

Universidad de la República

Facultad de Psicología

Instituto de Psicología de la Salud

Trabajo final de Grado – Monografía

*Las dificultades de aprendizaje:
una revisión desde la perspectiva
psicoanalítica.*

Lucía Elisa Rimoldi Vignoly

C.I.: 4.775.735-7

Tutora: Prof. Adj. Sara Vilacoba

Tutora revisora: Prof. Adj. Nelly Rodríguez

Montevideo, 30 de julio de 2014

Resumen

El presente trabajo final de grado busca realizar un recorrido por las bases afectivas que constituyen el espacio psíquico que posibilita el aprender, para intentar visualizar dichos aspectos en relación a las dificultades de aprendizaje en niños. Desde una perspectiva psicoanalítica, se realizará un recorrido de carácter general por los postulados de autores clásicos y contemporáneos al respecto, intentando plasmar una sistematización y exposición de dichos aportes, teniendo presente la complejidad que es inherente a esta temática.

Tomando como punto de partida algunas consideraciones sobre el aprender, se busca dar cuenta de que la dimensión afectiva que posibilita y subyace al mismo se encuentra presente en las dificultades del niño frente al aprender. Como ejemplo de ello, se abordarán las dificultades de aprendizaje como inhibición cognitiva y problema de aprendizaje- síntoma, intentando dar cuenta de sus particularidades y similitudes, así como también de los aspectos que se encuentran en la génesis de las mismas.

Palabras clave: aprendizaje, afectividad, inhibición, síntoma.

Introducción

El presente Trabajo final de grado constituye el cierre de una etapa de formación académica en la Facultad, etapa que no ha sido lineal sino que ha estado caracterizada por diferentes avatares, preocupaciones y motivaciones. En función de dichos aspectos, este trabajo intenta reflejar una determinada problemática que ha constituido en los últimos años -para quien escribe- una fuente de interés y cuestionamientos, motor de lecturas y de instancias prácticas.

El interés por las dificultades de aprendizaje en los escolares, y de manera más general por el campo de lo intelectual, tiene sus raíces en el curso *Exploración de los Aspectos Intelectuales y Psicomotrices* (Plan IPUR). El tránsito curricular por dicha asignatura brindó un panorama de la mencionada problemática, dando cuenta de su complejidad y ofreciendo algunos insumos teóricos para pensar respecto a la misma.

Sin embargo, es el pasaje por el servicio "*Atención Psicológica a niños y niñas desde una perspectiva de derechos*", en el Programa APEX, el pilar fundamental que ha sustentado y posibilitado la elección de la presente temática. Ello se debe a que constituyó una instancia privilegiada de intervención y práctica, de puesta en juego de saberes que se confrontan con una multiplicidad de realidades. Entre las mismas, se destacaban las consultas por niños que presentaban dificultades de aprendizaje, niños que venían acompañados por una serie de diagnósticos o afirmaciones que daban una supuesta certeza sobre la génesis de su problemática: "*tiene Trastorno por Déficit Atencional*", "*es hereditario esto, viene de familia*" o "*es él que no sabe razonar*".

Teniendo presente que mi interés en este trabajo no se centra en discutir respecto a nosologías provenientes de otras ramas del saber, así como tampoco abordar el posicionamiento de padres o maestros frente a la problemática, dichos planteos suscitaron algunas interrogantes: ¿por qué en algunos niños se encontraban dificultades las posibilidades de aprender?, ¿cuáles son los aspectos afectivos y emocionales que se encuentran en juego en los niños que no aprenden?, ¿cuáles son las angustias que se movilizan frente al aprendizaje y lo dificultan? Así mismo, pensar respecto al no aprender, me llevó a cuestionar la temática desde otra perspectiva, es decir, ¿qué implica aprender?, ¿cuáles son las bases emocionales que deben estar sentadas para que un niño pueda aprender?

Así mismo, el tránsito por el mencionado servicio y el trabajo llevado a cabo con los niños, me permitió apreciar la complejidad que caracteriza a la temática del aprender y sus dificultades, complejidad que se visualizaba y desplegaba en cada

niño. Como plantea Paín (1983), una multiplicidad de factores y dimensiones (sociales, económicos, pedagógicos, afectivos, neurológicos) tejen la urdimbre del aprender, de sus posibles dificultades.

Teniendo presente entonces la complejidad inherente a las dificultades de aprendizaje, a los efectos de este trabajo intentaré realizar un recorrido por las bases afectivas que constituyen el espacio psíquico necesario para que tenga lugar el aprender, para intentar visualizar y pensar dichos aspectos en relación a las dificultades de aprendizaje en niños, en su carácter de inhibición cognitiva y “problema de aprendizaje- síntoma”. Este trabajo será realizado desde una perspectiva psicoanalítica, apelando a los aportes de autores clásicos y contemporáneos.

Algunas consideraciones generales respecto al aprender

Abordar el aprender desde el psicoanálisis, implica adentrarse en el pensar y en los procesos de simbolización, en tanto constituyen los andamiajes que posibilitan el mismo. El aprender entonces, se encuentra íntimamente vinculado a la construcción de un espacio psíquico que habilite la constitución de un sujeto de conocimiento, que sea capaz de interpretar el mundo de manera personal y creativa (Martínez, Rama, Mosca, Gómez, García y Falero, 2004).

La construcción de dicho espacio psíquico implica remontarse a la constitución del psiquismo, a los orígenes de los procesos de mentalización, asentados en el terreno de lo pulsional. De esta manera, para realizar un abordaje general de los mismos, es necesaria la imperiosa referencia a los aportes de Freud y Klein al respecto.

Adentrándonos en los aportes de Freud (1950/1976), un primer hito a destacar lo constituye la vivencia de satisfacción, en tanto da origen al psiquismo y oficia como rudimento del pensar. La referida vivencia de satisfacción constituye un todo que involucra al bebé y su situación de desvalimiento y al otro que auxilia, que a través de una acción específica calma y genera placer, combinando el apaciguamiento de la necesidad (cuerpo biológico) con la realización de una satisfacción (cuerpo erótico) (Viñar, 1988).

De esta manera, cada vez que tenga lugar la excitación producida por la necesidad, la misma se asociará con la vivencia de satisfacción, y en cada nueva oportunidad que aparezca la exigencia el aparato psíquico buscará investir la huella mnémica de dicha percepción, intentando producirla nuevamente. Dicho deseo suscita el surgimiento de la alucinación en relación a lo denominado por Freud (1900/1991b)

como “identidad perceptiva”, es decir, la repetición de la percepción de la vivencia de satisfacción en ausencia del objeto que sí posibilitaría una satisfacción real. La alucinación primitiva constituye el primer núcleo de simbolización, el cual no refleja la realidad exterior ni pretende conocerla, siendo su único objetivo dominar la excitación interna (Bleichmar, 2000).

Sin embargo, el deseo alucinatorio constituye un recurso primitivo que no resulta efectivo, debido a que la percepción no anula la necesidad. De esta manera, el aparato psíquico emprenderá una actividad que, desde la huella mnémica, deberá por vía de la motricidad voluntaria actuar sobre el mundo exterior, de manera que pueda encontrar la identidad perceptiva deseada (1900/1991b).

Dicha actividad se denomina identidad de pensamiento, conceptualizando Freud (1900/1991b) al “pensar” como un rodeo que se ejecuta desde el recuerdo de satisfacción hasta la investidura idéntica de dicho recuerdo que será alcanzada por las vías motrices. “El pensar” adquiere entonces la capacidad de reproducir en la representación algo que fue percibido alguna vez, no siendo necesario que el objeto permanezca allí (Freud, 1925/1992a).

Así mismo, se configuran dos modos de funcionamiento, primario y secundario. El proceso psíquico referente al primer sistema descrito se denominará proceso primario (en donde la energía es libre o móvil, pasando de una representación a otra por los mecanismos de condensación y desplazamiento), mientras que al resultante de la inhibición impuesta por el segundo sistema se le designará proceso secundario (modalidad caracterizada por la energía ligada y por el retardo del movimiento hacia la descarga posibilitado por la unión con representaciones de palabra) (Freud, 1925/1992a).

