

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Trabajo final de grado- Monografía

**Las Fallas en la Estructuración Psíquica del Niño con
Dificultades de Aprendizaje.**

Tutora: Mag. Lic. Erika Capnikas

Autora: Mónica Vanessa Ramos Aguiar

3.276915-1

Montevideo, 27 de julio de 2015.

Índice

1 Resumen.	1
2 Introducción.	2
3 Breve recorrido histórico de las dificultades de aprendizaje.	
3.1 Antecedentes históricos en Uruguay, países regionales y mundiales.	4
3.2 Definiciones de las dificultades de aprendizaje	6
4 La estructuración psíquica del niño.	
4.1 El vínculo temprano entre las figuras parentales y el hijo.	8
4.2 La alimentación no es solo un elemento nutricional.	12
4.2.1 Vivencia de satisfacción.	13
4.2.2 Ilusión- desilusión.	14
4.2.3 Principio de placer- principio de realidad.	15
4.2.4 Proceso primario- Proceso secundario.	16
4.2.5 Figuras de apego en la infancia	20
4.3 La actividad negadora , como actividad de separación.	24
4.4 El estadio del espejo como formador de la función del yo.	25
4.5 La interdicción.	27
5 Los juegos del niño y su incidencia en la estructuración del psiquismo.	28
5.1 La función simbólica en el niño.	32
6 Las fallas en la estructuración psíquica del niño y su incidencia en las dificultades de aprendizaje.	
6.1 El aprendizaje y sus avatares.	33
6.2 Deficiencias en los procesos de simbolización y su incidencia en las dificultades de aprendizaje.	34
6.3 Fisuras en el aprendizaje pensadas desde las inhibiciones y los síntomas.	38
7 Consideraciones finales.	42
8 Referencias bibliográficas.	44

1. Resumen.

La presente monografía tiene como objetivo indagar acerca de las fallas que pueden producirse en torno al proceso de estructuración psíquica, e intenta comprender las distintas manifestaciones clínicas que están implícitas en las dificultades de aprendizaje. Por esta razón, se realiza un recorrido por las teorizaciones psicoanalíticas clásicas como contemporáneas acerca de la estructuración psíquica del sujeto, el cual, desde el comienzo de su existencia está en absoluta dependencia de un "otro" auxiliador que generalmente es su madre; encuentros y desencuentros que habilita al infante ir conquistando los primeros aprendizajes en relación con la construcción y la apropiación de conocimientos. El interjuego entre los binomios presencia-ausencia, adentro-afuera, yo no-yo, serán fundamentales en la génesis de la función simbólica, como forma de representar interiormente la realidad exterior. La capacidad de simbolizar se entreteje con los procesos emocionales en los primeros momentos del desarrollo y del aprendizaje del niño, soportes esenciales para la estructuración psíquica.

Las dificultades de aprendizaje encierran un grado de complejidad significativo que las diferentes miradas psicoanalíticas propuestas en la monografía intentarán esclarecer. Las mismas serán abordadas desde diferentes causas y sus diversas manifestaciones; por un lado, pensadas desde las fallas en el armado en la estructuración psíquica (déficit en los procesos de simbolización) y por otro, consideradas desde los conflictos emocionales (inhibiciones-síntomas).

Palabras claves: dificultades de aprendizaje, estructuración psíquica, vínculo temprano, psicoanálisis.

2. Introducción.

Desde el nacimiento, el infante se dispone a conocer y reconocer el mundo que lo rodea, a través del llanto, sonrisa, vocalizaciones tempranas que emite hacia su ambiente. Las respuestas que recibe de este inician un intercambio sensorial que simultáneamente le ofrece al infante objetos externos que gradualmente irá introyectando en su psiquismo.

Un punto relevante que se expone en el trabajo y el cual será base para el desarrollo del mismo, refiere al papel fundamental que cumple la función materna en la estructuración psíquica del niño. La misma tiene como propósito darle sentido, comprensión y sostén a las necesidades básicas del bebé, el cual, en sus primeros meses de vida, está indefenso y absolutamente dependiente del entorno para subsistir.

De todas maneras es importante aclarar que la función materna no corresponde únicamente a la madre, sino que puede llevarla a cabo cualquier persona que desempeñe dicho cometido de sostén del bebé.

Ulriksen de Viñar (2005) señala que:

En los primeros tiempos del encuentro madre-bebé se construye un sistema de a dos, dual; apuntalado en los cuidados corporales y la atención a las necesidades fisiológicas del niño, son también esenciales la voz y la mirada en el intercambio sensorial y afectivo con el bebé. (p. 7).

A través de la madre el cachorro es presentado al mundo circundante y toma contacto con la realidad externa, pues es ella la que paulatinamente lo introduce y hace de nexo con las primeras interacciones y vivencias que éste tiene con el medio que lo rodea, tales componentes van moldeando las capacidades innatas del bebé propias de un psiquismo incipiente y desorganizado.

Por esta razón Winnicott (1963) apunta a que el infante atraviesa un pasaje que gradualmente dispone de una "dependencia absoluta" física como psíquica conforme a una inmadurez biológica, hasta llegar a la "independencia relativa" con respecto a su cuidador.

En tal atravesamiento surge la paradoja de unirse lo disgregado (yo y objetos escindidos) los cuales pasan a integrarse, y, separarse lo que está simbiotizado (vinculo madre-hijo). Ambos procesos disímiles pero fundamentales para la estructuración del psiquismo.

Flechner (2007) expresa que:

En los inicios, el pasaje de la identidad de percepción a la identidad de pensamiento, así como el movimiento dialéctico del par presencia-ausencia, irán inaugurando procesos de estructuración psíquica del infans, donde la respuesta materna se tornará estructurante. Un sí o un no, una ausencia o una presencia pasarán a ser creadores de categorías de tiempo, espacio, relaciones causales y también de anticipación. (p.2).

En este momento se abre un abanico importante para el niño, ya que éste, cuenta con recursos cognitivos que estuvo desarrollando durante su primera infancia. Los diferentes progresos psíquicos y físicos irán afirmando su autonomía, los cuales ponen en marcha el pasaje del infante del núcleo familiar al social, arribando a la institución educativa, la cual integra al niño con sus pares, ofreciendo la posibilidad de relacionarse con nuevos sujetos y objetos, disímiles, pero que a la vez, comparten algún elemento en común de la historia infantil del niño. Cuando el niño inicia su escolaridad, reedita situaciones originarias, reproduce relaciones semejantes a las experimentadas con los primeros objetos de amor parentales. Gracias a la sublimación, el niño desplazó los objetos sexuales los cuales pertenecen a toda la fantasía edípica, a objetos socialmente valorados. A su vez las familias proyectan en los hijos los resultados de su propia experiencia de aprendizaje. La influencia de la cultura, del momento histórico y de la sociedad en la cual se inserta, desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje del sujeto.

Es a partir de estos componentes y variables que vamos construyendo nuestro psiquismo, como también las fallas que pueden presentarse.

En presencia de dificultades en el aprendizaje, es necesario tener en cuenta la posible determinación neurobiológica, como psíquica. Sin embargo, a lo largo del trabajo se emplearán distintas teorías psicológicas para intentar explicarlas.

Las dificultades de aprendizaje se manifiestan en los primeros años de escolaridad, allí es donde se hacen notorias ya que el niño muestra un déficit en el rendimiento escolar manifestándose, ya sea, en la lectoescritura, en el lenguaje o en la oralidad, entre otros. Generando malestar en el niño, en la escuela donde lo pueden hacer sentir que fracasa en su tarea u objetivo de trabajo; como también ese malestar se puede llegar a trasladar y depositar en la familia.

El atravesamiento por las diferentes teorizaciones psicoanalíticas clásicas como contemporáneas, comprendidas en el marco de la estructuración psíquica y sus principales posibles fallas, sirvieron para cuestionar por un lado, acerca del modo en que un niño es tratado por sus progenitores, la interacción entre la pareja parental, la interacción de la misma con el niño y los efectos que tienen sobre el niño las experiencias vividas en los primeros años en el seno familiar. Por otro lado, con respecto a las dificultades en el aprendizaje, la valoración que la familia tiene de la educación, y del hijo con respecto al aprendizaje, como el lugar que ocupa el niño en su grupo familiar. Son puntos claves que intentarán aproximarse a comprender el mundo interno-externo del niño y las dificultades que éste presenta.

Para abordar las dificultades de aprendizaje, es necesario pensar en un enfoque multidisciplinario, ya que no existe una sola disciplina que abarque todo el problema. Por este motivo se considera que se debe operar y recurrir a una combinación de diferentes perspectivas, como la psicología, la pedagogía, la neurología, la pediatría, entre otras.

3. Breve recorrido histórico de las dificultades de aprendizaje.

3.1 Antecedentes históricos de Uruguay, países regionales y mundiales.

El propósito de este eje de la monografía, consta de un breve recorrido teórico por los principales antecedentes históricos, donde puede vislumbrarse las diferentes concepciones y prácticas correspondientes a las dificultades de aprendizaje. Es importante señalar que en el comienzo de las investigaciones, las dificultades de aprendizaje, eran estudiadas y abordadas desde la perspectiva biologicista, tanto a nivel internacional como en nuestro país. A medida que tales investigaciones se ampliaron, se nutrieron de otras disciplinas, como la psicología, la pedagogía, etc.

En el siglo XIX, la dificultad para aprender se concebía como un problema que se relacionaba con lesiones cerebrales o con diversos niveles de debilidad mental, por esto, los casos de niños que no podían aprender eran estudiados e investigados por disciplinas médicas, y considerados como niños no inteligentes. Cuando se constató que este problema afectaba a una gran cantidad de niños, a nivel escolar, llevó a diferentes especialistas a centrar su interés en tales dificultades. (Rebollo, 2004).

En 1904 el ministerio francés de Instrucción Pública, creó una comisión interministerial para analizar la situación en los centros escolares donde los niños llegaban con niveles educativos muy disímiles, y resultaba difícil clasificar el nivel educativo de niños con la misma edad. Por esto, el ministerio francés asignó a la Sociedad Libre para el estudio psicológico del niño, compuesto por Binet y otros miembros para la creación de algún método que identificara a aquellos alumnos con deficiencia mental los cuales necesitaban una educación especial. La idea consistía en establecer unas clases especializadas para los niños de entre seis y dieciséis años con este tipo de déficit.

Consecuentemente el psicólogo Binet en colaboración con el médico Simon, formularon el primer test de inteligencia en 1905, el cual tuvo como finalidad, diagnosticar a niños con deficiencia mental en las escuelas públicas, a través de la realización de tareas que involucraban la comprensión, memoria, vocabulario, capacidad de cálculo, entre otras. Los elementos se encontraban dispuestos en orden ascendente de dificultad, acompañándose de cuidadosas instrucciones para su aplicación. La creación del test permitió establecer la edad mental de los niños y sirvió de base para el desarrollo de los sucesivos test de inteligencia. Parte de los trabajos de Binet consistieron en la elaboración de ejercicios pensados para incrementar la capacidad intelectual de los niños, tanto de los “normales” como de los “retrasados”. Los mismos ayudaron a dilucidar que, las dificultades de aprendizaje no corresponden únicamente a niños con retardo mental. Sus aportaciones exponen una concepción más amplia de la inteligencia, entendida como una capacidad susceptible de modificación y la cual se relaciona con la adaptación social de los individuos. (Mora & Martín, 2007).

Posteriormente, se comenzó a postular la idea de que los niños que se les dificultaba aprender tenían problemas psicológicos o sociales, este nuevo enfoque dio lugar a la existencia de dificultades de aprendizaje específicas las cuales no tienen causa justificable, e inespecíficas que en su mayoría son correspondidas a problemas psicológicos y socioculturales; siendo esta clasificación persistente hasta la actualidad. (Rebollo, 2004).

Por otro lado, los principales antecedentes históricos correspondientes a nuestro país, muestran que la mayoría de las investigaciones iniciales sobre las dificultades de aprendizaje, fueron inscriptas con trabajos neurológicos, pediátricos o de psicología clínica. Tales investigaciones clínicas empleaban designaciones como “disfunción cerebral mínima”, “daño cerebral”, “hiperactividad”, “dislexias” y “deficiencia mental”, lo cual creó algunas confusiones entre los distintos especialistas, ya que no había un intercambio de investigaciones entre ellos que permitieran establecer patrones comunes de diagnóstico.

Los primeros estudios clínicos sobre las Dificultades de Aprendizaje que surgieron en nuestro país se llevaron a cabo en la década de los años 50 y 60, realizados por los doctores Mendilaharsu y Rebollo. Por otro lado los trabajos de Carbonell de Grompone y colaboradores, en 1965 en Uruguay, contribuyeron en la fase inicial a investigar a los niños con dificultades para aprender a leer y escribir. Tales investigaciones se fundamentaban desde lo descriptivo. Estas primeras experiencias en nuestro país, orientaron a las investigaciones de las dificultades de aprendizaje, en relación con los problemas específicos. Las mismas hacían hincapié sobre la inteligencia, la percepción visual, las habilidades espaciales y el lenguaje de los niños. Ocurrió un auge para estudiar e investigar la dislexia, por iniciativa de destacadas figuras como Carbonell de Grompone, Bauzá, Tuana y Louzan entre otros.

En países regionales como Argentina los trabajos de Quirós y Azcoaga y de Olea y Moyano en Chile, fueron de suma importancia a las primeras investigaciones clínicas en sus correspondientes países. A nivel mundial, otros autores trascendieron con sus publicaciones como: Ajuriaguerra y Zazzo en Francia, Piaget en Suiza, y Strauss, Myklebust y Cruickshank en los Estados Unidos. (Bravo, Milicic, Cuadro, Mejía & Eslava, 2009).

3.2 Definiciones de las dificultades de aprendizaje.

A continuación se expondrá algunas definiciones sobre las dificultades de aprendizaje, las cuales sirven como punto de partida para entender la evolución que las mismas denotan.

En 1976, el Registro Federal de los Estados Unidos, presentó una definición la cual expresa:

El trastorno en uno o más procesos psicológicos básicos para la comprensión o el uso del lenguaje hablado o escrito, que puede manifestarse en una habilidad imperfecta para comprender, pensar, leer, escribir, ortografiar o hacer cálculos matemáticos. El término incluye condiciones como las deficiencias perceptuales, la injuria cerebral, la disfunción cerebral mínima, la dislexia y la disfasia de desarrollo. El término no incluye los niños que tienen problemas que son primariamente el resultado de deficiencias visuales, auditivas o motoras, o retardo mental, o retardo motor, o desventajas ambientales, culturales o económicas. (Rebollo, 2004, p.13).

Esta definición, hace hincapié en un modelo teórico que aborda a la dificultad de aprendizaje, desde una perspectiva específica, no tomando en cuenta aquellas dificultades que abarcan los principales componentes psicológicos y socioculturales.

