad, se crea la psicopedagogía, disciplina donde confluyen los aportes de la pedagogía y la psicología. En este sentido S. Paín plantea en referencia a la pedagogía que ésta se ocupa principalmente de construir situaciones que ayuden al enseñante, haciendo posible el aprendizaje en los aprendientes, para ello la misma implementa los medios, las técnicas y consignas adecuadas para favorecer la corrección de la dificultad que pueda presentar el educando. Luego la intervención psicológica, se interesa por los factores que causaron el no-aprender en el sujeto y la significación que el aprender tiene para él. Se crea así una modalidad de intervención que integra estos aspectos en la psicopedagogía, la que interviene describiendo la articulación de la dificultad para aprender con los factores psicológicos.

Para este trabajo se tomarán los aportes de la psicopedagogía clínica con orientación psicoanalítica. Al decir clínica, se entiende que la misma no hace foco en el problema de aprendizaje, sino que se ocupará, en comprender qué siente y piensa el niño, qué es lo que no lo deja aprender. Por ello no se restringe en las limitaciones observables, la misma pretende ayudar a que el niño pueda encontrar su potencial y así poder salir adelante. "Será su objetivo abordar el síntoma, tratar de hallar sus causas, y desarticularlo, favoreciendo el armado de un nuevo proceso cognitivo, más saludable y beneficioso, pero centrándose en la persona que presenta el síntoma" (Kazmierczak, s.f., p.2).

Cuando se toman algunos de los aportes de la clínica psicopedagógica con orientación psicoanalítica, se hará referencia a las fracturas e inhibiciones que tengan los niños en su producción simbólica.

Al respecto S. Schlemenson dice:

Llamamos producción simbólica a la modalidad particular de cada niño para organizar su actividad representativa que da cuenta de las distintas formas de procesar el conocimiento e interpretar los objetos con los cuales el sujeto interactúa. La actividad representativa es singular. Sus

marcas permiten deducir aspectos relevantes y distintivos de la organización subjetiva de quien las produce. En los niños con problemas de aprendizaje la producción simbólica es pobre, rígida y caracterizada por serias fracturas para la transmisión y comprensión social de los conocimientos que se resuelven al interior de un tratamiento psicopedagógico que permite elaborarlas y enriquecerlas. (Schlemenson, 2005, párr. 5).

En *Estructuras inconscientes del pensamiento, La función de la ignorancia I* (1985), S. Paín realiza desarrollos psicopedagógicos basados en los aportes lacanianos, combinados con la teoría piagetiana. Relaciona la "...teoría del sujeto epistémico, dotado de razonamiento, y una teoría del sujeto capaz de olvido, equivocación e ignorancia" (p.9). Si bien comprende que los modelos teóricos presentan diferentes objetivos, además de un lenguaje particular, entiende que pueden ser aplicados en simultáneo porque obedecen a cierta orientación epistemológica común. Ambas teorías (piagetiana y lacanianas) presentan tres categorías en común: son estructuralistas, genéticas e inconscientes.

La relación que observa en dichas teorías, es que, la estructura inteligente posee esquemas de acción virtual, coordinados con un conjunto de operaciones que tienden a la construcción de sistemas cada vez más equilibrados y abarcativos; y la estructura inconsciente simbólica, presenta un inventario de elementos donde actúan ciertas operaciones que se ligan en una secuencia de significativo a significativo. Por ello ambas teorías son estructuralistas, lo que evidencia la sistematización entre ambas.

Continuando con esta línea la autora dice:

Trataremos de demostrar que, así como las percepciones son incluidas en la estructuración inteligente que condiciona la lectura de la experiencia, los afectos resultan asimilables a la estructura simbólica en razón de su valor atributivo o significativo, y por lo tanto resultan supeditados a las mismas operaciones metonímicas y metafóricas que la rigen en su conjunto. (Paín, 1985, p.13).

