



Universidad de la República
Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado – Monografía

Tratamiento psicoanalítico de las dificultades de aprendizaje en niños

Autor: Ornella Vanessa Satriano Zagía
C.I.: 4.789.154-5

Tutor: Prof. Agda. Susana Martínez.

Montevideo, 30 de octubre de 2014.

Índice

Resumen	3
1. Introducción	4
2. Concepciones de simbolización para el psicoanálisis: el lugar de la pérdida	5
2.1. Sigmund Freud y la represión originaria.....	6
2.2. Jaques Lacan: “La palabra es el asesinato de la cosa”.....	7
2.3. Melanie Klein: La teoría de las posiciones y la reparación.....	11
2.4. Wilfred Bion: los pensamientos existen antes del aparato para pensar.....	12
2.5. Donald Winnicott y el espacio transicional.....	14
2.6. Piera Aulagnier y la actividad de metabolización.....	16
2.7. Una mirada psicoanalítica actual.....	18
3. Simbolización y aprendizaje	19
3.1. El aprendizaje y su multiplicidad de sentidos.....	19
3.2. Aprendiendo de los niños que no aprenden. El lugar del adulto.....	22
4. Tratamiento psicopedagógico con enfoque psicoanalítico	25
4.1. Encuadre.....	27
4.1.1. Estabilidad del tiempo y el espacio.....	27
4.1.2. Sesiones divididas en tres momentos.....	27
4.1.3. Uso de material escolar y cuaderno individual.....	28
4.1.4. Análisis de tres tipos de transferencias.....	29
4.2. El cambio psíquico en el tratamiento psicopedagógico.....	31
4.2.1. Indicadores de cambio psíquico en el tratamiento psicopedagógico.....	31
4.3. Acercamiento a una investigación sobre las transformaciones de la producción simbólica en el tratamiento psicopedagógico.....	32
4. Conclusiones y reflexiones finales	33
5. Referencias bibliográficas	40

Resumen

La presente monografía se propone realizar un recorrido por las diferentes perspectivas psicoanalíticas de diversos autores clásicos y algunos contemporáneos, para arribar al abordaje del tratamiento psicopedagógico de orientación psicoanalítica de las dificultades de aprendizaje. Se tendrá en cuenta que lo que dichas corrientes tienen en común es el reconocimiento de la existencia del inconsciente como premisa básica del psicoanálisis.

Para el objetivo mencionado, se desarrollarán las distintas posturas metapsicológicas que postulan diferentes modos de entender el funcionamiento del psiquismo y la génesis del pensar, y por tanto, de simbolizar. Sin embargo, existe un consenso entre ellas, en que detrás de las dificultades de aprendizaje existen fallas, fracturas, déficits, etc., en los procesos de simbolización. De esta manera, pensar en dificultades de aprendizaje desde el marco psicoanalítico, remite indiscutiblemente al concepto de simbolización. La pérdida, la sustitución, la falta, lo reprimido, son conceptos centrales cuando se piensa en simbolización dentro del psicoanálisis.

El tipo de tratamiento seleccionado para desarrollar en el presente trabajo, es el abordado por Silvia Schlemenson y su equipo, miembros de la Universidad de Buenos Aires. Dicho tratamiento adopta como marco teórico al psicoanálisis, llevando a cabo un novedoso modo de pensar el tratamiento psicopedagógico, pues sus integrantes son psicólogos con una sólida formación en psicoanálisis. Lo distintivo de este dispositivo, es que tiene como objetivo producir transformaciones subjetivas en estos niños, a partir de la creación de nuevos caminos de simbolización, lo cual se manifiestan en una mayor flexibilidad y heterogeneidad en sus producciones simbólicas.

Palabras clave: psicoanálisis, simbolización, aprendizaje, psicoterapia.

1. Introducción

Las dificultades de aprendizaje son una problemática de alto nivel de complejidad, por tal motivo son muchas las miradas disciplinarias que se ocupan de su abordaje.

En el presente trabajo tomaré específicamente la mirada del psicoanálisis para referirme a las dificultades de aprendizaje y dentro de esta perspectiva, me interesará abordar en particular el tratamiento psicoanalítico de las mismas.

Para poder hablar de tratamiento, resulta necesario realizar previamente un recorrido por las diversas perspectivas que existen dentro del psicoanálisis a la hora de entender el funcionamiento psíquico, pues el tipo de tratamiento que se lleve a cabo dependerá de la concepción de aparato psíquico que sustente a cada teoría psicoanalítica.

Sin embargo, más allá de las diversas miradas psicoanalíticas que existen, es sumamente importante resaltar que hay distintos niveles de consenso en que detrás de las dificultades de aprendizaje existen déficits en los procesos de simbolización.

Por tanto, pensar en dificultades de aprendizaje desde el psicoanálisis, remite necesariamente al concepto de simbolización. En este sentido, las dificultades de aprendizaje desde la concepción psicoanalítica, son entendidas como fallas, fracturas, restricciones, déficits, etc., en la producción simbólica. Entendiendo a esta última como 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 (Schlemenson, 2005).

Silvia Schlemenson (2005) asegura que el deseo por investir objetos sociales no comienza ni se consolida en la escuela, sino que requiere de cierto ejercicio de proximidad y distancia de los objetos primarios (madre-padre) lo suficientemente satisfactorio como para poder tolerar la ausencia que genera la inclusión del niño en la escuela y en el ámbito social. Entonces, si las relaciones iniciales fueron escasas o por el contrario, excesivas, el niño no podrá tolerar la ausencia de las figuras primarias y la actividad sustitutiva requerida para investir nuevos objetos, se verá reducida.

Si bien hay tantos tipos de tratamientos de las dificultades de aprendizaje, como marcos teóricos existen; en el presente trabajo me abocaré al tratamiento psicopedagógico de las mismas, específicamente desde la perspectiva psicoanalítica. Desde este enfoque, el tratamiento tendrá como principal objetivo crear nuevos caminos de simbolización (López de Cayaffa y Kachinovsky, 2012). En este sentido, como plantea Schlemenson (2005) el tratamiento se focalizará en las características particulares de la producción simbólica de cada niño, tratando de encontrar el sentido clínico e histórico-subjetivo en el cual se sostiene, para intentar modificarla clínicamente y así ampliar la relación que el sujeto tiene con el mundo. Dicho tratamiento se propone recuperar el deseo de investimento de los

objetos de conocimiento por parte del niño y enriquecer sus posibilidades psíquicas de insertarse satisfactoriamente en la sociedad a través de estrategias que estimulen la transformación dinámica de sus producciones representativas.

2. Concepciones de simbolización para el psicoanálisis: el lugar de la pérdida.

Remitiéndonos a la etiología de la palabra símbolo, se puede ver que ésta viene del latín "symbolum" y del griego "symbolom", signo. La palabra está compuesta de "juntamente" y "lanzar", "arrojar", "tirar". Primitivamente el símbolo era un objeto partido en dos. Se puede ver la paradoja que supone en sí misma la palabra, lo junto y lo separado al mismo tiempo, que luego desarrollaré.

Por otro lado, el *Diccionario de la Real Academia Española*, entre otras acepciones, lo define como: "representación sensorialmente perceptible de una realidad, en virtud de rasgos que se asocian con esta por una convención socialmente aceptada" (Real Academia Española, 2001). Esta definición ya nos menciona algo del carácter de lo arbitrario de la simbolización, en el sentido de que lo representado, en realidad no es la cosa en sí, sino que el símbolo ocupa el lugar de la cosa. Siempre quedará algo por fuera, que no es posible de ser simbolizado.

Tal como plantea Martínez (2013), es necesario tener en cuenta que las conceptualizaciones en torno a la simbolización abarcan vastas disciplinas, la filosofía, la lingüística, la pragmática, la semiótica, el arte en general, la poesía, la literatura, el teatro; ocupando a la humanidad desde los comienzos de la civilización ya que es impensable la especie humana sin actividad simbólica. Sustituir la cosa por el signo que la representa es condición necesaria para la instauración de la cultura.

Adentrándonos en el psicoanálisis, Freud fue quien le dio materialidad, es decir, quien creó la noción de inconsciente, sin embargo, luego de él y hasta la actualidad existen otros psicoanalistas que le han otorgado otras concepciones a la noción de inconsciente. Así es que se pueden encontrar varias líneas teóricas además de la freudiana, como son las de: Klein, Lacan, Bion, Winnicott, Aulagnier, Green, entre otros.

Para el psicoanálisis, la simbolización es posible a partir de la pérdida y esta es la principal diferencia con el resto de las disciplinas. A raíz de esto, se podría establecer un paralelismo entre la etiología de la palabra, anteriormente descrita, y la concepción que el psicoanálisis tiene de la misma, ya que aquel "symbolom" griego hace referencia precisamente a un objeto perdido ("arrojado", "tirado"). Al mismo tiempo es un objeto partido en dos, lo que se podría vincular con la concepción de sujeto del psicoanálisis, que es justamente la de sujeto dividido en consciente e inconsciente.

La pérdida, la sustitución, la falta, lo que no está, lo que se escapa, lo reprimido, son conceptos centrales cuando se piensa en simbolización en psicoanálisis.

2.1. Sigmund Freud y la represión originaria

Quienes siguen la línea freudiana, ubican a la simbolización del lado de la represión originaria o primaria como mecanismo fundacional del aparato psíquico, que comenzaría con la experiencia de satisfacción.

Freud (1895) en *Proyecto de una psicología para neurólogos*, introduce el concepto clave de experiencia de satisfacción lo que luego lo llevará a afirmar que es fundante de la división psíquica, dando cuenta de este modo de la experiencia de una pérdida. Albamonte et al. (1991) psicólogos clínicos de la Asociación Psicoanalítica de Madrid plantean que Freud (1900) en *La interpretación de los sueños*, enmarcado en su primera tópica, formuló algunas hipótesis acerca de cómo se estructura el psiquismo y más específicamente cómo se originan los pensamientos en los niños y concluyó que el pensamiento empezaría a originarse en la vivencia de satisfacción y su inscripción en el psiquismo como huella mnémica. Dicha experiencia de satisfacción es posible por los cuidados maternos. Cada vez que se incrementa en el bebé la tensión de la necesidad se reactiva la imagen mnémica que contiene en sí la representación de aquel objeto que hizo posible la primera satisfacción, es decir, la representación boca-pezones.

A raíz de esto, el bebé buscará siempre la repetición de la satisfacción a través de la satisfacción alucinatoria del deseo, que para Freud constituye el primer acto psíquico. Pero como la búsqueda de la experiencia placentera a través de la alucinación, no trae consigo la satisfacción esperada, el psiquismo debe postergar los procesos de descarga, hasta que a través del examen de realidad, pueda encontrar un objeto similar al deseado. Esto implica procesos de pensamiento y de enlaces de representaciones. En otras palabras, Freud (1905) afirma que la diferencia entre lo deseado y lo percibido, brindará el empuje para el trabajo del pensar.

Las reiteradas experiencias de satisfacción- insatisfacción, permiten entrar en juego a la noción de presencia- ausencia, es por medio de la ausencia del objeto deseado que se produce el reconocimiento del otro, permitiendo enlaces de representaciones y haciendo intervenir así, procesos de simbolización. Aspecto ampliamente tratado por Freud en el juego del carretel o *fort da* que luego desarrollaré detenidamente.

En palabras de López de Cayaffa y Kachinovsky (2012), la ausencia de satisfacción introduce la necesidad de representar el mundo "real". En 1911 Freud incorpora el principio de realidad, por el cual el niño ya no representa lo agradable sino lo real. De la alucinación ingresará a la representación, procurando alterar la realidad de acuerdo a sus fines. Para eso la descarga motriz (el llanto, el grito) se transformará en acción. Este incipiente proceso del pensar se liga ahora con palabras, de esta forma se hace perceptible a la conciencia, operando de acuerdo al proceso secundario. El pensar que en un principio fue inconsciente, ahora se hará consciente, sin embargo, siempre una parte permanecerá unida al principio

del placer, como es el caso del fantasear. Freud afirma que el pensar tiene la virtud de volver a hacer presente en la representación algo que alguna vez fue percibido y para lo cual no hace falta que el objeto siga estando presente. Esto es una paradoja del pensamiento, en tanto acepta y niega la ausencia en un mismo movimiento.

La adquisición del lenguaje cumple un papel prioritario, posibilitando la representación de relaciones aún en ausencia del objeto. Freud describe claramente este proceso en el conocido juego del *fort-da*. El texto *Más allá del principio de placer* (1920) instauro la segunda tónica de Freud, en donde reformula el principio de placer-displacer. Freud (1920) observó como su nieto jugaba repetidamente a arrojar un carretel que sostenía por un piolín, cuando el carretel desaparecía el niño pronunciaba la expresión "o-o-o" que según quienes lo habían observado correspondía a la voz alemana "fort" (se fue). Luego de la desaparición del carretel, el niño lo atraía con decisión, nuevamente hacia su cuna, festejando su aparición con un amistoso "Da" (acá está). Freud vincula este juego con la partida de la madre que se estaba dando en esos momentos y plantea que la elaboración de la presencia-ausencia de la madre es un hito fundante en la constitución subjetiva. Freud continúa pensando y llega a la conclusión de que si la ausencia de la madre era la situación productora de angustia, entonces el reencuentro con el carretel debería exhibir un mayor placer. Es de esta forma que termina afirmando que lo displacentero no es la ausencia de placer sino la pérdida de dominio del niño frente al sometimiento a la realidad externa.

