



Trabajo Final de Grado

Modalidad: Monografía

“Las dificultades de aprendizaje desde una perspectiva psicoanalítica”

Estudiante: Natalia Seigal.

CI: 3.243.181-9

Tutor: Prof. Lic. Erika Capnikas

Montevideo, mayo de 2015.

ÍNDICE

ÍNDICE.....	2
RESUMEN.....	3
INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO 1 - APRENDIZAJE.....	6
1A - QUÉ SE ENTIENDE POR APRENDIZAJE.....	6
1B - LA IMPORTANCIA DEL OTRO EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE.....	8
1C - EL SURGIMIENTO DEL PENSAMIENTO DESDE EL PSICOANÁLISIS.....	11
CAPÍTULO 2 - HACIA LA SIMBOLIZACIÓN.....	16
2A - LA NEGACIÓN	17
2B - LA NEGACIÓN DISCRIMINATIVA.....	18
2C - EL NO DE LA PROHIBICIÓN.....	20
2D - LA DESMENTIDA ESTRUCTURAL.....	21
CAPÍTULO 3 - SOBRE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.....	23
3A - VIÑETA CLÍNICA.....	28
CONCLUSIONES.....	33
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	35

RESUMEN

El presente trabajo monográfico aborda la compleja problemática de las dificultades de aprendizaje centrando su estudio en las fallas del funcionamiento psíquico y su incidencia en los procesos de aprender. Como punto de partida se desarrollará el concepto de aprendizaje entendiendo al mismo como un proceso vincular, en donde importan los intercambios con el otro para que la construcción del conocimiento sea posible. En esta misma línea se hará referencia a los aportes freudianos acerca del origen del pensamiento el cual surge a partir de los primeros vínculos entre el bebé y la figura materna lo que permitirá que el niño acceda a su propio deseo.

En la segunda parte se reflexionará acerca de la importancia que tiene para el niño poder acceder a la simbolización lo que implica poder discriminarse sujeto – objeto. Para ello se analizarán los aportes desarrollados por Casas de Pereda en cuanto a la negación discriminativa y el no de la prohibición, en donde aparecen en juego los mecanismos de defensa de la desmentida y la represión como organizadores de la vida psíquica en el niño.

Por último, se abordarán los problemas de aprendizaje desde la dimensión afectiva, como dificultad de aprendizaje síntoma e inhibición cognitiva articulando el diferente material con un caso clínico en donde los conflictos inconscientes subyacentes impiden el acceso al conocimiento.

Palabras claves: aprendizaje, defensas, síntoma.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo realizará un recorrido teórico basado en el modelo psicoanalítico que teoriza sobre la construcción del aparato psíquico, analizando como las posibles fallas en su construcción y posterior funcionamiento inciden en las dificultades de aprendizaje en niños de edad escolar.

Hablar de problemas o dificultades de aprendizaje nos remite a definir el concepto de aprendizaje poniendo énfasis en este caso en sus connotaciones subjetivas. Para ello, se buscará responder a las siguientes interrogantes: ¿qué significa aprender?, ¿por qué en algunos niños aparecen restricciones que les impiden llegar al conocimiento?, ¿cuándo existen fallas en la estructuración psíquica éstas inciden en las dificultades de aprendizaje? Interrogantes que dan cuenta de una modalidad de trabajo donde además del diagnóstico, es fundamental entender los dinamismos psíquicos involucrados en los problemas de aprendizaje.

El interés por el tema surge a partir de una experiencia de campo realizada en los años 2011 y 2012 en los cursos de Técnicas Proyectivas y Diagnóstico Psicológico, experiencia que me permitió contactarme con una variada literatura, así como también poner en práctica los conocimientos adquiridos durante los años de formación al tener que acompañar durante un año, a un chico de 11 años derivado a consulta por la Escuela debido a su bajo rendimiento y problemas de impulsividad y agresividad que dificultaban su proceso de aprendizaje.