Ambas teorías son genéticas porque derivan de un origen en común, el pensamiento. Al nacer no se presentan diferencias en las dimensiones de lo racional (estructura cognitiva) y el deseo (estructura simbólica), luego se van construyendo

como independientes, y para ello es necesario que entre ellas establezcan mutua influencia. A su vez son inconscientes porque una hace referencia al inconsciente cognitivo y la otra al simbólico y por ello son "...como una categoría concreta, positiva y estructurante, que tiene por objeto la instauración simultánea de un mundo comprensible y de un sujeto que en él se reconozca y haga reconocible su deseo" (Paín, 1985, p15).

Esta conjunción teórica de Lacan y Piaget realizada por S. Paín, es retomada y continuada por A. Fernández. Ambas estudian el proceso de pensamiento y el aprender de los niños. Plantean que al nacer el ser humano presenta características pulsionales, y por ello poseen ausencia de contenido. Es así que la modalidad e instrumentación de la conducta, no son hereditarios, él deberá aprender de todos los detalles (interacción con el otro) los actos que luego le aseguren supervivencia.

Según S. Paín (1985) el bebé irá perdiendo el instinto y se formará como ser *humano individual histórico*, esto se logra por la conjunción de los órganos, "...inteligencia, que asegura la práctica del aprendizaje como vehículo de trasmisión, y el deseo, que sostiene las condiciones para el cumplimiento de la sexualidad" (p.21). Que este pueda incorporar los contenidos dependerá de la presencia de estructuras generales que posea, pudiendo hacer una "...elaboración cognitiva y semiótica habilitadas para posibilitar la rápida integración del sujeto y el cumplimiento de su destino humano, esto es, dentro de una realidad cultural" (Paín, 1985, p.20).

A. Fernández siguiendo esta línea de pensamiento, considera al aprendizaje como el resultado de la articulación constructiva del organismo, el cuerpo, la inteligencia y la estructura del deseo en el individuo, quien se encuentra incluido en un grupo familiar en el cual el síntoma cobrará sentido y funcionalidad. Entiende que los niños no pueden ser diagnosticados ni se puede comprender su síntoma sin considerar al grupo familiar y a la institución educativa, pero tampoco se puede dejar de lado la originalidad y autonomía de los niños porque así se lo estaría privando de un espacio personal que le permite recortarse-diferenciarse.

Cuando el niño integra la educación aportada por los padres, su vida estará atravesada por una serie de emociones que deberá aprender a manejar y controlar, para formar parte del grupo social. Por ello para ser un ser social este debe estar dispuesto a sufrir una transformación de sus instintos.

El aprender está situado en una escena vincular, dándole predominancia al grupo familiar. En la estructura vincular se observa que en el aprender intervienen cuatro estructuras, "...cuatro niveles constitutivos de un sujeto que a su vez se construye o se

instala a través de una interrelación constante y permanente con el medio familiar y social" (Fernández, 1987, p.59).

El deseo por acceder al conocimiento se instala en este primer investimento del otro como enseñante, en el transcurrir de este tendrá las posibilidades de construir una u otra modalidad de aprendizaje. Al transmitirle placer, le dará energía vital al aparato psíquico, si esto no ocurre, el aparato psíquico no funcionará y las cualidades y propiedades se transformarán en anomalías, la energía en el niño se presentará del lado de la resistencia al aprender, estando así al servicio de las funciones relacionales del aparato. Para que el otro aprenda es necesario que el que enseña experimente placer corporal (intelectual y deseante), con la conformación de identidad (que incluyen la asunción del género sexual), de esta forma el aprendiente podrá conectarse con su máquina deseante-imaginativa-pensante.

La autora habla de la boca psíquica del bebé, quien si bien incorpora alimentos, no los capta como tales, a través de ella incorpora experiencias de placer y/o de sufrimiento, "...la alimentación es la "fuente somática" de la modalidad de aprendizaje y de las significaciones inconscientes del aprender" (Fernández, 1992. p.84).

El conocimiento o los aprendizajes deben partir y ser alimentados por la ignorancia, porque el no saber es parte del deseo de saber. Igual que en el vínculo función materna-bebé, en el aprendizaje escolar el conocimiento estaría depositado en aquel que sabe o enseña y de la misma manera que el bebé metaboliza el alimento, el niño debe asimilar el conocimiento. La condición necesaria será que el niño pueda de manera activa criticar y reflexionar, transformar ese conocimiento para hacerlo propio.