En función de los aportes referidos es posible apreciar entonces como el pensar encuentra su origen a partir de la discordancia entre lo que se desea y lo que se percibe, adquiriendo un carácter sustituto en sus inicios, en tanto remite a algo que no está presente. De esta manera, la frustración de una satisfacción que no tuvo lugar, oficia como envión que adentra al sujeto en el campo de los procesos del pensamiento y la simbolización.

Así mismo, es a partir de la mencionada discordancia, que el aparato psíquico se vio compelido a representar el mundo “real”, más allá de que resultase agradable o no, debido a la ausencia de satisfacción por la vía alucinatoria. Ello implica para Freud (1911/1991a) el establecimiento del principio de realidad, en donde la descarga motriz

comenzaría a funcionar como acción, para alterar la realidad en función de ciertos fines, siendo ello posibilitado por el “*proceso del pensar*”. “El pensar” se constituyó desde el representar, permitiendo al aparato anímico tolerar la tensión provocada por el estímulo mientras la descarga es retrasada. Por otra parte, en la representación del mundo “real”, cobra suma importancia la diferenciación yo – no yo, sujeto – mundo exterior, la cual oficia como punto de partida para la construcción del objeto y de las categorías espaciales y temporales (Kachinovsky, 1988).

Resulta pertinente destacar que para Freud (1905/1992b), el funcionamiento intelectual encuentra su origen pulsional en la denominada “pulsión de saber”, la cual iniciaría su actividad entre los tres y cinco años, y cuya acción se corresponde a una manera sublimada del apoderamiento empleando la energía de la pulsión de ver. En cuanto a la puesta en funcionamiento de la referida pulsión, se encuentra dada por intereses prácticos, no teóricos, como por ejemplo la llegada de un niño (usualmente un hermano) o por el funcionamiento de su propio cuerpo. En función del miedo de que ese nacimiento lo prive de amor y cuidados, el niño se torna reflexivo, siendo el primer problema que lo ocupa poder conocer de donde provienen los niños. Dichos intereses del niño serán sustituidos por el interés hacia los objetos y fenómenos naturales durante el denominado período de latencia, en donde se instauran los diques psíquicos y comienza a operar el mecanismo de la sublimación, mecanismo fundamental que posibilita el desarrollo de la actividad intelectual (Urribarri, 1977).

Para finalizar con los aportes freudianos, es de suma importancia destacar como Bleichmar (2009), sustentándose en los planteos freudianos y haciendo una relectura de los mismos, sistematiza tres prerrequisitos en la constitución de la inteligencia, cuya instauración es necesaria para los procesos de aprendizaje, de apropiación del conocimiento. Dichos prerrequisitos implican diversos tiempos, es decir que si no ha habido alucinación primitiva, inscripciones primarias y autoerotismo, no resultará posible que se constituya la inteligencia lógica ni el interés por el conocimiento.

El primer prerrequisito conceptualizado por Bleichmar (2000) refiere a la existencia de un otro humano (que acude frente al des- auxilio del lactante) que tenga inconciente y deseo de sexualidad, deseo de un goce ligado al cuerpo del niño pero que él desconoce. Este otro humano (llámese madre o quien ejecute una función de carácter materno) atiende al llamado del niño llevando consigo sus sistemas simbólicos y sexuales en actividad, lo cual deriva en la *parasitación* del mismo, proporcionando al niño inscripciones deseantes, cuyo sentido ella misma desconoce.

Dicha parasitación implica una implantación pulsional que dará origen a la representación, siendo necesaria la inscripción de las representaciones residuales y metabólicas de las experiencias con ese otro humano.

Por otra parte, el hecho de que la madre esté provista de preconciente y de yo constituye el segundo prerrequisito de la inteligencia. Ello se debe a que dichos aspectos posibilitan la ligazón de las cantidades de excitación que la madre desata. Cuando la madre le habla al niño – ya sea cuando lo alimenta o lo limpia por ejemplo- su voz tiene una función particular, debido a que la voz humana en general posee un carácter ligador y derivador de libido, debiendo ser considerado como un requisito profundo de sublimación (Bleichmar, 2000).

Finalmente, el tercer prerrequisito se encuentra dado por la constitución de las articulaciones lógicas propias del proceso secundario, articulaciones que se encuentran abiertas a significaciones y relacionamientos que posibilitan el conocimiento, siendo para ello necesaria la represión originaria. Esta opera de manera que resulte posible la articulación de enunciados lógicos, lo cual se encuentra vinculado al hecho de que la represión originaria permite la diferenciación de los sistemas psíquicos inconciente/ preconciente- conciente (Bleichmar, 2000).

Dando paso a la exposición de los aportes kleinianos, tal como fue referido previamente, es importante considerar que si bien Klein aborda la constitución del psiquismo, sus planteos tendrán algunas particularidades, adoptando un enfoque que la diferencia en varios aspectos de Freud.

Como primer aspecto a destacar, para Klein (1930/1994c), desde el comienzo hay un Yo capaz de relacionarse con objetos, de experimentar angustias y de armar defensas contra las mismas. Plantea así mismo la existencia de un impulso epistemofílico, cuyo surgimiento se da simultáneamente con el sadismo. Dicho impulso se encuentra vinculado al interés del niño en las etapas más tempranas del desarrollo, siendo el mismo el interior del cuerpo de la madre. En función de ello, el anhelo e interés del niño se centran en apoderarse del contenido del cuerpo de la madre y destruirla con los elementos que el sadismo le proporciona.

Es entonces que, en el interior del cuerpo de la madre, el niño espera encontrar el pene del padre, excrementos y niños, homologándolos a sustancias comestibles. Los ataques hacia el cuerpo materno suscitan angustia, debido a que el niño tiene temor de ser castigado por la madre, o bien por los padres unidos, al mismo tiempo que también genera angustia el exceso de sadismo, lo cual pone en marcha los

mecanismos de defensa más primitivos del yo en relación al propio sadismo y al objeto atacado (ataques retaliatorios) (Klein, 1930/1994c).

En función de la puesta en marcha de los mecanismos defensivos en esta etapa, a través de la identificación proyectiva ("*mecanismo de defensa capital*") el sujeto proyecta en su fantasía partes de sí mismo dentro del objeto, quedando el objeto identificado con las partes que el sujeto siente que contiene. Así mismo, objetos internos son proyectados hacia afuera, siendo identificados con partes del mundo externo que pasarán a representarlos. Dichas proyecciones e identificaciones constituyen la génesis del proceso de formación de símbolos (Segal, 1966).

Estos primeros símbolos no constituirán para el yo símbolos en sí, no tendrán un carácter sustituto, sino que serán sentidos como el objeto original mismo. Debido a su diferencia con los símbolos producidos posteriormente, son denominados con la expresión "ecuación simbólica". Los fines de dicha ecuación son negar la ausencia del objeto ideal o controlar un objeto perseguidor, constituyendo una forma rudimentaria de simbolización en la cual este objeto es aquel, careciendo de lo esencial del símbolo, la sustitución. Por otra parte, el símbolo propiamente dicho surge en la posición depresiva, siendo un representante del objeto y no el objeto en sí, al mismo tiempo que se encuentra disponible para la sublimación y promueve el desarrollo del Yo (Segal, 1966).

Para Klein (1930/1994c) es a través de la ecuación simbólica que cosas, actividades e intereses se convierten en tema de fantasías libidinales. Así mismo, la angustia junto al interés libidinal pondrán en funcionamiento el mecanismo de identificación. De esta manera, como el niño desea destruir los órganos (pene, vagina, pecho) que representan los objetos, comienza a manifestar temor frente a estos últimos, contribuyendo la angustia a que equipare a los mencionados órganos con otros objetos, convirtiéndose éstos últimos en objetos de angustia. En función de esto, el niño constantemente producirá nuevas ecuaciones que constituyen un pilar en el interés por los nuevos objetos. La ecuación simbólica implica entonces una especie de "camino" al simbolismo, siendo un sustento fundamental del mismo.

De esta manera, la formación de símbolos constituye un proceso que posibilita a la libido desplazarse a otros objetos y actividades más allá de la autoconservación, constituyendo los mismos un recurso primario del yo para expresar – interna y externamente- la actividad de fantasía inconciente (Bleichmar, 2009).

Intentando reflexionar en torno a algunos de los aportes kleinianos referidos previamente, es posible apreciar que los planteos se centran en un mundo interno, cargado de fantasías que refieren al cuerpo de la madre, a sus contenidos. Dichas fantasías dirigidas al cuerpo materno, constituyen de alguna manera el primer y más básico relacionamiento con el mundo.