Actualmente la problemática acerca de las dificultades de aprendizaje es un tema preocupante tanto para la familia como para la escuela. Diagnosticar un problema de aprendizaje no es tarea sencilla, algunas dificultades pueden presentarse de manera más clara, pero también existen aquellos casos en los cuales a la dificultad se le agregan otros síntomas que podrían hablar de la presencia de otros conflictos inconscientes, lo que hace que la dificultad de aprendizaje se haga más difícil de identificar.

Alicia Fernández (1987) dice que los niños con problemas de aprendizaje por lo general, son rotulados como “problemáticos”, niños que molestan en clase a sus compañeros y a los que rápidamente se los intenta encasillar en determinado tipo de patología, olvidando que el síntoma que ese niño presenta está cargado de

significaciones provenientes de su historia personal, de su entorno familiar y del contexto económico y social al cual pertenece, por lo que el solo encasillamiento obturaría la posibilidad de entender la problemática de manera más abarcativa.

Es así que es de suma importancia poder detectar a tiempo todos los posibles factores que inciden en la dificultad que presenta el niño, pero no encasillando al niño ni a la dificultad en un determinado cuadro, sino buscando realizar un diagnóstico abarcativo que permita descubrir la conflictiva encubierta en ese síntoma que impide el acceso al conocimiento.

Como es sabido, las dificultades de aprendizaje muestran un campo muy complejo, que incluye muchas dimensiones (familiares, vinculares, económicas) las que inciden sobre las posibilidades de aprender. ¿Cuál es el lugar del niño en la dinámica familiar, que se espera de él?, ¿Qué vínculo tiene la familia con el aprendizaje y el conocimiento? Serían algunos de los aspectos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de analizar el tema de las dificultades de aprendizaje.

Temas variados y amplios, cada uno de ellos ameritarían sus propios análisis y desarrollos por lo que delimitando el tema del presente trabajo se considera que es importante el proceso de estructuración psíquica que se va dando en el niño a partir de estos vínculos primarios y fundamentalmente, aquellos aspectos de estos procesos que se presentan como generadores de conflictos intrapsíquicos.

Por tal motivo el interés del trabajo se enfocará en realizar un análisis sobre el funcionamiento psíquico, reflexionando en particular en el interjuego que se produce entre distintos mecanismos defensivos que el niño pone en juego para manejar la angustia, entre ellos la desmentida entendida, siguiendo a M. C. De Pereda como adaptativa, y la represión y su implicancia en los procesos de aprehensión del conocimiento.

Es también un objetivo de este trabajo articular el diferente material teórico con la experiencia de campo mencionada anteriormente en una escuela de contexto crítico situada en Montevideo, práctica que me permitió reflexionar acerca del funcionamiento psíquico en el niño, indagar los mecanismos de defensa que desarrollan como forma de evitar la angustia, así como también conocer sus fantasías, sus vivencias y cómo se vive el aprendizaje.

CAPÍTULO 1 - APRENDIZAJE

1a - Qué se entiende por aprendizaje

Según la Real Academia Española aprender, palabra que proviene del latín “apprehendĕre”, significa adquirir conocimiento a partir del estudio o de la experiencia. Y la experiencia “es percibir directamente con los sentidos”. (Rebollo, M, 2004, p.16)

Es este un campo complejo, atravesado por variables subjetivas, familiares, institucionales, que incluye tanto los aprendizajes académicos y curriculares, como todas aquellas experiencias que le permitan a la persona manejar adaptativamente las diferentes situaciones y avatares que se le presenten en su diario vivir.

Es decir que el aprendizaje si bien se produce a partir del estudio, también va a estar determinado por la historia vital del sujeto en donde entran en juego sus vivencias, sus costumbres, así como también el contexto social y cultural al que pertenece. O sea que el aprendizaje dependerá de la experiencia que el sujeto tenga con su entorno, en donde el conocimiento se va adquiriendo, asimilando para hacerlo propio.