El proceso de aprendizaje necesita de dos sujetos, uno que desee enseñar y el otro que desee conocer (*cuero transversalizado por la inteligencia y el deseo*), en ellos se construye la fuente somática desde donde parten las significaciones inconscientes del aprender, siendo este un proceso activo de interacción en el que se construye el sujeto aprendiente.

Para diferenciar los tipos de relaciones con el conocimiento, la autora establece un *dispositivo de intervención psicopedagógica* partiendo de la línea del mostrar-mirar, en una relación que se establece entre enseñante y aprendiente. Cuando el enseñante exhibe su conocimiento y no lo brinda al aprendiente, este puede querer evitar encandilarse, construyendo una *inhibición cognitiva*. En otro caso puede suceder que el enseñante en vez de mostrar el conocimiento lo oscurece a través de lo no dicho, lo esconde, lo retira de su vista, o lo atrapa sustituyéndolo con otro objeto, el aprendiente buscará aprender por medio de la significación de la mirada espía, causando un

*problema de aprendizaje-síntoma*. En los casos que los niños pueden apropiarse del conocimiento es cuando el enseñante es capaz de mostrar y guardar, aquí el enseñante puede "conectarse con el deseo de conocer, eligiendo y seleccionando de acuerdo con su historia aquellos conocimientos que podrán relacionarse con el saber" (Fernández, 1992, p.94).

Las autoras entienden al síntoma como un estado particular de un sistema que busca el equilibrio y por lo tanto necesita adoptar ese tipo de comportamiento. Por ello no caracterizan al déficit como negativo, sino positivo, al entenderlo como síntoma este actúa igual al aprendizaje ya que es una función que integra pero con una disposición diferente de los factores que la componen.

La dificultad de aprendizaje se encuentra desde el inicio de la vida del niño, en el proceso de alimentación, ya que ellos no sienten que tienen el permiso de conocer, no son capaces de recordar, mantener, disfrutar y usar el conocimiento. En el vínculo enseñante-aprendiente se pueden observar diferentes situaciones en las que en el aprendizaje sano se alternan o superponen.

Para S. Paín el problema más grave del aprendizaje no es que los niños no puedan cumplir con las normativas estadísticas, la gravedad se encuentra en la oligotimia social, que produce sujetos cuya actividad cognitiva, pobre, mecánica y pasiva se encuentra por debajo de lo estructuralmente posible.

A. Fernández considera que las perturbaciones en el aprender son las que atentan contra la normalidad de este proceso sin importar el nivel cognitivo del sujeto; es por ello que deja excluido de este concepto a los niños de bajo nivel intelectual, pero entiende que los mismos pueden presentar dificultades para aprender que se le suma al cuadro.

El problema de aprendizaje se diferencia de las perturbaciones en la institución escolar, estos son características de una mala adaptación, descalificación del enseñante, no integración con los pares, inhibición mental o expresiva, etc.. Esto generalmente se debe a formaciones reactivas ante una mala elaboración de un pasaje doloroso del grupo familiar al social.

Es importante trazar la distinción entre las dificultades de aprendizajes y el fracaso escolar. El cual es una producción sociocultural causada por el no aprender en la escuela, debido a los conflictos pertenecientes a la institución educativa, son resultados y consecuencias provenientes de *acciones didáctico-pedagógicas*, y de las *relaciones socio-institucionales*. Dicho fracaso provoca una construcción de identidad,



establece la diferencia entre sujetos aprendices y no aprendices. Este también se asocia con el aspecto de la actividad cultural e históricamente situada.

En este sentido la autora expresa con respecto al fracaso escolar:

Quando la pulsión epistemofílica, el deseo de conocer y la inteligencia están presentes y sanos, pero la estructura socioeducativa (a través de los enseñantes) cercena la posibilidad de aprender adecuadamente, ya no hablaremos de problemas de aprendizaje, sino de *fracaso escolar*. (Fernández, 1992, p.88).

Por ello al reconocer la diferencia se recupera el aspecto subjetivo del aprendizaje. Las dificultades de aprendizaje no serán entendidas como signos de inadaptación de los niños, más bien se las abarcará desde un modo particular de aprender.