En 1977, la Asociación Canadiense para los Niños con Dificultad de Aprendizaje, solicitó al neuropediatra Cruickshank que propusiera una definición. La misma sostiene que:

Dificultad del aprendizaje es un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos debidos a una dificultad identificable o inferible del sistema nervioso central. Estos trastornos pueden manifestarse por un retardo en el desarrollo precoz y/o dificultades en una de las áreas siguientes: atención, memoria, razonamiento, coordinación, lectura, escritura, ortografía, competencia social y maduración emocional. Las dificultades del aprendizaje son intrínsecas al individuo y pueden afectar el aprendizaje y la conducta de todos los individuos, incluyendo aquellos con inteligencia potencialmente media, media o por encima de la media. Las dificultades de aprendizaje no son debidas a impedimento visual, auditivo o motor, a retardo mental, a disturbios emocionales, a desventaja ambiental aunque ellas pueden ocurrir en algunos de ellos. Las dificultades del aprendizaje pueden originarse en variaciones genéticas, factores bioquímicos, eventos del periodo pre o perinatal o en algún otro evento del que resulta un debilitamiento neurológico. (Rebollo, 2004, p.14).

Esta definición es más abarcativa que la anterior, en cuanto que considera incluir diferentes causas que afectan a las dificultades del aprendizaje, y distanciándose de las primeras concepciones del siglo XX, las cuales planteaban, que los niños con dichas dificultades tenían deficiencia mental, aquí posibilita la inclusión de niños que con una inteligencia media, media-alta, pueden estar afectados en el proceso del aprendizaje.

Estas dos definiciones propuestas por los dos países anglosajones (Canadá y Estados Unidos) están destinadas primordialmente a legislar acerca de las dificultades de aprendizaje, implementar leyes, para brindar programas y servicios que regulen tal cuerpo teórico.

A nivel nacional las doctoras Rebollo y Rodríguez (2006) definen:

La dificultad de aprendizaje es una alteración neurológica o del sistema nervioso, sináptica y en la que el estímulo adecuado no provoca los cambios descritos y característicos en el plano estructural y funcional. La clasificación de las dificultades del aprendizaje más usada divide las dificultades en específicas e inespecíficas, a las que ahora se prefiere denominar primarias y secundarias. (p. 140).

Las dificultades de aprendizaje primarias o específicas corresponden a niños con una disfunción neurológica y su dificultad de aprendizaje constituye toda su dificultad, no teniendo causa aparente. Afectando a los niños inteligentes que concurren habitualmente a la escuela y a los que se enseña con métodos adecuados que no tienen trastornos motores ni sensoriales que le impidan acceder al estímulo ni problemas psicológicos que puedan inducirlos. Según la autora algo debe de estar en su base, son dificultades parciales o totalmente irreversibles, las cuales necesitan de un tratamiento. Las funciones que pueden estar afectadas son las gnosias, praxias lenguaje oral y escrito, razonamiento lógico-matemático. (Rebollo, 2004).

Las dificultades de aprendizaje secundarias o inespecíficas son aquellas producida por otras alteraciones o enfermedades, el niño no aprende porque un factor conocido le impide aprender. Si este factor desaparece, el niño deja de tenerla, a menos que la causa sea deficiencia mental, la cual el niño aprende de acuerdo con sus posibilidades. Las más frecuentes son las denominadas causas psicógenas que corresponden a problemas psicológicos, y las designadas causas socio-culturales que remiten a un ambiente de bajos recursos. Las menos frecuentes son las institucionales donde el propio centro educativo no le brindan una enseñanza adecuada al niño, la alteración sensorial, un estado depresivo, entre otros factores que impiden el aprendizaje. (Rebollo, 2004).

Es preciso distinguir las diferentes causas que se manifiestan en las dificultades de aprendizaje. Las mismas se hacen visibles, por un lado a nivel de conflictos emocionales, interfiriendo en el acceso del niño al aprendizaje, son inhibiciones en el aprendizaje, ya sea por duelos, situaciones traumáticas, cambios externos, donde el niño produce resistencia a situaciones nuevas las cuales se amplían hacia el ámbito del aprendizaje. Por otro lado se encuentran los trastornos de aprendizaje, éste remite a los primeros tiempos de vida del niño donde se ve afectado el armado en la estructuración psíquica, del pensamiento inteligente, del pensamiento simbólico y de los requerimientos previos e indispensables para que el niño acceda al aprendizaje.

4. La estructuración psíquica del niño.

4.1 El vínculo temprano entre las figuras parentales y el hijo.

“Un bebé no puede existir solo, sino que constituye una parte esencial de una relación”.
(Winnicott, 1957, p.143).

En 1957, Winnicott considera que en todas las dimensiones del desarrollo del ser humano, (aspectos corporales, de la personalidad, capacidad de relacionamiento) los cuidados que los padres realizan al bebé, como el contacto afectuoso que le brindan, además de ser placentero para ellos y su hijo; son necesarios para que el bebé crezca y se convierta en un adulto sano a nivel corporal como a nivel psicológico. Por otro lado enfatiza la relación madre-hijo, la cual es fundamental para el desarrollo emocional del bebé. La misma refiere a la adaptación activa y constante por parte de la madre a las necesidades de su bebé; como a la disposición a ser todo su “universo” para ese bebé.

Desde el comienzo de la vida, el cachorro humano, necesita que la madre esté continuamente con él, sintiendo su calor, su respiración, al decir de Winnicott “debe haber pleno acceso al cuerpo vivo de la madre” (p.144). A través de ella el cachorro es presentado al mundo circundante y toma contacto con la realidad externa, pues es ella la que paulatinamente lo introduce.

En 1963, Winnicott plantea el camino hacia la independencia psíquica del bebé. Allí sostiene que tanto la dependencia como la independencia deben ser siempre consideradas como relativas. Sin embargo, describe también el período de “dependencia absoluta” que se daría, para él, al comienzo de la vida del infante. Durante este primer tiempo de dependencia “absoluta”, el autor hace referencia a la total dependencia tanto física como psíquica del bebé con respecto a su madre, como también a la dependencia psíquica de la madre, en relación al bebé, etapa en la cual se encuentra inmersa en el estado de preocupación materna primaria.

Para el autor, entonces, habría en el desarrollo temprano tres momentos o categorías de dependencia. En el estado de dependencia absoluta mencionado anteriormente, el bebé depende por completo del abastecimiento físico que brinda la madre, como también de la provisión ambiental, ambas posibilitan recurrir al potencial que el bebé hereda. Es la madre que, en los primeros tiempos, constituye el medio ambiente posibilitador, aunque el bebé no dispone de ningún medio que le permita saber que ella lo está cuidando, ya que se siente que forma parte de ella. El autor señala que también en este periodo pueden surgir amenazas, conflictos o fallos de adaptación los cuales producen en el bebé una reacción que trunca la continuidad existencial. Si dichas reacciones se impregnan en la pauta de vida de una criatura, se producirá una interferencia en la disposición natural de ser una unidad integradora, una persona completa provista de un interior y un exterior, competente para conservar una personalidad dotada de pasado, presente y futuro. Es por ello, que Winnicott señala lo indispensable por parte de la madre de ir “fallando poco

a poco”, en el sentido de la adaptación de la criatura (no en el sentido de las fallas de sus propias angustias) en darle motivos de enfado y rabietas necesarias para que el bebé pueda ir ensamblando la agresión con el amor y que estos estados no queden escindidos. Por otro lado, sostiene que con la ausencia relativa de las reacciones mencionadas, las funciones corporales de la criatura proporcionan una buena base donde edificar una buena salud mental en el futuro.

Aulagnier (1977 citado en Schlemenson, 2003) considera que en estas instancias, el infante se encuentra en el proceso originario caracterizado por un psiquismo precario, desorganizado propio de la inmadurez biológica del recién nacido que lo instala en una situación de dependencia de la persona que lo asiste en sus necesidades.

Segal (1979) presenta las contribuciones teóricas de la obra de Klein, la cual describe las fases del desarrollo del infante. La primera remite a los primeros meses de vida y es denominada posición esquizo-paranoide, la cual se caracteriza por el no reconocimiento del bebé hacia las personas que lo rodean; sino que se relaciona con ellas a través de objetos parciales y por el predominio de la ansiedad paranoide y de procesos de escisión (división del objeto o del yo) entre los objetos buenos y malos y el yo que ama y odia, esto es, condición necesaria para que en estadios posteriores del desarrollo se produzca la integración. El reconocimiento de la madre como objeto total marca el comienzo de la posición depresiva, siendo la simbolización propia de esta sucesiva etapa, marcada por el duelo a la pérdida y por la posible reparación. Aunque Klein eligió utilizar el término “posición” para destacar que el fenómeno que estaba describiendo no era simplemente una “fase” transitoria, como por ejemplo la fase oral. Sin embargo, dicho término implica una configuración específica de relaciones objetales, ansiedades y defensas, persistentes a lo largo de la vida del sujeto.

Spitz (1969) señala que el infante en la etapa preobjetal no reconoce las cualidades esenciales del objeto libidinal, ni los atributos propios del objeto que atiende a las necesidades del infante, que lo protege y satisface; sino que el reconocimiento está destinado a los atributos secundarios, externos y no esenciales. Registra la Gestalt signo que es una proporción del rostro humano no específico. En un desarrollo posterior sucederá una transición desde la percepción de “cosas” al establecimiento del objeto libidinal; este se distingue de las “cosas” y también del preobjeto, por haber sido dotado con cualidades esenciales en el curso del intercambio mutuo entre la madre y el hijo. En esta ida y vuelta de relación de objeto en construcción, va a ser investido progresivamente con catexia libidinal. (p.79).

En el curso de tales interacciones los prototipos de núcleos del yo, más o menos autónomos al nacer, servirán al neonato subsecuentemente en sus intercambios preobjetales con la madre, en el curso de tales interacciones serán modificados como un resultado del investimento catéxico, dotándolos de contenido psíquico y transformándolos en núcleos psíquicos del yo. Paulatinamente

se integran muchos núcleos desunidos del yo en una estructura de un orden superior de complejidad y que forman el yo rudimentario, el cual se va organizando, coordinando e integrando en su estructura. (p. 88).

La secuencia ilustra la transición desde el nivel narcisístico, en donde el infante se toma como a sí mismo como objeto, experimenta su omnipotencia por ejemplo escuchando su propia vocalización, la vocalización en este periodo inicial corresponde meramente a una descarga que tiene como objetivo la reducción de tensión, o el placer de producir algo que puede recibir él mismo como estímulo. Posteriormente reemplaza el objeto autístico de su propia persona con el objeto del mundo externo, que es la persona de su madre, aquí en estas instancias el infante imita sonidos que provienen de ella, los cuales irán paso a paso asumiendo el papel de señales semánticas, requisito previo para el desarrollo de la palabra. (p. 83).

Por otro lado, Freud, A (1981) señala que en esta primera etapa de indefensión del bebé, está gobernado por un estado "egocentrista", el cual es regido por las relaciones del infante con el mundo de los objetos. La persona que cumple la función materna, no es percibido por el niño como poseedor de una existencia independiente y propia, sino que, es distinguido solamente en relación con el papel que tiene asignado dentro del esquema de las necesidades y deseos del niño. En consecuencia, todo lo que sucede en el objeto, o al objeto, (ausencias, enfermedades, depresiones, hasta el nacimiento de un hermano, etc.) puede ser interpretado desde la satisfacción o frustración de estos deseos. Es por esta razón, que pueden ser convertidas por el niño, en experiencias de rechazo y abandono hacia él. Como un acto hostil al cual el niño responde a su vez con hostilidad y desilusión que expresa a través de exigencias o en un retraimiento emocional con sus consecuencias negativas.

El yo del individuo comienza inicialmente como un yo corporal, la posición narcisista de la madre con respecto al cuerpo de su hijo coincide con los deseos arcaicos del niño de sumergirse en la madre, y con la confusión de los límites corporales que se deriva del hecho de que en las etapas vitales iniciales la distinción entre el mundo interno y el externo se basa no en la realidad objetiva, sino en las experiencias subjetivas de placer y displacer. Por consiguiente, el infante trata o maltrata partes del cuerpo de su madre como si fuesen partes de sí mismo, el hambre, el cansancio, la falta de confort del niño le corresponden a la madre en igual medida. (p.59).

El funcionamiento psíquico infantil en estos momentos de la vida, carece de representación referente a la duración del tiempo, corto o largo, de un determinado período; parece depender de la urgencia de la gratificación. Desde el punto de vista psicoanalítico, los impulsos del ello, por definición no toleran la demora ni la espera; es por tal motivo que en dicho momento de vida del bebé prepondera el funcionamiento del ello sobre las respuestas del yo. (p.53).

Retomando los aportes de Winnicott (1963) el segundo momento del desarrollo temprano que

propone el autor corresponde a la dependencia relativa. La misma consiste en una fase de desadaptación gradual por parte de la madre, la cual se ajusta a la rapidez de los progresos del niño. Un ejemplo que convoca el autor, señala que ante la necesidad de alimentación el bebé desarrolla la capacidad de espera al escuchar los ruidos que provienen de la cocina, los cuales anuncian la pronta aparición de la comida. Esto se alcanza cuando cada bebé en particular va desarrollando su capacidad de comprensión intelectual. En esta segunda categoría de dependencia relativa, el bebé comienza a estar consciente de su propia necesidad de cuidado por parte de otra persona. Es por este motivo, cuando la madre se ausenta del bebé por un tiempo prolongado, sobreviene la angustia, lo cual es el primer indicio de que el infante está consciente de la necesidad de su madre. Esta fase podría ubicarse según Winnicott entre los seis meses y dos años aproximadamente. Paulatinamente, el niño va siendo capaz de lograr un estado de integración, una persona completa. La cual va reconociendo un intercambio continuo entre la realidad interior (Yo) y la realidad exterior (No-Yo) las cuales se enriquecen mutuamente.

Klein (citado en Segal, 1979) señala la posición depresiva la cual se caracteriza por el reconocimiento y relacionamiento con la madre como objeto total, que puede ser a veces buena y a veces mala, puede estar presente o ausente y a la que puede amar y odiar al mismo tiempo. Este reconocimiento de la madre como persona total tiene muchas consecuencias y abre un mundo de experiencias nuevas, (predominio de integración amor –odio, su propia ambivalencia y ansiedad-depresiva y culpa). Las ansiedades brotan de la ambivalencia y el motivo principal de la ansiedad del bebé es que sus propios impulsos destructivos hayan destruido o lleguen a destruir al objeto amado de quien depende totalmente, experiencia depresiva que provoca sentimiento de pérdida sobre su objeto bueno a consecuencia de su propia destructividad. El bebé descubre cuanto depende de ella, este cambio de percepción de objeto es acompañado por un cambio fundamental en el yo, pues a medida que la madre se convierte en objeto total, el yo del bebé se convierte en un yo total, escindiéndose cada vez menos en sus componentes buenos y malos. La posición depresiva nunca llega a reemplazar por completo a la posición esquizo-paranoide, ya que la integración lograda nunca es total y las defensas contra el conflicto depresivo producen regresión a fenómenos esquizo-paranoides, de modo que el individuo puede oscilar siempre entre ambas posiciones. Un punto relevante en la teoría kleniana refiere a que la forma de integración de las relaciones objetales durante la posición depresiva, queda como base de la estructura de la personalidad del sujeto. A medida que continúan los procesos integradores iniciados durante la posición depresiva, disminuye la ansiedad; y la reparación, la sublimación y la creatividad reemplazan en gran parte a los mecanismos de defensa tanto psicóticos como neuróticos.