Sin embargo, los planteos de otros autores marcan un quiebre, debido a que otorgan suma importancia al medio, al otro humano, en los procesos de constitución psíquica, lo cual amerita una mención sobre sus planteos más destacados.

Uno de dichos autores es Winnicott (1960), quien realiza algunos aportes fundamentales respecto al pensamiento, sosteniendo que el mismo tiene origen como una manera personal que tiene el bebé para tolerar la falla gradual de la adaptación de su madre.

Para dar cuenta de ello, parte del supuesto de que en los bebés hay una tendencia general al desarrollo psíquico y al crecimiento físico, siendo dicho desarrollo posible por la intervención del cuidado materno. De esta manera, en función de una identificación de la madre con el estado de indiferenciación del niño, será posible que el bebé pase de una etapa de no-integración a la formación de un self integrado. Ello implica la capacidad de identificarse con él, de tenerlo en su mente como una persona total, anticipando la integración (Winnicott, 1965). Será entonces la “*madre suficientemente buena*” quien posibilite los aspectos mencionados anteriormente en función de un cuidado parental satisfactorio que comprenderá tres etapas que se superponen: sostén (holding), manipulación (handling) y presentación del objeto (Kachinovsky, 1988).

De esta manera, para Winnicott (1949) el medio ambiente se encuentra implícito, lo cual implica que el bebé no se percatará del mismo si es suficientemente bueno. Un medio ambiente perfecto será aquel que se adopta de manera activa a las necesidades del psique- soma. Sin embargo, para un desarrollo favorable, Winnicott (1960) sostiene que es necesario que la madre aporte un “fallo graduado de la adaptación”, con el fin de que el niño pequeño pueda tolerar a través de su actividad mental todo fallo relativo. La psique del bebé surge como una elaboración imaginativa del funcionamiento corporal, implicando un logro que se encuentra sujeto a la experiencia funcional viviente y a los cuidados maternos referidos principalmente a lo corporal (Green, 1996). A través de dicha asistencia el bebé logrará aceptar su cuerpo como parte de su propio ser, residiendo su self en él, constituyendo éstas las bases de la personalización.

De esta manera, a partir del fallo graduado de la adaptación, la mente se constituye para Winnicott (1958) como una aliada de la madre, asumiendo parte de las funciones de ésta. Los procesos intelectuales del niño posibilitan entonces que la madre pueda recuperar de manera gradual su vida propia. El pensar, por su parte, surge como una manera de enfrentar la ruptura de la continuidad existencial que la falla materna produce, se reproduce en el resto de las vicisitudes vitales como un impulso a crear contenidos mentales que contribuyen a la integración (López de Cayaffa y Kachinovsky, 1998).

Así como Winnicott otorga un lugar de suma importancia al medio en el desarrollo psíquico del niño, los aportes de Bion también van en la misma línea. Este psicoanalista otorga a la madre un papel de suma importancia en el establecimiento de la capacidad de pensar del niño. Para exponer su teoría del pensamiento, apela al modelo de la relación entre madre y bebé (Bion, 1975). Para éste último, incorporar leche y calor equivale a incorporar el pecho bueno. Sin embargo, cuando siente hambre y experimenta una necesidad insatisfecha (pecho malo) intenta deshacerse de la misma, planteando Bion (1975) que todos los objetos necesitados son vivenciados como malos, ya que se los necesita porque no se los tiene, y ello implica una carencia. De esta manera, a través de una experiencia real con el pecho, el bebé podrá eliminar el pecho malo dentro de su madre, lo cual implica la evacuación de un elemento- beta a través de la identificación proyectiva.

Dichos elementos son acogidos por la madre, en tanto oficia de continente para la evacuación de los mismos, así como también los metaboliza y los reintroyecta al bebé como elementos alfa. El procesamiento y la transformación de los elementos- beta en elementos- alfa para ser reintroyectados en el bebé, es posibilitado por la capacidad de reverie de la madre. La capacidad de reverie o de ensoñación es conceptualizada por Bion (1988) como un estado anímico que se encuentra con disposición para recibir cualquier “objeto” que provenga del objeto amado, lo cual implica que es capaz de recibir las identificaciones proyectivas del bebé, sean sentidas como buenas o malas por éste, así como también de metabolizarlas.

De esta manera, la reverie constituye el factor de la función- alfa de la madre, constituyendo una fuente psicológica que satisface las necesidades del niño de amor y comprensión, logrando transformar “el hambre en satisfacción, el dolor en placer, la soledad en compañía, el miedo de estar muriendo en tranquilidad” (Grinberg, Sor y Tabak, 1986, p.65).

Con respecto a los elementos- alfa que son devueltos al bebé, los mismos constituyen el prototipo del inicio de un pensar rudimentario, al mismo tiempo que la capacidad de reverie marca una impronta para que en el espacio mental del niño se constituya una función de carácter homóloga que le posibilite pensar sus propios pensamientos. En función de lo planteado se desprende un aspecto fundamental de los aportes de Bion, respecto a la existencia de pensamientos previos a la capacidad para pensar (Stitzman, 2004).

Finalmente, Lacan también otorga un carácter estructurante a la presencia del Otro humano en la constitución psíquica del niño. En función de sus conceptualizaciones respecto al estadio del espejo, Lacan (en Martín, 2012) plantea que es un momento en el que posteriormente, el niño puede reconocer con júbilo su imagen, siendo sostenido por el juego de miradas que mantiene entre su partenaire primordial y el espejo. La imagen externa con la que el niño es impelido a identificarse y que es instituyente de la instancia psíquica del yo, posibilita comprender la dialéctica del deseo humano, estando el mismo sostenido siempre por el deseo del Otro. El niño constituye entonces un objeto apresado en la economía libidinal de sus padres, siendo receptor de sus pulsiones, fantasmas y deseos (Cordié, 1994).

De esta manera, y en relación al aprender, el niño queda sujeto a una red de demandas provenientes de los padres, del educador y del medio social en sí, debido a que el aprender constituye, en general, un aspecto culturalmente valorado (Cordié, 1994). El niño percibe que aprender cosas es algo por lo que él va a ser amado, aprendiendo además como un regalo para otro. Ello se vincula con el logro de ciertos aprendizajes paradigmáticos por parte del niño, tales como la lactancia, la alimentación, el control de esfínteres y el aprendizaje de la marcha (Fernández, 1987). Estos aprendizajes primordiales adquieren para el niño un significado restitutivo de amor y gratitud, siendo recibido por sus padres y familia con alegría y aprobación, debido también a que generalmente son aprendizajes social y culturalmente valorados (Luzuriaga, 1987).

Tomando estos aportes generales respecto a la constitución psíquica, es posible esbozar algunas consideraciones respecto al aprender, sustentados principalmente en los planteos de autores contemporáneos.

Un primer aspecto a destacar consiste en que el aprender, término que deriva del latín *apprehendere* y que significa agarrar, atrapar (Real Academia Española, 2014), encuentra su matriz inicial a partir de la indefensión del ser humano al nacer. Dicha precariedad requiere la presencia de un semejante, que no solo atiende las

necesidades “biológicas” del bebé (como por ejemplo el hambre) sino que procura humanizarlo (López de Cayaffa y Kachinovsky, 1998).

Así mismo, el carácter vincular inaugural del aprender, se mantendrá y lo caracterizará a lo largo de la vida del sujeto, ya que el aprender implica una adquisición posibilitada por una elaboración conjunta de aquel que enseña y aquel que aprende (Paín, 1985). El aprendizaje requiere entonces de procesos de transformación y apropiación, al igual que la alimentación, pudiendo encontrarse ciertos paralelismos entre la misma y el aprender. El apetito implicaría la curiosidad intelectual, mientras que el tragar posibilita la apropiación del saber. En cuanto a la digestión, el estómago- cabeza realiza una distinción entre aquellos conocimientos que le resultan valiosos y los que no. Finalmente, la eliminación implica deshacerse de aquellos conocimientos que resultan accesorios, permitiendo la incorporación de nuevos contenidos (Luzuriaga, 1964).