A. Fernández entiende que si bien la psicopedagogía tiene aportes de la epistemología genética (sujeto epistémico) y del psicoanálisis (sujeto deseante), además hay relevantes aportes de la antropología, el estructuralismo, la lingüística y la historia, que habilitan a poder pensar al alumno haciendo-haciéndose en/las culturas (la psicopedagogía se expande a la posición del *enseñante y aprendiente en cualquier vínculo*). Por ello ella define como sujeto propio de la disciplina, al *enseñante-aprendiente*, es el sujeto de la autoría de pensamiento, el mismo construye su propio conocimiento en el vínculo con el enseñante.

En tanto la psicopedagogía está vinculada con el sujeto enseñante-aprendiente en un vínculo más creativo, pero que pone el énfasis en el conocimiento, el psicoanálisis se centra en el conflicto inconsciente en el sujeto, inconsciente del que no se sabe.

Al respecto A. Kachinovsky dice:

Mientras el interrogante pedagógico o psicológico se dirige al <<sujeto del conocimiento>> o al <<sujeto epistémico>>, recortado en su calidad de aprendiz –qué sabe, cuánto conoce, cómo aprende, por qué no lo hace más rápido, por qué no aprende o cuánto mide-, el Psicoanálisis se pregunta por el “<<sujeto de/del desconocimiento>> (sujeto de/del inconsciente), dividido y descentrado: quién es, por qué sufre, qué desconoce de sí, de dónde viene, donde está su conflicto. (Kachinovsky, 2012, p. 46).

Si bien las dificultades de aprendizaje no se deben a un único emergente, ambas disciplinas apelan al entendimiento de las dificultades. La psicopedagogía está "...inspirada en técnicas de moldeamiento y condicionamiento conductual, procurando controlar el hecho educativo" (Kachinovsky, 2012, p.47).

¿Cómo interviene el psicoanálisis en la psicopedagogía para A. Kachinovsky? El psicoanálisis no solo interviene con su aporte teórico sino que a su vez es aplicado como técnica. Este interviene aportando señalamiento sobre la *lógica del deseo* de los niños que afecta el aprender. "Por ejemplo cuando el deseo de seguir siendo pequeño para retener los beneficios consiguientes se contrapone al crecimiento implicado en el acto de aprender" (Kachinovsky, 2012, p.52).

En segundo lugar la disciplina plantea una modalidad de trabajo que conjuga la psicología genética y el psicoanálisis que es aplicada en niños con dificultad de aprendizaje. Para la autora estas no pueden ser desarrolladas y/o aplicadas en el mismo territorio del psiquismo, porque el conflicto de la psicología genética se inscribe en el preconscious-consciente, lo que no concuerda con el psicoanálisis ya que este privilegia el lugar del inconsciente. La disciplina no puede acceder a este último debido a que presenta un encuadre poco fecundo.

Por último entiende que en el tratamiento psicopedagógico se pone en juego la transferencia, la que no puede ser interpretada, resultando por ello un tratamiento limitado. En el entorno clínico-pedagógico el psicoanalista es quien puede sostener las vicisitudes transferenciales (transferencia-contratransferencia), y las brinda al trabajar al servicio de la tarea psicopedagógica.

Para la autora la pedagogía entiende que el sujeto saludable es aquel que se adapta a los modelos establecidos por la institución. Este sujeto de estudio no se vincula a los conflictos psíquicos, ya que se preocupa por el *sujeto del conocimiento*. En cambio el psicoanálisis, estudia al sujeto desde su individualidad, *sujeto del desconocimiento*, poseedor de un inconsciente que puede afectar a las configuraciones psíquicas. La afectación puede deberse a un desorden pulsional perteneciente a la sexualidad infantil, o a los niños que aún no pudieron acomodarse a la realidad que lo rodea. Para la autora la institución escolar apela al desconocimiento sexual desde el psicoanálisis para poder llevar a cabo su modalidad de enseñanza.

Con la teoría psicoanalítica se apela a reducir en el niño su gasto excesivo, su sufrimiento, porque entiende que la dificultad está en la manera de vincularse con los objetos de conocimiento.