La capacidad de construir un juego coloca al niño en una posición relativamente activa frente a la pasividad que genera la dependencia hacia la madre. La repetición en el juego responde entonces, a la pulsión de apoderamiento que actúa con independencia del carácter placentero o displacentero de lo recreado y repetido. El *fort-da* para el niño es una forma de dominio de lo displacentero, por lo tanto le produce satisfacción. En este sentido, el juego es un modo de ligazón de la angustia y de simbolización de la pérdida o ausencia.

2.2. Jaques Lacan: "La palabra es el asesinato de la cosa"

Retomando la definición de simbolización de la Real Academia Española mencionada al comienzo, se puede establecer una conexión entre la misma y algunos de los planteamientos metapsicológicos lacanianos. Recordemos que Lacan plantea la denominada "*vuelta a Freud*", es decir, realizar una relectura de la obra freudiana, debido a que considera que los psicoanalistas post-freudianos se han alejado de la teoría de Freud, distorsionándola, por lo que él intentará volver a su origen. Sin embargo, Lacan adscribe a un posicionamiento determinado que es el estructuralismo, basándose en las teorías del antropólogo Levi Strauss y el lingüista Ferdinand de Saussure. Introducirá como novedoso, la concepción del inconsciente estructurado como el lenguaje. Para él, la estructura del lenguaje preexiste al sujeto y lo determina.

En el Seminario III: *Las psicosis*, define a la estructura como un grupo de elementos que forman un conjunto co-variante. Lacan aclara que prefiere hablar de conjunto y no de totalidad, pues cuestiona la idea de una estructura completa. Mediante la investigación de las psicosis descubre que en la estructura puede haber faltas. Esta noción de la falta es algo que diferencia a Lacan de todos los demás estructuralistas. La falta se sitúa a nivel de la estructura significante, es decir en el sujeto que habla puede faltar un significante. Este lugar vacío es central en la estructura y permitirá la transmutación entre los elementos. Cada elemento adquiere valor como tal por el valor que poseen los demás elementos (Lacan, 1955-1956).

Tomaré el libro de Joel Dor titulado: *Introducción a la Lectura de Lacan* (2000), para desarrollar la perspectiva metapsicológica de Lacan. Dor (2000) plantea que en la lingüística el punto de vista estructuralista apareció con la introducción de la *dimensión sincrónica* en el estudio de la lengua. Este nuevo registro que introduce Saussure estipula que el estudio de la lengua no puede reducirse a una perspectiva puramente diacrónica, o sea, histórica. Es decir, la historia de una palabra no permite dar cuenta de su *significación presente* ya que ésta depende del *sistema* de la lengua. Además, existe una relación fundamental entre el sentido y el signo que sólo se puede apreciar desde el punto de vista sincrónico.

Lacan aplicará esta estrategia estructuralista en el campo del psicoanálisis. Articulará la teoría analítica con principios tomados de la lingüística estructural que generará un cambio epistemológico muy importante en las elucidaciones metapsicológicas. Plantea que el acto mismo del lenguaje hace surgir el inconsciente y el lugar donde se expresa.

Tomará el concepto de signo lingüístico de Saussure, quien introduce la noción de que el signo no une una cosa a una palabra, sino un *concepto* a una *imagen acústica*. Aclara que la imagen acústica no es el sonido material, sino su huella psíquica, dicho de otro modo, la representación que nos dan los sentidos, la imagen es algo sensorial. En este sentido, para Saussure el signo lingüístico es una entidad psíquica de dos caras en la que ambos elementos poseen una relación de asociación. Al concepto lo llamará *significado* y a la imagen acústica la llamará *significante*. Por tanto, el signo es la relación entre un significado y un significante. El signo lingüístico, en tanto elemento fundamental del sistema de la lengua, posee algunas propiedades que pueden parecer contradictorias: lo arbitrario del signo, la inmutabilidad del signo, la alteración del signo y el carácter lineal del significante. Lo arbitrario del signo refiere a que no existe ningún lazo natural entre el significado y el significante. Solo es válido para un conjunto de una comunidad lingüística dada, por eso podemos ver que en cada lengua, varía la imagen acústica de un mismo significado. La inmutabilidad tiene que ver con que una vez elegido el significante se impone a la comunidad lingüística y perdura. Por otro lado, la alteración del signo se da por el propio hecho de la práctica social de la lengua a lo largo del tiempo. Esta alteración se da tanto en

el significante como en el significado, pero solo se debe al paso del tiempo. El carácter lineal del significante refiere a que la lengua se desarrolla en una dirección orientada que se llama eje de las oposiciones o eje sintagmático. Lacan llama *cadena significativa* a esta cadena orientada en la organización significativa. A raíz de esta cadena aparece otra propiedad fundamental de la estructura que es que además de los elementos (signos) que componen a la lengua, esta posee leyes que gobiernan dichos elementos.

Como continúa planteando Dor (2000), Saussure sostiene que dos significados pueden encontrarse vinculados a una misma imagen acústica, es decir a un mismo significante. Lo que induce a dos significaciones diferentes. En otras palabras, no siempre un significante se encuentra asociado a un único significado. Es el contexto el que delimita al signo, para ejemplificarlo pone el ejemplo de la imagen acústica: “él vino” y “el vino”. Solo se puede entender la significación a través de la cadena hablada. En este sentido es que él asegura que un signo existe en función de todos los otros signos. Esta propiedad es lo que Saussure llama *valor del signo*.

Una de las principales diferencias entre Saussure y Lacan es que para Saussure, lo fundamental es el significado, sin embargo, Lacan a partir de su experiencia analítica demostrará la supremacía del significante, que se puede ver en el discurso del paciente y en el paciente mismo. Tal como Nasio (1998) señala, Lacan concebía la cadena inconsciente de los decires de acuerdo con las categorías lingüísticas de la metáfora y la metonimia. Para Lacan la metáfora y la metonimia cumplen un papel crucial en los procesos inconscientes. Estas dos funciones las asemeja a los mecanismos de condensación y desplazamiento de Freud. Es decir, para Lacan, la condensación sería la metáfora y el desplazamiento, la metonimia. El significante es el instrumento con el cual se expresa el significado que desapareció.

La metáfora consiste básicamente en designar algo a través de otra cosa. En palabras de Lacan, se trata del verdadero sentido de una *sustitución significativa*. El carácter de esta sustitución significativa muestra la autonomía del significante con respecto al significado y por lo tanto, la supremacía del significante. La cadena de significantes gobierna el conjunto de los significados e inversamente los significados tienen coherencia dentro de la red de significantes.

Lo mismo demostrará con la metonimia. Etimológicamente el término “metonimia” significa: cambio de nombre. Se elabora mediante un proceso de *transferencia de denominación* mediante el cual un objeto es designado por un término diferente del que habitualmente le es propio. Pero esta transferencia de denominación de un término a otro, solamente es posible si existe cierto vínculo entre los dos. Este vínculo puede ser una relación de continente-contenido, de la parte por el todo o de causa efecto. Lo que se hace es reemplazar un significante por otro. Por esto, la metonimia es considerada por Lacan

como una prueba más de la supremacía del significante debido a su autonomía dentro de la red de significados.

Dor (2000) señala que Lacan toma el famoso juego de Freud, "*fort-da*", considerando que brinda la ilustración más explícita de la realización de la metáfora del Nombre del Padre en el proceso de acceso a lo simbólico. A través de este juego, como ya vimos, el niño deja su lugar pasivo para convertirse en activo de la situación, es por esto que Lacan entiende que en este momento es el niño quien simbólicamente deja a su madre. El niño se adueñó de la ausencia gracias a una identificación. Él puede movilizar su deseo como *deseo de sujeto* hacia objetos que reemplacen el objeto perdido. Pero el acceso al lenguaje (acceso a lo simbólico) constituye el dominio simbólico del objeto perdido por medio de la realización de la metáfora del Nombre del Padre, que se afirma en la represión originaria.

La represión originaria, la entiende Lacan (1958) como "un proceso fundamentalmente estructurante que consiste en una metaforización" (Dor, 2000, p.104). Aparece entonces, como la intervención intrapsíquica que asegura el pasaje de lo real vivido a su simbolización en el lenguaje. Es por esto que Lacan va a decir: "la palabra es el asesinato de la cosa" y "si no se puede tener la cosa (objeto perdido) se la mata, al simbolizarla por medio de la palabra" (Lacan, 1957).

En cierto momento de la evolución edípica, el niño llega a asociar la ausencia de la madre con la presencia del padre. En palabras de Lacan (1958) "la función del padre en el complejo de Edipo es la de ser un significante que reemplaza al primer significante introducido en la simbolización, o sea el significante materno" (Dor, 2000, p.107). Si la represión originaria falla, la metáfora del Nombre del Padre no será posible.

Por otro lado, Lacan (1957) explica el funcionamiento psíquico estructurado en tres registros: el real, el imaginario y el simbólico, los cuales se encuentran interrelacionados.

El registro imaginario hace referencia a la imagen especular (del espejo), no tiene que ver con la imaginación o la fantasía, sino con una imagen externa. Tal como retoma Dor (2000), Lacan plantea que el estadio del espejo se basa esencialmente en una experiencia de identificación, en cuyo transcurso el niño realizará la conquista de la imagen de su propio cuerpo. Y es tan fundamental porque la *identificación primordial* del niño con esta imagen va a permitir la estructuración del psiquismo, poniendo fin a esa vivencia psíquica singular que Lacan llama *fantasía del cuerpo fragmentado*. Antes del estado del espejo, el niño no percibe su cuerpo como una totalidad unificada, sino como algo fragmentado. Es decir, que la función de la dialéctica del espejo consiste en neutralizar la dispersión angustiante del cuerpo a favor de la unidad del *cuerpo propio*. Para entender esto, Lacan en su artículo "El estadio del espejo" (1936), explica la experiencia del niño durante la fase del espejo, la cual se organiza en tres tiempos fundamentales que marcan, como dije anteriormente, la conquista progresiva de la imagen de su cuerpo.

El primer tiempo hace referencia a la *confusión primera entre uno mismo y el otro*. Acá el niño percibe la imagen en el espejo como si fuera la de un ser real al que intenta acercarse o atrapar. El segundo momento constituye una etapa decisiva en el proceso identificatorio. El niño llega a descubrir que el otro del espejo no es un ser real sino una imagen, y ya no intenta atraparla. A partir de aquí el niño sabrá distinguir entre la *imagen* del otro y la *realidad* del otro. El tercer momento integra los dos anteriores porque ahora el niño adquiere la convicción de que el reflejo del espejo *es sólo una imagen que es la suya*. Al reconocerse a través de esta imagen, el niño reúne la dispersión del cuerpo fragmentado en una totalidad que es la representación del cuerpo propio. Es por esto que la imagen del cuerpo es estructurante para la identidad del sujeto ya que realiza en ella su *identificación primordial*.

El registro simbólico está íntimamente ligado con la representación, y por tanto con el lenguaje, como ya vimos, un significante no sólo posee diferentes significados, sino que además cada significante se conecta a otros significantes creando una red de significantes diferentes en cada sujeto.

Por último, el registro real, es el más complejo de los tres, es lo que no se puede simbolizar, lo que queda por fuera de lo posible a ser simbolizado, como también de la imagen. Es un resto, algo que está pero no se puede explicar y tampoco explorar. Está excluido de la realidad exterior pero no por esto deja de tener efectos en la psique.

2.3. Melanie Klein: La teoría de las posiciones y la reparación.

Por su lado, Melanie Klein ha dejado valiosas descripciones del psiquismo temprano y del proceso por el cual se construyen los símbolos. Como plantean Albamonte et al. (1991), su teoría del desarrollo psíquico propone que desde el comienzo hay un Yo que es capaz de relacionarse con objetos, de experimentar angustia y de organizar defensas contra ella. Para Melanie Klein el bebé siente e interpreta su sentir por medio de la construcción de fantasías sustentadas en el trabajo de producción de símbolos.

Klein (1930) piensa la simbolización como un proceso de sustitución defensiva frente a las ansiedades persecutorias a las que se ve sometido el incipiente yo del bebé. Dicha autora sostiene que en la estructuración del psiquismo hay un primer momento al que denomina posición esquizoparanoide en la cual las fantasías son de naturaleza persecutoria y hostil y no hay discriminación entre yo- no yo, sujeto-objeto. Es un primer intento por parte del bebé, de ordenar el caos en que se encuentra en el momento del nacimiento, por eso la forma que encuentra de organizar esto es dividiendo su mundo en objetos buenos y malos.