Por otra parte, los saberes que se incorporan adquieren una impronta particular en el sujeto, debido a que cada cual se apropia de objetos o conocimientos que lo enriquecen o retrotraen psíquicamente de acuerdo con el sentido que los mismos le convocan. El aprendizaje implica entonces una especie de “movimiento libidinal”, a través y por el cual el sujeto se relaciona de manera preferencial con algunos objetos (Schlemenson, 1996).

Las dificultades de aprendizaje: una aproximación a la inhibición cognitiva y al problema de aprendizaje- síntoma

Si realizar algunas consideraciones respecto al aprender implica adentrarse en cuestiones tan complejas como el origen del aparato psíquico, el pensamiento y la simbolización, intentar abordar las dificultades de aprendizaje no constituye una tarea más simple.

Ello se debe a que las mismas configuran un fenómeno de suma complejidad, en el cual se reúnen diferentes problemáticas que implican una dificultad en la adquisición de saberes, pudiendo ser expuestas de acuerdo a la etiología predominante (De Armas, 2010), apelando para ello a los aportes Fernández (1987) y demás autores contemporáneos.

En primer lugar, Fernández (1987) hace referencia al problema de aprendizaje reactivo, en donde la dificultad de aprendizaje se genera como respuesta a un sistema educativo que no contempla las necesidades y particularidades del niño. De esta

manera es posible visualizar como los factores determinantes en el problema de aprendizaje reactivo son externos al niño.

Por otra parte, tanto Martínez et. al. (2004) como López de Cayaffa (en Barreiro, 2007) describen los problemas de aprendizaje asociados a dificultades instrumentales. Bajo dicha denominación se contemplarían las hipoacusias, los déficits visuales, las dificultades motrices y las dispraxias, por citar algunas a modo de ejemplo. Las dificultades surgen en este caso a partir de alguna falla en la estructura y/o funcionamiento corporal, si bien la existencia de las mismas no necesariamente tiene porqué generar problemas de aprendizaje.

En tercer lugar, Bleichmar (1993) y López de Cayaffa (en Barreiro, 2007) refieren a las dificultades de aprendizaje que adquieren el carácter de trastorno. Bajo dicha denominación de trastorno, es posible hacer referencia a fallas pre- edípicas, principalmente en relación a las fallas en los procesos de simbolización, debido a una defensa prematura y excesiva contra el sadismo, produciéndose una suspensión en el relacionamiento simbólico con objetos que representan el cuerpo de la madre, así como también el contacto del sujeto con su ambiente y la realidad en sí (Klein, 1930/1994c).

Las dificultades de aprendizaje en tanto trastorno pueden deberse también a una precaria delimitación sistémica, la cual tiene lugar por una dificultad en la instauración de la represión originaria, lo que implicaría una afectación en la constitución del simbolismo. De esta manera, el pensamiento adscrito al sistema preconciente- conciente sufrirá los mismos avatares fundacionales que el inconciente (Bleichmar, 1993). Así mismo, cuando se producen rupturas en la trama representacional inconciente, lo que implica que el inconciente se constituye con agujeros representacionales que promueven la no- inscripción y desligazón, también tienen lugar dificultades de aprendizaje que remiten al orden del trastorno (Janin, 2011).

Por otra parte, los trastornos de la inteligencia, que tienen lugar por un fracaso en la constitución de la misma, dificultan también el aprender, debido al deterioro psíquico que tiene lugar. Dicho deterioro implica la constitución de un aparato que no puede pensar, o bien que llevará a cabo procesos de pensamiento bajo formas que no responden a las requeridas por la inteligencia (Bleichmar, 2009).

Continuando con la exposición de problemáticas que constituyen dificultades frente al aprender, es necesario hacer referencia a la inhibición cognitiva y al

“problema de aprendizaje- síntoma”, ambas sistematizadas y conceptualizadas por Fernández (1987). Ambas formas de dificultades frente al aprender, son las más visualizadas según la referida autora en la consulta de niños por dificultades de aprendizaje, aspecto que fue constatado durante el trayecto por el servicio de Atención Psicológica a niños y niñas (Programa APEX).

Como fue referido al inicio de este trabajo, se considerarán ahora las bases afectivas expuestas previamente en el caso particular de la inhibición cognitiva y el “problema de aprendizaje- síntoma”, abordando cada uno de manera particular.

Para comenzar a abordar la inhibición cognitiva, es importante tener presente lo referido por Bleichmar (s.f.) respecto a un adecuado uso del término inhibición. La mencionada psicoanalista considera se ha realizado un uso desmesurado del referido concepto, en tanto transmitiría la idea de que diferentes procesos (entre ellos el aprender) se desplegarían con normalidad si algo no actuara inhibiéndolos. Ello implicaría que al “levantar” la inhibición, se encontrarían aquellos procesos que sí existen pero en realidad se encuentran inhibidos.

La mencionada idea se corresponde con una postura que prevaleció en el psicoanálisis, respecto a que si algo no se daba (en este caso el aprendizaje) era porque la represión se encontraba actuando. Sin embargo y como refiere Bleichmar (s.f.), muchas veces la represión no se encontraba actuando, o bien había sido instaurada de manera dificultosa, teniendo lugar inhibiciones que como plantea Cordié (1994) no responden al orden de lo conflictivo, sino que se encuentran ligadas a la forclusión. En el psicoanálisis, forclusión es el término que designa al defecto de inscripción en el inconsciente de la experiencia de la castración, en tanto experiencia de carácter normativo (Nasio, 2000).

Este trabajo contemplará las inhibiciones que responden al orden de lo neurótico, considerando a las mismas como efecto de la contracarga del yo, en tanto proceso secundario a la represión originaria, y producto de la represión secundaria (Bleichmar, 1993). La inhibición implica entonces una limitación funcional del yo, definida de manera negativa en tanto refiere a algún tipo de actividad que no puede tener lugar (Freud, 1926/1988).

Centrándonos en el concepto de inhibición cognitiva, Fernández (s.f.) considera que lo característico de la misma consiste en una disminución de funciones, o bien la evitación de situaciones que podrían traer aparejadas un alto monto de angustia. Dicha disminución o evitación puede abarcar desde un desinterés total respecto a los

contenidos y tareas escolares, o una pobre realización de los mismos, a incluso una especie de “fobia escolar”. La inhibición cognitiva implica una renuncia a la ejecución de funciones necesarias para el aprender, teniendo lugar la evitación de la toma de contacto de la inteligencia con el objeto de conocimiento, evitando incluso el pensar.

En función de lo referido es posible apreciar como el despliegue de la capacidad de pensar es inhibido, impidiendo o dificultando la apropiación de conocimientos, de saberes. De esta manera, el aprender no tiene lugar, ya que ello implicaría la aparición de la angustia, siendo para Klein (1931/1994d) un “peligroso exceso de libido” lo que suscita la aparición de la inhibición frente al aprender

¿Qué aspectos se juegan entonces en la génesis de la inhibición cognitiva?
¿Por qué el aprender movilizaría un alto nivel de angustia? En cuanto a los aspectos que inciden en la génesis de estas inhibiciones, es posible referir al conflicto entre instancias psíquicas y a la sexualización del saber y el conocer.

En función de un conflicto entre las instancias psíquicas, Freud (1926/1988) plantea como algunas inhibiciones se encuentran al servicio de la autopunición. Ello tiene lugar debido a que el yo no realiza determinadas actividades que le proporcionarían placer, debido a que un superyó severo se lo ha vedado, evitando de esta manera que el yo entre en conflicto con aquel. Klein (1931/1994d) también refiere a como el yo puede sentirse oprimido por un superyó al que vivencia como tiránico, así como también por su desconfianza en relación a las influencias de los objetos reales, determinando dichos aspectos en muchos casos inhibiciones graves que imposibilitan el aprender.

En relación a ello, la citada autora plantea que dichas influencias pueden ser vividas en oposición a las exigencias del superyó, o de manera más frecuente se encuentran identificadas con las temidas influencias internas. A raíz de dicho aspecto, el yo trata de mostrarse independiente respecto a las imagos, rebelándose contra las influencias provenientes de los objetos reales (Klein, 1921/1994a).