En este trabajo se ha hecho referencia a los niños con dificultades de aprendizaje, con una visión psicológica y específica hacia las restricciones en la producción simbólica que presentan perturbaciones significativas en el área de aprendizaje, provocando la pérdida de curiosidad y del deseo para la incorporación de novedades.

Para reconocer los procesos de simbolización que están comprometidos en los problemas de aprendizaje de los niños, se profundizó en las teorías psicoanalíticas y en los aportes psicopedagógicos con desarrollo psicoanalítico para dar cuenta de las características constitutivas del psiquismo y sus posibles causantes.

Para comprender dicha dificultad los autores G. Prol y L. Wettengel (2008) utilizarán los aportes que se sirven de la metapsicología freudiana, que entiende, que la experiencia del tratamiento surgirá del propio cuerpo conceptual. Al proponer una visión desde la teoría psicoanalítica no se pretende oponer la misma a la clínica de los problemas de aprendizaje, se busca "...generar un espacio y un tiempo para reconocer los aspectos singularizantes..." (p.17) de la teoría antes de aplicarlas en definiciones ya existentes.

En esta línea los autores G. Prol y L. Wettengel dicen:

No es difícil encontrar cierto aplicacionismo -esto es, trasladar conceptos y nociones de un campo a otro sin reflexión alguna- del psicoanálisis y querer comprender todos los fenómenos bajo un código pretendidamente común. El apresurarse a definir al problema de aprendizaje como un síntoma, una inhibición o un trastorno (para tomar sólo algunas nociones definidas en un marco conceptual determinado y trasladadas rápidamente como argumento explicativo del problema de aprendizaje) cierra toda posibilidad de captación e interrogación de las diferentes variedades clínicas... (Prol, Wettengel, 2008. p.17).

### **La perspectiva de la clínica psicopedagógica**

Con el objetivo de mejorar las herramientas clínicas y afianzar la consistencia del dispositivo que se utiliza en los niños con problemas en el aprender, se plantea una línea de trabajo que trate de establecer los enlaces recíprocos entre la teoría y la práctica, planteando como eje teórico de la práctica clínica a la producción simbólica.

La producción simbólica es la actividad del pensar al sujeto en la manera que se representa a sí mismo, con el que representa al mundo y a los objetos que lo habitan.

Este hace referencia al orden de la lógica psíquica donde se procesan los numerosos *estímulos internos y externos*, también a la red de significaciones con la que hace posible sus pensamientos. Estas razones hacen que los autores consideren que la producción simbólica se encuentre presente en la actividad cognitiva.

La clínica psicopedagógica presenta un marco conceptual que se apoya en los procesos de orden simbólico, siendo esto la actividad representacional que tienen los niños de ellos y del mundo, y a su vez las dimensiones subjetivas singulares implicadas en el proceso de aprendizaje debido a que cada niño posee un proceso particular de aprender.

Para G. Prol y L. Wettengel (2008) este recorte que se hace sobre el objeto a estudiar, permite trabajar con los "...procesos de construcción representativa y enlace libidinal y los procesos de simbolización..." (p.8), que pueden ser observados en gráficos, en el discurso o en la expresión a través del cuerpo. Propone así un abordaje psicopedagógico que intervenga en la "...modificación de las restricciones en la producción simbólica de los niños tratados..." (p.8) con el objetivo de revertir las dificultades en el aprendizaje.

Se compara al problema de aprendizaje en la escena clínica con una *cita*, ya que se comprende al estado actual del niño como perteneciente a un momento histórico. Dependerá de la interacción que se establezca, la posibilidad que tengan los niños para producir un nuevo sentido, específico y diferente.

Es así que se observan el tipo de relaciones que establecen los niños y si ellos pueden establecer otras significaciones con las que ya poseen en interacciones anteriores (otras citas).

Ante la presencia de un problema de aprendizaje se debe hacer una *deconstrucción*, esto será como descomponer una escritura. La deconstrucción es para poder examinar en los escenarios anteriores y que forman parte del niño y están presentes en la escena clínica, con ello no se pretende hacer un recorte de la dificultad, pero si definir los verdaderos espacios de producción que irán señalando sus diferencias con el espacio clínico.