En esta posición predomina el sadismo junto con el impulso epistemofílico, cuyo objetivo es apoderarse y destruir el cuerpo de la madre; dicho cuerpo posee en la fantasía del niño: el pene del padre, los excrementos y los demás bebés. Estos ataques sádicos provocan una angustia muy intensa en el niño, ya que se siente amenazado por el propio sadismo y por el de los objetos atacados.

Los mecanismos de defensa utilizados son predominantemente la escisión y la identificación proyectiva. A través del mecanismo de escisión, pretende dividir al objeto (la madre-pecho) en uno ideal al cual querría unirse y en uno malo al que querría destruir junto a las partes malas de sí mismo proyectadas en él.

El sentido de realidad en este momento es precario, el pensamiento tiene características omnipotentes, y el concepto de ausencia casi no existe. Con estas primeras proyecciones e introyecciones comienza el proceso de formación de símbolos. Lo que H. Segal (1966) denominó *ecuaciones simbólicas*, estas son una forma rudimentaria de simbolización por la cual este objeto es aquel. Pero le falta aún lo esencial del símbolo: la sustitución, por lo cual este objeto *está en el lugar del otro*. Es decir, lo simboliza pero no es él.

Entonces; el dolor, el hambre, el malestar, la frustración, harán surgir la fantasía de un “pecho malo” vivido de forma persecutoria. El sadismo que generan estas fantasías será fuente de incremento de angustias y temores intensos que el Yo temprano procurará neutralizar, a través de la sustitución simbólica de objetos.

Pero el símbolo propiamente dicho, aparece en un segundo momento, llamado por Klein, posición depresiva. Es la constatación de que lo que se pensaba dividido, en realidad es un mismo objeto. Los sentimientos predominantes son los depresivos, se puede tolerar la separación del objeto, la ambivalencia, la culpa y la pérdida, por lo tanto se puede reparar (sustituir). Esto ocurre porque en este momento el niño puede darse cuenta de que aquel objeto al cual quería destruir, es al mismo tiempo el que le generaba placer y esta integración le provoca una gran angustia que le lleva a sentir culpa por haber tenido esos sentimientos destructivos hacia el mismo objeto. Los símbolos entonces, sirven para desplazar la agresión del objeto original y disminuir la culpa y el temor a la pérdida.

Tal como plantean Albamonte et al. (1991), estas posiciones no son irreversibles, es decir, una vez que se alcanza la posición depresiva no necesariamente se va a a permanecer siempre en ella, sino que se puede regresar nuevamente a la esquizoparanoide si el nivel de angustia es excesivamente intenso, ya que se encuentran en una constante interrelación.

2.4. Wilfred Bion: los pensamientos existen antes del aparato para pensar

Silvia Abadi (2014) plantea que Bion a partir de su lectura del pensamiento de Freud y de Klein, elaboró su propia teoría del pensamiento y por tanto de la simbolización. Para él los pensamientos existen antes de la presencia de un aparato para pensar. Para explicar esto, destacó el papel de la identificación proyectiva como mecanismo que sería el precursor de la actividad del pensar cuando aún no está formado el aparato psíquico, o el *aparato para pensar los pensamientos*. Dicho mecanismo es el encargado de liberar del psiquismo el exceso de estímulos que lo abruman (impresiones sensoriales y experiencias emocionales

muy primitivas) lo que él definió como elementos *beta* que luego desarrollaré con más claridad junto con los elementos *alfa*.

En relación a esto, López de Cayaffa y Kachinovsky (2012) señalan que para este autor, hay una ausencia de subjetividad en el momento de experimentar las primeras vivencias. Y a su vez, afirma la necesidad de una función materna para metabolizar, procesar e interpretar las vivencias que al bebé le resultan intolerables y devolvérselas asimilables para él; función de ensoñación de la madre que le permite así al incipiente ser erigir su mente y su propia subjetividad.

Propone los términos: preconcepción y concepción como dos momentos de la estructuración del pensamiento. A la preconcepción la define como un estado de expectación y la concepción es aquella que resulta cuando una preconcepción se une a las impresiones sensoriales apropiadas. Por lo tanto, siempre que una preconcepción se une a una realización positiva se produce una concepción. Las concepciones siempre están unidas a una experiencia de satisfacción. Es por eso que el pecho produce significado cuando genera satisfacción.

A su vez, afirma que el pensamiento es la conjunción de una preconcepción con una frustración. Si el bebé logra tolerar la frustración de la ausencia del pecho para su satisfacción, ese “no pecho” deviene un pensamiento y se desarrolla su aparato para pensar.

En este modelo, la madre tiene la capacidad de *revêrie*, en el sentido de que es proveedora de significado y satisfacción; permitiendo en el vínculo con el niño, la realización de sus preconcepciones, esto ayuda a desarrollar en el bebé su capacidad simbólica y a construir su “aparato para pensar los pensamientos” o “aparato preconceptual” (Bion, 1962).

Retomando lo mencionado al principio, dicho autor habla de dos modos de funcionamiento del aparato psíquico los cuales denominó: función *alfa* y función *beta*. El concepto función *alfa* lo utilizó para hablar de la importancia de la función materna, como transformadora y esencial para el desarrollo del psiquismo. En primer lugar los elementos *alfa* son aquellos que se originan en las impresiones sensoriales (visión, audición, tacto) y las experiencias emocionales (placer o dolor) transformadas predominantemente en imágenes visuales, estas son utilizadas para la formación de sueños, recuerdos, y para las funciones de simbolizar y pensar. La función *alfa* es aquella que, si funciona adecuadamente (esto dependerá especialmente de la capacidad de tolerar frustraciones) va a transformar las impresiones sensoriales y las primeras experiencias emocionales en elementos *alfa*. Incluye los procesos del pensamiento y sus distintos productos finales: gestos, palabras, formulaciones abstractas. Los elementos *beta* se los puede entender como protopensamientos, es decir, son experiencias sensoriales y emocionales muy primitivas que adquieren una naturaleza de cosas concretas, porque no pudieron ser pensadas en un nivel de conceptualización o de abstracción como es el destino de los elementos *alfa*. Cuando la

función *alfa* es deficitaria, las sensaciones y emociones permanecerán como estaban en su estado inicial, constituyendo entonces, los elementos *beta*.

Bion plantea que debe existir una adecuada función alfa en la madre para que el bebé pueda desarrollarla, por tanto, es ella quien en un principio ordenará el caos de pensamientos y sentimientos que le proyecta el bebé para devolvérselo reordenado, o sea, más tolerable para él.

Dicho autor, siguiendo la teoría kleiniana, agregará que al mismo tiempo, se irá produciendo el pasaje de la posición esquizoparanoide a la depresiva, en otras palabras, la interrelación entre momentos desintegrativos y paranoides y momentos integrativos y depresivos. La capacidad de crear símbolos para Bion requiere de la elaboración exitosa de la posición depresiva, implicando la tolerancia a la ausencia del objeto y su recreación a través del símbolo que la representa.

2.5. Donald Winnicott y el espacio transicional

Winnicott en 1951 formula por primera vez su teoría de los fenómenos y objetos transicionales que pasará a explicar. Él plantea que los recién nacidos tienden a usar el puño, los dedos, los pulgares, para estimular la zona erógena oral, satisfaciendo los instintos en dicha zona. A su vez, observó que al cabo de unos meses los bebés encuentran placer en jugar con muñecos u otro tipo de juguetes, por lo que la mayoría de las madres les ofrecen algún objeto y esperan, por así decirlo, que se aficien a ellos. Él encontrará que existe algún tipo de relación entre estos dos momentos separados por un intervalo de tiempo.

Introduce entonces, los términos "*objetos transicionales*" y "*fenómenos transicionales*" para designar la zona intermedia de experiencia, entre el pulgar y el osito, entre el erotismo oral y la verdadera relación de objeto (Winnicott, 1951). No es un objeto interno, como plantea Klein, pero tampoco un objeto externo, se encuentra justo en la zona intermedia y es lo que le permite al bebé el pasaje de la dependencia total hacia la progresiva autonomía.

Los objetos y fenómenos transicionales pertenecen a la ilusión, que constituye la base de iniciación de la experiencia. Esa primera etapa del desarrollo es posibilitada por la capacidad de la madre para adaptarse a las necesidades de su hijo, con lo cual le permite forjarse la ilusión de que lo que él cree, existe en la realidad.

Winnicott (1971) en su libro *Realidad y Juego* asegura que para que un niño pueda pasar del principio de placer al de realidad es necesario que cuente con una madre *suficientemente buena*. Esta madre *suficientemente buena*; que él aclara que no necesariamente es su madre biológica, sino quien cumple dicha función; es la encargada de llevar a cabo la adaptación activa a las necesidades del niño y la irá disminuyendo

progresivamente a medida que este pueda ir tolerando las frustraciones. Dicha adaptación activa exige una preocupación tranquila y tolerada respecto del bebé. Si todo va bien, el bebé puede sacar provecho de la experiencia de frustración, ya que la adaptación incompleta a la necesidad hace que los objetos sean reales, es decir, odiados y amados al mismo tiempo. O sea que en un principio la adaptación tiene que ser casi completa porque de lo contrario, al bebé no le será posible empezar a desarrollar la capacidad para experimentar una relación con la realidad exterior, o por lo menos formarse una concepción de ella. Gracias a esto, la madre le ofrece al bebé la oportunidad de crearse la ilusión de que su pecho es parte de él, como si estuviera bajo su dominio mágico (sentimiento de omnipotencia). La tarea posterior de la madre consiste precisamente en desilusionar al bebé en forma gradual, pero no lo logrará si al principio no le ofreció suficientes oportunidades de ilusión. Es por esta razón que él plantea como una de las paradojas estructuradoras del psiquismo, que para separarse-desilusionarse de un objeto, hay que haber estado muy unido e ilusionado.

El bebé crea el pecho una y otra vez a partir de su capacidad de amor y de su necesidad. Se desarrolla entonces en él un fenómeno subjetivo, que Winnicott denomina *pecho materno*, con este término refiere a todos los cuidados maternos.

Winnicott (1971) introduce la concepción de que el juego es la capacidad de crear un espacio intermedio entre lo que está afuera y lo que está en su interior. Por tanto, considera que el juego es el primer adentramiento creativo del niño en el mundo de los objetos reales porque ocurre en el espacio potencial entre el bebé y su madre. Supone las primeras experiencias de dominio sobre el no-yo, por eso es excitante para el niño. A su vez, el juego permite lo que él denominó como la *capacidad para estar a solas en presencia de otros* y asegura que esto solo puede ocurrir como producto de un buen vínculo interno.

En el juego de las escondidas que menciona Winnicott (1971) se puede pensar en lo que él llama *destete*, como un “dejarse caer” de la madre y de su mirada. Esto hace referencia, a que en un primer momento el niño necesita ser libidinizado por la mirada de la madre y sus cuidados para existir, es decir, existe en tanto es mirado por la madre. Pero cuando el niño empieza a esconderse de la madre o juega a que ésta desaparece, se puede decir que inicia los primeros pasos de independencia.

2.6. Piera Aulagnier y la actividad de metabolización

Desde otra perspectiva, la psicoanalista Piera Aulagnier, desarrollista, encuentra que los aportes de Freud le resultan escasos para trabajar con pacientes psicóticos, entonces en su libro: *La violencia de la interpretación* (1977) se propone realizar un cuestionamiento del saber psicoanalítico acerca de la psicosis. Sostiene que no deben ser pensados

exclusivamente los aspectos negativos del psicótico, es decir ubicándolo en una relación de inferioridad con respecto al neurótico, sino que resalta la importancia de considerar también lo suplementario, lo referente a la creación psicótica.

Para esta autora, la actividad central del psiquismo es la representación, que ella denominó como *actividad de metabolización*. Utiliza esta metáfora de la biología para explicar que cuando el bebé nace, se enfrenta a un mundo que tiene que ir “incorporando”, es decir, metabolizando. Por esto, el sujeto se encuentra obligado a representar el mundo en el que vive. Pero esta *actividad de metabolización*, es a su vez subsidiaria de la otra actividad que ella llama *co-metabolización*. Para que el bebé pueda metabolizar el mundo, necesita de otro que lo asista. Aquí interviene la función de la madre, que es quien interpretará los llantos y pataleos del niño, asignándoles un sentido. A través de esta actividad de metabolización es que se va gestando el llamado espacio primario, que veremos a continuación. Aulagnier denomina a la *actividad de co-metabolización*, como *violencia primaria* de la interpretación.

Aulagnier (1977) llama “*violencia primaria*” a la acción a través de la cual se le impone a la psique del niño una elección, un pensamiento, una forma de circulación y descarga del placer, motivados por el deseo de quien lo impone (la madre).