Por otra parte aprehender un conocimiento nuevo nos hace pensar en el aprendizaje como un proceso vincular en donde necesariamente debe existir un otro que ocupe el lugar de enseñante que muestre el conocimiento, y un aprendiente que logre apropiarse de ese saber y hacerlo propio.

Alicia Fernández (1987) dice que el aprender es un proceso que se construye por un lado, desde una elaboración objetiva, lo que permitirá acercarse y conocer las características que tiene ese objeto de conocimiento, y por otro lado, dependerá de una elaboración subjetiva que buscará significaciones, las cuales dependerán de la historia personal y vincular de ese niño que aprende.

Parafraseando a Barreiro (2007) en todo proceso de aprendizaje es necesario contemplar la dimensión subjetiva del niño ya que no sería posible la aprehensión del conocimiento si éste se encuentra ausente.

En la escuela muchas veces se olvida el aspecto subjetivo del aprendizaje, impartiendo el conocimiento por lo general de forma arbitraria, olvidando que el sentido de “enseñar” es poder construir un espacio propicio dentro del aula, que permita despertar el deseo del niño por “aprender”.

En este aspecto Silvia Schlemenson (1996) afirma que el aprendizaje no solo dependerá de la inteligencia sino también de la existencia de un “deseo”, “deseo” que hará posible el acceso y la apropiación del conocimiento, un deseo al que Freud teoriza a partir de la reedición de huellas de satisfacción que se inscriben en el bebé durante el acto de ser cuidado por su madre.

“Entre el cumplimiento de deseos y la insatisfacción de deseos se desarrolla el borde creativo de lo humano...”(Casas de Pereda, M, 1993, párr. 45)

Por tanto podemos decir que el aprendizaje es un proceso vincular en donde se ponen en juego cuatro niveles: el organismo heredado, el cuerpo construido especularmente, la inteligencia y el deseo, deseo que siempre es deseo del deseo de Otro. (Fernández, A, 1987) Concepto con influencias lacanianas que muestra la importancia del otro como vínculo primario, pero marcando también la importancia del otro como representante en la cultura.

Alicia Fernández (1987) dice que para que haya aprendizaje éste tiene que pasar por el cuerpo, a partir del cuerpo coordinamos nuestras acciones lo que permitirá asimilar los nuevos conocimientos con los anteriores.

En este sentido y tomando la propuesta de Piaget (1985) quien al estudiar el desarrollo de la inteligencia habla de una organización del conocimiento, que pasaría por la adaptación del sujeto a partir de la asimilación y la acomodación, afirma que desde el punto de vista biológico existen en el sujeto instrumentos asimiladores que permiten emitir un determinado tipo de respuesta a estímulos externos. Privilegia la acción como experiencia física que realiza el sujeto con los objetos, es así que al principio el bebe parte de acciones que no están coordinadas, pero a medida que el desarrollo avanza vamos logrando una coordinación mayor, es a partir de la acción y sus sucesivas coordinaciones lo que nos permitirá conocer los niveles evolutivos en el niño.

De esta forma el cuerpo participa en la construcción del conocimiento a partir de la coordinación lógica de las acciones pero lo que olvida Piaget dice Cordié (1994) es incluir la dimensión afectiva, el vínculo con el otro lo que permitirá el acceso al mundo simbólico. En este sentido Alicia Fernández (1987) afirma que los vínculos simbólicos van a estar relacionados con la dimensión deseante del sujeto.

Por tanto es importante al hablar de “aprendizaje”, incluir no solo aquellos esquemas biológicos que están inscriptos en el desarrollo intelectual, sino también se deben considerar aquellos intercambios que surgen a partir de los primeros vínculos, la madre, el padre, un abuelo, un hermano. Porque vivir en un ambiente que estimule y habilite al niño para acceder al conocimiento, es un requisito fundamental para la adquisición de nuevas habilidades. Schlemenson (1996) dice que “el tipo de relaciones primarias determina la calidad de relación que el niño establece con la realidad en la que se inserta”. (p. 13)

1b - La importancia del otro en los procesos de aprendizaje

Es a partir de los intercambios con el otro lo que permitirá la construcción de la inteligencia, un otro que habilite un espacio que permita pensar, interrogarse y buscar nuevas significaciones. A partir de ese espacio vincular el niño podrá ser constructor de su propia historia y de su propia modalidad de pensamiento. (Fernández, A, 1987).