Se estudia al problema de aprendizaje como un *modo particular de aprender*, con el objetivo de que en el tratamiento los niños disminuyan su gasto excesivo y su sufrimiento cuando se vincula con los objetos de conocimiento.

Se plantea una práctica psicoanalítica que haga referencia a la metapsicología freudiana, esta no pretende oponerse a la clínica de problemas de aprendizaje sino de poder pensar sobre los aspectos singularizantes antes de definir la dificultad como tal.

La inclusión de la clínica en el campo del problema de aprendizaje, aporta una visión positiva de aprendizaje, el autor G. Prol plantea:

¿Qué diferencia este aprendizaje de cualquier otro? En principio, podríamos decir que lleva un grado excesivo de sufrimiento psíquico. Una especie de *gasto inútil*. ¿Pero hacia dónde está orientado ese esfuerzo enorme? Hacia la destrucción de huellas, la borradura de marcas. El problema de aprendizaje sería, en el terreno clínico precisamente la marca, la indicación, la huella del acto y del lugar de las tachaduras, del borramiento, de la destrucción de sus propias marcas subjetivantes. Allí donde parecía no haber nada, se encuentra justamente el núcleo del ser. No hay un no aprendizaje absoluto, más bien es un aprendizaje que se manifiesta como problema, cuestionado hasta en sus raíces... (Prol, Wettengel, 2008. p. 18).

Por ello se propone salir de la postura que entiende al problema de aprendizaje como *grado cero de aprendizaje*, lograr sacar al niño de ese lugar y que deje de girar en torno al no poder aprender. Se plantea comprender el problema de aprendizaje en ese mismo núcleo que no lo deja aprender, donde se encontraría la singularidad del aprendizaje. Se generaran así espacios para que los niños fabriquen sus propias huellas. Con ellas no se hace referencia a las huellas originarias de Freud, son las huellas que se producen en la exterioridad, lo que implica un pasaje de lo privado a lo público. "Comenzar a darle entidad de huella a ese uso singular es comenzar a darle al paciente la oportunidad de relacionarse con un exterior (y con su exterior)" (Prol, Wettengel, 2008. p19).

Muchas veces los problemas de aprendizaje, provienen cuando el niño no logra abandonar lo privado hacia lo público. Cuando el niño comience a darle entidad a las huellas y a su uso singular, logrará relacionarse con su interior que le era exterior.

En este sentido el G. Prol dice:

Si se considera que el aprendizaje es la plasticidad misma de la producción simbólica, es porque el aprender implica la fabricación de huellas que, al no remitir a ningún origen pleno que las colme de sentido, se transforma en una acción permanente de subjetivación. El problema de aprendizaje, por lo tanto, será esa marca que insiste,

fallidamente y de ahí se carácter sufriente, en repetir lo mismo. (Prol, Wettengel, 2008. p19).

Tomando la idea de integración o desintegración lograda por el desarrollo de la psique, se facilita el pensamiento de un progreso terapéutico que no se debe confundir con una adaptación. Que el niño aprenda, no significa una asimilación exacta de la realidad, sino justamente que pueda construir los estados de no aprendizaje, de *no integración*.

Los espacios de intercambio y vínculo social también se ven enfrentados a nuevas formas de entender a los niños con dificultades de aprendizaje, deberán percibir las transformaciones en los procesos de socialización, ubicar las relaciones que legitiman valores con los que se teje la trama identificatoria. Los niños están incluidos en una sociedad y es en ese entorno que se irá pautando la relación con el otro en los intercambios cotidianos.

## **Conclusiones**

Durante el desarrollo de este trabajo se da cuenta de diversas posturas psicoanalíticas en torno al proceso de maduración y crecimiento del niño. Debe transitar por un complejo proceso de cambios y adquisiciones psíquicas que conllevan una gradual complejización de su mundo de representaciones internas. Este proceso complejo que se da desde el inicio mismo de la vida es estudiado y analizado por el psicoanálisis, y tomado por la clínica de las dificultades de aprendizaje para entender e

intentar dar explicaciones al funcionamiento del niño que presenta dificultades para lograr adaptarse a la exigencia académica. Surge así basada en dicho modelo la clínica psicopedagógica de corte psicoanalítico que toma ideas de Freud y autores posteriores.