Para Winnicott (1963) finalmente el niño emprende el “camino hacia la independencia”, estado que implica la capacidad de prescindir por momentos de los cuidados maternos gracias a la confianza que el niño ha llegado a adquirir en el ambiente, confianza que logra fundamentalmente

en el registro de los cuidados recibidos. El niño se va capacitando para enfrentarse a todas las complejidades que el universo circunscribe, ampliando su horizonte a círculos sociales, donde comienza a identificarse con elementos de la misma sociedad que no son más que una muestra del mundo personal del sujeto, como también muestras de los fenómenos externos.

Siguiendo a Klein (citado en Segal, 1979) la autora plantea que la experiencia de depresión moviliza en el bebé el deseo de reparar a su objeto u objetos destruidos. El bebé resuelve gradualmente las ansiedades depresivas y recupera externa e internamente sus objetos buenos reparándolos tanto en su realidad como en sus fantasías omnipotentes. Al integrarse más su yo, al disminuir sus procesos de proyección y al empezar a percibir su dependencia de un objeto externo y la ambivalencia de sus propios instintos y fines, el bebé descubre su propia realidad psíquica. Advierte su propia existencia y la de sus objetos como seres distintos y separados de él, advierte sus propios impulsos buenos como malos, y el fracaso de sus fantasías de reparación mágica, comienza a distinguir entre fantasía y realidad externa, fortificando a su yo. Con la progresiva elaboración de la posición depresiva cambia totalmente la relación con los objetos, el bebé adquiere la capacidad de amar y respetar a las personas como seres separados, diferenciados, puede reconocer como propios sus impulsos, responsabilizarse por ellos y tolerar la culpa. Reconocer a las personas como seres individuales y separados y con relación entre sí, advierte el vínculo que existe entre sus padres, prepara el terreno para el complejo de Edipo.

En 1957, Winnicott refiere que la relación dual entre la madre y el bebé es compleja, pues la misma encierra la experiencia de la actividad durante la lactada, con el sentimiento de gratificación y satisfacción que el alivio de la tensión instintiva despierta. Todos estos procesos de pequeños logros constituyen una buena experiencia en el cuidado materno, como en la provisión de gratificación instintiva. En contrapartida si dichas experiencias, no son tan buenas, tales logros pueden perderse, como consecuencia de las dificultades que se presentaron en la relación con otras experiencias instintivas, o por cierta inestabilidad ambiental que está más allá de la capacidad de comprensión del niño. (pp. 148-149).

4.2 La alimentación no es solo un elemento nutricional.

“El mamar es al mismo tiempo un acto de placer y de conocimiento”. (Fernández, 1987, p.85).

La alimentación del bebé sea el pecho materno o la mamadera, constituye una de las bases del crecimiento del niño, tanto desde el punto de vista de la nutrición, ligada a la auto-conservación ; como también juega un rol fundamental en el vínculo y la interacción entre la díada madre-bebé, el cual se encuentra atravesado por las representaciones que se van construyendo a partir de los encuentros y desencuentros, de los momentos de estabilidad y de cambio evolutivo, en definitiva de la vivencia que ambos experimentan.

Cuando un bebé es colocado por primera vez en el pecho materno, no tiene ningún registro previo de lo que espera. El cachorro en esta primera experiencia alimenticia tiene la ilusión de que ese pecho real que está allí en contacto con su boca, es el resultado, de la creación surgida de la necesidad de hambre.

Ulriksen de Viñar (2005) plantea que:

Estos momentos de suficiente omnipotencia y satisfacción en que se encuentra el infante, consolidan la experiencia de un estado unitario del “yo” precoz, en su convicción de ser el único. Estas vivencias de completud y perfección en las primeras relaciones al “pecho” sustentarían la experiencia alucinatoria de ser el creador del objeto, fantasía fundadora del narcisismo primario. “Yo soy el pecho, por lo tanto yo soy”. (p.6).

4.2.1. Vivencia de satisfacción.

En “Proyecto de una psicología para neurólogos” de 1895 (trad. 1950) Freud, expone que el organismo humano es al comienzo incapaz de llevar a cabo una acción específica, para aligerar la tensión endógena producida por la necesidad biológica (hambre) necesita de otro auxiliador que realice dicha acción. Si el individuo auxiliador ha operado en la labor de la acción específica en el mundo exterior en lugar del individuo desvalido, el prematuro es capaz de consumir sin más en el interior de su cuerpo la operación requerida para cancelar el estímulo endógeno, a través de la descarga, gracias a ese otro, que le dará algo más, un plus de satisfacción.

De esta manera se constituye entonces una vivencia de satisfacción que tiene las más profundas consecuencias para el desarrollo de las funciones en el individuo. Para Freud, el pensamiento se origina en esta primera vivencia de satisfacción, que se inscribe como primer acto del psiquismo a través de una huella mnémica que contiene la representación del objeto que hizo posible la satisfacción, es decir, la representación del binomio boca-pezón.

Tres cosas acontecen dentro del sistema: 1) Es operada una descarga, poniendo término al displacer. 2) Se va a investir la neurona (o neuronas) correspondiente a la percepción de un objeto. 3) Llega la noticia de descarga del movimiento reflejo desencadenado, inherente a la acción específica.

Entre estas investiduras y las neuronas del núcleo se forma entonces una facilitación. Esto refiere a que existe una ley de asociación por simultaneidad al recordar, y constituye la base de todas las conexiones entre las neuronas, es decir, quedan investidas ciertas neuronas del aparato, cuantitativamente.

Por consiguiente, la vivencia de satisfacción genera una facilitación entre dos imágenes-

recuerdos y las neuronas que son investidas en el estado del esfuerzo. Con la descarga de satisfacción, sin duda también la neurona es drenada de las imágenes-recuerdo. Con el reaflorescimiento del estado de esfuerzo o de deseo, la investidura traspasa sobre los dos recuerdos y los anima. Es decir, la satisfacción queda unida al objeto que la ha producido. De esta forma, cuando aparece de nuevo el deseo (resto del plus) unido a la necesidad, la imagen del objeto es recargada alucinatoriamente. El plus que se otorga junto con la satisfacción, deja una huella, que es la que orientará el deseo, es el motor mismo del deseo. La experiencia como tal, queda perdida, sólo queda su huella como resto, que conforma tanto el deseo, como el objeto y el sujeto. Antes no había sujeto, había un organismo con una necesidad biológica, ahora esa vivencia está perdida, es constitutiva de un sujeto deseante. El deseo es un intento de restablecer la situación de la satisfacción primera, y el objeto perdido es el objeto de deseo. (pp.362 -364).

A través de estas continuas vivencias placenteras y displacenteras, llevan al psiquismo a la transición desde la identidad de percepción propia de la alucinación hacia la identidad de pensamiento, las cuales posibilitan los procesos de simbolización generados por el interjuego de las nociones de presencia-ausencia que permiten el reconocimiento de un "otro" distinto a mí.

Freud (1950 citado en García, 2007) en el proyecto plantea la capacidad del aparato psíquico de representar la ausencia, así desde la experiencia de satisfacción, está la posibilidad de desasirse de la cosa, al modo de la alucinación primera y ante su ineficacia para sostener el placer o evitar el displacer, surge la posibilidad de modificar la realidad, lo que lleva a un duelo por la pérdida, por la imposibilidad de satisfacer el deseo, potencialidad humana por excelencia, además de interminable. Este planteo es también la clave que permite el acceso a la palabra, capacidad nominativa que nombra lo ausente y que también permite la creatividad. Ya no se necesita de la cosa, ya no se requiere de la presencia del otro para ser. Pero al mismo tiempo ese motor, es también sufrimiento, hay una división radical, lo incognoscible, fuente de creatividad, de búsqueda pero también fuente de angustia, de síntomas. (p.9).

4.2.2. Ilusión- desilusión.

Al decir de Winnicott (1971) la madre "bastante buena" comienza con una adaptación casi total a las necesidades de su hijo en los primeros momentos, en su tarea diaria de alimentarlo, le ofrece su pecho, produciendo en el bebé una ilusión de que su pecho es parte de él, cree tener la capacidad de inventarlo cada vez que surge la necesidad de ser amamantado (pecho mágicamente introyectado). A medida que transcurre el tiempo la misma va disminuyendo naturalmente, su total dedicación en concordancia con la creciente capacidad de su hijo para encarar esa reducción. La tarea posterior de la madre reside en capacitar al niño, al impacto de la desilusión en forma gradual, pero no lo logrará si al principio no le ofreció suficientes

oportunidades de ilusión. Si se logra el proceso de desilusión gradual, queda preparado el terreno, para tolerar las frustraciones que se generan en relación al destete. (p. 28-30).

Entre los dos universos madre-bebé, existe en esta primera etapa del desarrollo una zona intermedia de experiencia, constituye la mayor parte de la experiencia del bebé, y es necesaria para la iniciación de una relación entre el niño y el mundo, entre la realidad creativa primaria y la percepción objetiva basada en la prueba de realidad. Dicha zona es posibilitada por la capacidad de la madre para adaptarse a las necesidades de su hijo con lo cual le permite forjar la ilusión de que lo que él cree existe en realidad.

Los objetos y fenómenos transicionales pertenecen al reino de la ilusión que constituye la base de la iniciación de la experiencia. Lo transicional representa la transición del bebé, de un estado que se encuentra fusionado a la madre, a un estado de relación con ella como algo exterior y separado. El bebé crece y sale de una relación de objeto de tipo narcisista. (p.32).

El proceso posterior correspondiente a la desilusión gradual por parte de la madre, constituye uno de los aspectos del llamado “destete”. Este proceso interno en la psique del cachorro humano, es fundamental para comenzar a romper la simbiosis que hasta ahora unían en todo sentido al bebé y a su madre, logrando así la autonomía relativa del niño.

Tales cambios psíquicos implican, la aceptación de una realidad externa y la consecuencia del debilitamiento de los instintos innatos. La instauración gradual de la noción de espacio, permite incorporar el tiempo de espera, el pecho ya no está cuando el bebé lo desea, deja de comportarse a la perfección y el afuera le proporciona algo semejante al pecho pero debe de aguardar para conseguirlo. Cuando la madre se encuentra ausente y el bebé nota su ausencia, se origina en él, la capacidad para experimentar tristeza, rabia, cólera. Este punto es clave para el desarrollo emocional sano del bebé que constituye la base para una independencia que sirve a la exploración del mundo externo. El bebé puede sacar provecho de la experiencia de frustración, puesto que la adaptación incompleta, hace que los objetos sean reales, es decir odiados y amados. (p. 28).

4.2.3. Principio de placer- principio de realidad.

La ausencia de satisfacción como la desilusión, introducen la necesidad de representar el mundo real. Es por esto que, por más que en el infante surja el deseo, este no alcanza para obtener la acción específica que lo calme. No es lo mismo desear que obtener. Se establece un pasaje del alucinar al representar, teniendo consecuencias valiosas para el funcionamiento del aparato psíquico y para la perspectiva del pensamiento.

En “Más allá del principio de placer” Freud (1920) expone dos principios que rigen en el

funcionamiento psíquico el principio de placer y el principio de realidad. El primero refiere a un principio económico (ahorro y equilibrio de energía psíquica) que tiene como finalidad disminuir la tensión displacentera que es generada por un incremento de excitación presente en la vida anímica. El aparato anímico se esfuerza por mantener, lo más baja posible o al menos constante la cantidad de excitación presente en él.

El principio de placer es propio de un modo de trabajo primario del aparato anímico, desde el comienzo mismo inutilizable, y aún peligroso en alto grado, para la autopreservación del organismo en medio de las dificultades del mundo exterior. Bajo el influjo de las pulsiones de autoconservación del yo, es relevado por el principio de realidad que, sin resignar el propósito de una ganancia final de placer, exige y consigue posponer la satisfacción, renunciar a diversas posibilidades de lograrla y tolerar provisionalmente el displacer en el largo rodeo hacia el placer. (p.10).

Es decir, el principio de placer con el que el incipiente psiquismo del bebé se rige en sus comienzos, comienza paulatinamente a enlazar representaciones e interviniendo con procesos de pensamiento, como consecuencia de la experiencia alucinatoria la cual no satisfecha, y la no cancelación de la descarga provocada por los estímulos endógenos. Es a través del principio de realidad que un objeto idéntico al anhelado proveniente del exterior, permite la satisfacción esperada.

El principio de realidad logra imponerse como principio regulador, y se opone al principio inconsciente de placer que quiere gratificar inmediatamente, la realidad demora el placer y se adapta a la realidad mediante el uso de mecanismos de defensa apropiados. La transición lograda por el infante, de la capacidad de suspender momentáneamente el funcionamiento del principio de placer -displacer que rige en sus primeros momentos de vida por los estímulos provenientes desde el interior, hacia la percepción del estímulo proveniente desde el exterior; implica el predominio del funcionamiento del principio de realidad.

4.2.4. Proceso primario- Proceso secundario.

En los comienzos, el incipiente psiquismo del infante es regido por el proceso primario, y su disposición al principio de placer. A partir del advenimiento del principio de realidad explicado anteriormente, conlleva al proceso que implica el pensar, el cual se liga en función de representaciones “palabra”, operando de acuerdo con el proceso secundario.

Freud (1900) en el capítulo VII referente “La interpretación de los sueños”, en su perspectiva de la primera tópica, reconoce, a través del estudio de la formación del sueño, la participación de dos modos de funcionamiento del aparato psíquico con leyes propias y características singulares

denominados proceso primario y proceso secundario, los cuales se desarrollan respectivamente en el sistema inconsciente y en el sistema preconciente- conciente. Ambos de naturaleza diferente, “el primero crea pensamientos oníricos de perfecta corrección, de igual valor que el pensamiento normal; el otro procede con estos de una manera extraña en grado sumo, incorrecta”. (pp.586-587).

Freud designó como proceso primario a un modo de funcionamiento que se caracteriza desde el punto de vista económico por la “libre” energía psíquica que fluye, pasando sin trabas de una representación a otra según los mecanismos del desplazamiento y de la condensación, tiende a recatectizar las representaciones ligadas a las experiencias de satisfacción constitutivas del deseo. Desde el punto de vista tópico el inconsciente es por excelencia el lugar de este proceso. Los procesos primarios corresponden a un pensamiento libre, móvil, imaginativo, sometidos por el principio de placer.

El proceso secundario se caracteriza en el plano económico por un control del flujo energético sometido al principio de realidad, dicho de otro modo la energía está “ligada” inicialmente antes de fluir en forma controlada, las representaciones son catectizadas de una forma más estable, la satisfacción es aplazada, permitiendo experiencias mentales que ponen a prueba las distintas vías de satisfacción posibles. El sistema preconciente-conciente es el lugar de estos procesos secundarios que son el verdadero soporte del pensamiento lógico y de la acción controlada.