Estos aspectos permiten visualizar que el conflicto surge entonces cuando aparece una contradicción en las aspiraciones del sujeto, teniendo lugar conflicto entre diferentes instancias, tales como el yo ideal, el ideal del yo y como fue referido previamente el superyó. Para dar cuenta de dicha contradicción, conflicto, Cordié (1994) cita como ejemplo el caso de un sujeto que fracasa en sus estudios porque le está prohibido superar a determinada figura significativa en su vida, como a alguno de sus padres, por ejemplo. En dicha situación, el superyó (con el peso que la

culpabilidad y la interdicción le otorgan) clausura toda posibilidad de realización del ideal del yo. Otro ejemplo puede ser el de un niño que siente el imperativo de tener que ser el mejor alumno de la clase, lo cual puede constituir un obstáculo en el aprender, ya que la exigencia de no equivocarse puede llevar al niño a la inmovilidad.

A partir de dichos ejemplos, es posible destacar el rol que juega la severidad del superyó en los mecanismos inhibitorios, ya que la existencia de mandatos superyoicos severos obturan o dificultan los movimientos representacionales.

Para otros autores, las inhibiciones frente al aprender pueden responder no solo al conflicto entre instancias psíquicas, sino también a modelos identificatorios. Para Cordié (1994) algunas identificaciones pueden determinar una paralización del sujeto, bloqueando incluso toda posibilidad de realización. Un ejemplo de ello puede ser visualizado en niños con dificultades sumamente acentuadas para aprender, debido al padecimiento o problema psíquico que posee uno de sus padres. Muchas veces el niño puede identificarse por amor con un padre o madre enfermo y presentar las mismas dificultades que aquel posee.

Así mismo, identificaciones antinómicas pueden obturar el aprendizaje de un niño, inhibirlo. Con dicha expresión Cordié (1994) refiere a como aspectos contradictorios conflictúan y movilizan al sujeto. Por ejemplo el caso de un niño, con una acentuada inhibición frente al aprender, cuyo padre le decía "*estudiá y aprendé desgraciado*", pero por otra parte este padre cuando veía televisión le decía que "*los libros son cosas de maricones, los fierros son de hombres*" (Bleichmar, s.f.).

Estos aspectos dan cuenta del papel que tienen los procesos identificatorios en las inhibiciones. La identificación, en tanto proceso mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, atributo o propiedad de otro y se transforma en función de ello total o parcialmente (Laplanche y Pontalis, 2005), puede ser concebida como una forma extensiva de aprendizaje, debido a que implica una adquisición en la que se toma al semejante como modelo a asimilar. Sin embargo, en el caso de los ejemplos citados, es posible visualizar que algunas identificaciones adquieren un carácter "patógeno", en tanto el niño queda entrampado en modelos identificatorios que inhiben su aprender.

De esta manera, podemos ver que ese otro humano que posibilitó los primeros andamiajes del aprender, de alguna manera continúa presente en el malestar del niño frente al aprendizaje. Ya sea a través de modelos identificatorios o por constituir una figura insuperable, la impronta del otro está y el niño busca la manera de lidiar con lo conflictivo que ello le resulta.

Por otra parte, y como fue referido previamente, otras inhibiciones son suscitadas por una sexualización del pensar, del saber y del aprender. Fernández (1987) considera que en el caso de la inhibición cognitiva puede estar sexualizado el objeto de conocimiento y la función, o bien el proceso que posibilita el acercamiento y la apropiación de dicho objeto, es decir, el aprender.

En relación a ello, Freud (1910/1986) plantea que si el período de investigación sexual infantil es clausurado por una enérgica represión sexual, el destino de la pulsión de investigar puede seguir tres “camino” diferentes, siendo uno de ellos la inhibición neurótica. La génesis de dicha inhibición se debe a que “la investigación puede compartir el destino de la sexualidad; el apetito de saber permanece desde entonces inhibido, y limitado – acaso para toda la vida- el libre quehacer de la inteligencia (...)” (Freud, 1910/1986, p. 74).

De esta manera, la sexualización del pensar y el aprender suscita una represión severa, lo cual dificulta el desplazamiento de libido hacia el saber, es decir las posibilidades sublimatorias. La sublimación es entonces un proceso mediante el cual ciertas actividades humanas no parecen tener relación con la sexualidad, pero obtienen su energía de la fuerza de la pulsión sexual. La pulsión es sublimada en tanto es derivada hacia un nuevo fin no sexual, es decir, hacia objetos socialmente valorados (Laplanche y Pontalis, 2005).

Cuando dicho desplazamiento se ve dificultado o no tiene lugar, el referido carácter sexual puede implicar –siguiendo a Klein (1931/1994d)- que para algunos niños aprender significaba aprender todo sobre el coito, e incluso llevarlo a cabo. Ello se vincula con el hecho de que en relación al instinto epistemofílico, descubrir, aprender y penetrar son actividades homologadas en el inconciente.

Así mismo, considerar estos aspectos implica reconocer su vinculación con la matriz de todo conocimiento y aprendizaje: el cuerpo materno. Para que el niño desarrolle el deseo de conocimiento, debe sentir que el cuerpo de la madre “está bien”, indemne, y no está lastimado, ya que en el inconciente representa una especie de tesoro, de lo deseado que solo puede encontrarse allí (Klein, 1931/1994d). Ello se debe a que, como plantea Freire de Garbarino (1984), conocer en esta teoría tiene una connotación de apoderarse del objeto o partes del objeto madre

Sin embargo, ello puede verse dificultado por diferentes aspectos, principalmente vinculados a la presencia de una angustia excesiva en relación a la destrucción dirigida al cuerpo de la madre, lo cual inhibe la capacidad de “conocer” de

manera clara sus contenidos, constituyendo un factor de suma incidencia en la inhibición intelectual (Klein, 1931/1994d).

Dicha angustia tiene lugar cuando la actividad en relación al cuerpo de la madre es realizada con rabia o extrema aidez, ya sea porque el pecho no satisface el hambre del bebé, o porque éste nació con un elevado monto congénito de agresión o bien presenta una necesidad de morder imperiosa. Estos aspectos contribuyen en la formación de fantasías respecto a estar vaciando hasta dejarlo exhausto (Luzuriaga, 1987).

Así mismo, la angustia puede verse suscitada por la envidia, la rivalidad y los celos que el bebé siente hacia el cuerpo materno, en tanto constituye para Klein (1923/1994b) una especie de tesoro, de fuente de “alimento para la mente”. Los mencionados aspectos pueden obturar el acercamiento hacia el cuerpo materno, ya que el bebé tiene temor de dañarlo, destruirlo, o quizás de ver cosas no deseadas.

Cuando las referidas angustias adquieren una fuerte impronta en el sujeto la curiosidad y el deseo de aprender en algunos casos se ven permanentemente inhibidas, afectadas (Luzuriaga, 1964).

Algunos ejemplos al respecto pueden resultar clarificadores. Tómese el caso de un niño, por ejemplo, que en función de la fantasía de haber dañado el cuerpo materno, presenta temores paranoides frente a un conocimiento envenenado a incorporar, o bien de ser invadido por cuerpos extraños que se apropien del mismo, provocando una negativa a incorporar saberes (Luzuriaga, 1964).

O por ejemplo, el caso de un niño que sintió envidia hacia ese cuerpo que constituye una especie de “tesoro”, y manifiesta lo mismo frente a quienes poseen un saber que el no, ya sea un maestro, docente, o incluso un libro, negándose a incorporar conocimientos de ellos (Luzuriaga, 1964).

Los mencionados ejemplos buscan dar cuenta de cómo frente al objeto envidiado, el sujeto inhibe el despliegue de su potencial intelectual, evitando la incorporación de nuevos saberes. Dicha evitación es posible de ser visualizada a través del aburrimiento, el cual para Fernández (1995) es una consecuencia inexorable de la inhibición cognitiva. El aburrimiento implica tedio en el sujeto aprendiente, debido al retiro de las “ganas” de aprender y de su implicación en dicho proceso. Constituye entonces un investimento negativo, el cual se instala y acalla los pensamientos, produciendo el cierre de la propia máquina deseante, constituyendo una forma de desvalorización y desprecio ante el conocimiento de los demás.

Expuestas las consideraciones respecto a las dificultades de aprendizaje en tanto inhibiciones cognitivas, es necesario ahora abocarse al “problema de aprendizaje-síntoma” (Fernández, 1987).