Aulagnier (1977) elaboró un modelo que explica la génesis de la actividad representativa. Ella afirma que la actividad psíquica está compuesta por tres modos de funcionamiento o procesos de metabolización que ella denominó: espacio originario, espacio primario y espacio secundario, los entiende como espacios, en el sentido de que son lugares hipotéticos de las actividades y representaciones. Según la autora, estos tres espacios no están presentes desde un primer momento sino que se suceden temporalmente, pero la instalación de un nuevo espacio nunca implica que el anterior sea abandonado. Lo que diferencia uno de otro es la actividad representativa que se desarrolla y a su vez cada uno de ellos posee un postulado básico. Define actividad de representación como la tarea que tienen en común los procesos psíquicos cuya meta es metabolizar un elemento heterogéneo, convirtiéndolo así en un elemento homogéneo a la estructura de cada sistema del aparato psíquico.

Sostiene que la psique se encuentra desde el inicio, sumergida en un espacio heterogéneo que se tornará homogéneo a través de la representación. Entiende que, frente a todo encuentro, lo que prima es la anticipación. Ya sea a través de un exceso de sentido, de gratificación, de frustración o de protección, el sujeto se encuentra en un desfasaje permanente. Asimismo, los actos y dichos maternos llegan siempre antes de que el niño esté preparado para entenderlos.

El espacio originario es en el cual se constituyen los esbozos del aparato psíquico. Aquí el postulado básico es el de autoengendramiento, por el cual el niño creará que todo lo que

aparece representado, fue creado por él. Como plantea Silvia Schlemenson (2006) se caracteriza por la presencia de reacciones intensas, desorganizadas que se expresan en una precaria actividad representativa conocida con el nombre de actividad pictográfica. En este momento la función de la madre es fundamental ya que el recién nacido depende biológica y afectivamente de ella. Su madre es quien satisface sus necesidades y por lo tanto se convierte en fuente de placer, por lo que adquiere una función constitutiva prioritaria de la fundación del psiquismo.

El ingreso al espacio primario se da a partir de la aceptación de la existencia de un otro del cual se es dependiente y, por lo tanto, otro espacio psíquico separado del sujeto; aceptación que se contradice con el postulado de autoengendramiento, característico de lo originario. Mientras en lo originario, el producto, o sea la actividad representativa es el pictograma, en este espacio lo será la fantasía. Según Schlemenson (2006), la fantasía es un producto psíquico más complejo que las representaciones pictográficas que surge para compensar la ausencia de la madre o la postergación de la asistencia para satisfacer las necesidades del niño. Aquí se empieza a desarrollar una escena, que estaría dada por las relaciones que la madre establece con los otros. El postulado básico en este espacio es la relación, si bien el otro aún es indiscriminado, ya comienza a esbozarse la triangularidad. Cuando la separación de la madre se consolida, surge en el psiquismo del niño la representación de la existencia de dos espacios, el de la madre y el suyo.

El espacio secundario, se basa en la representación de tipo ideica, siendo la palabra, la figura principal. Es decir, hay una utilización plena de la palabra y una capacidad de desarrollar ideas. Ahora todo lo existente posee una causa inteligible capaz de ser conocida; por tanto, el sentido constituye el postulado central de este proceso. Ahora el otro ya se encuentra bien instalado en el psiquismo del sujeto y diferenciado, ingresando de este modo, a la cultura.

Para Schlemenson (2006), este tercer momento de complejización del aparato psíquico, se puede decir que se caracteriza por la existencia de la simbolización propiamente dicha, como una actividad sustitutiva que le permite diferir la fantasía del período primario y depositarla parcialmente en representaciones sociales que atraen y actúan como nueva oportunidad para el enriquecimiento de los procesos de simbolización. Es el momento de la inserción en el ámbito escolar.

Cabe destacar que más allá de las diferencias entre las distintas teorizaciones a cerca de la simbolización dentro del psicoanálisis, lo que tienen en común es el modelo psíquico que proponen, que implica entender lo mental como el resultado de la relación dinámica entre dos modos de funcionamiento psíquico radicalmente diferentes, el sistema preconscious-consciente y el sistema inconsciente. Ubicando en un lugar central a los conceptos de

inconsciente, pulsión como motor que impulsa al trabajo psíquico y la transferencia como herramienta fundamental del trabajo psicoanalítico.

2.7. Una mirada psicoanalítica nacional...

Myrta Casas (2007), psicoanalista uruguaya, freudiana y lacaniana, dice que Freud delimita el campo del psicoanálisis al proponer a la simbolización perteneciendo al trabajo del inconsciente que acontece entre representaciones e imágenes, es decir, “entre la imagen visual del objeto y la imagen sonora de la palabra” (Freud, 1915). La simbolización no se trata entonces del saber ni del conocimiento. Implica tanto la pérdida como la sustitución. Tomando los planteos freudianos expresados en *Pulsiones y destinos de pulsión* (1915), coloca a la desmentida junto a la vuelta sobre sí mismo y la transformación en lo contrario actuando en torno a la pérdida, “suspendiéndola,” y por otro lado a la represión y a la sublimación como defensas que habilitan a la sustitución. Como plantean López de Cayaffa y Kachinovsky (2012), la temprana condición humana de prematuréz tanto biológica como psíquica determina la intolerancia a la ausencia del semejante auxiliador en estos primeros momentos de la vida. La desmentida de la cual habla Casas, es una de las respuestas del aparato psíquico para poder lidiar con esta imposibilidad, fantaseando o alucinando (experiencia de satisfacción) que se tiene lo que no se tiene.

Ella afirma que la vida psíquica depende de una muerte, una pérdida radical. Es así que la muerte y la vida se codeterminan y determinan al hombre a desear lo que se pierde. Esto solo es posible si el otro que nos asiste y su deseo inconsciente avalan dicho acontecer.

Casas (2007), haciendo referencia a la especificidad de la simbolización en psicoanálisis dice:

Lo que está implicada en dicha simbolización psicoanalítica es la represión, toda represión que como metáfora testimonia de un “no” prohibidor de la muerte, del incesto. Verdadera piedra basal del trabajo simbólico de la castración que encierra la acotación mayor al narcisismo en tanto salida de la creencia en el poder fálico. Es la posibilidad de abandonar las completudes que asaltan desde siempre como yo ideal que no alcanza a ser desalojado por el ideal del yo (p.183).

Y agrega que la simbolización está implicada en todas las Formaciones del Inconsciente: lapsus, acto fallido, sueño, síntoma, transferencia.

Susana García (2007), miembro de la APU, en el *artículo Reflexiones sobre la Simbolización –entre el signo y la pulsión-* plantea que la mayoría de las corrientes psicoanalíticas, consideran la simbolización como la posibilidad de la *tercerización*. Este concepto lo toma de Pierce, quien habla de *terceridad*. El símbolo presenta tres elementos: el elemento presente, aquel al que remite y por lo tanto representa y un tercero que permite

su interpretación. Así se puede ver lo trágico en juego. Por lo cual, lo simbolizado es siempre el objeto perdido y es necesaria la configuración de la ausencia, la pérdida del objeto para que la simbolización sea posible. Esta pérdida provoca displacer y esto es lo que lleva al aparato psíquico a la representabilidad.

Agrega, que no todo lo que aparece en el psiquismo de un sujeto, estará ligado a otro elemento que lo signifique, a veces se hace necesaria la presencia de otro que oficie como puente para que pueda ser ligado a la palabra, para darle un sentido. Desde esta perspectiva, también está el otro, no como acontecimiento sino como otro semejante que con su amor y con su odio (inconscientes) marca el cuerpo del niño, favoreciendo o dificultando la constitución de la falta, de la ausencia, permitiendo así la sustitución simbolizante.

Por otro lado, menciona el acceso a la palabra como capacidad nominativa que nombra lo ausente y permite la creatividad. Pero al mismo tiempo ese motor, es también sufrimiento, hay una división radical, lo incognoscible como fuente de creatividad, de búsqueda pero al mismo tiempo de angustia, de síntomas.

3. Simbolización y aprendizaje

3.1. El aprendizaje y su multiplicidad de sentidos

La psicóloga y psicopedagoga argentina Silvia Schlemenson, a quien ya he mencionado, es una importante exponente rioplatense del tema aprendizaje desde la mirada psicoanalítica y pedagógica. En su libro *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*, Schlemenson (1996) afirma que el aprendizaje es una suerte de movimiento libidinal por el que el sujeto se relaciona en forma preferencial con algunos objetos, con los que construye su realidad y amplía el campo de conocimientos. Por esto, es que el aprendizaje para ella tiene una multiplicidad de sentidos, porque va a depender de la historia libidinal de cada sujeto; alejándose de la concepción de aprendizaje como mera acumulación de conocimientos. A su vez, las representaciones de la realidad no son las mismas para todos los sujetos, ni lo son en cualquier momento del desarrollo de uno mismo.

Agrega que 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. La calidad del aprendizaje estaría determinada por la disponibilidad psíquica para concretarlo, y no por un caudal intelectual genéticamente heredado. Es por eso que existen niños muy inteligentes que no atienden y no entienden, mientras que otros, considerados menos inteligentes, tienen un mayor aprovechamiento de su potencial intelectual y logran mejores rendimientos. La disponibilidad psíquica que mencionaba anteriormente, muestra la

existencia de un deseo que activa y dinamiza los procesos de construcción y apropiación de conocimientos. El deseo de apropiación o rechazo de determinados aprendizajes se produce por la elección inconsciente de aquellos objetos que provoquen atracción o evitación por las significaciones históricas que movilizan. En el momento mismo del nacimiento comienzan las experiencias que fundan las distintas formas de aprendizaje, las figuras parentales serán quienes impriman particularidades de relación que el niño intentará reeditar con los objetos con los cuales interactúa. Es decir, que el tipo de relaciones primarias determinarán la calidad de la relación que el niño establecerá con la realidad en la que se encuentra inmerso.

La primera y más jerarquizada de las relaciones iniciales es la que el niño establece con su madre o con quien se ocupe de sus necesidades de alimentación, abrigo y afecto. Cuando el niño nace, la única persona que adquiere significación y existencia para él es su madre o quien cumple dicha función. Cuando la misma asiste al niño, lo hace estando condicionada por su historia y la del grupo social al que pertenece, por lo que actúa también como portavoz de la cultura. Si la madre no le habla, no se proyecta afectivamente en el niño, es decir, solo satisface necesidades biológicas como alimentarlo y cambiarlo, la psiquis de este niño quedará atrapada y sus pensamientos manifestarán una pobreza de origen muy difícilmente superable. La función materna se encarga de satisfacer necesidades biológicas y transmitir erogenización y cultura. Es quien define el mundo de lo íntimo, de lo permitido, de lo placentero, de lo deseable, de lo prohibido.

Cuando la madre comienza a ocuparse de otras actividades y ya no se dedica exclusivamente al niño, se produce una primera ruptura de este espacio único fundante en el que había sido colocado el niño y el único que conocía hasta el momento. Esta ruptura genera en el niño un sufrimiento psíquico del cual el niño nunca se recuperará completamente. Es a la función paterna que le corresponde separar a la madre del niño, poniéndolo en contacto con el mundo exterior, mientras que la función materna se encarga del ejercicio de libidinización y narcisización temprana. Ahora el niño considerará los ideales familiares como los únicos existentes, por lo que los pondrá en el lugar de certezas.

El ingreso a la institución escolar, hace que se pierda el lugar de las certezas en el niño, abriendo camino a la curiosidad, la duda de la palabra de los adultos, siendo el inicio de un proceso de diferenciación y autonomía, ingresando a un espacio diferente, el espacio social. Este nuevo espacio permite la inclusión del niño en el grupo de pares, lo que le ofrecerá la posibilidad de pensar de otra manera, de reflexionar. El grupo escolar del cual forma parte el niño, es un lugar de complementación narcísica y revalorización de su origen, dentro del mismo se juega una oportunidad para reformular el pasado y el encuentro con otros y la diversidad de sentidos, transformará el aprendizaje en significativo. Sin embargo, no se puede dejar de lado que el pensamiento necesita un sostén ordenador que lo circunscriba,

además de un espacio autónomo que lo potencie. Si no existen orientaciones, el niño se desorganiza, se frustra y no puede concretar la descarga parcial que sus aprendizajes le posibilitan.

Ocurre que muchos de los niños que presentan problemas de aprendizaje son aquellos que manifiestan una aceptación incondicional de la palabra de los adultos, que le imponen certezas y modalidades familiares como el único espacio referencial. Esto disminuye la potencialidad interrogativa del niño, necesaria para la constitución de aprendizaje. Asimismo, la mentira, la presencia de secretos en la familia y la obturación de información significativa, generan en el niño, la aceptación incondicional de lo dicho y producen la obstrucción del deseo de imaginar con autonomía. Las funciones parentales que favorecerían el desarrollo psíquico del niño son aquellas que otorgan las herramientas y sentidos que orientan el deseo y la construcción de un espacio autónomo. Es decir, que la madre debería ser protectora, demostrar confianza en el niño y el padre no debería ser autoritario. Hablar con el niño, relatarle aspectos esenciales de su historia personal y de sus padres, puede ser uno de los factores que aumenten la curiosidad y el deseo de aprender.