Como se explicó anteriormente el aparato psíquico primitivo era regulado por el afán de evitar acumulación de excitación (displacer) y de mantenerse en lo posible carente de excitación, el primer desear pudo haber consistido en investir alucinatoriamente el recuerdo de la satisfacción. Tendía a alucinar o conseguir por respuesta motriz la satisfacción anhelada. La vivencia de satisfacción tiene como consecuencia investir esa vivencia y el deseo de que se repita en cada ocasión. El autor designó al término deseo a una corriente de esta índole producida dentro del aparato, que arranca del displacer y apunta al placer. Contrariamente las experiencias o percepciones dolorosas, penosas, tenderán a ser evitadas. Es decir, no “quedará inclinación alguna a reinvestir por vía alucinatoria o de otra manera la percepción de la fuente de dolor”. Freud llama a eso “contraparte de la vivencia primera de satisfacción” y “vivencia de terror frente a algo exterior”. La inclinación frente a esto será abandonar el recuerdo y cualquier evocación del mismo. Este proceso es el modelo de lo que el autor llama esfuerzo de desalojo psíquico o represión. (pp. 588-589).

Freud (1900) refiere que “a consecuencia del principio de displacer, entonces, el primer sistema psi es incapaz de incluir algo desagradable en el interior de la trama de pensamiento. El sistema no puede hacer otra cosa que desear.” (...) . Por otro lado sostiene que “el segundo sistema sólo puede investir una representación si está en condiciones de inhibir el desarrollo de displacer que

parta de ella". (p.590).

El proceso primario tiende a la descarga de toda la excitación pues la precisa para producir la alucinación, ya que rige con el principio de placer. Por el contrario el proceso secundario debe obviar las cantidades de excitación, reprimiéndolas, éste es regido por el principio de realidad y su tarea consiste en alcanzar vía motriz la satisfacción anhelada. Ya no se trata de identidad de percepción, sino de identidad de pensamiento. Freud (1900) afirma "El pensar tiene que tender, pues, a emanciparse cada vez más de su regulación exclusiva por el principio del placer, y a restringir el desarrollo del afecto por el trabajo de pensamiento a un mínimo que aún sea utilizable como señal."(p.592).

El proceso primario se da en el psiquismo desde el inicio, mientras que el secundario se constituye paulatinamente en el curso de la vida. Entre los deseos que provienen de lo infantil que se constituyen en el núcleo del ser, se encuentran también aquellas cuyo cumplimiento van a contradecir a las expectativas del proceso secundario y caen bajo la represión. Freud (1900) afirma. "El cumplimiento de tales deseos ya no provocaría un afecto placentero, sino uno de displacer, y justamente esta mudanza del afecto constituye la esencia de lo que designamos represión". (p.593).

El autor apunta que en los sueños y en los síntomas histéricos se trata de que los pensamientos que se constituyen como resultado del trabajo de pensamiento secundario caen bajo el proceso psíquico primario. (p. 592).

Dicha frase da cuenta de los dos procesos psíquicos que participan en el sueño. Los procesos llamados por Freud "correctos" provienen de nuestra vida de vigilia, pertenecen a la actividad de pensamiento inteligible, en el orden del razonamiento y la acción controlada. Los procesos llamados por el autor "incorrectos" sólo se desarrollan con los pensamientos reprimidos y se ponen de manifiesto en la vida onírica con el trabajo del sueño que crea pensamientos extraños aunque no están desprovistos de sentido, sino que presentan un deslizamiento de sentido. Tales procesos son los primarios en el aparato psíquico, surgen cuando algunas representaciones son abandonadas por el preconiente, quedan libradas y pueden ser llenadas con la energía no inhibida del inconsciente que aguarda a drenarse. El proceso "incorrecto", que apunta el autor, no alude a errores de pensamiento, se refiere al modo habitual de realización del proceso primario.

Por otro lado, Aulagnier (1977 citado en Schlemenson, 2003) elaboró un modelo que da cuenta del origen de la actividad representativa en la infancia. Sostiene que dicha actividad psíquica está constituida por tres modos de funcionamiento, el proceso originario, el proceso primario y el proceso secundario; a su vez plantea que estos tres procesos no están presentes desde el inicio en el infante sino que acontecen de forma temporal.

El proceso originario se caracteriza por un aparato psíquico, precario con manifestaciones desorganizadas e intensas; inmadurez biológica del recién nacido que lo coloca en una situación

de dependencia de ese “otro” que lo asiste en sus necesidades.

Además de satisfacer necesidades corporales como la alimentación, el abrigo, la higiene, entre otras ese “otro” debe brindarle seguridad, y sostén emocional al neonato; todo esto genera estabilidad emocional y atractivos del orden libidinal, fundamental para la constitución y posterior desarrollo psiquismo del infante.

El neonato al sentirse satisfecho, transforma dicha satisfacción en fuente de placer es así que cuando él bebe succiona su pulgar está imaginando que tiene el pecho de su madre.

Aulagnier (1977 citado en García, 2007) plantea al proceso originario como la primera representación que la psique se da de sí misma. Producto del encuentro entre el infante y el mundo exterior que es, en principio la psique materna. Es una fusión indisociable (representación y afecto; objeto exterior y zona erógena), constituyen una unidad, no hay discriminación, es especular, con ilusión de autoengendramiento y tiene la característica de ser indecible, es verdadera marca corporal, pivote de las zonas erógenas. (p.10).

Bleichmar (2000 citado por Schlemenson, 2003) considera que cuando la madre atiende al niño a través del interjuego, de cuidarlo, de comunicarse, ya sea hablándole o cuando lo arrulla con alguna canción, e incluso con los proyectos a futuros que imagina junto a él; todo esto establece en el psiquismo del niño la manera que atraviesa el sufrimiento, como también la forma que accede al placer, la energía libidinal que va produciendo y sus descargas. Este sistema que va estableciendo la madre concreta en el bebé un cambio narcisístico que modifica su psiquismo. (p.17).

Progresivamente él bebe comienza a discriminar un adentro de un afuera, un sujeto del objeto, y el vínculo dual al principio no discriminado y simbiótico con la madre emprende un camino paulatino hacia un yo, no-yo.

Siguiendo con el lineamiento de Aulagnier (1977 citado en Schlemneson, 2001) refiere que las acciones, pensamientos, elecciones que la madre impone a su hijo, son motivadas por su propio deseo, la autora utiliza el concepto “violencia primaria”. El mismo es usado en el sentido de constituir al bebé como sujeto al irrumpir en su espacio psíquico en el momento de encuentro con la voz materna. Dicha noción, remite en primer lugar, a la diferencia que separa un espacio psíquico, el de la madre, en que la acción de represión ya se ha producido, de la organización psíquica propia del infante.

La forma de interpretar y procesar las necesidades del bebé, desde ofrecerle atención, placer y cuidados, están atravesadas por sus propios antecedentes históricos, desde su posición de hija la cual dejó huellas de situaciones traumáticas y dolorosas, como también huellas de placer que quedan inscriptas en el psiquismo de la madre en forma inconsciente. La influencia de las condiciones sociales, punto que refiere a la época y grupo social al cual la madre pertenece. Y por

último, la autora señala la relación que la madre mantiene con el padre, la cual influye, en la forma en que la madre elige para asistir a su hijo. (pp. 17-18).

Aulagnier señala que este primer periodo de organización del psiquismo es sucedido por el proceso primario, tal proceso corresponde a un modo de funcionamiento, donde la actividad representativa es la fantasía, la misma surge para compensar psíquicamente la ausencia que la madre deja cada vez que se aleja de su hijo. Es así que surge en el psiquismo del infante la representación de la existencia de dos espacios nuevos el de la madre y el del niño, así su psiquismo se va complejizando mediante la producción de fantasías, las cuales representan rasgos que identifican a su madre.(p.18).

Cuando se concreta el espacio de unión-separación, presencia-ausencia, de ese “otro” , arriba el tercer momento el cual corresponde al proceso secundario, en tal momento el psiquismo se complejiza, manifestando una producción simbólica y enriquecida; logrando una actividad sustitutiva la cual le permite diferir la fantasía correspondiente al momento primario y depositarla en forma parcial en representaciones sociales que tienen como objetivo expandir el proceso de simbolización enriqueciendo su potencial. En este momento la oferta para el niño se amplía, del núcleo familiar, al social, donde otros sujetos y objetos distintos a los parentales surgirán como compañeros, maestros, etc. Sin embargo, el niño optará por aquellos que mantengan una correlación con lo heredado y transmitido, se siente atraído por aquellos que son significativos y dejaron huellas, en su psiquismo anterior. (p.20).

La obligatoriedad del ingreso a la escuela diversifica el atractivo exclusivo por los objetos primarios correspondientes a las etapas anteriores (oral, anal, fálica) donde tales experiencias psíquicas le produjeron satisfacción. Ahora su libido va a estar desplazada y depositada hacia objetos socialmente valorados, alejadas de la sexualidad, de esta manera se asigna otras formas de acceso al placer.

Ahora el campo de satisfacción del niño se amplía hacia el aprender, en ser autónomo, argumentar sus respuestas y pensamientos, todas estas actividades psíquicas son las que ahora le van a producir placer y satisfacción.

4.2.5. Figuras de apego en la infancia.

“Para poder comprender el desarrollo de un sujeto, en todas sus dimensiones, es fundamental discurrir por el entorno en el que éste se despliega, como también tomar en cuenta el potencial genético con el que éste viene asignado”. (Bowlby, 1989, p.81)

La teoría del apego de Bowlby propone pensar en las representaciones mentales que son generadas en la primera infancia, tanto en los procesos originarios como primarios que se dan

entre la interacción del infante con sus padres, los cuales son fundamentales para entender el desarrollo psíquico del niño; como las futuras interacciones y relaciones que este tenga a lo largo de su vida en donde el proceso secundario se hace presente.

Bowlby (1989) señala que la disposición al apego está pre-programada, preparada para desarrollarse, la cual requiere del ambiente y de las experiencias vividas para organizarse. Tales experiencias ingresan al psiquismo y así se construirán los modelos representacionales, los cuales refieren a las representaciones que el niño se va haciendo de sí mismo, como, de las figuras de apego.

La definición de apego que presenta, corresponde a una disposición a establecer lazos emocionales íntimos. Durante la infancia, tal proximidad se establece con una persona que el autor denomina figura de apego, la cual se caracteriza por ser protectora y brindar afecto al niño. En la infancia dicho lazo se establece con los padres, a los que se acude en busca de protección, consuelo y apoyo; más adelante en la adolescencia y vida adulta estos lazos permanecen, pero se complementan con nuevos lazos a lo largo de la vida.

La conducta de apego tiene su propia motivación interna, se ve incrementada en situaciones de cansancio, dolor y frente a cualquier situación atemorizante; la misma se ve reducida, frente al contacto del niño con la figura de apego. Es fundamental para la supervivencia del bebé en sus primeros tiempos, considerándolo a medida que crezca mejor capacitado para enfrentarse al mundo. Por ende, dicha figura brinda al infante un fuerte sentimiento de seguridad, valorando la relación.

Bowlby sostiene que entre la madre y su hijo se hayan ciclos de interacción social, alternando con fases de desconexión, en cada encuentro ocurren intercambios que incluyen expresiones faciales y vocalizaciones, esto permite al infante se oriente hacia su madre con movimientos excitados de los brazos y las piernas, luego estas actividades se aplacan progresivamente terminando cuando el bebé descansa, para luego comenzar la siguiente fase de interacción.

Estas interacciones son reguladas por la madre, modificando la forma de su conducta para adaptarse a las demandas del bebé, el tono de la voz, sus movimientos, etc. Mediante un interjuego de palabras, entrelaza sus propias respuestas con las de él, un intercambio vocal en un nivel preverbal, lo que le permite crear un diálogo con su bebé, proporcionándoles a ambos placer. Se desarrolla una asociación donde cada uno se adapta al otro, las intervenciones de la madre son guiadas por los ritmos cambiantes del bebé que ella intuye.

Otro elemento en el cual hace hincapié su teoría, es la angustia de separación, la cual refiere al temor a la pérdida o alejamiento de una figura de apego. El autor pudo observar los efectos emocionales perjudiciales, de la angustia de separación en los niños de la post guerra. La ansiedad de separación sería una disposición básica que es adquirida en el curso de la evolución

y es compartida con otras especies. Su principal objetivo es sostener un lazo afectivo y protector. Dicha ansiedad de separación es entendible cuando en la infancia se experimentaron abandonos, rechazos, separaciones y amenazas parentales.

El autor sostiene que cada pauta de apego una vez desarrollada, tiende a persistir, esto se debe al modo en que un progenitor trata a su hijo sea de buena o mala forma, tales conductas tienden a perpetuarse invariablemente. Es por este motivo que la pauta a medida que el niño crece se convierte en una característica propia, por lo que tiende a imponerla en las nuevas relaciones con otros sujetos. Por ende la pauta de apego que se establece entre madre e hijo puede predecir el modo en que el niño se comportará fuera del ámbito familiar, en ausencia de su madre. Estas pautas que persisten no deben atribuirse al temperamento innato del niño sino que corresponde a un proceso de internalización de la pauta de apego.

Las conductas y la forma de crianza hacia los hijos van a depender de nuestras propias experiencias durante la infancia, la adolescencia y la adultez. A su vez, influirá la interacción que se tiene con otros bebés y niños, como la observación de la conducta de otros padres y el trato de los progenitores hacia el sujeto y sus hermanos. La conducta que una madre muestra ante su hijo, se ve influenciada por sus anteriores experiencias personales con sus padres.

Main, Kaplan y Cassidy (1985 citado en Bowlby, 1989) sostienen que durante los primeros años de vida del niño, construye modelos operantes del si-mismo, los cuales interactúan con cada modelo operante de sus padres.

Tal apreciación, explica que, a través de las experiencias que el niño tiene de las interacciones cotidianas con sus padres, éste va construyendo los modelos operantes de cada uno. Posteriormente, el modelo que construye de si-mismo refleja las imágenes que sus padres tienen de él. Dichas imágenes se van edificando por el discurso y por la forma en que cada uno lo trata. A su vez, tales modelos, operan el modo en que el niño proyecta su conducta hacia ellos, como el modo en que espera que cada uno de sus padres lo trate; dominando los sentimientos que alberga el niño con respecto a cada progenitor y con relación a él mismo, llegando a operar a nivel inconsciente.

Por otra parte, los modelos se van actualizando gradualmente a medida que el niño crece y sus padres van cambiando su forma de tratarlo. En los casos de niños apegados ansiosamente, la actualización gradual de los modelos, está en cierto grado obstruido, una vez que se han vuelto habituales, generalizadas e inconscientes. Persistiendo en años ulteriores, en un estado invariable, incluso cuando el sujeto se relaciona con otras personas que le brindan un trato diferente a las adoptadas por sus progenitores cuando era niño.

Bowlby considera fundamental para el desarrollo de la personalidad del niño, el modelo que éste forma de si-mismo, la influencia del modo que la madre considera y reconoce a su hijo. A

modo de ejemplo si una madre expresa algún rasgo de la personalidad de su hijo en forma errónea, éste puede desarrollar un falso si-mismo. Por ende, el modo en que el niño es tratado por sus padres, posteriormente puede desviar el curso del desarrollo de su personalidad, a conductas más favorables o menos favorables.

Un componente de enorme importancia que destaca el autor, es cuando el niño hace consciente sus conductas, refiriéndose a la intención; en tales intenciones se juega el deseo de conseguir determinado objetivo, en los cuales se alcanza satisfacción cuando estos se logran, o frustración cuando estos fracasan. Sin embargo, el autor sostiene que en las conductas de apego en la infancia, no se espera la conciencia de la función de proximidad y contacto entre la madre y el hijo.