Para ello es importante que también exista un deseo, porque si no existe deseo de saber, si no hay curiosidad por descubrir cosas nuevas, la adquisición de nuevos conocimientos se verá obstaculizada. “Cuando la pulsión de saber está interdicta el deseo se queda en la puerta. De la misma manera que el anoréxico no come nada, el sujeto en estado de anorexia escolar pondrá toda su energía para no saber nada”. (Cordié, A, 1994, p. 32)

El deseo surge en el bebé a partir de los primeros cuidados maternos, debido a su indefensión y desvalimiento el recién nacido necesita de un otro adulto que interprete y entienda sus necesidades y pueda satisfacerlas con amor. De esta forma es la madre o quien ocupe ese lugar, la que comienza a presentar el mundo a su bebe, ampliando su conocimiento y estructurando su psiquismo. (De Armas, T, 2010)

Es a partir de estos primeros intercambios amorosos que el bebé no solo va construyendo su inteligencia, sino que también se habilita el funcionamiento de la actividad simbólica, lo que permitirá representar en su psiquismo aquel objeto que fue percibido como fuente de placer (madre), pero que ya no es necesario que esté presente. (Fernández, A, 1987)

El Otro, que no es solamente el otro tangible. El Otro que está construido por todos los otros, que simbólicamente permiten reconocer la individualidad construida especularmente. El Otro que devuelve la propia integridad. Ese Otro devuelve especularmente la posibilidad de reconocerse como una unidad, pero sólo se lo puede mirar completo cuando el espejo de vidrio nos reproduce la imagen corporal, incluido el rostro. El Otro, tal cual el espejo, también devuelve la imagen de completud, que uno solo nunca alcanza. (Fernández, A, 1987, p. 77)

En relación a esto Lacan plantea en la metáfora del espejo que es a través del contacto con el otro que el bebé aprende a reconocerse, será la mirada, la voz y los gestos del otro lo que permita construir su propio cuerpo. Al principio no hay una diferenciación entre las sensaciones que provienen del exterior y las internas, siente su cuerpo en forma fragmentada, en donde cada una de sus partes son vividas como totalidades, pero gracias a la identificación con un otro el bebé logra unificar su cuerpo como un todo, inaugurando de esta forma la función del “yo”. Esos primeros cuidados maternos, a partir del contacto, de la mirada, de la voz y de la palabra es lo que promueve en el niño el acceso a la simbolización. (Casas de Pereda, M, 2001)

Otro autor que plantea la importancia de un otro que oficie como sostén es Winnicott. En este sentido Myrta Casas de Pereda (2001) al comparar a Lacan con Winnicott dice que si bien se sirven de la metáfora del espejo para poder desarrollar sus ideas, las mismas difieren en sus objetivos. “En Winnicott se trata de pensar el desarrollo emocional, en Lacan es una reflexión acerca de la constitución de una función, la función del yo”. (Casas de Pereda, M, 2001, párr.2)

Es así que para Winnicott (1971) el primer espejo que ve el recién nacido es el rostro de la madre, es a partir de esa mirada, de ese reconocimiento, que esa madre “medioambiente” le devuelve al bebé lo que ella ve de él. Esa devolución le permitirá constatar su existencia, ya que si miro se me ve, existo.

En este sentido es imprescindible que el bebé tenga una “madre suficientemente buena” (Winnicott, D, 1993) que pueda interpretar sus necesidades para lograr una buena constitución del yo. Basándose en esto plantea Casas de

Pereda (2001) la importancia de poder contar la madre con una buena estructuración psíquica, que le permita a través de ese juego especular devolverle al bebé lo que ve de él. Si por el contrario, a partir de la mirada lo único que le puede devolver es angustia e inseguridad, el bebé no logra verse a sí mismo reflejado, sino que ve el rostro de su madre, provocando una búsqueda desesperada en su medio ambiente que le permita encontrar algo que sea de él.