El niño evita o se relaciona con los objetos o con áreas de la realidad de acuerdo con el placer o no, que le generen. A esto se le llama proceso de parcialización, ya que selecciona qué investir y que no. El acto de investimento, representado entonces, a través del interés que el sujeto tiene para operar con determinados objetos y no con otros, es la actualización y la expresión de un movimiento libidinal cuya motivación es la búsqueda de placer. Muchas veces, los objetos del mundo externo se constituyen en objetos de no deseo, lo que produce una retracción por parte del niño, evitándolos mediante un movimiento libidinal de desinvestidura (Schlemenson, 1996).

En relación a lo anterior, Freud (1911) plantea que si el período de investigación sexual infantil es clausurado por una significativa represión sexual, el destino de la pulsión de investigar puede seguir tres “caminos” diferentes, siendo uno de ellos el de la inhibición neurótica. La génesis de dicha inhibición se debe a que la investigación puede compartir el mismo destino de la sexualidad, por tanto el apetito de saber permanecerá desde entonces inhibido y limitado.

Como consecuencia de ello, el desplazamiento de libido hacia el saber se verá sumamente dificultado, y por tanto, también las posibilidades de sublimación. La sublimación según Laplanche y Pontalis (2005) refiere al:

Proceso postulado por Freud para explicar ciertas actividades humanas que aparentemente no guardan relación con la sexualidad, pero que hallarían su energía en la fuerza de la pulsión sexual. Freud describió como actividades de resorte principalmente la actividad artística y la investigación intelectual. Se dice que la

pulsión se sublima, en la medida en que es derivada hacia un nuevo fin, no sexual, y apunta hacia objetos socialmente valorados (p.415).

Cuando dicho desplazamiento de la pulsión se ve dificultado o no tiene lugar, es decir, cuando no se produce una sustitución como plantea Myrta Casas, puede ocurrir que para algunos niños, aprender signifique aprender sobre el coito, e incluso llevarlo a cabo. Tal como plantea Klein (1931), ello se vincula con el hecho de que en relación al instinto epistemofílico, descubrir, aprender y penetrar son actividades que se consideran homologas para el inconsciente.

3.2. Aprendiendo de los niños que no aprenden. El lugar del adulto.

Barreiro (2007) en su artículo *¿Qué aprendemos de los niños que no aprenden?*, introduce una interesante reflexión acerca de las relaciones entre dos tipos de estructuras de pensamiento. Una *estructura cognitiva* que da lugar al pensamiento objetivo y una *estructura dramática* que organiza la actividad simbólica, vinculada con la construcción del lenguaje y que da lugar a la subjetividad.

Para explicar la estructura cognitiva y la dramática utiliza el ejemplo de Sara Paín (1983) de un niño que se va a la cama enojado por mandato de sus padres y al rato se le oye decir “*jaua!*” Desde la estructura cognitiva hace referencia al líquido transparente que se puede beber y desde la estructura dramática o escenario dramático, sus padres podrían pensar: “¡qué bandido!”, dándose cuenta de la fuerza de la artimaña de su hijo, de su deseo de compañía, etc.

Piaget (1972) en sus conversaciones con niños a cerca de las conservaciones de peso, sustancia y volumen, a la hora de explicarles, prefería decirles “*un niño me dijo que*” y no “*un Señor me dijo que*” (Barreiro, 2007, p.227), ya que entendía que el prestigio del adulto le agregaba una fuerza excesiva a la contrasugestión. En base a esto vemos que Piaget estaba muy atento a lo que se podría llamar *interferencia transferencial* del adulto sobre el pensamiento del niño. En oposición a esto, Meljac que es piagetiana pero también se nutre de otras concepciones no estructuralistas, relata como en su trabajo con un niño con problemas de cálculo utiliza por el contrario, lo que se podría entender como una medida de fuerza para que el niño pueda aprender. Para explicarle una operación matemática que el niño no lograba entender porque presentaba una significativa convicción de que el resultado era uno que estaba errado, Meljac (2000) le dice: “*Hay algo que siento que tú no entiendes. Llamaremos a una gran matemática.*” (Barreiro, 2007, p.228). De esta forma está haciendo intervenir una autoridad que representa una figura de poder exterior a ellos. Y agrega que en su opinión para que haya un aprendiente se requiere no solo de una razón objetiva sino de una importante fuerza de convicción de parte del enseñante.

Para Piaget las estructuras cognitivas se ocupan de la organización de la conducta, mientras que las afectivas de la energía que las mueve, de su motivación. Para Meljac, la estructura cognitiva y la dramática están en constante interrelación. Se puede decir que, como lo vimos en el ejemplo, Meljac fuerza las estructuras cognitivas desde las estructuras dramáticas, entendiendo que la “fuerza” del saber adulto tiene una significativa influencia sobre el pensamiento del niño.

Por otro lado, Sara Paín (1985), psicopedagoga piagetiana y lacaniana; considera a estos dos conocimientos, es decir, el cognitivo y el dramático, excluyéndose radicalmente, asegurando que se rigen por leyes diferentes. En relación a esto, dice que el niño que comete errores cognitivos:

Propone su verdad en el equívoco, de manera que no es cuestión de contraponer una dimensión del conocimiento y otra definida por su disfunción o ausencia, sino de establecer la vigencia simultánea de dos conocimientos que se ignoran mutuamente, en tanto su conservación como tales depende justamente de la profunda escisión que los hace extraños (Paín, 1985, p.131).

Tal como plantea dicha autora, retomando el primer ejemplo; el “¡aua!” que demandaba aquel niño a la hora de dormir para convocar la presencia de alguno de sus padres, dejará de ser lo claro y distinto del líquido transparente (estructura cognitiva) para dar lugar a un juego de presencia-ausencia (estructura dramática). Los padres, sabiendo que es una “maña” del niño, si son condescendientes le llevarán el vaso con agua, sin “deschavar” la artimaña, de lo contrario le dirán “*qué agua ni agua*” (Paín, 1983). Inicialmente es necesario que la madre le asigne sus pensamientos al bebé, es decir, que lo “imagine pensando”. Pero la opacidad, con la que el lenguaje cubre al pensamiento, tendrá que ir ganando terreno.

Barreiro en dicho artículo retoma las concepciones de Freud, Klein y Lacan en referencia a la simbolización, los cuales coinciden en que la misma se lleva a cabo a partir de un corte, una separación. Se representa el objeto perdido y así el deseo se constituye como movimiento de reencuentro de ese objeto. Como ya he desarrollado, lo que se simboliza es la falta, la carencia, la ausencia. Pero fue a partir de Winnicott que algunos autores (Green, Roussillon, entre otros) han señalado la necesaria calidad de la presencia del otro, de sus cuidados, de su buena compañía, como condición para los procesos de simbolización. En esta línea, Barreiro (2007) asegura que para aprender a leer, para poder aceptar que hay un orden arbitrario de las letras, es necesario que el adulto que trasmite ese saber, se ofrezca también como intermediario. En palabras de Meljac, como *re-mediador* entre el sujeto y la arbitrariedad radical del lenguaje. Para él, no alcanza con la simple experiencia para aprender si no hay un intermediario o un testigo confiable lo suficientemente maleable para presentarle el lenguaje de tal forma que “*prenda*” en el niño. Y según Green (1974) como

“heredero de los primeros objetos transicionales”(Barreiro, 2007, p.233), en el sentido de Winnicott.

Además Barreiro (2007) también distingue entre lo que podrían ser dos formas de entender las dificultades de aprendizaje dentro del psicoanálisis, una en donde está más en juego la posición del sujeto (con fallas en los proceso de simbolización) y otra en que el sujeto “dice” a través de las dificultades de aprendizaje como síntoma. Este último es el caso de Paín (2002) quien considera al problema de aprendizaje “como síntoma, en el sentido de que el no aprender no configura un cuadro permanente sino que ingresa en una constelación peculiar de comportamientos en los cuales se destaca como signo de descompensación” (p. 32).

Sin embargo Barreiro discrepa con Paín, ya que pensar al trastorno como síntoma reversible supone cierto narcisismo teórico ya que se le estaría asignando un excesivo poder terapéutico al propio instrumento teórico psicoanalítico. Y él sostiene que en la práctica se puede ver que muchas dificultades perduran.

Dejando de lado este artículo, podemos ver como Martínez (2013) toma a Silvia Bleichmar, quien propone una clasificación de dificultades de aprendizaje específicamente para el psicoanálisis, en dos grupos que ella denomina:

Trastorno del aprendizaje, son aquellas en las que la represión originaria no está consolidada y por lo tanto no hay una clara diferenciación entre los sistemas.

Inhibición del aprendizaje, en donde las dificultades de aprendizaje aparecen como síntoma neurótico en el sentido psicoanalítico clásico, por el cual la causa se ubica en una limitación fundacional del yo por acción de la defensa.

Como aclara Martínez (2013), esta distinción resulta útil para la clínica no solo por pretender realizar un diagnóstico psicoanalítico diferencial, sino por el tipo de estrategia de intervención que se utilizará en el tratamiento. Para el grupo de los trastornos del aprendizaje, se buscará fortalecer la represión primaria, haciendo señalamientos e interpretaciones que persigan la finalidad de instaurar alteridad y prohibición, favoreciendo así la diferenciación intrapsíquica. En cambio, en el grupo de las inhibiciones del aprendizaje, se buscará levantar represiones, hablamos en este caso de represiones secundarias, de-construir para reconstruir. Es decir, que el abordaje seguirá la dirección del encare psicoanalítico clásico para el tratamiento de las neurosis, desarticulando sentidos “coagulados”.

4. Tratamiento psicopedagógico con enfoque psicoanalítico

Tal como anticipé en la introducción del presente trabajo, me abocaré en el tratamiento de las dificultades de aprendizaje, específicamente, en el tratamiento psicopedagógico desde un abordaje psicoanalítico.

Kachinovsky (2012), distingue entre tres niveles de abordaje psicopedagógico:

- *Mirada psicopedagógica*
- *Intervención psicopedagógica*
- *Tratamiento psicopedagógico*

La *mirada psicopedagógica* comprende el procesos de diagnóstico y orientación, ya sea individual, grupal o institucional. El psicoanálisis aquí es utilizado, principalmente como instrumento teórico que orienta hacia una determinada escucha clínica. Lo que se pretende en este nivel es establecer un diálogo interdisciplinario, es decir, una articulación entre diversos discursos en acción: el pedagógico, el psicológico y el psicoanalítico.

La *intervención psicopedagógica* consiste en la utilización de un conjunto de dispositivos y procedimientos técnicos propios del psicoanálisis o inspirados en su doctrina (señalamientos, interpretaciones, dinámicas grupales, etc.). Se trata de momentos en los que se produce una particular sincronía discursiva desde diferentes disciplinas.

Por último, el *tratamiento psicopedagógico* supone el abordaje de por lo menos dos técnicas de abordaje terapéutico, sustentadas en fundamentos teóricos distintos (pedagogía y psicoanálisis), operando en un mismo espacio profesional.

Para introducirme en este tema, tomaré el tipo de tratamiento que lleva a cabo Silvia Schlemenson y su equipo de trabajo en la Cátedra de psicopedagogía Clínica de la Universidad de Buenos Aires de la cual es titular. Esta Cátedra desarrolla desde 1986 un Programa de Asistencia Psicopedagógica, a cargo de Schlemenson, a través del cual se asisten alrededor de cien niños por año provenientes de escuelas oficiales, que son derivados al servicio por sus dificultades escolares. Como señala Kachinovsky (2012), su propuesta adopta un marco teórico que es el psicoanálisis y a su vez, los coordinadores e investigadores de los tratamientos psicopedagógicos no son psicopedagogos, sino psicólogos con una sólida formación en psicoanálisis. Según dicha autora, lo distintivo de este dispositivo es que consiste en producir transformaciones subjetivas, operando bajo el objetivo de crear nuevos caminos de simbolización.

Partiendo de que los niños con problemas de aprendizaje, presentan restricciones, fracturas e inhibiciones en su producción simbólica, que pueden ser evaluadas a través de sus formas de interpretar la realidad y relacionarse con el mundo; el trabajo terapéutico que

realiza este equipo tiene como objetivo focalizarse en las restricciones características de la producción simbólica del niño. Y también tratar de intervenir para recuperar su deseo por el investimento de los objetos de conocimiento, para en consecuencia de esto, poder modificar su problemática educativa. Es importante señalar que en la mayoría de los casos, quienes detectan dichas dificultades de aprendizaje son las maestras en el centro educativo al que concurren los niños (Schlemenson, 2005).

Schlemenson (2005) en su artículo: *Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico* expondrá y analizará las condiciones del encuadre de dicho tratamiento incluyendo los distintos momentos de las sesiones, el tipo de intervenciones que se real en el mismo y el cambio psíquico esperable como indicador de la eficacia del tratamiento. También trabajará a cerca de la actividad representativa de cada niño en los distintos momentos del tratamiento. Para ella, la especificidad del tratamiento psicopedagógico está en que se encuentra dirigido exclusivamente a la asistencia de niños que presentan dificultades de aprendizaje. Asegura que quienes tienen problemas para transitar la etapa escolar quedan socialmente expuestos, por lo que padecen de un sufrimiento psíquico que se agrega al provocado por las dificultades de aprendizaje en sí mismas. Dicho sufrimiento se aliviará y elaborará con este tratamiento que se focaliza en su problemática específica.