Resumiendo los aportes de Bowlby, éste desarrolla la idea de que, una madre dedicada, sensible, que capta las necesidades de su hijo, proporciona al niño una base segura, desde la cual puede apartarse a explorar el mundo y a la cual puede regresar cuando está preocupado o asustado. En contrapartida, la conducta que aleja al niño de la figura de apego, hacia el mundo circundante, es denominada conducta exploratoria, a partir de una base segura (descrita por primera vez por Ainsworth 1967). La misma entra en acción cuando la conducta de apego está relativamente inactiva.

Cuando el sujeto se siente seguro, y sabe que la figura de apego responderá cuando acuda a la misma, es factible que realice la exploración del entorno, lejos de la figura de apego, a través del juego y las diversas actividades. En cambio, cuando se encuentra cansado, ansioso, atemorizado siente la necesidad de la proximidad con la figura de apego. El autor destaca que a medida que el sujeto crece, continúa organizándose del mismo modo, la diferencia radica en los recorridos exploratorios que realiza, son más prolongados en el tiempo y en el espacio. Por otro lado señala que a lo largo de la vida del sujeto, es probable que el mismo busque nuevas figuras de apego, siendo la fuente del sentimiento de seguridad de una persona.

Según Fonagy (2004) la teoría de apego de Bowlby tiene algunos puntos de convergencia con la teoría psicoanalítica, ya que toma ciertas formulaciones freudianas para elaborarla. Freud en 1920 describe que la separación de la madre provoca ansiedad en el niño, debido al miedo a la pérdida. Más adelante, este autor sostiene que la relación con la madre se mantiene como paradigma de las relaciones posteriores y que, además, la experiencia de ser cuidado inviste al niño de catexias narcisistas. Tanto Freud como Bowlby comenzaron el desarrollo de sus teorías partiendo de las consecuencias que para el psiquismo tienen las carencias afectivas tempranas (Freud 1854, Bowlby 1944). Para Fonagy ambos enfoques sustentan que el desarrollo de la personalidad se estudia mejor teniendo en cuenta el ambiente social del niño; como la repercusión que las primeras etapas tienen en el desarrollo posterior. En este sentido, menciona a Klein y a

Kohut; este último, ha relacionado el papel de la figura parental significativa de las primeras etapas con el desarrollo de la autoestima.

Además, tanto el psicoanálisis como la teoría del apego sostienen que la sensibilidad maternal juega un papel decisivo en el desarrollo de la psique. Por una parte, la teoría del apego incluye las características del cuidador y, desde otro punto de vista, el modelo psicoanalítico contempla las consecuencias que esta cualidad paternal tiene para el desarrollo del self. Desde los dos enfoques mencionados, se piensa que lo adecuado para que se dé un desarrollo sano es un nivel moderado de comprensión, siendo necesario que el niño experimente leves frustraciones. (Fonagy, 2004).

4.3. La actividad negadora, como actividad de separación.

El proceso de estructuración psíquica, en el que se viene ahondando, se cimienta desde las primeras relaciones con las figuras parentales, y las huellas mnémicas que quedan impregnadas de estas primeras vivencias, almacenan registros que sirven para organizar al sujeto en sus experiencias fuera del ámbito familiar.

Casas de Pereda (1992) en el texto “Estructuración psíquica”, plantea a la acción negadora, como elemento esencial en la constitución de la división del sujeto y la organización de las instancias psíquicas. “Es lo negativo, la negatividad, la entidad negadora, la que separa sujeto de objeto, y así la operación de discriminación tiene lugar”. (p.4).

La autora propone pensar en la negatividad como acción creadora y como trabajo psíquico que permite la separación sujeto-objeto, efectivizando la discriminación. En torno a la estructuración psíquica destaca tres modalidades del No, o tres vías de desarrollo de diferentes sentidos que confluyen en el mismo vocablo.

La primera designada negación discriminativa, se hace presente desde comienzos de la vida en el discurso materno y contiene en contracara la afirmación. Esta negación es puesta en acto por la madre cuando en los primeros juegos que realiza con su bebé y esconde su rostro expresando “No está-está”, enseñándole a jugar el juego de presencia-ausencia, el cual marcará el terreno para el reconocimiento del objeto que es el que dialécticamente produce la aparición del sujeto. La defensa correlativa a este no discriminativo es la desmentida, mecanismo que, según esta autora, será esencial a la estructuración psíquica. La desmentida da cuenta de los límites del aparato psíquico para enfrentar la simbolización de la ausencia, se desmiente la ausencia desde la primera alucinación de satisfacción, como se desmiente la ausencia de la madre en la reparación del objeto transicional; o se desmiente la ausencia del pene de la madre en el fantasma fálico de las teorías sexuales infantiles la cual corresponde a la desmentida de la diferencia de los sexos. En definitiva la desmentida es la negación de la ausencia. (pp. 5-7).

El segundo No de la prohibición, se hace presente en una modalidad expulsiva del no; autorización simbólica a expulsar el displacer que sella la estructuración libidinal del bebé, pero el placer a su vez tiene límites. Un ejemplo de ello que presenta la autora sería el “no llore mi bebé...”, que conduce al deseo de no sufrimiento, calmando o aliviando una vivencia dolorosa, habilitando al mismo tiempo un espacio reasegurador. Su falta provocaría graves patologías ya que se trataría del fallo del “no” del incesto. El empleo de un No de la prohibición como límite al placer, encarna la defensa de tal represión. (p. 8).

Por último, el No de la negación sería el sustituto intelectual de la represión. Es el No del lenguaje verbal que determina un instante de represión implicando un No como pérdida y sustitución. (p.9).

En sus tres momentos, el resultado del trabajo de lo negativo surte efectos en la estructuración psíquica del sujeto habilitando la constitución de lo simbólico, a través de la ausencia del otro, ya no especular en su función anticipadora, sino desde el trabajo sobre la pérdida.

4.4 El estadio del espejo como formador de la función del yo.

Lacan toma las conceptualizaciones psicoanalíticas correspondientes a la función del yo, y plantea una visión diferente y a la inversa de la propuesta por Freud (el yo surgía desde dentro hacia fuera y las funciones del yo en sus comienzos no están unificadas). Lacan señala la insuficiencia del narcisismo, pero lo inscribe en una teoría de las formas, efectos formativos de la Gestalt, mediante el cual el sujeto se identifica primero con la Gestalt visual de su propio cuerpo, produciendo más tarde la constitución del yo, a través del reconocimiento de su imagen propia y ajena que surge desde afuera hacia adentro del psiquismo.

Es por esta razón, que a partir de 1936 Lacan promueve la teorización del estadio del espejo que continuó desarrollando años posteriores. La misma se presenta entre los seis y dieciocho meses de vida del infante, a pesar de la impotencia motriz, de la dependencia de la lactancia, y de un yo precario que antes de identificarse con un “otro” y antes de que el lenguaje le habilite su función de sujeto, el infante asume en dicho periodo el dominio de su imagen corporal mediante una identificación con la imagen del semejante y por la percepción de su propia imagen en un espejo. (Lacan, 1949, pp.86-89).

Al decir de Lacan (1949) “La función del estadio del espejo establece una relación del organismo con su realidad”. (p.89).

El reconocimiento que realiza el niño en el espejo, es dado como una Gestalt, es decir, la exterioridad de la imagen de su propio cuerpo, que se construye con otro que funciona como espejo, le devuelve al niño aquello que este no puede realizar todavía pero que lo puede efectuar

a través de ese otro.

“El niño anticipa en el plano mental la conquista de la unidad funcional de su propio cuerpo, aún inacabada en ese momento sobre el plano de la motricidad voluntaria”. (Assoun, 2004, p.59).

El infante al ver su imagen en el espejo se siente encantado y se relaciona con dicha imagen por medio de gestos. La asunción de la mímica jubilosa del infante, es signo de una identificación imaginaria de origen, es decir, esa transformación que es producida en el sujeto cuando asume una imagen. Cuando el infante se identifica en el espejo demuestra un primer acto de inteligencia y establece una relación libidinal con la imagen de su cuerpo. Es a partir de ello que se comienza a desarrollar una subjetividad y una creencia en un orden imaginario. La relación libidinal con la imagen, desconoce su sí mismo, la imagen en el espejo la ve como un “otro”, el niño se percibe como “las imago del cuerpo fragmentado”. Pero cuando el niño reconoce y asume que la imagen en el espejo como propia se constituye el momento formador de la función del yo para Lacan. (Assoun, 2004).

Winnicott (1971) en el capítulo IX alusivo a "El papel de espejo de la madre y la familia en el desarrollo del niño" apunta que, en el desarrollo emocional individual el precursor del espejo es el rostro de la madre, a diferencia de Lacan, que se refiere al uso del espejo en el desarrollo del yo de cada individuo. Winnicott en dicho texto reconoce la influencia del trabajo de Lacan en su teorización. De este modo el autor asume el espejo como un elemento significativo en la estructuración subjetiva; es decir hace suyo el espejo como concepto, para el desarrollo de sus ideas.

Janin (2011) toma los aportes de Winnicott y plantea que el niño al mirarse en los ojos de la madre, se ve en la imagen que ella le devuelve de él; esa mirada será fundamental en la representación que el niño forje de sí mismo. (p. 25).

Winnicott (1971) señala que en las primeras etapas del desarrollo emocional del niño desempeña un papel fundamental el ambiente que lo rodea, paulatinamente se produce la separación del yo, no-yo, el cual constituye un momento fundamental para el psiquismo del niño. Los primeros cambios se producen en la separación de la madre, lo cual permite percibirla de manera objetiva, proveniente desde el afuera, y ya no creada por él mismo.

Por otro lado plantea que el bebé cuando mira el rostro de su madre se ve a sí mismo. La madre lo mira y lo que ella parece se relaciona con lo que ve en él. Para ello se pretende que las madres no reflejen “su propio estado de ánimo” o “la rigidez de sus propias defensas”, al decir del autor. En este caso el niño mira y no se ve a sí mismo, con lo cual se atrofia su capacidad creadora y buscará esforzadamente otras formas de conseguir que el ambiente les devuelva algo de sí.

Cuando en su mirar, ven el rostro de la madre, “miran y no se ven a sí mismos”, se ha perdido su rol de espejo, percibirán la depresión, distancia o indiferencia de la madre. Asistiendo a la imagen de un “otro” que se muestra hostil.

Winnicott finalizó dicho trabajo enfatizando el papel de toda la familia en el desarrollo del individuo, y extiende el papel de la madre al resto de los miembros de la familia que también cumplen la función de espejos reales que existen en la casa, y los cuales son fundamentales en los procesos identificatorios del niño que a lo largo de dicho desarrollo se multiplican, el cual le permitirá depender cada vez menos de la devolución de la persona por el rostro de la madre, padre y otros rostros en relación con estos.

4.5 La Interdicción.

La evolución de la relación madre-niño se ordenará alrededor del eje de la presencia de un tercero, el padre. No sólo el padre carnal, sino el padre en tanto representante de la ley en la palabra de la madre que hace irrupción en el vínculo dando la matriz para ordenar la experiencia. La palabra de la madre impulsa el surgimiento de la palabra del niño que a partir de ahí tiene necesidad de ser escuchado por su padre y cuando ella a su vez ayuda al padre a escuchar a su hijo, le deja el lugar, se ausenta, abandona la posición de dominio. El padre en su función de tercero que corta, separa, a la madre del hijo, destrona la omnipotencia infantil y materna, y a la vez que reconoce, prohíbe (el incesto) y suelta al hijo, lo ubica en su lugar generacional, permitiendo el despliegue del sujeto singular, inicio del camino a la exogamia. (Ulriksen de Viñar, 2005, pp. 13-14).

Assoun (2004) señala que Lacan en “Del nombre del padre a lo simbólico”, reconoce el sostén de la función simbólica, desde el principio de los tiempos históricos, identifica su persona con la figura de la ley. Lacan a diferencia de Freud (Tótem y Tabú) postula una función que libera al término de cualquier narrativa mitológica. La figura paterna que propone Lacan refiere a la idea de que el padre es una metáfora, idea formulada en (1958) denominada la metáfora paterna, la cual se caracteriza por aquella sustitución de un significante por otro que hace surgir, partiendo de una significación desconocida, una significación inédita. El punto crucial que propone el autor refiere al deseo de la madre que engendra al Padre como Nombre, partiendo de la palabra de la madre que lo asiente, le da el lugar. El nombre propio adquiere un rasgo unitario, irremplazable. Según esta concepción el padre se coloca más dentro del registro simbólico, formulado en (1954) donde Lacan dice “si el hombre llega a pensar (lo) es que primeramente está apresado en él en su ser”, es preciso pensar, pues, “la autonomía de lo simbólico”. Lo simbólico se manifiesta bajo la doble forma de la prohibición y de la deuda, el sujeto está apresado en un orden de intercambios que

condicionan su ser. (pp. 80-84).

Para Lacan la función paterna encarna lo real, lo imaginario y lo simbólico. El padre real es el genitor, es el agente de la castración, es decir negándole al hijo el goce de la madre, aquel que está presente en la familia real, es el que sostiene la función de padre simbólico. El padre imaginario es el que resulta imaginado en la identificación primaria, y fantasmaticado luego como padre todopoderoso en la salida del Edipo. Y el padre simbólico su ser reside en su Nombre que es impronunciado. (p.85).

Resumiendo, para Lacan la función paterna representa una función reguladora del deseo y el goce que censura el incesto y la fusión madre-hijo. Es según este autor, una función de corte, es decir una función interdictora del eje diádico, imaginario, narcisista madre-hijo inscrita dentro de la ley del padre.

5. Los juegos del niño y su incidencia en la estructuración del psiquismo.

El juego del infante es considerado, desde diferentes miradas psicoanalíticas, una expresión privilegiada del mundo interno del niño, y su observación nos brindan pautas de abordaje al psiquismo del niño en constitución.

En el texto "Más allá del principio de placer" Freud (1920) investigó la experiencia del placer del sujeto (reducción de la tensión) y la experiencia del displacer (aumento de la tensión o la excitación) siendo este el principio básico del principio de placer en el aparato psíquico. A través de la observación de un juego infantil, el de su propio nieto de un año y medio, constato que el niño tenía un carretel de madera atado con un piolín, el cual arrojaba lejos de si haciéndolo desaparecer de su vista y pronunciando "o, o, o, o". Según quienes lo habían observado repetidas veces lo interpretaron como la palabra alemana "fort" (se fue). Luego tiraba del piolín y lo traía con él expresando con alegría "da" (acá está).

El autor interpreta esta acción repetida de su nieto y engloba el juego completo, como un desaparecer, se fue, "fort", y un volver "da". También observa que la mayoría de las veces el niño ejecutaba solamente el primer acto, en calidad de juego, el cual corresponde a la partida de la madre. La interpretación que Freud hace de este juego repetitivo apunta a la renuncia a la satisfacción pulsional de admitir sin protestas la partida de la madre, reparando la ausencia de la madre y la situación productora de angustia a través de su propia escenificación, utilizando objetos a su alcance.