Para Fernández (1987) el problema de aprendizaje- síntoma implica un fallo en los procesos de simbolización, así como también alteraciones y transformación de determinadas funciones, tales como el pensar y el razonar. En relación a ello, Martínez et. al. (2004) consideran que son aspectos característicos del problema de aprendizaje- síntoma las alteraciones en la elaboración objetivante y en la actividad lógica, lo cual implica para Fernández (s.f.) un atrapamiento de la inteligencia y una alteración en la capacidad de aprender. Dicha alteración constituye para Paín (1985) una oportunidad privilegiada para “la reflexión acerca de la articulación posible entre una teoría del sujeto epistémico, dotado para el razonamiento, y una teoría del sujeto capaz de olvido, equivocación e ignorancia” (p. 9).

Así mismo es pertinente considerar que el problema de aprendizaje- síntoma adquiere determinado sentido y significado, teniendo lugar en el interjuego de los vínculos familiares en relación con la historia personal (Martínez et. al., 2004). De esta manera, el problema de aprendizaje- síntoma, en su carácter de síntoma da cuenta de una lucha constante para que lo reprimido no aparezca, al mismo tiempo que paradójicamente alude y elude a una conflictiva. La elude para no contactarse con la angustia, pero al mismo tiempo la alude ya que de alguna manera implica una marca, un señalamiento (Fernández, 1987).

Es posible observar entonces como el problema de aprendizaje- síntoma, implica alteraciones y transformaciones en las diferentes funciones involucradas en el aprender, tales como el pensar, el razonar, la actividad lógica, diferenciándose en dichos aspectos de la inhibición cognitiva, ya que en ésta no hay alteración ni transformación, sino disminución o evitación del pensar, así como también del aprendizaje en sí mismo, renunciándose a la ejecución de determinadas funciones.

Así mismo, los aspectos referidos previamente dan cuenta de cómo el problema de aprendizaje- síntoma refiere a una conflictiva emocional, la cual suscita el accionar de la represión. En función de ello, resulta de suma pertinencia referir algunos de los aspectos afectivos que conflictúan al niño, así como también de que manera afecta la represión rígida al aprender, implicando de alguna manera un empobrecimiento del niño.

Un primer aspecto a destacar que influye en la génesis de algunos problemas de aprendizaje- síntomas se relaciona, al igual que fue referido con la inhibición cognitiva, con la sexualización del pensar y el conocer. La particularidad, en el caso del problema de aprendizaje- síntoma, radicaría en que adquiere un cierto carácter obsesivo. Ello se debe, siguiendo a Freud (1910/1986), a que el enérgico desarrollo intelectual resiste la represión sexual, retornando posteriormente desde lo inconciente la investigación sexual, bajo la forma de compulsión a cavilar, sexualizando al pensar y a las operaciones intelectuales. El retorno de la investigación sexual infantil impondrá entonces su carácter inacabable, con la imposibilidad de llegar a conclusión o solución alguna.

De esta manera, el rígido accionar de la represión (que tiene lugar en función de la referida sexualización) actúa alterando los procesos intelectuales que posibilitan el aprender, como por ejemplo el juzgar y el razonar, con el fin de evitar la toma de contacto con aspectos dolorosos para el niño. Puede suceder que la referida represión actúe sobre el deseo del niño de saber sobre determinados temas, dando lugar a que el niño no aprenda determinada asignatura en particular, ya sea historia o biología (por ejemplo), o bien cometa errores puntuales, tales como faltas de ortografía y errores en cálculos matemáticos. En otros casos, el niño se olvida de algunos contenidos y datos, lo cual implica el apartamiento del campo perceptivo de contenidos que generan sentimientos conflictivos (Rossi, 2012).

Dichos aspectos buscan dar cuenta de cómo de alguna manera el accionar represivo rígido, severo, “ataca” el funcionamiento intelectual del niño, considerando Luzuriaga (1987) a un nivel más general que la neurosis constituye en sí un sistema estructurado de intentos para impedir el “normal” funcionamiento del intelecto, ya sea en relación al mundo de los objetos (el afuera) o al mundo interior (hacia adentro).

Los referidos ataques implican entonces el actuar de lo conceptualizado por dicha autora como “contrainteligencia”, dedicándose la inteligencia a la tarea de destruirse a sí misma, buscando con ello no conocer contenidos que le resultan sumamente dolorosos. La contrainteligencia (concebida como tanática, debido a que supone, negación, separación) implica entonces la existencia de una “buena dosis” de inteligencia para no ser inteligente. Así mismo, su accionar que opera de manera similar al de un mecanismo de defensa, en tanto funciona de forma inconciente, adquiere una forma específica en cada sujeto. La contrainteligencia “atacará” entonces las diferentes funciones que constituyen el actuar inteligente, siendo las mismas la

adquisición de datos de la realidad, la conservación de dichos datos y la elaboración de los mismos (Luzuriaga, 1987).

En función de dichos aspectos, es posible visualizar al igual que fue referido en la inhibición cognitiva, como un rígido accionar de la represión empobrece al niño, no teniendo energía disponible para explorar nuevos conocimientos y saberes, dificultando las posibilidades sublimatorias.

Por otra parte, como fue visto anteriormente, la presencia del otro constituye un pilar fundamental que posibilita los procesos de aprendizaje, lo cual lleva a cuestionarse respecto al lugar que ocupan los otros en el problema de aprendizaje-síntoma que presenta el niño.

En relación a ello, es importante tener presente en primer lugar que el problema de aprendizaje-síntoma, se asienta en una red particular de vínculos familiares, los cuales se entrecruzan con una estructura individual particular. Ello implica que el niño “soporta” su dificultad para aprender, pero los otros necesariamente le aportan un sentido a la misma (Fernández, 1987).

Así mismo, el síntoma del niño en relación al aprender se encuentra en el lugar de respuesta a aquello que hay de sintomático en la referida estructura familiar, lo cual invita a reflexionar sobre el porqué de ese síntoma (Cordié, 1994). De esta manera, es pertinente considerar la trama vincular en la que se encuentra inmerso el niño, principalmente en relación a las figuras parentales, ya que el relacionamiento con las mismas adquiere una importancia capital en el desarrollo afectivo del niño.

En relación a ello, Klein (1921/1994a) sostiene que las dificultades del niño para desasirse de la autoridad de las figuras parentales, de sus ideas y conceptos, pueden influir en ciertos conflictos del mismo frente al aprender, pudiendo alterar e incluso obturar la posibilidad de obtener otros conocimientos sobre la realidad.

Así mismo, puede suceder que el niño nunca se rebele frente a esos padres por miedo a perder su protección, incluso por más desafectada que pueda ser, lo cual implica que es una protección que se dirige a un objeto cuyo valor se agota en ser propio. El miedo del niño a sentir que si se rebela se puede quedar sin nada, puede traer aparejado consigo una dificultad en los aprendizajes (Paín, 1983).

De esta manera, si el niño se mantiene sujeto a las imposiciones de ese otro, al temor de perder su amor, su protección, va a presentar importantes dificultades para

aprender. Ello se debe a que si se aboca únicamente a satisfacer la demanda de ese Otro, corre el riesgo de permanecer en el status de objeto (Cordié, 1994).

Es importante pensar la relevancia y la dimensión que ello adquiere para el niño, ya que como fue planteado al inicio de este trabajo, ese niño se encuentra sostenido por el deseo del Otro (Martín, 2012). Ese Otro, le impone diferentes demandas, entre las cuales se sitúa (generalmente) el aprender, el ser un buen alumno. Dicha demanda puede resultar aplastante, lo cual desemboca en la interdicción de la pulsión de saber, por lo cual el deseo “se queda en la puerta” (Cordié, 1994).

Ello se debe a que para responder a dicho imperativo, el niño debe colocarse en una situación activa, ser capaz de plantearse y llevar a cabo actos autónomos, lo cual implica asumir una posición fálica. Dicha posición es para Cordié (1994) un punto de importancia en el que se anudan determinadas dificultades de aprendizaje, proponiendo para ello Kachinovsky (2012) la necesaria articulación con el concepto de castración simbólica.

Cordié (1994) otorga entonces suma relevancia a la problemática de desprendimiento del sujeto, período de resolución edípica, de presencia inexorable de la angustia de castración. Ello implica un trabajo de duelo, en tanto constituye un doloroso trabajo psíquico de reacomodamiento de las posiciones subjetivas. El niño debe pasar al estado de sujeto deseante, debe dejar de ser un objeto colmante para el Otro, siendo dicho trabajo de separación denominado castración.