Silvia Bleichmar (2010) nos dice que la función de esa madre suficientemente buena no estará determinada por la cantidad de leche que pueda proporcionar al niño, sino que dependerá de la posibilidad de la madre de ofrecer el objeto adecuado en el momento que el niño lo requiera.

Winnicott (1980) habla de una preocupación maternal primaria, en donde la madre está entregada por completo al cuidado del recién nacido que debido a su prematurez depende del otro para existir. Esa dependencia al comienzo es absoluta, evitando que aparezca alguna intrusión o falla en la adaptación que rompa con esa continuidad existencial, ya que “un bebé no puede existir solo, sino que constituye una parte esencial de una relación”. (p. 143)

Luego en la etapa denominada como dependencia relativa la madre deberá ir aportando poco a poco un fallo gradual en la adaptación, en donde el niño deberá desilusionarse y dar camino a la frustración. En este periodo la madre se irá corriendo de ese estado de completa dedicación a su bebé coincidiendo por lo general con el retorno a sus actividades laborales o sociales. De esta manera el niño comienza a percibir que el entorno no proporciona todo lo que se necesita o se desea. Cuando el niño logra transitar de la necesidad al deseo, significa que hay un proceso de crecimiento y una aceptación de la realidad exterior, existiendo al mismo tiempo un debilitamiento del imperativo instintivo. Este tránsito saludable permite al niño poder enfrentarse con el mundo exterior, logrando una verdadera independencia que lo habilita a participar y a ocupar un lugar dentro de la cultura. (Winnicott, D, 1993)

De esta forma el entorno y la presencia de un otro juegan un papel fundamental en el surgimiento del pensamiento y en el desarrollo de la capacidad simbólica. Al principio será la madre a partir de su mirada la que le servirá de espejo al bebé, pero poco a poco comenzará a separarse de ella, extendiéndose ese papel a la familia, a la escuela, lo que permitirá un desarrollo saludable en el niño al tener que

depender cada vez menos de las devoluciones de su ambiente. (Casas de Pereda, M, 2001)

En suma, la madre o función madre juega un papel imprescindible, brindando el sostén necesario para el logro del proceso de individualización, convirtiéndose en el apoyo que cumple la función de organizar, discriminar y decodificar los estímulos que llegan tanto del mundo externo como del interno.

1c - El surgimiento del pensamiento desde el psicoanálisis

Hablar acerca del origen del pensamiento nos remite necesariamente a cuestionarnos acerca del surgimiento de las primeras representaciones mentales, en donde en un principio el registro del mundo exterior pasa por lo corporal para luego cobrar diferentes sentidos personales que darían lugar al nacimiento de lo psíquico. (Kachinovsky, A, 2012)

Para ello es necesario hacer referencia a la vivencia de satisfacción postulada por Freud (1950/1976) en donde se teoriza acerca de la constitución del psiquismo y los procesos de mentalización. En dicha vivencia de satisfacción debemos mencionar nuevamente la situación de desvalimiento e indefensión del recién nacido, ya que a partir de las formas en como la madre asiste a ese bebé, interpretando sus llantos, procurándole a cada momento satisfacción irá dejando huellas en el aparato psíquico, las cuales resurgirán cuando se repita nuevamente la tensión, haciendo surgir de esta forma el deseo. Si bien al principio existe un mecanismo regulado solo por necesidades fisiológicas, serán esos primeros cuidados maternos los que permitan querer repetir esa necesidad sin que exista una necesidad fisiológica por satisfacer. De esta forma el deseo permitirá acceder a la actividad alucinatoria, actividad denominada por Freud como identidad perceptiva. (Freud, S, 1900/1976)