Para estos autores, los primeros aprendizajes comienzan a inaugurarse en el encuentro con la figura materna.

Figura materna donde se produce un diálogo de encuentros y desencuentros, que serán guardados en el inconsciente del sujeto, siendo así de total desconocimiento para él. Concuerdan en que las primeras vivencias de alimentación son los primeros recuerdos inconscientes que se actualizarán en el momento de aprender. La función materna instauro placer en el bebé a través de vivencias de satisfacción, placer que le transmiten los cuidados (caricias, miradas, etc.), además de brindarle la nutrición. Luego el niño ante una nueva tensión querrá revivir esas vivencias. Es así que la búsqueda de satisfacción es fundamental y hace posible la identidad perceptiva que luego al no encontrarse el objeto le dejará de satisfacer permitiéndole percibir el mundo exterior (realidad), al dejar de alucinar, permitirá el pasaje de este a la identidad de pensamiento (proceso secundario). Cuando el bebé accede al proceso secundario se instauro el principio de realidad. Con un aporte diferente, Bion remarca la importancia de que para que el bebé construya una buena estructuración de pensamiento, no alcanza con la intervención de la función materna, sino que para él, este debe poseer un aparato psíquico con capacidad de soportar las frustraciones que vienen del ambiente.

En el inconsciente se encuentran los hechos traumáticos o vivencias que no pudieron ser elaboradas y reprimidas, que serán los causantes de que el pasaje al proceso secundario sea precario, debido a que en él se originó una construcción simbólica limitada. Entrar al mundo simbólico implica que el niño pueda acceder a la simbolización de los objetos externos adquiriendo la capacidad de pensar. Para S. Bleichmar la dificultad de aprendizaje se origina en este primer nivel y por ello estas son el resultado de un fracaso de la represión originaria. Es así que se perturba alguna o todas las áreas del conocimiento causando la dificultad en el aprendizaje, que se observará en la pérdida de curiosidad y del deseo de los niños para incorporar algo nuevo. Esta curiosidad y deseos de saber que están vinculados a la pulsión epistemifilica se generan cuando el niño logra separarse psíquicamente de las figuras parentales, lo que le permite poder diferenciarse de los otros y lo habilita a adquirir el conocimiento (entiende que el mismo se puede adquirir de otro). La pulsión se activa

por el enigma que gesta angustia ante el no saber y por ello el sujeto intentará resolverlo.

A. Fernández habla de la ignorancia, plantea que el no saber es parte del deseo de saber, con el que es posible adquirir nuevos conocimientos. La ignorancia comenzará a gestarse en los primeros vínculos, en los que se transmite el deseo que poseen las figuras parentales al bebé y genera deseo por saber qué es eso que le interesa al otro.

I. Luzuriaga toma los aportes de Klein y plantea desarrollos propios, con una hipótesis diferente: la inteligencia se destruye a sí misma como contrainteligencia (inteligencia que se mueve de forma contraria, en defensa frente a los contenidos o fantasías que le producen dolor), en tanto la expresa como una energía desligadora (de los vínculos significativos) vinculada a lo tanático. La misma puede presentarse en los niños de manera diferente, debido a que ataca diferentes capacidades. Concuerta con la clínica psicopedagógica en que las primeras inscripciones del individuo no lo determinan para el resto de su vida. Que el individuo pueda superar estos primeros traumas dependerá de las posibilidades sociales que se le brinden, y que estén acorde a sus posibilidades simbólicas. La clínica busca la significación de la captura y cuando la encuentra establece un modo de intervención con el cual el niño pueda modificar las restricciones simbólicas que retardan la inscripción social.

Otro de los conceptos aportados por el psicoanálisis y tomado por la clínica psicopedagógica de orientación psicoanalítica es el de terceridad, en este el niño es capaz de reconocer en el otro nuevos discursos o conocimientos, que le permiten entrar a la cultura. Los problemas de aprendizaje muchas veces provienen de no poder relacionarse con lo exterior, y remiten a fallas en la producción simbólica, lo que hace que la dificultad deba ser comprendida desde la singularidad del niño (historia).