El Edipo, en tanto trabajo de renuncia genital y renuncia a la plenitud fusional, posibilita asumirse como incompleto, siendo destronado de la omnipotencia originaria. De esta manera, el reconocimiento de una carencia, implica que pueda tener lugar la apertura y el interés hacia otros objetos de conocimiento, lo cual implica reconocer que si yo no sé algo, otro sí puede saberlo (López de Cayaffa y Kachinovsky, 1998). Es el acceso entonces a la castración como ley simbolizante, la que posibilita el pasaje a cierto orden, a una cierta lógica que da lugar al advenimiento del sentido, de elementos diversos, perceptivos, empíricos (García, 1991).

Sin embargo, pueden presentarse dificultades en llevar a cabo esa labor de reconocimiento de la carencia, de que algo falta, de lograr ese reacomodamiento mencionado previamente. Y es en relación a ello que se anudan ciertas dificultades del aprender, no teniendo lugar la necesaria apertura al mundo que posibilite el acceso al saber.

Entonces, cuando dichos aspectos se ven dificultados, el niño se posiciona en una actitud que puede ir desde el “ya lo sé” a “yo sé todo”, negándose a incorporar conocimientos nuevos, teniendo lugar problemas de aprendizaje- síntomas que responden a la desmentida de un trozo de la realidad (Janin, 2011). La desmentida de la realidad (o en este caso de un “trozo” de la misma) puede constituir un mecanismo grave, lo cual permite visualizar como en sujetos neuróticos, pueden existir fallas de carácter más primario en relación a determinados aspectos.

Así mismo, dicha actitud del niño como poseedor de todo conocimiento, implica un sostenimiento del narcisismo, pagando el precio del “no- saber”. Ello se vincula con el hecho de que existe un paralelismo entre la medición de la potencia intelectual y la potencia sexual, en tanto a mayor inteligencia, mayor pene. El no aprender implica entonces no atravesar dicha situación depresiva, se produce un rechazo que evita conocer el propio tamaño del sujeto (Luzuriaga, 1987).

En muchas oportunidades a dichos niños se les dificulta escuchar y aprender del maestro, ya que implicaría separarse de los padres y tolerar su caída de una posición idealizada. Al cuestionar el niño las normas y saberes escolares, reafirma el lugar de su padre como padre totémico, desmintiendo la propia castración (Janin, 2011).

A modo de síntesis entonces, es posible sostener que las conflictivas edípicas no resueltas, “envenenan” de alguna manera los primeros pasos del niño en sus aprendizajes escolares, y la manera en que transite dicha etapa, producirá efectos sobre el despertar de su inteligencia lógica y sobre el interés en los aprendizajes escolares (Cordié, 1994). Es posible afirmar entonces, que la génesis de determinados problemas de aprendizaje- síntomas, se encuentran relacionados con el modo de inscripción de la castración simbólica.

Finalizando los aportes referidos previamente, resulta pertinente realizar algunas breves consideraciones respecto a las dificultades de aprendizaje que adquieren la forma de inhibiciones cognitivas o problemas de aprendizaje- síntoma. En primer lugar, es importante destacar que ambas implican manifestaciones diferentes, y se “materializan” de manera diferente, como se intentó plasmar previamente.

Sin embargo, tanto en la inhibición cognitiva como en el problema de aprendizaje- síntoma, se encuentra de fondo la angustia, constituyendo ambas una forma de “lidiar” con la misma (Tenorio y Jacobo, 2012). En función de ello, siguiendo a Martínez et. al. (2004), es posible observar que la inhibición cognitiva y el problema

de aprendizaje- síntoma comparten la misma etiología y la presencia de las mismas “denuncia” de alguna manera una conflictiva emocional. Quizás ello resulte más claro de ver a través de la formación de síntomas, esencialmente patológicos, ya que la inhibición de alguna manera resulta más silenciosa, pudiendo pasar un tanto más desapercibidos los niños con inhibiciones en el aprender. De todas maneras, es de suma importancia tener presente que una inhibición también puede ser un síntoma, es decir, ser indicio de un proceso patológico (Freud, 1926/1988).

Algunas reflexiones y consideraciones finales

Intentar esbozar algunas consideraciones, reflexiones respecto al aprender y a las dificultades de aprendizaje, implica nuevamente el reconocimiento de la complejidad que es inherente a la temática. Quizás escribir eso puede resultar simple o mero cliché, pero dicho carácter estuvo presente en las diferentes instancias de elaboración de este trabajo, siendo pertinente plasmar algunas consideraciones respecto a dicho proceso.

En primer lugar, considero importante hacer referencia a la dificultad de realizar un recorte temático que pudiera ser abarcable y pertinente para elaborar el trabajo final de grado. La realización de diferentes lecturas, la exploración de la bibliografía disponible respecto al aprender y las dificultades de aprendizaje, desplegaba un abanico de múltiples opciones, temas. Finalmente, opté por el tema que se intentó plasmar en las páginas precedentes, respondiendo a intereses que mencioné al inicio de este trabajo.

Otro aspecto que quisiera referir, es que la manera en que fue expuesta la temática, el orden que adoptó este trabajo, responde a una cuestión arbitraria, adoptada con el fin de buscar la mejor manera de exponer el material leído. Ese fue uno de los mayores desafíos para quien escribe, ya que sistematizar las posturas teóricas y aportes de los diferentes autores resultó una tarea compleja. Implicó un esfuerzo de apropiación del material, de procesarlo, “digerirlo”, con el fin de realizar de la mejor manera posible este trabajo. Es decir, implicó un aprendizaje. Porque aprender es ese proceso que implica una especie de renuncia a nuestro ser anterior, a ciertos preconceptos para poder incorporar algo nuevo.

El aprendizaje es un proceso esencialmente transformador y humanizante, debido a la necesaria presencia de otro que lo posibilite. Considero que la presencia e importancia de ese otro no radica en que sea poseedor de un saber que “vuelca” en aquel que no lo posee, que recibe a modo de dogma lo que ese otro le da. Creo que la

importancia de ese otro, que sí puede tener conocimientos que otro sujeto no, pasa por el carácter vincular del aprender, por un proceso de elaboración conjunta, crítica, que es posible a partir de la presencia de otro humano, como ya ha sido referido.

Referir entonces el carácter vincular del aprender, remite a sus primeros andamiajes, los cuales tienen por escenario al cuerpo de la madre (o quien cumpla una función materna) y al de la criatura humana (Kachinovsky, 2012). Las experiencias fundantes del aprendizaje, tienen inicio en el momento mismo del nacimiento, momento a partir del cual las figuras parentales marcarán particularidades de relación que el niño buscará reeditar con los objetos que interactúa (Schlemenson, 1996).

Es pertinente destacar entonces la importancia y la impronta de las relaciones tempranas, las cuales constituyen un pilar fundamental para la potencialidad y riqueza psíquica, ya que como sostiene Schlemenson (1996) las relaciones con los progenitores son un hito de relevancia para la construcción de las tendencias de pensamiento y aprendizajes.

Dichos aspectos dan cuenta entonces de como el funcionamiento intelectual del sujeto es indisociable e inseparable "(...) de todo aquello que constituye un ser: afecto, libido, fantasmas, pulsiones, deseos, forma de ser en el mundo" (Cordié, 1994, p. 167).

Considerar la dimensión que remite al orden de lo afectivo, permitió apreciar que la dificultad en el aprender, es algo más que "(...) el negativo del aprender, sino que lo constituye como significado" (Palma y Tapia, 2006, p. 103). Ello nos remite a considerar a la inhibición cognitiva y al problema de aprendizaje- síntoma como expresión de una conflictiva, la cual puede dificultar o incluso bloquear por completo los aprendizajes del niño.

En relación a ello, se intentó dar cuenta en el trabajo de las diversas etiologías contempladas en la génesis del no aprender, apreciando cómo en ciertos niños se produce un des- investimento del conocimiento, del saber, o bien una prohibición de acceder al mismo porque se encuentran captados por problemáticas, conflictos que acaparan de alguna manera su ser, llegando incluso a atrapar su inteligencia, como plantea Fernández (1987).