Lo displacentero no es la ausencia de una presencia placentera, sino la pérdida de dominio del niño frente al sometimiento a la realidad externa. El desamparo originario del infante humano lo hace dependiente del deseo y del capricho del otro, la capacidad de construir un juego coloca al niño en una posición relativamente activa frente a la pasividad generada por la dependencia.

El niño a través del Fort-da, dominado por la situación displacentera, encontraría la satisfacción, el juego es un modo de ligazón de la angustia y de simbolización de pérdida o ausencia.

Freud asocia este juego con la partida de la madre y apunta que es la elaboración de la presencia-ausencia de la madre, un hito fundante en la constitución subjetiva.

En 1971, Winnicott introduce 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, entre la actividad creadora primaria y la proyección de lo que ya se ha introyectado, entre el desconocimiento primario de la deuda y el reconocimiento de ésta. (p.18).

El autor refiere a dichos objetos transicionales, a elementos blandos y suaves, ofrecidos desde el exterior, habitualmente por la madre, los cuales simbolizan el cuidado materno y le permiten al sujeto en constitución ir construyendo gradualmente las condiciones ausencia-presencia, como la diferenciación yo- no yo, con el objetivo de lograr la integración en la constitución subjetiva. Cuando este proceso no se realiza adecuadamente el niño entra en una angustia intolerable que le dificulta la introyección del objeto materno y la separación necesaria para su propio desarrollo.

Cada sujeto posee un universo interior que puede estar empobrecido o enriquecido de acuerdo con sus propias experiencias, el mismo se diferencia de un mundo externo, entre estos dos universos, se encuentra según Winnicott una zona intermedia de experiencia, entre lo subjetivo y lo que se percibe en forma objetiva; un espacio que hace de nexo entre la realidad interna y externa, conecta el adentro con el afuera, llamado “espacio transicional”. Una vez constituido será el lugar de descanso para el individuo en su incesante tarea de mantener interrelacionadas, pero también diferenciadas, las otras dos áreas de experiencia.

El autor propone, como parte de esta zona intermedia, los “fenómenos transicionales” podría considerarse los parloteos o balbuceos del bebé, y la forma en que un niño más grande repite canciones y melodías mientras se prepara para dormir, junto con el uso de objetos que no forman parte del cuerpo del niño. Son experiencias funcionales que van acompañadas por la formación de pensamientos o fantasías. (Winnicott ,1971).

Por otro lado, el autor señala que el objeto transicional representa el pecho materno, o un objeto de la primera relación con la primera posesión no- yo, es por ello que sostiene que el objeto transicional no proviene desde afuera como lo percibimos nosotros, ni de adentro ya que no es una alucinación del bebé.

Lo transicional representa la transición del bebé, de un estado en que se encuentra fusionado con la madre a un estado donde se relaciona con ella, como algo que está afuera de él y separado. El objeto transicional es un símbolo de la unión del bebé y la madre, se encuentra en el tiempo y lugar , en que la madre se halla en la transición de estar en la mente del bebé fusionada

al niño y ser experimentada como un objeto que es percibido. El uso de un objeto simboliza la unión del bebé y la madre que ahora están separados, tal separación beneficia y privilegia el incipiente proceso de estructuración del yo, el cual comienza a diferenciar presencia- ausencia, adentro-afuera, yo no-yo.

Para Winnicott (1971) las etapas de la constitución del juego corresponden a los tiempos de constitución del objeto, por este razón postula la constitución de tres objetos: el objeto subjetivo, el objeto transicional y el objeto objetivamente percibido.

Al comienzo el niño y el objeto se encuentran fusionados. El niño tiene una visión subjetiva y la madre se orienta a hacer real lo que el niño está dispuesto a encontrar. Esta etapa omnipotente corresponde al objeto subjetivo, aquí se observan juegos de interacción caracterizados por la fusión corporal y la continuidad sensorial entre el bebé y el adulto.

La siguiente etapa de la constitución del objeto transicional, el objeto es repudiado, reaceptado y percibido en forma objetiva, es necesario una madre o figura materna dispuesta a participar y a devolver lo que se le ofrece. La madre o parte de ella se encuentra en un "ir y venir", ya que oscila entre ser lo que el niño tiene la capacidad de encontrar y alternativamente ser ella misma, a la espera que la encuentre. Si durante un tiempo, puede representar dicho papel, el niño vive una experiencia de control mágico, de omnipotencia de los procesos intrapsíquicos con su dominio de lo real. Es un espacio potencial que existe entre el encuentro madre-bebé y que los une, aquí el juego es muy estimulante, los objetos transicionales son muñecos blandos y suaves, provenientes del exterior que representan algo del bebé y algo de la madre. Estos muñecos deben ser accesibles al niño, no ser modificados, ni lavados, disponibles para acompañarlo, especialmente en los momentos de angustia y soledad y en sus primeros desafíos frente a la realidad exterior.

En un tercer momento el niño puede jugar sólo con la confianza de que la persona a quien ama está cerca. Para arribar al objeto objetivamente percibido, correspondiente al mundo externo, será necesario que el bebé en esta etapa encuentre juegos donde pueda desplegar la agresión y la confrontación entre el deseo de la madre y el del niño. Se desarrolla una alternancia entre la aceptación de la madre de la agresión del niño y la imposición de consignas y límites provenientes del ambiente. Aquí el niño es más activo-agresivo en la investigación del ambiente, romper juguetes es un modo de conocimiento, apoderamiento y elaboración de la frustración por la pérdida de la fusión con la madre.

Por último, el niño puede disfrutar de la superposición de dos zonas de juego, la propia y la de la madre. Ha logrado, su propio modo de jugar, y la capacidad de aceptar o rechazar propuestas y tomar iniciativas, así queda instaurado el camino para jugar juntos en una relación donde se inscribe lo alterno y logrando la construcción del objeto real. La construcción del objeto objetivamente percibido es propuesta por Winnicott como un proceso transicional.

Winnicott considera al juego una entidad en sí misma, como función estructurante para la constitución psíquica. Representante del espacio potencial entre la realidad psíquica interna y el mundo real, donde se experimenta la creatividad. Denominada por el autor tercera zona, la cual, se conserva a lo largo de la vida en las intensas experiencias que envuelven a las artes y la religión, a la vida imaginativa y a la labor creadora. (pp.38 y 138)

Por otro lado Freud, A (1981) propone diferentes momentos en el juego del infante, donde hay un desplazamiento desde el cuerpo hacia los juguetes y desde el juego hacia el trabajo. El juego al principio es para el infante una actividad que proporciona un placer erótico, ya que utiliza su propio cuerpo, comprometiendo la boca, los dedos, la visión, la piel, (juego autoerótico); o utiliza el cuerpo de su madre, no habiendo una clara distinción entre estos dos universos. Más adelante las propiedades del cuerpo tanto de la madre como del niño son transferidas a ciertas sustancias de consistencia suave tales como una almohada, un trapito, un osito de felpa, que sirven como primer objeto de juego, o como objeto de transición catectizado, o sea provisto de energía tanto por la libido narcisista como por la objetal.

El apego a un objeto de transición específico se despliega a juguetes suaves, los cuales son maltratados y acariciados en forma alternativa. Gradualmente los juguetes suaves desaparecen, excepto para dormir, facilitando la entrada del infante a la participación activa del mundo exterior, hasta el retraimiento narcisista necesario para lograr el sueño. Durante el día, los objetos de transición, son reemplazados cada vez más por material de juegos que sirven para las actividades del yo y sus fantasías subyacentes. Dichas actividades a medida que el niño crece, tienen como objetivo variadas contribuciones, desde juguetes que favorecen al placer de la motricidad, hasta escenificar situaciones variadas. Es por ello que la autora señala que, el pasaje desde las actividades del juego hacia el trabajo, implica que la capacidad lúdica se convierta en la capacidad laboral, el niño se gratifica por haber cumplido la tarea, o haber resuelto el problema.

Por consiguiente, se alcanza cuando el niño adquiere algunas facultades complementarias como el control, inhibición o modificación de los impulsos logrando utilizar materiales de manera constructiva y no de forma agresiva ni destructiva. Por un lado cuando logra la transición desde el placer instintivo primitivo característico de los primeros tiempos, hacia el placer sublimado junto con un alto grado de neutralización de la energía empleada; por otro cuando logra la transición desde el principio de placer hacia el principio de realidad. Evolución esencial para desempeñar con éxito el trabajo durante el estado de latencia en la adolescencia y madurez.

Por ende, el planteo central de las líneas de desarrollo de Freud, A apunta a la sublimación de las pulsiones. El niño debe lograr desplazar la satisfacción obtenida en la misma actividad lúdica por una satisfacción aplazada al producto final de las actividades realizadas, requisito indispensable para el éxito en la tarea escolar.

Hasta aquí se incluyó la línea de desarrollo corporal hacia el juguete y desde el juego hacia el

trabajo, no basándose en las fases posteriores donde se derivan una cantidad de importantes actividades lúdicas que hacen al desarrollo de la personalidad del sujeto; ya que el propósito de este eje del trabajo es ahondar por los primeros objetos transicionales como instrumentos indispensables para el desarrollo hacia la independencia corporal del niño, (control de esfínteres, debilitamiento de los vínculos entre la alimentación y la madre), los cuales juegan un rol fundamental como primeros elementos posibilitadores de los primeros aprendizajes.

5.1 La función simbólica en el niño.

La palabra, el lenguaje, es una adquisición un logro de un trabajo psíquico complejo, que lleva a la instauración de la función simbólica, es decir a la pérdida, la muerte de la cosa. La palabra toma el lugar de una pérdida, de una distancia, de una renuncia al objeto; todo ello conlleva al proceso de simbolización. (Ulriksen de Viñar, 2005, p.14).

De acuerdo con los autores considerados, en relación al juego como proceso estructurante del psiquismo, el cual corresponde a una actividad simbólica en sí misma que favorece la capacidad de simbolización en el niño. La misma implica la tolerancia a la ausencia del objeto y su recreación a través del símbolo que la representa. Es decir, es la posibilidad del niño de elaborar la ausencia de la madre, para que el niño acceda a este paralelismo, debe poder distinguir entre una madre ausente “no está”, pero “sigue existiendo fuera de mí”. Esto es crucial en el psiquismo del infante lo cual le permite comenzar a categorizar representaciones que diferencian un adentro-afuera, presencia-ausencia, sujeto-objeto, yo-no yo, consecuentemente el niño logra separarse de la simbiosis materna para construir su propia individualidad, y establecer una mayor conexión con su entorno, lo cual le permitirá interesarse para conocer, descubrir y explorar objetos sociales los cuales le posibilitará al niño la capacidad de integrar el aprendizaje como proceso del crecimiento psíquico.

Bowlby (1989) señala la capacidad cognitiva del infante de conservar a su madre en la mente cuando ella no está presente, el bebé desarrolla y adquiere la capacidad de representación. Dicho modelo operante tiene como objetivo establecer comparaciones durante la ausencia y presencia de su madre. A su vez, establece otro modelo operante de sí mismo, el cual interactúa con el modelo operante de su madre, y lo mismo hace con su padre y con otras personas. (p.151).

Paín (1985 citado en Fernández 1987, p.85) plantea que “la actividad simbólica despliega el gesto, para invocar al objeto ausente subjetiva la experiencia, sustituye al objeto por un gesto que significa, entre otras cosas, su ausencia”.

Bion (1962 citado en Flechner, 2007) denomina “capacidad de reverie de la madre”, la cual permite a través del pensamiento intuitivo de la misma que el mundo circundante cobre de a poco sentido para su hijo. Para el autor la verdadera capacidad de pensar, la denominó función alfa, surge siempre y solamente a través de una experiencia emocional.

Bion subrayaba a través de esta forma de función materna que denominó la capacidad de reverie, las bases mismas de la simbolización. Este modo de funcionamiento por identificación proyectiva no tiene para él nada de patológico, razón por la cual la llamó, identificación proyectiva normal. A través de la reintroyección de algunos elementos de la capacidad de revêrie de la madre aplicados a los elementos proyectados por él, el infans conseguirá establecer poco a poco en su interior su propia capacidad de identificación proyectiva normal, siendo el inicio de su función alfa la que constituirá el continente de sus experiencias emocionales por venir, la membrana de contacto entre su propia vida psíquica y la vida psíquica de otro. Se trata entonces del instrumento mismo de la capacidad de simbolización y de comunicación interhumana. (pp. 8-9).

Bion (1966 citado en Paín 2002) considera que el yo es una estructura que tiene como objetivo establecer contacto entre la realidad psíquica y la realidad externa, y postula una función alfa capaz de transformar los datos sensoriales en elementos utilizables para ser pensados, recordados y soñados. Los elementos alfa son captados en una experiencia emocional e integrados al conocimiento como partes de la persona.(p.19).

6. Las fallas en la estructuración psíquica del niño y su incidencia con las dificultades de aprendizaje.

6.1 El aprendizaje y sus avatares.

López de Caiafa y Kachinovsky (1998) sostienen que:

El aprender, cuya definición actual para el diccionario remite a la adquisición de conocimientos -sea por la vía del estudio o de la experiencia-, ya desde su origen latino, hacia el 1.200, queda vinculado al aprehender, en el sentido de apoderarse, de hacer propio algo que originariamente no lo era. Dicho concepto incluye así una idea fuerte: la relación con lo no propio, con el afuera, con el otro. Una relación que se desplegará en un proceso intrínsecamente activo y transformador. (p.10).

Caiafa y Kachinovsky plantean por un lado una perspectiva transformadora del aprender, en el sentido de un proceso enriquecedor para el sujeto. Aunque por otro, el aprender puede ser mirado desde otra perspectiva (docentes, padres) que plantean lo arduo y complejo del proceso de aprender.

Siguiendo este camino, según Palma y Tapia (2006) señalan que los problemas de aprendizaje

en la infancia, suponen un malestar en el niño, en el grupo familiar y en la institución escolar. Un malestar en la medida que produce que el sujeto no pueda transformar la realidad ni ser creativo. Es por ello, que la problemática del aprendizaje, desde una mirada clínica, implica considerar las múltiples instancias que atraviesa todo orden de acontecimiento humano. (p.96).

Palma y Tapia plantean que un problema de aprendizaje propiamente dicho se entiende como una dificultad que el sujeto no puede superar a pesar de los esfuerzos que realiza para aprender. En tal caso, se halla un estancamiento persistente del proceso de aprender. (p.98).

Janin (2011) apunta que todo aprendizaje tiene una historia previa de modos y ritmos de incorporar conocimientos en cada niño. Y el aprendizaje escolar no escapa a ello, es también un efecto de transmisiones, inscripciones y ligazones que involucran a varios protagonistas: el niño, la escuela, la familia y la sociedad en su conjunto. (p 89).

Para abordar el tema de las problemáticas del aprendizaje, es necesario explicitar las diversas manifestaciones que responden a distintos orígenes en la historia y desarrollo del niño. Para ello es preciso distinguir los problemas o conflictos emocionales que interfieren en el acceso del niño al aprendizaje escolar o en su continuidad, de aquella problemática más compleja ocasionada por un déficit o alteración en la estructuración psíquica del niño, en el armado primario del pensamiento inteligente. (Micca, 2006).