Por último, y por todo lo antedicho, el aprendizaje y sus dificultades tendrían que ser pensados desde esa historia singular, y no sería viable pensar en dificultad de aprendizaje sino, en el niño singular que muestra dicha dificultad. Esto hace que la misma no sea vista como negativa, sino que se entiende que estos niños presentan una particular forma de aprender y que puede reconstruirse con un nuevo vínculo con el otro a través de los aportes psicoanalíticos.

## **Referencias bibliográficas**

Abadi, S. (2014). *Una teoría del pensamiento- W. R. Bion*. Recuperado de <http://teoriaspsicologicas2pilar.files.wordpress.com/2014/03/abadi-s-una-teoria-del-pensamiento.pdf>



- Bleichmar, S. (1999). *En los orígenes del sujeto psíquico. Del mito a la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S., Castorina, J. A., Frigerio, G. y de la Cruz, M. (1995). *Cuando el aprendizaje es un problema*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bleichmar, S. (2010). *Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Corés, M. (2005). Sobre la psicología del colegial. O una teoría freudiana sobre el maestro como sujeto. *Cuadernos pedagógicos*, 26, 97-110. Recuperado de <http://200.24.17.68/medios/documentos/Cuaderno%2026.pdf#page=97>
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22a ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/>
- Fernández, A. (2000). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (1992). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje*. (11a ed). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freud, S. (1986a). *Interpretación de los sueños*. En *Obras completas* (Vol. 5, Cap. 7, pp. 504 - 611). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado 1900-1901)
- Freud, S. (1986b). *Proyecto de una psicología para neurólogos*. En *Obras completas* (Vol. 1, pp. 323 - 446). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado 1950 [1895])
- Freud, S. (1996). *Tres ensayos la teoría sexual*. En *Obras completas* (Vol. 7, pp. 109 - 222). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado 1905)
- Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber: historia de aprendices*. Montevideo: Universidad de la República (Uruguay), CSIC.
- Kachinovsky, C. (1988). *Observaciones sobre la Inteligencia su exploración y revisión crítica*. Montevideo: Roca Viva.
- Kazmierczak, A. (s.f.). *Clínica Psicopedagógica: Modelos y paradigmas a lo largo de su historia*. Recuperado de:

- [http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Clinica\\_psicopedagogica.\\_Modelos\\_y\\_paradigmas\\_a\\_lo\\_largo\\_de\\_.pdf](http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Clinica_psicopedagogica._Modelos_y_paradigmas_a_lo_largo_de_.pdf)
- Laplanche, J. (1987) *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis. La seducción originaria*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Laplanche, J. y Pontalis J. B. (2007). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Luzuriaga, I (1998). *La inteligencia contra sí misma. El niño que no aprende*. Madrid. Biblioteca nueva.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Recuperado de: <http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/morincomplejidad.pdf>
- Paín, S (1985). *La función de la ignorancia*. (Vol. 1). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Paín, S. (2002). *Diagnostico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Prol, G. y Wettengel, L. (Comps.) (2008). *Tratamiento de los problemas en el aprendizaje. Actualización en clínica psicopedagógica*. Buenos Aires: Noveduc.
- Prol, G. y Wettengel, L. (Comps.) (2009). *Clínica psicopedagógica y alteridad. Encuentros en el tratamiento de niños y adolescentes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Schlemenson, S. (1998). *El aprendizaje: Un encuentro de sentidos*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Schlemenson, S. (2005). *Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico*. Recuperado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-1049200500100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-1049200500100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=es)
- Schlemenson, S. (Comp.) (2006). *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnostico psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- Segal, H. (1996). *Introducción a la obra de Melanie Klein*. (14a ed.) Buenos Aires: Paidós.
- Uribarri, R. (1977). *Consideraciones sobre el periodo de latencia*. Trabajo presentado en las Jornadas Clínicas de ASAPPIA (Asociación Argentina de Psicología y Psicopatología de la Infancia y Adolescencia), Buenos Aires: (s.n.)