Para finalizar estas consideraciones, y así mismo este trabajo, quisiera destacar la pertinencia que considero tiene abordar esta temática. Adquirir un conocimiento más profundo del aprender y sus dificultades, tiene una importancia no solo teórica, sino también clínica. Debido a la alta frecuencia de niños que son

llevados a consulta por dificultades de aprendizaje (aspecto visualizado en el tránsito por el servicio), conocer la complejidad que rodea a este tema permite una escucha más amplia, abierta a sutilezas que puedan dar cuenta de la problemática que acaece al niño. Finalmente, y no menos importante, es fundamental tener presente, siguiendo a Untoiglich (2006), que un niño que no aprende, es un niño que sufre, ya que ese fracaso impregna diferentes ámbitos de su vida, como el vínculo con sus padres, sus pares, consigo mismo, y a un nivel más general con la vida.

Referencias Bibliográficas

- Barreiro, J. (2007). ¿Qué aprendemos de los niños que no aprenden? Recuperado de http://www.apuruguay.org/bol_pdf/bol-barreiro.pdf
- Bion, W. R. (1975). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Bion, W. R. (1988). *Elementos de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Ediciones Hormé.
- Bleichmar, S. (s.f.). La subjetividad como premisa de la Inteligencia. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://institutoeducare.com.ar/demo/psicopedagogia/doc1.pdf>
- Bleichmar, S. (1993). Primeras inscripciones, primeras ligazones. En Bleichmar, S. (1993). *La fundación de lo inconciente. Destinos de pulsión, destinos del sujeto*. (17 – 68). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (2000). *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (2009). *Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Cordí, A. (1994). *Los retrasados no existen: psicoanálisis de niños con fracasos escolares*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- De Armas, T. (2010). Investigación e Intervención en una Escuela de Contexto Crítico: desafíos de la extensión. Recuperado de http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_35_De%20Armas.pdf
- Fernández, A. (s.f.). De cómo la modalidad de aprendizaje de los enseñantes incide en su modalidad de enseñar. Recuperado de <http://www.epsiba.com/materiales/texto/809>
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada: abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (1995). Aburrirse = Aburrarse. En Rodolfo, R. (1995). *Trastornos narcisistas no psicóticos*. (pp. 205 – 216). Buenos Aires: Paidós.
- Freire de Garbarino, M. (1984). La inteligencia desde el punto de vista psicoanalítico. Recuperado de <http://www.bvpsi.org.uy/local/TextosCompletos/appia/079737211984101-202.pdf>

- Freud, S. (1976). Proyecto de Psicología. En *Obras Completas*. (Vol. 1, pp. 323- 465). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1950).
- Freud, S. (1986). Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci. En *Obras Completas*. (Vol. 11, pp. 53- 128). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1910).
- Freud, S. (1988). Inhibición, síntoma y angustia. En *Obras Completas*. (Vol. 20, pp. 71- 164). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1926).
- Freud, S. (1991a). Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico. En *Obras Completas*. (Vol. 12, pp. 217- 232). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1911).
- Freud, S. (1991b). La interpretación de los sueños. En *Obras Completas*. (Vol. 4, pp. 1- 117). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1900).
- Freud, S. (1992a). La negación. En *Obras Completas*. (Vol. 19, pp. 249- 258). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1925).
- Freud, S. (1992b). Tres ensayos de teoría sexual. En *Obras Completas*. (Vol. 7, pp. 109- 223). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1905).
- García, J. (1991). Sobre la castración imaginaria y simbólica. Una aproximación clínica. Recuperado de <http://www.apuruguay.org/apurevista/1990/1688724719917404.pdf>
- Green, A. (1996). El Winnicott póstumo. Recuperado de <http://www.apdeba.org/wp-content/uploads/Green1.pdf>
- Grinberg, L., Sor, D. y Tabak de Bianchedi, E. (1986). *Introducción a las ideas de Bion*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Janin, B. (2011). *El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Buenos Aires: Noveduc.
- Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber: historias de aprendices*. Montevideo: UDELAR- CSIC.
- Kachinovsky, C. (1988). *Observaciones sobre la Inteligencia: su exploración y revisión crítica*. Montevideo: Roca Viva.
- Klein, M. (1994a). El desarrollo de un niño. En *Obras Completas*. (Vol. 1, pp.15- 65). Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1921).

- Klein, M. (1994b). El papel de la escuela en el desarrollo libidinal del niño. En *Obras Completas*. (Vol. 1, pp. 71- 87). Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1923).
- Klein, M. (1994c). La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo. En *Obras Completas*. (Vol. 1, pp. 224- 237). Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1930).
- Klein, M. (1994d). Una contribución a la teoría de la inhibición intelectual. En *Obras Completas*. (Vol. 1, pp. 241 – 252). Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1931).
- Laplanche, J. y Pontalis, J.B. (2005). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- López de Cayaffa, C. y Kachinovsky, A. (1998). Pensar y aprender: una mirada psicoanalítica. En APU (1998) *Jornadas de educación y psicoanálisis*. N° 1 (pp. 278 – 298). Montevideo: APU.
- Luzuriaga, I. (1964). Función y disfunción de la Inteligencia. *Revista de Psicoanálisis*, 21 (2), 138 – 162.
- Luzuriaga, I. (1987). *La inteligencia contra sí misma: el niño que no aprende*. Buenos Aires: Editorial Psique.
- Martín, M. (2012). La función estructurante de la mirada para el niño. Recuperado de http://letraslacanianas.com/index.php?option=com_content&view=article&id=99:la-funcion-estructurante-de-la-mirada-para-el-nino-&catid=20&Itemid=36
- Martínez, E., Rama, B., Mosca, A., Gómez, G., García, S., y Falero, S. (2004). *El fracaso escolar: un enfoque preventivo*. Montevideo: UDELAR- CSIC.
- Nasio, J.D. (2000). El concepto de forclusión. En Nasio, J.D. (2000). *Enseñanza de 7 conceptos cruciales del psicoanálisis*. (211 – 235). Barcelona: Gedisa.
- Paín, S. (1983). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Paín, S. (1985). *Estructuras inconscientes del pensamiento. La función de la ignorancia I*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Palma, E. y Tapia, S. (2006). De la subjetivación a la apropiación. Aportes del psicoanálisis a los problemas del aprender. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26415206>
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª edición). Recuperado de <http://www.rae.es>
- Rossi, A. (2012). Angustia y aprendizaje curricular. Interferencias inconscientes en el aprendizaje. Recuperado de http://congresoapu2012.programacientifico.info/programa/programaExtendido.php?sal_a_=5&dia_=4&idioma=#
- Schlemenson, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Segal, H. (1966). Notas sobre la formación de símbolos. Recuperado de <http://www.apuruguay.org/apurevista/1960/168872471966080404.pdf>
- Stitzman, L. (2004). Alfa- Beta- Biónico. Recuperado de <http://www.topia.com.ar/articulos/alfa-beto-bi%C3%B3nico>
- Tenorio, B. y Jacobo, M. (2012). El deseo de saber en la infancia. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/24/024_Tenorio.pdf
- Untoiglich, G. (2006). Alejo es ADD. Abordando el dolor de un niño en un diagnóstico. En Schlemenson, S. (2006). *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. (pp. 119 – 130). Buenos Aires: Paidós.
- Uribarri, R. (1977). Consideraciones sobre el período de Latencia. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/167094727/Uribarri-Rodolfo-Consideraciones-sobre-el-periodo-de-latencia>
- Viñar, M. (1988). Hilflosigkeit Alucinar y pensar. Alternativas al desamparo. Una lectura de la Experiencia de satisfacción. Recuperado de <http://www.apuruguay.org/apurevista/1980/1688724719886706.pdf>
- Winnicott, D. W. (1949). La mente y su relación con el psiquesoma. En Winnicott, D. W. (1958). *Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*. (pp. 331- 346). Barcelona: Editorial Laia.

Winnicott, D. W. (1958). El primer año de vida: criterios modernos sobre el desarrollo emocional. En Winnicott, D. W. (1995). *La familia y el desarrollo del individuo*. (pp. 15-28). Buenos Aires: Lumen.

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

Winnicott, D. W. (1965). Nuevos esclarecimientos sobre el pensar de los niños.

Recuperado de

[http://psicopsi.com/Nuevos_esclarecimientos_sobre_el_pensar_de_los_ninos_1965.as](http://psicopsi.com/Nuevos_esclarecimientos_sobre_el_pensar_de_los_ninos_1965.asp)

p