Siguiendo a Bleichmar (2010) esa huella que se inscribe no se corresponde con el objeto real, sino que lo que se registra es ese plus excitante y desbordante producto de esa experiencia de satisfacción. Es así que la experiencia busca recrearse de forma alucinatoria pero no para resolver nada en el mundo exterior, ni tampoco para aliviar ninguna tensión a nivel biológico, su única función será la de equilibración intrapsíquica. “El todo constituye entonces una vivencia de satisfacción, que tiene las

más hondas consecuencias para el desarrollo de las funciones del individuo”. (Freud, S, 1950/1976)

Sin embargo, esta identidad perceptiva se corresponde con un recurso primitivo del aparato psíquico que no resulta efectivo, ya que la sola percepción no puede anular la necesidad, por tanto se deberá buscar otro camino que le permita acceder a la identidad perceptiva deseada.

Será entonces a partir de la motricidad voluntaria que se pueda actuar sobre el mundo exterior para alcanzar esa satisfacción deseada. Es decir ya no se representa lo que es agradable sino lo que es real. (Freud, S, 1911/1976)

Esta actividad es denominada como identidad de pensamiento sustituyendo de esta forma a la identidad perceptiva. En este sentido Freud (1900/1976) afirma:

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

A partir de la discrepancia entre lo que se desea y lo que se percibe, el aparato psíquico se vio en la necesidad de representar el mundo real, es así que se establece el principio de realidad, en donde la alucinación es sustituida por la representación y en donde la descarga motriz (llanto, grito) funcionaría como acción para alterar la realidad en función de ciertos fines. (Kachinovsky, A, 2012)

Para ello es necesario detener la regresión, que no vaya más allá de la imagen mnémica, y desde allí pueda encontrar otro camino que la lleve hacia el mundo exterior de forma de poder encontrar la identidad perceptiva deseada. Esta inhibición de la regresión que ocasiona el desvío de la excitación, producirá la aparición de un segundo sistema que tendrá a su cargo el empleo de la motilidad voluntaria para fines recordados de antemano. (Freud, S, 1900/1976).

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

de la unión con representaciones de palabras. El pensar, al principio inconsciente, se hace así consciente, aunque siempre una parte permanezca afiliada al principio del placer, como en el fantasear. (Kachinovsky, A, 2012, p. 62)

De esta forma se configuran dos formas de funcionamiento psíquico: primario y secundario. Desde un punto de vista dinámico en el proceso primario, la energía psíquica fluye de forma libre de una representación a otra por medio del mecanismo de desplazamiento y condensación. Mientras que en el proceso secundario la energía psíquica es ligada antes de fluir, lo que hace que la satisfacción quede aplazada permitiendo de esta forma nuevas experiencias de pensamiento. (Laplanche, J y Pontalis, J, 2004)

En el proceso secundario, con el establecimiento del principio de realidad, el aparato psíquico tuvo que adaptarse a las nuevas exigencias del mundo exterior, los órganos sensoriales adquieren una mayor participación y es así que aparece la atención, la memoria, el juicio y la acción controlada. (Freud, S, 1900/1976)

La evolución del pensamiento dependerá entonces de la relación que se establezca entre el proceso primario guiado por el principio de placer, y el proceso secundario que estará atento a la prueba de realidad, predominando en el primero un pensamiento fantasmático y en el segundo un pensamiento lógico. (Kachinovsky, C, 1988)

Es posible pensar que cuando existen fallas o ausencias de esta vivencia que implica necesariamente una acción específica a partir de un otro que me ama y que me quiere, aparezca la pobreza en la producción simbólica. (Casas de Pereda, M, 1999)

También se debe destacar que para Freud la actividad intelectual tiene su origen a partir de la pulsión de saber cuya acción se corresponde a una manera sublimada del apoderamiento empleando la energía de la pulsión de ver. (Freud, S, 1905/1976).