Bleichmar (1991 citado en Palma y Tapia 2006, p.99) diferencia dos tipos de problema en la adquisición de aprendizajes. Los que se producen una vez constituido el aparato psíquico y el proceso secundario (son las inhibiciones como efecto de un síntoma), y aquellos que se producen como resultado de un problema en la constitución misma del aparato psíquico.

6.2 Deficiencias en los procesos de simbolización, y sus incidencias en las dificultades de aprendizaje.

La capacidad de anticipación de la madre que deja un lugar vacío, de espera y de confianza en que el niño va a responder desde un lugar singular y único, expresándose como otro, como un ser diferente constituye uno de los pilares del advenimiento del sujeto. Sin embargo, algunas madres sólo pueden hablar de un modo asertivo, afirmativo, no pueden suponer ni descubrir en el niño pequeño su capacidad de respuesta propia, respuestas preverbales, movimientos, gestos, miradas, balbuceos. (Ulriksen, 2005, p.9).

En la primera instancia de vida del infante es la madre el objeto que aparece y desaparece; es una dialéctica de ausencia y presencia donde surge la palabra, la cual viene a representar al

objeto ausente, celebrando su aparición. Tal perspectiva admite que lo que no está ahí puede volver a estarlo. En un tiempo posterior, cuando la madre distribuye objetos, respondiendo a las demandas del infante, ésta puede ser simbólica porque distribuye objetos simbólicos de los que el niño se apropia. Es por ello que puede ausentarse ya que el niño coloca en su lugar la palabra y el juego como formas de simbolización. Pero si ella queda atrapada en el intercambio de objetos de necesidad, fracasa porque pasa a formar parte de los objetos no simbolizables, es decir, el niño no puede sustituir la ausencia de la madre por una palabra, por su imagen, por una representación, sino que la necesita a ella en tanto objeto real, o a un sustituto en concreto. (Ulriksen de Viñar, 2005, p. 12).

Rodulfo (1999) sostiene que a través de las prácticas cotidianas en la clínica psicoanalítica, pudo constatar que los niños que de modo prematuro y forzado vivieron la imposición de la diferenciación yo, no-yo cuando ésta aún era insoportable (en vez de ser alcanzada espontáneamente ajustándose al ritmo de los procesos psíquicos del niño) adquirieron como consecuencia la complicación y obstrucción del desarrollo, viéndose alterada la función yoica.

Tales alteraciones el autor la denominó “de aferramiento”, es decir, especificadas por adherirse desesperadamente a algo y/o a alguien, el niño sigue fijado a un estado simbiótico y fusional, no sabe existir sino en adherencia. Un ejemplo que el autor expone es la interferencia en el jugar ligada al estar pendiente de aquel a quien el niño está como colgado, bloqueando la espontaneidad o reduciendo su alcance. El trabajo de la simbolización debe considerarse sobre la base de un fondo de angustia, trátase de inscribir la diferencia sexual, constituir la separación del yo/no-yo, o tomar las primeras distancias con el cuerpo de la madre. Pero cuando la simbolización se fuerza inoportunamente, el monto de angustia es tan grande, que aquellas se logran alcanzar, pero a un costo muy alto, mensurable en escisiones, en formaciones de reacciones de inusitada rigidez y violencia. (p.150).

Por un lado, el autor plantea el hecho de que, si la separación no se logra simbolizar de manera correcta, como consecuencia, va aparecer en forma de destrucción corporal o alguna otra suerte de agujeramiento patológico. (p.159).

Por otro lado, plantea que para lograr una simbolización adecuada es necesario diferenciar entre separar y destruir, ya que en el momento mismo que se homologa la destrucción, toda separación, aun mínima, es imposible, obligando al niño a fusionarse desesperadamente para evitar el caos.(p.169).

Bowlby (1989) desde otra perspectiva señala que la dependencia es característica sólo de los primeros años de vida del niño, el cual se debe desprender gradualmente, pero cuando la conducta de apego se continúa manifestando durante los años posteriores se la clasifica de regresiva.

Es preciso resaltar aquí que conductas de apego patógenas, como es el caso de una relación de madre e hijo simbiótica, tiene como consecuencia para el niño no desarrollar una vida social fuera del núcleo familiar. Dicho autor señala que la causa de este problema puede deberse a la madre, la cual pudo haber tenido una infancia difícil habiendo crecido ansiosamente apegada, intentando convertir a su hijo en su figura de apego, osea que la relación está invertida, el progenitor resulta apegado al niño.

En contrapartida, plantea las conductas de desapego como mecanismo defensivo que opera en el interior del niño, para ejemplificar el autor esboza un niño que es dejado en una residencia infantil un tiempo, con gente desconocida y en un lugar nuevo. El niño en una primera instancia se comporta con su madre como si fuese una desconocida, pero luego de un intervalo de horas o días se aferra a ella, volviéndose ansioso por temor a perderla nuevamente. La conducta de apego queda bloqueada temporalmente y con ella, los sentimientos y deseo que la acompañan. (Bowlby, 1989).

Schlemenson (2003) propone pensar por un lado, en los casos donde la relación originaria adquiere una excesiva libidinización, asistencia y sobreprotección, no se logra definir el espacio de unión-separación entre la madre y el hijo, por ende el niño busca en forma permanente la descarga pulsional que recibe de su madre, el cual lo deja desbordado. Por tanto la actividad representativa imposibilita que la actividad simbólica se instale. Por otro, en los casos de niños para quienes esta primera relación es extremadamente inestable o precaria (madres en situación dolosa, traumática o agresiva), los deseos de entrelazamiento libidinal no se establecen y el psiquismo del niño se constituye con un nivel de precariedad simbólica difícil de recuperar posteriormente. (p.18).

Es de suma importancia subrayar que cuando las experiencias afectivas de los progenitores han sido traumáticas, y escasas, transfieren a sus hijos tales experiencias de forma inconsciente, reeditando aquellas situaciones donde sus primeros objetos de amor dejaron sin resolver, por ende repiten con sus hijos, lo que sus padres no pudieron inscribir en sus propios psiquismos. (p.19).

En ambos casos extremos tanto de carencia como de excesivo cuidado, tiene como consecuencia un proceso de simbolización precario o donde no llega a instalarse.

La autora señala cuando los objetos nuevos no atraen y no producen placer al niño, muchos de ellos se transforman en objetos de no-deseo, como por ejemplo el hecho de leer produciendo una desinvertidura y retracción libidinal, que da como consecuencia las restricciones en el despliegue del potencial simbólico del sujeto, limitan el acceso al aprendizaje, generando fracturas o fallas en la producción simbólica del niño siendo esta la actividad psíquica más compleja. (p.21)

Schlemenson hace hincapié en que cuando predominan elementos traumáticos y/o conflictivos

en la historia del niño y no están resueltos, motivan un retiro libidinal significativo que parcializa y limita el acceso al aprendizaje, generando fracturas en la producción simbólica del niño. Por ende el pasaje al proceso secundario es insuficiente o precario, dichos elementos invaden a las producciones secundarias y las contaminan, dificultando el acceso al proceso secundario de simbolización que no hacen más que retardar la inscripción social del sujeto.

La actividad representativa característica de este tercer momento llamado proceso secundario es la producción simbólica que es la más compleja de las actividades psíquicas. Es de suma importancia destacar que la instauración de producciones psíquicas de mayor complejidad, como la producción de símbolos y conocimientos, no anula a las anteriores; sino que cada instancia psíquica anterior coexiste y es resignificada e incluida por la de mayor complejidad. (p.21).

Janin (2011) plantea las fallas en la constitución del aparato psíquico que derivan de conflictos que, si bien se expresan a través de movimientos intrapsíquicos, incluye en su producción a varios individuos. Los trastornos en la constitución del psiquismo son efectos de movimientos defensivos, deseos contradictorios, identificaciones, prohibiciones, externos-internos al aparato psíquico del niño. (p.35).

Esta autora hace referencia a que la madre en los primeros tiempos del infante, debe ejercer un rol protector hacia éste, no sólo protegiéndolo de los estímulos del mundo, sino también de los desbordes internos, ayudándolo a metabolizar lo que siente. Pero si ella en contrapartida usa al niño como lugar de proyección de sus propios contenidos intolerables desbordándose, el niño no puede constituirse como alguien diferenciado. Los propios límites no pueden ser reconocidos y las pulsiones y el mundo externo se confunden, es decir desde afuera irrumpe un estímulo tan constante e insoslayable como el pulsional. Así el niño quedará a merced de las exigencias propias y ajenas, sin poder diferenciarlas.

Es por ello que defensivamente, puede constituirse una barrera rígida que lo defienda de cualquier sufrimiento tanto de los estímulos externos, como, de los provenientes del propio cuerpo y del propio psiquismo. (p.38).

Todo el camino de la simbolización está motorizado por la ausencia, si el objeto está eternamente presente, no hay desplazamiento posible ni necesidad de representarlo simbólicamente; pero si también, la ausencia fue absoluta, el resultado no es la simbolización, sino el agujero en la trama representacional. (p.121).

Micca (2006) plantea que los trastornos del aprendizaje no se tratan de conflictos que afectan al niño en su etapa escolar, ni de inhibiciones, sino de verdaderos déficit tempranos en la estructuración del pensamiento inteligente. Es decir, se ve afectado el armado del pensamiento simbólico y de los requisitos previos e indispensables para el acceso al aprendizaje. Es sabido que un niño neurológicamente sano es la condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo

de la capacidad de pensar. Para que el pensamiento se estructure y se complejice es indispensable un entorno humanizante facilitador de tal armado. (p. 241).

La autora señala que las disarmonías en las relaciones tempranas de la madre y el bebé pueden ocasionar disfunciones que condicionen el armado del psiquismo en el niño. Cuando por alguna causa la madre no puede interpretar lo suficiente o interpreta erróneamente, o lo que es más grave todavía, no interpreta, creando así una ausencia, a la excitación que el bebé siente y no puede solucionar se le añade una sobre-excitación, una sobrecarga, aún, más difícil de tramitar.

Cuando esta sobrecarga no logra resolverse y permanece de manera incesante en las vivencias del bebé, ocurre que el niño tendrá dificultades para procesar los estímulos internos y seleccionar los estímulos externos, operación indispensable para la construcción y organización del pensamiento y para el posterior acceso al aprendizaje.

Un punto relevante que aporta Micca refiere a la dificultad en el procesamiento psíquico de los estímulos internos y externos, conlleva a considerar que los niños con esta problemática suelen presentar un déficit en la represión de las pulsiones sexuales y una tendencia a continuar con la modalidad de satisfacción primaria de carácter autoerótico, sin poder acceder adecuadamente a los modos sustitutivos que implican cierto nivel de simbolización. (p. 242).

Los diferentes autores y conceptos hasta aquí trabajados, hacen referencia al tránsito por situaciones que terminan produciendo determinadas patologías en torno a una estructuración fallante desde los inicios del psiquismo del infante, en relación con su entorno y los avatares que éste puede llegar a producir en relación al aprendizaje.

6.3 Fisuras en el aprendizaje, pensadas desde las inhibiciones y los síntomas.

“Pensar en algunas particularidades necesarias para el desarrollo de los primeros encuentros del niño con el entorno humano en estrecha relación con él, ayudará, por contraste, a considerar las fallas y carencias tempranas en el curso del desarrollo”. (Ulriksen de Viñar, 2005, p. 5).

“Las experiencias adversas con los padres durante la infancia tienen un importante papel en el origen de las perturbaciones cognitivas”. (Bowlby, 1989, p.118).

Micca (2006) refiere a las dificultades emocionales correspondientes a situaciones conflictivas de índole relacional o una crisis vital o un conflicto intrapsíquico del orden de lo neurótico, son causantes de alteraciones en el proceso del aprendizaje. Es por ello, que un niño puede estar alterado emocionalmente, de tal manera que ello le impida aprender, por causa de vivencias conflictivas (duelos, enfermedades, separaciones de los padres, mudanzas, entre otras) las cuales involucrarían un gasto de energía psíquica importante para poder sobrellevarlos, lo que implica

como consecuencia una reducción de dicha energía disponible para el aprender. La autora apunta también a los conflictos intrapsíquicos particulares que el niño pueda estar atravesando como por ejemplo; una fobia, un estado depresivo, o cualquier otra patología psíquica de índole neurótica. (p.240).

En cuanto a las inhibiciones en el aprendizaje, la autora plantea que en este orden, cuando en la historia del niño hubo situaciones traumáticas que afectaron su confianza en el mundo y lo forzaron a armar una defensa ante los estímulos ambientales. Dicha defensa produce la resistencia en su psiquismo para el abordaje de situaciones nuevas, resistencia al conocimiento de lo nuevo, ampliándose al ámbito del aprendizaje escolar, lo cual le provoca un desinterés generalizado que ocasiona en muchos casos un empobrecimiento a nivel del pensamiento. El efecto inhibitorio sobre el aprendizaje, obtura la posibilidad de saber, de conocer afectando el aprendizaje escolar. (p.241).

Freud (1925) en "Inhibición, síntoma y angustia" señala que el término inhibición puede asignarse a la disminución funcional del yo, y no necesariamente es patológica; mientras que el síntoma sería más bien la transformación de dicha función y corresponde a un proceso patológico. Desde el punto de vista tópico los síntomas nos son procesos que tienen lugar en el yo, la inhibición en cambio podría considerarse como una restricción exclusivamente en el nivel yoico. (p.83).

Freud plantea que el concepto de inhibición expresa una limitación funcional del yo que puede tener muy diversas causas. En el caso de las inhibiciones especializadas, por ejemplo, para tocar el piano, escribir o caminar, el análisis mostraría que la razón de ello es una erotización hiperintensa de los órganos requeridos para estas funciones (dedos de la mano o los pies). Aquí el yo renunciaría a realizar estas funciones con el fin de evitar un conflicto con el ello. Otras inhibiciones se producen expresamente al servicio del autocastigo, el yo no debe hacer algunas cosas porque le proporcionarían provecho y éxito, que el severo superyó le ha denegado. Entonces el yo renuncia a esas operaciones a fin de no entrar en conflicto con el superyó. En las inhibiciones más generales del yo obedecen a otro mecanismo, simple. Si el yo es requerido por una tarea psíquica de particular gravedad, por ejemplo un duelo, lo que sucedería es que el yo canalizaría la energía para poder procesarla, empobreciendo su energía potencial disponible que se ve obligado a restringir su gasto de manera simultánea en muchos sitios.

En resumen, las inhibiciones son limitaciones de las funciones yoicas, que se formarían a partir de una precaución frente a la angustia o a consecuencia de un empobrecimiento de energía. Discierne de este modo la primera diferencia fundamental entre inhibición y síntoma: la inhibición atañe directamente a las funciones del yo mientras que el síntoma no. En el síntoma se trata de una sustitución, de algo que viene en el lugar de una satisfacción pulsional intolerable para el yo.

(pp. 85-86).