Para Schlemenson y su equipo, las restricciones, fracturas e inhibiciones en las producciones simbólicas de estos niños, se pueden evaluar mediante los modos de concretar su actividad gráfica, narrativa y lecto-escrita. El tratamiento psicopedagógico con enfoque psicoanalítico entonces, se focaliza en “las características particulares de la producción simbólica de cada niño y trata de encontrar el sentido clínico e histórico-subjetivo en el cual se sostiene, intentando modificarla clínicamente para ampliar la relación que el sujeto tiene con el mundo” (Schlemenson, 2005 p.3). Por tanto el trabajo terapéutico se propone recuperar el deseo por el investimento de los objetos de conocimiento y enriquecer las posibilidades psíquicas de insertarse satisfactoriamente en la sociedad, a través de estrategias que estimulen la transformación de sus producciones representativas. Pues entiende que en estos niños, las producciones representativas (simbólicas) son pobres y rígidas.

Como veíamos en el capítulo anterior de este trabajo, las relaciones primarias influirán significativamente en la actividad simbólica. Ya sea si estas relaciones fueron escasas o excesivas, la ausencia de las figuras primarias se tornará insoportable, por lo que la actividad sustitutiva que se requiere para investir, se verá reducida. En estos casos, el tratamiento buscará generar oportunidades de elaboración de las mismas para modificar el posicionamiento psíquico del niño en relación a su estructura parental y al mundo.

4.1. Encuadre

Tomando a Schlemenson (2005), el encuadre incluye un conjunto de elementos que permanecen estables durante el tratamiento del niño. Según Green (2005), refiere al conjunto de condiciones requeridas para el ejercicio de la función terapéutica y abarca tanto a los aspectos materiales como al tipo de relación que se establece para concretarla.

En este tratamiento pueden reconocerse cuatro tipos de condiciones, que son:

- 1) Establecer explícitamente el tiempo y el espacio en cual se desarrolla el proceso terapéutico.
- 2) Marcar la dinámica interna de cada sesión, esta se dividirá en tres momentos distintos.
- 3) Usar material escolar y un cuaderno individual para cada niño.
- 4) Analizar tres tipos de transferencias: sobre “los otros”, sobre el terapeuta y sobre el producto o la tarea.

4.1.1. Estabilidad del tiempo y el espacio

Que se mantenga siempre el mismo tiempo y espacio son condiciones características del acceso al proceso secundario, que por lo general es el que se encuentra fracturado en los niños con dificultades de aprendizaje. Todas las sesiones tienen un tiempo idéntico que los niños conocen y se desarrollan en un mismo lugar, por lo que quedará habilitado un espacio y tiempo dedicado y compartido a que se puedan expresar.

Tal como plantea Schlemenson (2005), resulta interesante destacar que los niños con predominio de actividades de descarga o elementos fantasmáticos suelen distorsionar el uso del tiempo y a su vez no soportan los límites del espacio establecido para el encuentro terapéutico. Por lo tanto, estos niños no podrán incluirse en un tratamiento grupal pues requieren de un encuadre con mayor flexibilidad que solo lo permiten las sesiones individuales.

4.1.2. Sesiones divididas en tres momentos

El tratamiento está organizado en secuencias que buscan poner en juego cada uno de los aspectos que comprometen las actividades representativas necesarias para satisfacer las demandas escolares. Ellas son: la actividad discursiva, la escritural y la lectora. En cada sesión se llevan a cabo siempre en este orden.

En un primer momento de la sesión se desarrolla la actividad discursiva, mediante la cual, los niños relatan situaciones conflictivas o inquietudes que deseen compartir con los demás, al modo de asociación libre. Los terapeutas intentarán captar en *atención flotante* los principales conflictos emergentes en este momento, para la convocatoria que abrirá la segunda parte de la sesión (Rego, 2012).

Entendemos por atención flotante a:

La manera como, según Freud, el analista debe escuchar al analizado: no debe, a priori, conceder un privilegio a ningún elemento del discurso de éste, lo cual implica que el analista deje funcionar lo más libremente posible su propia actividad inconsciente y suspenda las motivaciones que habitualmente dirigen la atención. Esta recomendación técnica constituye la contrapartida de la regla de la libre asociación que se propone al analizado (Laplanche y Pontalis, 2005, p.37).

Teniendo en cuenta que el trabajo es con niños, puede ser necesario el uso de técnicas terapéuticas para fomentar el proceso asociativo, tanto en la terapia grupal como en el caso de que sea individual, serán las mismas de cualquier proceso clínico. Estas son: señalamiento de alguna palabra significativa, reconsideración discursiva de los conflictos expuestos y su puesta en otro niño, y convocatorias reiteradas para que los distintos niños puedan desplegar su posición frente al tema en cuestión.

En un segundo momento, la consigna será que los niños escriban sobre lo hablado. Luego del intercambio que se dio en el primer momento, se establece una temática común sobre la cual, los niños deberán escribir. Esta temática derivará del núcleo del debate del proceso asociativo inicial. La producción escrita permite un nuevo despliegue simbólico y simbolizante, porque durante la misma, cada niño escribe o dibuja de acuerdo a su particular posicionamiento en relación al tema expuesto en el momento inicial y de esta forma se reconoce en lo escrito. Esta escritura, que también puede ser un dibujo, muestra los lugares de fractura terapéuticamente significativos para el niño.

Durante el tercer momento de la sesión, cada niño lee lo que escribió o muestra lo que dibujó en su cuaderno. Aquí se intercambian y se definen las características y el contenido distintivo de cada una de las producciones (Schlemenson, 2005).

Entonces, a lo largo de las sesiones, las intervenciones buscarán propiciar procesos asociativos a partir de aspectos relevantes de la producción, aumentar el caudal representativo, promover opiniones, pensamientos propios, señalar conflictos y modos de resolución, realzar cambios y transformaciones, entre otros (Rego, 2012).

Esta dinámica de la existencia de tres momentos en cada encuentro, es la misma en un tratamiento individual y en uno grupal. Sin embargo, en el trabajo grupal, los semejantes facilitan las oportunidades para actualizar los conflictos, que se multiplican y difractan por la presencia de los otros que promueven el proceso reflexivo en la actividad psíquica de cada niño. Mientras tanto, en el tratamiento individual, la atención se focalizará principalmente en el análisis del producto, es decir, en el particular modo en el que el niño resuelve sus tareas.

4.1.3. Uso de material escolar y cuaderno individual

Tanto en el tratamiento individual como en el grupal, los niños tienen un cuaderno que guardan en una caja. La caja puede decorarse (pegar recortes de revistas, dibujar, pintar, etc.) y ocupa el lugar de referencia común del proceso terapéutico. Al finalizar cada sesión, en el tratamiento grupal, los niños guardan sus cuadernos en esa caja y volverán a abrirla en la siguiente sesión cuando se inicie el momento de la escritura.

El cuaderno funciona como elemento común entre la escuela y la clínica. En la clínica, lo que permitirá es actualizar la problemática escolar de estos niños y ofrecer una oportunidad para encontrar en él, los soportes subjetivos que mantienen sus dificultades de aprendizaje.

El cuaderno es un patrimonio individual y la caja una suerte de arconte, en la cual podrán incluirse tanto las alegrías como las tristezas (Derridá, 1995). El reencuentro semanal con la producción de la sesión anterior, facilita la reconstrucción individual del proceso terapéutico y los cambios en la producción simbólica de cada niño. Según Derridá (1995), posibilita una ligazón entre el pasado y el porvenir en relación a su incidencia en un futuro no resuelto.

4.1.4. Análisis de tres tipos de transferencias

Como señalé anteriormente, este tratamiento trabaja sobre el análisis de tres ejes transferenciales: transferencia sobre los miembros del grupo, transferencia sobre el terapeuta y transferencia con la producción (lo realizado en el cuaderno); en el entendido de que todos los procesos transferenciales son de tipo inconscientes.

El grupo es el instrumento privilegiado para analizar el primer eje transferencial. Esto es así porque el tipo de proyecciones que se concretan sobre los otros niños dejan entrever la expresión de aspectos intersubjetivos que se entrelazan en un juego de identificaciones cruzadas, combinaciones de modos de investidura característicos y representaciones de conflictos inconscientes (Schlemenson, 2005).

Este tipo de transferencia se la denomina "*transferencia lateral*" (Kaes, 1994) y es exclusiva del tratamiento grupal. La presencia de un compañero, reconocido como otro, extraño y a la vez familiar, con sus respuestas, silencios y agresiones, permite el desarrollo de un tipo de relación transferencial movilizadora de viejas y nuevas representaciones acerca de aspectos conflictivos y formas de desempeño no reconocidas como propias. El grupo entonces, se constituye como una red de intercambios temáticos, subjetivos y conflictivos, que necesitan ser pensados en relación a las investiduras y relaciones transferenciales que moviliza. La función del analista es la de mantener un espacio lo suficientemente abierto en el trabajo asociativo de los niños para poder profundizar en la comprensión clínica de la problemática de cada uno de ellos (Schlemenson, 2005). Según

Kaes (1994), la terapia grupal abre la disponibilidad terapéutica para escuchar lo que se produce y realzar lo que se anuda para intentar *des-anudarlo*.

Analizar la transferencia sobre el analista implica entenderlo como facilitador de la proyección de aspectos transferenciales ligados a su lugar de adulto, asimilándolo a las figuras docentes y parentales. Se trata de correlacionar la dinámica discursiva y posicional de cada niño con el sentido intersubjetivo e histórico que la sostiene. El analista (a veces más de uno) es quien está a cargo del dispositivo. Para hacerlo posible, motiva la libre asociación y expresión por parte de los niños sobre sus dificultades escolares y extraescolares; realza situaciones conflictivas y de sufrimiento; intenta construir un espacio psicoanalítico de análisis de los aspectos pulsionales y situaciones psíquicamente significativas para cada niño, evitando cualquier tipo de intervención interpretativa lineal que pueda obstruir el discurso de los mismos. Constantemente, el analista intentará teorizar íntimamente sobre las características intrapsíquicas presentes en las producciones (discursivas y narrativas) de cada niño y su relación con aspectos de la intersubjetividad que la sostienen. Por tanto, la dinámica transferencial funciona como factor central para la elaboración de hipótesis clínicas y el diseño de estrategias de intervención.

El tercer eje transferencial sobre el que interviene el terapeuta es sobre las formas que presenta la actividad pulsional cuando un niño lee o escribe, dicho de otra manera, en las características particulares de sus procesos de investimento y desinvestimento sobre los objetos sociales. Las intervenciones que realiza el terapeuta sobre las mismas, buscan realzar los indicadores de sufrimiento psíquico que le produce la relación con algún área del conocimiento (Schlemenson, 2005).

De acuerdo a Green (2005), en los niños que no presentan dificultades de aprendizaje, predomina lo que él llama *función objetalizante*, en el sentido de que su actividad psíquica se caracteriza por una relación de ligazón y desligazón dinámica con los objetos de conocimiento; mientras que en los niños con dificultades de aprendizaje hay fuertes tendencias a la *desobjetalización*, entendiéndola como el retiro del interés libidinal por los objetos de conocimiento que parcializan significativamente la forma de relación del niño con el mundo, predominando una actividad rígida.

En este tipo de tratamientos, el cuaderno funciona como condición material, en el cual quedan las marcas de los procesos de simbolización sobre los cuales se interviene. El uso que el niño le da al cuaderno durante los diferentes encuentros permite deducir aspectos intrapsíquicos proyectados significativamente en la tarea que concreta (Schlemenson, 2005).

Es importante señalar que en un tratamiento individual se intensificará la transferencia con la tarea y con el terapeuta, perdiéndose los beneficios que permiten las transferencias laterales, como he señalado.

4.2. El cambio psíquico en el tratamiento psicopedagógico

Hablamos de cambio psíquico cuando las producciones de un niño a lo largo del proceso de tratamiento comienzan a tener mayor heterogeneidad representativa, en otras palabras, cuando sus modalidades de simbolización presentan flexibilidad sustitutiva, cuando abandonan las formas rígidas de los inicios y permiten la expresión de deseos, anhelos, angustias y temores sin enquistarse (Schlemenson, 2005).

Todo niño se expresa mediante una variedad representativa que se corresponde con distintos niveles de complejidad psíquica. Para Green (2005), cada una de las formas de organización de la actividad psíquica se presenta en la actividad representativa como un gradiente, en el cual las distintas modalidades de producción simbólica pueden ser leídas como partes de una serie heterogénea. Cuando aparece una forma de actividad representativa correspondiente a uno solo de los momentos característicos de la organización del psiquismo, queda perdida la relación gradual con todas las otras, por lo tanto, su articulación con las demás será de manera rígida y restrictiva. Dicha rigidez empobrece la producción simbólica, perdiendo la plasticidad de los recursos representativos.

Los niños con perturbaciones en la simbolización quedan fijados a un solo tipo de actividad representativa excluyente. Esto se puede observar en los siguientes aspectos: las actividades psíquicas son predominantemente de descargas, siendo estas características del proceso originario; las producciones están atravesadas mayoritariamente por elementos fantasmáticos, característicos del proceso primario; o son extremadamente ordenadas y controladas, características del proceso secundario (Schlemenson, 2005).

4.2.1. Indicadores de cambio psíquico en el tratamiento psicopedagógico

En relación a lo trabajado hasta ahora, podemos señalar que uno de los indicadores de cambio psíquico en dicho tratamiento es la plasticidad en el uso de los distintos recursos simbólicos. A lo largo del proceso de tratamiento, la actividad representativa puede cambiar y tender a una mayor heterogeneidad característica de un tipo de producción simbólica que favorece los procesos de investimento de los objetos sociales y del conocimiento escolar. Esta mayor plasticidad y heterogeneidad se puede observar por ejemplo, en la incorporación de detalles, el uso más flexible y ágil del espacio y la dinamización del trazo.

Otro de los indicadores de cambio psíquico es el incremento de recursos narcisísticos en la resolución de situaciones conflictivas, los cuales permiten intensificar el deseo por parte del niño, de incorporar novedades y conocimientos. Esto se puede apreciar por ejemplo, en la complejización de la calidad de las figuras, las cuales se muestran más expresivas y

dotadas de atributos singulares. Esto a su vez nos habla de una mayor posibilidad de crear sentidos propios.

Estos cambios psíquicos en los niños con dificultades de aprendizaje, traen a su vez como consecuencia una mejora en el rendimiento escolar, modificando su posición frente a la familia y sus semejantes. Esta situación gratificante para el niño, genera satisfacciones complementarias que mantienen vigente el deseo por la incorporación de nuevos conocimientos (Schlemenson, 2005).

4.3. Acercamiento a una investigación sobre las transformaciones de la producción simbólica en el tratamiento psicopedagógico

Victoria Rego, una de las integrantes del equipo que trabaja con Silvia Schlemenson en el tratamiento psicopedagógico de niños con dificultades de aprendizaje, se propuso llevar adelante una investigación a cerca del estudio de las transformaciones de la producción simbólica de los niños con problemas de aprendizaje que asistieron durante dos años al tratamiento psicopedagógico grupal.

El grupo de investigación estuvo compuesto por tres niños de entre nueve y once años de edad que habían sido derivados a este tratamiento. La propuesta metodológica consistió en comparar las pruebas gráficas (Técnica de Dibujo Libre) y la producción cognitiva (Test de Inteligencia Infantil de Weschler, también conocido como WISC III) tomadas a cada niño en dos momentos diferentes. El primero antes de comenzar el tratamiento, en la instancia diagnóstica y el otro luego de dos años, al final del tratamiento (Rego, 2012).

Las pruebas proyectivas gráficas como el Dibujo Libre posibilitan el acceso a los aspectos más relevantes de la estructura psíquica de un niño y a los modos predominantes de articulación entre el afecto y la representación (Green, 1996). Teniendo en cuenta lo transferencial, permiten conocer la calidad de circulación del afecto y su disponibilidad representacional a través de imágenes. El análisis de la producción gráfica contempla el dibujo, la historia y las asociaciones verbales inducidas. Pedir asociaciones a un niño sobre lo que dibujó, demanda que produzca palabras en un nuevo esfuerzo ligador. Contar y escribir una historia sobre lo que dibujó implica que el niño realice una reconstrucción de sentido. Según Wald (2007), la relación establecida entre imágenes gráficas y los contenidos del discurso permite apreciar el posicionamiento del niño frente a sus propias producciones inconscientes y posibilita evaluar la movilidad de la represión, como mecanismo estructurante y defensivo que permite al yo alcanzar la estabilidad en su organización y asegurar la circulación entre investiduras.

Por su lado, los test psicométricos como el WISC III proporcionan datos cuantitativos, objetivos a cerca del cociente intelectual del sujeto, pero a su vez, brindan herramientas

para el análisis de aspectos subjetivos implicados en el desempeño del niño que se pueden ver en los modos de acercamiento a los objetos. Este último análisis de carácter cualitativo, fue el seleccionado para dicha investigación, pues permitió la detección y descripción de modalidades cognitivas singulares en cada niño en cuanto a sus procesos de investimento y desinvestimento psíquico en relación a los objetos socialmente instituidos (Schlemenson, 2005).

El análisis de estas producciones al comienzo y al final del tratamiento, sirvió como material cualitativo de importante valor teórico-clínico, en tanto permitió establecer ciertas conclusiones a partir de los significados manifiestos y latentes incluidos en dichas transformaciones.

En relación a lo anterior, los cambios encontrados en la producción proyectiva gráfica fueron la incorporación de detalles, más plasticidad y agilidad en el uso del espacio, la dinamización del trazo, la complejización en la calidad de las figuras, volviéndose más expresivas y con atributos y características singulares. Estas modificaciones permitieron hipotetizar acerca del aumento de la ductilidad proyectiva del afecto, la incorporación de mayores posibilidades sustitutivas y de ligadura representativa, el incremento de la combinatoria entre distintas calidades representativas (proceso primario y secundario) y una mayor oportunidad para crear sentidos propios y singulares.

En la producción cognitiva, los cambios hallados dieron cuenta del aumento de la armonía entre puntajes altos y bajos del WISC III, lo que permitió conjeturas teórico-clínicas a cerca de la plasticidad que adquirieron los procesos de investimento, junto a la pérdida de las formas rígidas iniciales de aproximación a los objetos. Esto permitió una significativa dinamicidad y diversidad de los procesos de simbolización y la metabolización de lo novedoso (Rego, 2012).

5. Conclusiones y reflexiones finales

A lo largo de este trabajo, se ha podido ver cómo la génesis de las dificultades de aprendizaje, fundamentalmente aquellas que la neuropsicología denomina inespecíficas o de origen emocional, se encuentra para el psicoanálisis en los procesos de simbolización. Más precisamente, las dificultades de aprendizaje, desde la concepción psicoanalítica, son entendidas como fallas, fracturas, restricciones, déficits, etc., en la producción simbólica. Las que no se consideran aquí son las llamadas específicas, como es el caso de la dislexia, discalculia, disfasia, dispraxia, entre otras; las cuales requieren de otro tipo de tratamiento. Si bien la psicoterapia puede acompañar al otro tratamiento por los efectos que estas dificultades causan en el psiquismo del niño y en sus relaciones, sería solamente como algo secundario, no exclusivo.

Para el psicoanálisis, la simbolización es posible a partir de la pérdida y esta es la principal diferencia con el resto de las disciplinas. La pérdida, la sustitución, la falta, lo que no está, lo reprimido, son conceptos íntimamente ligados a la simbolización.

Quienes siguen la línea freudiana, ubican a la simbolización del lado de la represión originaria o primaria como mecanismo fundacional del aparato psíquico, que comienza con la denominada experiencia de satisfacción. Como plantea Freud, las reiteradas experiencias de satisfacción- insatisfacción, permiten entrar en juego a la noción de presencia- ausencia, es por medio de la ausencia del objeto deseado (perdido) que se produce el reconocimiento del otro, permitiendo enlaces de representaciones y haciendo intervenir así, procesos de simbolización. Como vimos, este aspecto es ampliamente tratado por Freud en el juego del carretel o *fort da*. En este sentido, el juego permite la ligazón de la angustia y la simbolización de la pérdida o ausencia.

Lacan, por su parte, estructuralista; en su intento por retomar la teoría freudiana, partirá de ella pero desarrollará otra metapsicología, que se nutrirá de los aportes de la antropología y la lingüística. Para él lo fundamental es el significante, el cual es el instrumento con el que se expresa el significado que desapareció. A raíz de esto, para Lacan, la metáfora y la metonimia (recursos lingüísticos) cumplen un papel crucial en los procesos inconscientes, pues en ambos lo que se produce es la sustitución o desplazamiento de un significante por otro. Dicho autor considera que el acceso al lenguaje constituye el dominio simbólico del objeto perdido, por medio de la realización de lo que él llama, la metáfora del Nombre del Padre, que se afirma en la represión originaria.

La represión originaria, la entiende Lacan (1958) como un proceso fundamentalmente estructurante que consiste en una metaforización. Esto refiere a que asegura el pasaje de lo real vivido a su simbolización en el lenguaje. Es por esto que Lacan va a decir: "la palabra es el asesinato de la cosa". Dicho de otro modo, el significante ocupa el lugar del objeto que ya no está.

En relación a la metáfora del Nombre del Padre, él dirá que la función del padre en el complejo de Edipo es la de ser un significante que reemplaza al primer significante introducido en la simbolización, o sea el significante materno. Con respecto a esto, Lacan toma el juego de Freud, "*fort-da*", como forma de brindar la ilustración más explícita de la realización de la metáfora del Nombre del Padre en el proceso de acceso a lo simbólico. A través de este juego, como hemos visto, el niño deja su lugar pasivo para convertirse en activo, es por esto que Lacan entiende que en este momento es el niño quien simbólicamente deja a su madre. Él puede movilizar su deseo como *deseo de sujeto* hacia objetos que reemplacen el objeto perdido.

Por otro lado, Klein entiende la simbolización como un proceso de sustitución defensiva frente a las ansiedades persecutorias a las que se ve sometido el incipiente yo. Dicha autora sostiene que en la estructuración del psiquismo hay un primer momento al que denomina

posición esquizoparanoide en la cual las fantasías son de naturaleza persecutoria y hostil y no hay discriminación entre yo- no yo, sujeto-objeto. Los mecanismos de defensa utilizados son predominantemente la escisión y la identificación proyectiva. Con estas primeras proyecciones e introyecciones comienza el proceso de formación de símbolos. Lo que H. Segal (1966) denominó *ecuaciones simbólicas*, estas son una forma rudimentaria de simbolización por la cual *este objeto es aquel*. Pero le falta aún lo esencial del símbolo, que es la sustitución, por lo cual *este objeto está en el lugar del otro*. Por tanto, el símbolo propiamente dicho, aparece en un segundo momento, llamado por Klein, posición depresiva. Los símbolos sirven para desplazar la agresión del objeto original y disminuir la culpa y el temor a la pérdida.

Bion, siguiendo la línea kleiniana, considera que la capacidad de crear símbolos requiere de la elaboración exitosa de la posición depresiva, implicando la tolerancia a la ausencia del objeto y su recreación a través del símbolo que la representa.

Para él, la madre posee lo que denominó capacidad de *revêrie*, en el sentido de que es proveedora de significado y satisfacción; esto ayuda a desarrollar en el bebé su capacidad simbólica y a construir su "aparato para pensar los pensamientos".

Winnicott, desde otra perspectiva metapsicológica, introduce los términos "*objetos transicionales*" y "*fenómenos transicionales*" para designar la zona intermedia de experiencia entre el erotismo oral y la verdadera relación de objeto (Winnicott, 1951). No es un objeto interno, como plantea Klein, pero tampoco un objeto externo, se encuentra en la zona intermedia y es lo que le permite al bebé el pasaje de la dependencia total hacia la independencia. Los objetos y fenómenos transicionales pertenecen a la ilusión, que constituye la base de iniciación de la experiencia. Esa primera etapa del desarrollo es posibilitada por la capacidad de la madre para adaptarse a las necesidades de su hijo, con lo cual le permite forjarse la ilusión de que lo que él cree, existe en la realidad. Asegura que para que un niño pueda pasar del principio de placer al de realidad es necesario que cuente con una madre *suficientemente buena*. Esta madre *suficientemente buena*; es la encargada de llevar a cabo la adaptación activa a las necesidades del niño y la irá disminuyendo progresivamente a medida que este pueda ir tolerando las frustraciones.

La tarea posterior de la madre consiste en desilusionar al bebé en forma gradual, pero no lo logrará si al principio no le ofreció suficientes oportunidades de ilusión. Es por esta razón que él plantea como una de las paradojas estructuradoras del psiquismo, que para separarse-desilusionarse de un objeto, hay que haber estado muy unido e ilusionado.

Partiendo de todo lo anterior, introduce la concepción de que el juego es la capacidad de crear un espacio intermedio entre lo que está afuera y lo que está en su interior. Por tanto, considera que el juego es el primer adentramiento creativo del niño en el mundo de los objetos reales porque ocurre en el espacio potencial entre el bebé y su madre. En otras palabras, el juego va de la mano de la simbolización. Esto se puede ver claramente en el

juego de las escondidas. En un primer momento el niño necesita ser libidinizado por la mirada de la madre y sus cuidados para existir. Pero cuando el niño empieza a esconderse de la madre o juega a que ésta desaparece, se puede decir que inicia los primeros pasos de independencia.