En el segundo apartado del texto Freud señala el concepto de síntoma para referirse al mismo como un sustituto de una moción (movimiento) pulsional, cuya meta es la satisfacción reprimida, resultado de un proceso represivo por parte del yo, por el dominio del superyó, que no puede acatar una investidura pulsional iniciada en el ello. Mediante la represión, el yo consigue impedir el devenir consciente de la representación que era la portadora de la moción desagradable e intolerable para la conciencia. Es decir, esta no se borra, sino que se ha conservado como formación inconsciente. (p.87).

A consecuencia de la represión, el decurso excitatorio intentado en el ello no se produce; el yo consigue inhibirlo o desviarlo. Freud al pensar en la importancia de esta operación, sospecha que el yo no podría llevarla a cabo sin ayuda. Plantea una posible explicación y dice que el yo, para realizar "transformación de afecto", a raíz de la represión, se apoya en el Principio del Placer. (pp. 87-88).

El yo adquiere esta influencia a consecuencia de sus íntimos vínculos con el sistema percepción, vínculos que constituyen su esencia y han devenido el fundamento de su diferenciación respecto del ello. La función de este sistema (el llamado sistema percepción-consciencia), se conecta con el fenómeno de la consciencia; el cual recibe excitaciones o estímulos no sólo de afuera, sino de adentro, y, por medio de las sensaciones de placer y displacer. Tendemos a representarnos al yo como impotente frente al ello, pero, cuando se revuelve contra un proceso pulsional del ello, no le hace falta más que emitir una señal de displacer para alcanzar su propósito con ayuda de la instancia casi omnipotente del principio de placer. (p.88).

Paín (2002) considera a las perturbaciones en el aprendizaje como aquellas que atentan contra la normalidad de este proceso, cualquiera que sea el nivel cognitivo del sujeto, no permitiendo al sujeto aprovechar las posibilidades con que cuenta. (p.12).

La autora toma las teorizaciones de Freud para distinguir dos posibilidades en relación al no-aprender desde el punto de vista psicógeno; la primera constituye un síntoma el cual supone la represión de un acontecimiento que la operación de aprender de cierta manera significa; en la segunda, se trata de una retracción intelectual del yo. Tal retracción sucede en tres oportunidades según Freud : cuando hay erotización de los órganos comprometidos en la acción, la segunda, cuando hay evitación del éxito, o compulsión del fracaso ante el éxito como castigo a la ambición de ser; y la tercera, cuando el yo está absorbido en otra tarea psíquica que comprende toda la energía disponible, como puede ser el caso de elaboración de un duelo. (p.37).

Paín (2002) considera al problema de aprendizaje como un síntoma, en el sentido 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).

La misma propone para evaluar el síntoma entenderlo como un estado particular de un sistema que, para equilibrarse, precisó adoptar ese tipo de comportamiento de no aprender. Por consiguiente, señala que el no-aprendizaje no es la contrapartida de aprender, ya que como síntoma está cumpliendo una función positiva tanto como el aprendizaje, pero, con otra disposición de los factores que intervienen. (p.33).

Fernández (1987) señala tres formas posibles de manifestarse el problema de aprendizaje: síntoma, inhibición cognitiva, y reactiva. La última, la cual sólo mencionaré, sin desarrollar por no corresponder al proceso de este eje. Generalmente, surge del choque entre el aprendiente y la institución educativa, sin llegar a atrapar la inteligencia, disminuye las posibilidades de aprender del sujeto. Las otras dos formas provienen de causas que hacen a la estructura individual y familiar del niño, llamados problema de aprendizaje síntoma o inhibición.

El problema de aprendizaje que constituye un síntoma o una inhibición se conforma en un individuo, afectando la dinámica de articulación entre los niveles de inteligencia, el deseo, el organismo y el cuerpo, redundando en un atrape de la inteligencia y la corporeidad por parte de la estructura simbólica inconsciente. (p.92).

El síntoma-problema de aprendizaje expresa el atrape del aprender por deseos inconscientes, es decir, el niño ha perdido el deseo de aprender, hay una conversión desde lo simbólico inconsciente hacia el cuerpo.

Dicha autora plantea el uso síntoma desde un lugar que tiene que ver con el signo y con el símbolo, donde cada uno a partir de su historia, irá conformando la relación entre significado-significante. El síntoma es retorno de lo reprimido, pero aparece en forma transaccional y sustitutiva, a través de movimientos de condensación y desplazamiento. Hay una lucha constante, para que lo reprimido no aparezca, si el síntoma consiste en no aprender y lo atrapado es la inteligencia, está indicando algo referido al saber u ocultar, al conocer, al mostrar o no mostrar, al apropiarse. El síntoma es como un disfraz. La inteligencia puede estar detenida o transformada en distintos niveles de desorganización, producto de un síntoma instalado en el momento de su desarrollo. (pp. 94-97).

La inhibición cognitiva comparte con el síntoma una etiología donde lo que prima son los factores individuales y familiares, es decir la articulación del organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo del sujeto. La inhibición implica una represión exitosa, se caracteriza por la disminución o evitación de contacto con el objeto de pensamiento y no como en el síntoma con una transformación de la función, es decir, se altera el aprender cómo es en caso de omisión o alteración de letras. Para hacer una inhibición se requiere de un aparato psíquico más evolucionado, es por ello que en los niños es más común ver síntomas que inhibiciones

cognitivas. La autora toma los aportes de Freud para explicar que la inhibición, en general, tiene que ver con una sexualización de la función inhibida, es decir cuando el pensar, el conocer, el aprender está sexualizado tanto la función como el objeto de conocimiento, puede producirse la inhibición cognitiva. (p.98).

“El conocer implica acercarse al objeto de conocimiento, pero el objeto de conocimiento puede estar sexualizado y por tal motivo sexualizarse también el conocimiento”. (Fernández, 1987, p.98).

7. Consideraciones finales.

La reflexión final de esta monografía surge del recorrido teórico desde las diferentes perspectivas psicoanalíticas que se utilizaron, para intentar discernir las diferentes manifestaciones que están comprendidas en las dificultades de aprendizaje, las cuales responden a la génesis de la historia y desarrollo del niño.

Pensar en la historia y desarrollo del niño, implica, considerar los primeros vínculos que se desarrollan en su medio más próximo, que sin duda, comienzan a inscribir sus primeros aprendizajes. Es a través de los diferentes procesos internos que se va estructurando el propio funcionamiento psíquico del infante, transitando desde la identidad de percepción hacia la identidad de pensamiento. A medida que el niño amplía su mundo, se nutre de nuevos conocimientos, guiado por la pulsión epistemofílica, es decir, el deseo de conocer o de saber; que en ocasiones por diferentes conflictos y/o situaciones traumáticas impide el acceso al aprendizaje produciendo determinadas patologías en relación con una estructuración psíquica fallante.

Se alcanzó distinguir las fallas en el aprendizaje:

- 1) Desde la afectación de los procesos de simbolización. Tales procesos permiten al niño disponer de recursos para categorizar representaciones que distinguen presencia-ausencia, adentro-afuera, sujeto-objeto, yo-no yo. Procesos constitutivos que hacen posible la subjetividad del niño, donde este puede llegar a arribar con éxito al mundo exogámico, el cual le posibilitará conocer y apropiarse de objetos y sujetos nuevos que están por fuera de su mundo endogámico familiar. Cuando en el niño, dichos recursos han fallado y éste no cuenta con ellos, ya sea por elementos traumáticos y/o conflictivos no resueltos en su historia, se ve restringido o fracturado el desarrollo potencial simbólico de éste; provocando dificultades que afectan el acceso al aprendizaje, y de esta manera aplaza su inscripción a la sociedad. Por consiguiente, imposibilita el acceso al proceso secundario de simbolización, siendo esta la actividad psíquica más compleja del sujeto.
- 2) Se pudo vislumbrar las inhibiciones en el aprendizaje, las mismas pueden asignarse a la disminución funcional del yo. El efecto inhibitorio permite el armado de una defensa frente a los estímulos ambientales, produciendo una resistencia en el psiquismo para abordar situaciones

nuevas, conocimientos nuevos, ampliándose al ámbito del aprendizaje escolar, lo cual provoca en muchos casos un empobrecimiento a nivel del pensamiento.

3) Fisuras en el aprendizaje pensadas desde los síntomas. El síntoma es retorno de lo reprimido, es decir, hay una conversión desde lo simbólico inconsciente hacia el cuerpo, hay una lucha constante para que lo reprimido no aparezca. Por esta razón, el síntoma viene a cumplir una función de equilibrio para compensar el gasto de energía que causa lo reprimido. En este caso el síntoma implica no aprender y por consiguiente se desplaza atrapando la inteligencia; estando detenida o transformada a distintos niveles de desorganización, dependiendo en el momento de desarrollo que el síntoma se instaló.

Las dificultades de aprendizaje comprenden un tema muy complejo, que engloba no sólo el padecimiento del niño, sino también ese malestar se traslada y deposita a su familia. Por esta razón, considerar aportes desde distintas ópticas integradoras, sustentadas desde un enfoque multidisciplinario, posibilita continuar abriendo caminos que permitan seguir reflexionando sobre el tema.

8. Referencias bibliográficas.

Assoun, P. L. (2004). Lacan. Buenos Aires: Amorrortu.

Bowlby, J. (1989). Una base segura: aplicaciones clínicas de la teoría del apego. Buenos Aires Paidós.

Bravo-Valdivieso, L., Milicic-Müller, N., Cuadro, A., Mejía, L., & Eslava, J. (2009). Trastornos del aprendizaje: investigaciones psicológicas y psicopedagógicas en diversos países de Sud América. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 203-218. Disponible en: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v3n2/v3n2a09.pdf>

Casas de Pereda, M. (1992). Estructuración Psíquica. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 76. Disponible en: <http://www.apuruguay.org/apurevista/1990/1688724719927607.pdf>

Fernández, A. (1987). La Inteligencia atrapada: abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia. Buenos Aires. Nueva Visión.

Flechner, S. (2007). Simbolización en la adolescencia: la dificultad de devenir adulto. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 104, 201 – 219. Disponible en: <http://www.apuruguay.org/apurevista/2000/16887247200710411.pdf>

Fonagy, P. (2004). Teoría del apego y psicoanálisis. Espaxs.

Freud, A. (1981). La evaluación de la normalidad en la niñez. En *Normalidad y patología en la niñez*. (pp.49-87).Buenos Aires. Paidós.

Freud, S. (1900). La Interpretación de los Sueños, cap. VII: Psicología de los procesos oníricos. Obras Completas, 1.

Freud, S. (1920). Más allá del principio del placer. Obras completas, 18.

Freud, S. (1925/1926). Inhibición, síntoma y angustia. Obras Completas, vol.XX, Buenos Aires. Amorrortu.

Freud, S. (1986) .Proyecto de psicología. Obras completas: Sigmund Freud (vol.1, pp.323- 389) .Buenos Aires. Amorrortu. (Trabajo original publicado 1950 [1895]).

García, S. (2007). Simbolización y experiencia analítica. Reflexiones sobre la simbolización en psicoanálisis: entre el signo y la pulsión. *Revista uruguaya de psicoanálisis*, 104, 7-22. Disponible en: http://www.apuruguay.org/revista_pdf/rup104/rup104-garcia.pdf

Janin, B. (2011). El sufrimiento psíquico en los niños: psicopatología infantil y constitución subjetiva. Buenos Aires. Noveduc.

Lacan, J. (1949). El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

López de Cayaffa, C. & Kachinovsky, A. (1998). Pensar y aprender. *Revista de Educación y Psicoanálisis* N° 23 ,278-298.

Micca, L. (2006). Problemáticas del aprendizaje en el niño: Una mirada psicoanalítica. Archivos argentinos de pediatría, 104(3), 240-245. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0325-00752006000300009&script=sci_arttext

Mora, J. & Martín, M (2007). La Escala de Inteligencia de Binet y Simon (1905) su recepción por la Psicología posterior. *Revista de Historia de la Psicología*, vol.28,núm.2/3, 307-313. Disponible en:<http://www.revistahistoriapsicologia.es/revista/2007-vol-28-n%C3%BAm-2-3/>

Paín, S. (2002). Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Buenos Aires. Nueva Visión.

Palma, E. & Tapia, S. (2006). De la subjetividad a la apropiación aportes del psicoanálisis al problema de aprender. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 2, 95-111. Disponible en: http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/articulos/de_la_subjetivacion_a_la_apropiacion.pdf

Rebollo, M. A. (2004). Dificultades del aprendizaje. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.

Rebollo, M. A., & Rodríguez, S. (2006). El aprendizaje y sus dificultades. *Revista de neurología*, 42(2), 139-142. Disponible en: <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/sec-academica/asignaturas/aprendizaje/EI%20aprendizaje.pdf>

Rodulfo, R., & Pelento, M. L. (1999). El niño y el significante: Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana. Buenos Aires: Paidós.

Segal, H. (1979). Introducción a la obra de Melanie Klein. Buenos Aires. Paidós.

Schlemenson, S. (2003). Niños que no aprenden: Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires. Paidós.

Spitz, R. A., & Cobliner, W. G. (1969). El primer año de vida del niño. México. Fondo de Cultura Económica.

Ulriksen de Viñar, M. (2005). Construcción de la subjetividad del niño. Algunas pautas para organizar una perspectiva. *Revista uruguaya de psicoanálisis*, 100,1-16. Disponible en: <http://www.apuruguay.org/apurevista/2000/16887247200510021.pdf>

Winnicott, D. (1957/2007). Nuevas reflexiones sobre los bebés como personas. En *El niño y el mundo externo*. (pp.140-146). Buenos Aires. Hormé.

Winnicott, D. (1957/2007). La lactancia natural. En *El niño y el mundo externo*. (pp. 147-153). Buenos Aires. Hormé.

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

Winnicott, D. (1971 /2003). Objetos transicionales y fenómenos transicionales. En *Realidad y Juego*. (pp.17-45). Barcelona.Gedisa.

Winnicott, D. (1971/2003). Papel de espejo de la madre y la familia en el desarrollo del niño. En *Realidad y Juego*.(pp.147-155) .Barcelona.Gedisa.

Winnicott, D. (1971/2003). El juego: exposición teórica. *En Realidad y juego*.(pp.61-77). Barcelona. Gedisa.

Referencias complementarias:

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. Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente, (11), 109-136. Disponible en: <http://www.sepypna.com/documentos/articulos/albamonte-importancia-simbolizacion.pdf>

Álvarez, P. (2002). Constitución psíquica, dificultades de simbolización y problemas de aprendizaje. *Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), Cuestiones de Infancia*, 6, (04-07-06), 98-106. Disponible en: http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/299/Constituci%C3%B3n_ps%C3%ADquica.pdf?sequence=1

Bleichmar, S (1996). Conferencia sobre estructuración psíquica. *Revista uruguaya de psicoanálisis*, 83. Disponible en: <http://www.apuruguay.org/apurevista/1990/1688724719968303.pdf>

Eco, U. (1990). *Cómo se hace una tesis*. México: Gedisa.

Flechner, S. (2013). Violencia materna. *Revista uruguaya de psicoanálisis*, 117,19-32. Disponible en: <http://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201311702.pdf>

Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber. Historias de aprendices*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica- Universidad de la República.

Winnicott, D. (2003/1971). *Realidad y juego*. Barcelona. Gedisa .

Winnicott, D. (2007/1957). *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires. Hormé.