Otra propuesta metapsicológica dentro del psicoanálisis, es la de Piera Aulagnier, quien elaboró un modelo que explica la génesis de la actividad representativa. Ella afirma que la actividad psíquica está compuesta por tres modos de funcionamiento que ella denominó: espacio originario, espacio primario y espacio secundario. Si bien ella habla de actividad representativa en todos los espacios, es en último, o sea, en el secundario, en donde se puede decir que se desarrolla la simbolización propiamente dicha. Según esta autora, se basa en la representación de tipo ideica, siendo la palabra, la figura principal. Ahora el otro ya se encuentra bien instalado y diferenciado en el psiquismo del sujeto, ingresando de este modo, a la cultura.

Para Schlemenson (2006), este tercer momento de complejización del aparato psíquico se caracteriza por la simbolización, entendiéndola como una actividad sustitutiva que le permite diferir la fantasía del período primario y depositarla parcialmente en representaciones sociales que actúan como nueva oportunidad para el enriquecimiento de los procesos de simbolización.

Tal como plantea Barreiro (2007), si nos detenemos en las concepciones de Freud, Klein y Lacan en referencia a la simbolización, los tres coinciden en que la misma se lleva a cabo a partir de un corte, una separación. Es decir, se representa el objeto perdido y así el deseo se constituye como movimiento de reencuentro de ese objeto. Como se ha desarrollado, lo que se simboliza es la falta.

Si bien, ellos y otros autores clásicos como vimos el caso de Bion, toman en cuenta también la función materna como indispensable para la constitución del psiquismo; fue a partir de Winnicott, principalmente, que algunos autores han hecho principal hincapié en la necesaria calidad de la presencia del otro, de sus cuidados, de su buena compañía, como condición para los procesos de simbolización. En esta línea, Barreiro asegura que para aprender a leer, es necesario que el adulto que trasmite ese saber, se ofrezca también como intermediario.

De esta manera, también se puede ver cómo psicoanalistas contemporáneos y regionales como Myrta Casas, Susana García, Alicia Kachinovsky, Cristina López de Cayaffa, Silvia Schlemenson, entre otros, continúan con esta línea.

Según Myrta Casas (2007), la simbolización no se trata del saber ni del conocimiento, sino que implica tanto la pérdida como la sustitución. Ella afirma que la vida psíquica depende de una muerte, una pérdida radical. Es así que la muerte y la vida se codeterminan y determinan al hombre a desear lo que se pierde. Esto solo será posible si el otro que nos asiste y su deseo inconsciente avalan dicho acontecer.

Como plantean López de Cayaffa y Kachinovsky (2012), la temprana condición humana de prematuréz tanto biológica como psíquica determina la intolerancia a la ausencia del semejante auxiliador en estos primeros momentos de la vida. La desmentida de la cual habla Myrta Casas, es una de las respuestas del aparato psíquico para poder lidiar con esta imposibilidad, fantaseando o alucinando que se tiene lo que en verdad no se tiene.

Susana García, partiendo del concepto de *terceridad* de Pierce, explicará que la simbolización es la posibilidad de tercerización. Lo simbolizado es siempre el objeto perdido y es necesaria la configuración de la ausencia, la pérdida del objeto para que la simbolización sea posible. Esta pérdida provoca displacer y esto es lo que lleva al aparato psíquico a la representabilidad. Pero no todo lo que aparece en el psiquismo de un sujeto, estará ligado a otro elemento que lo signifique, a veces se hace necesaria la presencia de otro que oficie como puente para que pueda ser ligado a la palabra, para otorgarle un sentido.

Como veíamos anteriormente, pensar en dificultades de aprendizaje desde el marco psicoanalítico, remite necesariamente al concepto de simbolización. Pero para poder hablar de dificultades en el aprendizaje, primero debimos desarrollar, qué entiende el psicoanálisis por aprendizaje.

En relación a ello, el aprendizaje consiste en un movimiento libidinal por el que el sujeto se relaciona en forma preferencial con algunos objetos, con los que construye su realidad y amplía el campo de conocimientos. Por esto, es que se puede considerar que el aprendizaje tiene una multiplicidad de sentidos, porque dependerá de la historia libidinal de cada sujeto; alejándose de la concepción de aprendizaje como mera acumulación de conocimientos

El niño evita o se relaciona con los objetos o con áreas de la realidad de acuerdo con el placer o no, que le generen. A esto se le llama proceso de parcialización, ya que selecciona qué invertir y que no. El acto de investimento, representado a través del interés que el sujeto tiene para operar con determinados objetos y no con otros, es la actualización y la expresión de un movimiento libidinal cuya motivación es la búsqueda de placer. Si los objetos del mundo externo se constituyen en objetos de no deseo, se produce una retracción por parte del niño, evitándolos mediante un movimiento libidinal de desinversión (Schlemenson, 1996).

Como se pudo ver a través de Freud, uno de los mecanismos del inconsciente que permite el aprendizaje, es la sublimación. Proceso por el cual, la pulsión se desvía de su destino sexual y se desplaza hacia objetos socialmente aceptados, como es la actividad artística y la investigación intelectual. Cuando la sublimación no se produce, puede ocurrir que para algunos niños, aprender signifique aprender sobre el coito, e incluso llevarlo a cabo.

Como vimos con Schlemenson, en el momento mismo del nacimiento comienzan las experiencias que fundan las distintas formas de aprendizaje, por lo tanto, es el tipo de

relaciones primarias lo que determinará la calidad de la relación que el niño establezca con la realidad en la que se encuentra inmerso.

Pero es el ingreso a la institución escolar, lo que hace que se pierda el lugar de las certezas impuestas por los adultos en el niño, abriendo camino a la curiosidad, la duda, siendo el inicio de un proceso de diferenciación y autonomía, ingresando a un espacio diferente, el espacio social.

Sin embargo, cuando este proceso esperable no se desarrolla de esta manera, presentando dificultades en el aprendizaje, se hace necesaria la intervención a través de un tratamiento. En este trabajo, me enfoqué en el abordaje del tratamiento psicopedagógico de orientación psicoanalítica.

El tratamiento psicoanalítico parte de que los niños con dificultades de aprendizaje, presentan restricciones, fracturas e inhibiciones en los procesos de simbolización. Tiene como objetivo recuperar el deseo por el investimento de los objetos de conocimiento y enriquecer las posibilidades psíquicas de insertarse satisfactoriamente en la sociedad, a través de estrategias que estimulan la transformación de sus producciones representativas, tratando de encontrar el sentido clínico e histórico-subjetivo en el cual se sostiene para modificarlo clínicamente.

Se entiende que en estos niños, las producciones simbólicas son pobres y rígidas. En palabras de Schlemenson, lo que buscará este tratamiento, entonces, es la posibilidad de abrir nuevos caminos para la simbolización, que se manifestará en producciones más flexibles y heterogéneas, que expresen deseos, anhelos, angustias y temores sin enquistarse.

En cuanto a lo personal, este trabajo me permitió entender a fondo la suma importancia que tiene el conocimiento y la comprensión de la constitución del psiquismo para todos quienes se desempeñen como psicólogos, más allá de la corriente en la cual se especialice. Pues esto es la base de todas las actividades que podrá desarrollar para convertirse en sujeto, por tanto, es fundamental prestar significativa atención a las relaciones primarias, ya que desde el momento del nacimiento, son estas las que irán formando el aparato psíquico. Son las relaciones afectivas, de cuidado y amor, las que nos convierten en sujetos pensantes. En sujetos que nos diferenciamos de los animales precisamente por la capacidad de simbolizar, y esto es lo que nos hace formar parte de una cultura, cultura que nos produce como sujetos, nos transforma y transformamos continuamente. Es esta capacidad de simbolizar, la que permite aprender, siendo el aprendizaje mucho más que una acumulación de conocimientos, sino más que nada, una multiplicidad de sentidos.

Cuando algo distinto a lo esperable ocurre en el proceso de simbolización de un niño, se presentará como una posible consecuencia, las dificultades en el aprendizaje, que como ya mencioné anteriormente, son las de origen emocional. Dichas dificultades, que en cierto momento histórico fueron entendidas como una enfermedad, tratando a los niños que las

padecían, como "retrasados mentales" y por tanto siendo discriminados y segregados del resto de los niños "normales"; pudieron llegar a entenderse hoy en día, y a través el psicoanálisis, de una manera distinta.

Si bien, en la actualidad, sabemos que los niños que presentan dificultades de aprendizaje, pueden ser excluidos escolarmente y entender estas dificultades como fracaso escolar; el psicoanálisis brinda otra explicación a las mismas. Las entiende desde otra perspectiva que permite dar cuenta de que cualquier sujeto puede desarrollarlas, debido a que dependen del tipo de relaciones primarias que haya tenido desde el momento de nacer y a lo largo de toda la formación del psiquismo.

Entendidas de esta forma, las dificultades de aprendizaje pueden ser abordadas desde un tratamiento psicoanalítico, que no solo le permitirá al niño mejorar su rendimiento en el ámbito escolar (lo que sería puramente pedagógico) sino modificar estas dificultades desde su origen, es decir, encontrando el sentido clínico e histórico subjetivo en el cual se sostienen para poder modificarlo y así insertarse satisfactoriamente en su grupo de pares y en la sociedad.

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>
- Albamonte, M.A; Bermejo, V; Ferrándiz, C; Guijarro, F; Montes, I; Palop, M.D; & Sánchez, M. (1991). *La importancia de la simbolización en los procesos de aprendizaje*. Trabajo presentado en el curso del V Congreso de la Sociedad española de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente.
- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Barreiro, J. (2007). *¿Qué aprendemos de los niños que no aprenden?* Recuperado de http://www.apuruguay.org/bol_pdf/bol-barreiro.pdf
- Casas, M. (2007). *Simbolización, una puesta en escena inconsciente*. Recuperado de http://www.apuruguay.org/revista_pdf/rup104/rup104-casas.pdf.
- Derridá, J. (1995). *Mal de archivo. una impresión freudiana*. Madrid: Trotta
- Dor, J. (2000). *Introducción a la lectura de Lacan: el inconsciente estructurado como lenguaje*. Barcelona: Gedisa.
- Freud, S. (1895). *Proyecto de una psicología para neurólogos*. En *Obras completas*. Tomo 1. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1900). *La interpretación de los sueños*. En *Obras completas*, Tomo 4. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos sobre teoría sexual*. En *Obras completas*. Tomo 7. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1911). *Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico*. En *Obras completas*. Tomo 12. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1915). *Pulsiones y destinos de pulsión*. En *Obras completas*. Tomo 14. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio de placer*. En *Obras completas*. Tomo 18. Buenos Aires: Amorrortu.
- García, S. (2007). *Reflexiones sobre la simbolización en psicoanálisis*. Recuperado de http://www.apuruguay.org/revista_pdf/rup104/rup104-garcia.pdf.
- Green, A. (1996). *El Winnicott póstumo*. Recuperado de <http://www.apdeba.org/wpcontent/uploads/Green1.pdf>
- Green, A. (2005). *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo. Desconocimiento y reconocimiento del inconsciente*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber: historia de aprendices*. Montevideo: Universidad de la República (Uruguay), CSIC.
- Klein, M. (1930). *La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo*. En *Obras Completas*. Vol. 1. Barcelona: Paidós.
- Klein, M. (1931). *Una contribución a la teoría de la inhibición intelectual*. En *Obras completas*. Vol. 1. Barcelona: Paidós.
- Lacan, J. (1984). *Seminario 3: Las psicosis (1955-1956)*. Barcelona: Paidós.
- Lacan, J (1957-1958). *Seminario 5: las formaciones del inconsciente*. Recuperado de <http://www.bibliopsi.org/descargas/autores/lacan/LACAN/Lacan-%20TODO!%20P-sikolibro/07%20Seminario%205.pdf>
- Laplanche, J. y Pontalis, J.B. (2005). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- López de Cayaffa, C. y Kachinovsky, A. (2012). *Pensar y aprender: una mirada psicoanalítica*. En Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber: historia de aprendices* (pp.58-69). Montevideo: Universidad de la República (Uruguay), CSIC.
- Martínez, S. (2013) *Los andamios psíquicos del lenguaje. Aprendiendo con Manuel*. En Muñiz, M; Kachinovsky, A. (2013). *Itinerarios de la psicología clínica: avances, notas y encuentros de norte a sur* (pp. 87-104). Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Nasio, J. (1998). *Cinco lecciones sobre la teoría de Jaques Lacan*. 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.
- Paín, S. (2002). *Diagnostico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22a ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/>
- Rego, M.V. (2012). *Aportes teórico clínicos para el análisis de las transformaciones de la producción simbólica en el tratamiento psicopedagógico grupal*. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1676-10492011005000001&script=sci_arttext
- Schlemenson, S. (1996). *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=S1676-10492005000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=es

Schlemenson, S. (Comp.) (2006). Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires: Paidós.

Segal, H. (1966). Notas sobre la formación de símbolos. Recuperado de <http://www.apuruguay.org/apurevista/1960/168872471966080404.pdf>

Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Recuperado de <https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2014/10/winnicott-realidad-y-juego.pdf>