La puesta en funcionamiento de dicha función recae de forma temprana en la investigación de la sexualidad infantil, entre los 2 y 5 años. Si bien esta pulsión no queda subordinada exclusivamente a la sexualidad, se supone que el desconocimiento es lo que motoriza la búsqueda del saber y la verdad, actividad que se inicia en torno al enigma ¿de dónde vienen los niños?. (Urribarri, R, 2008)

En este sentido Freud (1908/1976) afirma que el interés por saber de dónde vienen los niños aparece por ejemplo cuando se sienten amenazados por el nacimiento de un hermano. Esto provoca miedo en el niño, ya que supone que dicho acontecimiento lo privará del amor de los padres. Es así que aparecen una serie de creencias universales denominadas teorías sexuales infantiles en donde el niño se torna más reflexivo. La primera de esas teorías aparece en relación a las diferencias entre los sexos, el niño atribuye a todos los seres humanos el mismo órgano genital, el pene. Y si por casualidad descubre los genitales de una hermana no lo considerará como una falta sino que dirá: “Ella tiene...pero todavía es chiquito; claro es que cuando ella sea más grande le crecerá”. (p. 192) Con respecto a la niña, va a desarrollar gran interés por esa parte del cuerpo del varón que luego se convertirá en envidia ya que siente que fue perjudicada. Por tanto, si todas las mujeres poseen pene como el varón, lo que el niño ignora es la existencia de la vagina lo que dará lugar a la aparición de la segunda de las teorías sexuales. Si el hijo crece dentro del vientre de la madre la única forma que tiene el bebé de nacer es por los intestinos como la materia fecal, lo que se conoce como la teoría de la cloaca. Si esta teoría persiste algunos años más durante la infancia, el niño creerá que comiendo algo determinado se puede concebir un hijo. La tercera de las teorías sexuales surge cuando por casualidad el niño observa a sus padres mantener relaciones sexuales lo que lo considerará como una agresión, “concepción sádica del coito” en donde el más fuerte ejerce violencia sobre el más débil.

El enigma que representa para los niños el saber de dónde vienen los hijos los hace buscar respuestas acerca del significado que tiene “el estar casado”, cuyo sentido será el hecho de no sentir vergüenza, ya que estar casado implicaría “poder orinar en presencia del otro”, o “mostrarse la cola sin avergonzarse”.

Luego, estos intereses provenientes de la pulsión sexual desvían su camino para dirigir su actividad hacia otros fines socialmente aceptados como ser el aprendizaje. Esta redirección de la pulsión sexual es posible gracias al proceso de sublimación. (Urribarri, R, 2008)

La sublimación pasa a ser entonces no solo una exigencia de la organización psíquica como destino de pulsión, sino también es una exigencia de las organizaciones culturales, lo que obliga al yo a buscar otros caminos como forma de garantizar su existencia. (Mirc, A, 2008)

La sublimación permite la transformación de una meta sexual en otra no sexual, pero ello no implica la pérdida de su origen pulsional, lo que existe es una sustitución en donde el deseo de saber se vuelca hacia otros fines socialmente más aceptados, en lugar del saber sobre la sexualidad y la castración. (Casas de Pereda, M, 1999)

Siguiendo a Freud (1905/1976) junto con el mecanismo de sublimación encontramos también el mecanismo de formación reactiva a través del cual se edifican los diques psíquicos como el asco, la vergüenza y la moral. Estos diques se forman para evitar el displacer que provocarían estas mociones sexuales infantiles, ya que las mismas no estarían al servicio de la reproducción, y por otra parte serían perversas, partirían de zonas erógenas lo que produciría sensaciones de displacer a medida que el individuo se desarrolle.

Con la instalación de los diques y la declinación de la sexualidad infantil se inicia el periodo de latencia comprendido entre los 5 o 6 años de edad hasta el comienzo de la pubertad. Dicho periodo se caracteriza por la disminución en los intereses sexuales en donde el deseo de aprender sustituye la curiosidad sexual. Al mismo tiempo la latencia se articula con el sepultamiento del complejo de Edipo lo que implica un aumento del trabajo represivo provocando la amnesia infantil de los primeros años. (Laplanche, J y Pontalis, J, 2004).

Según Urribarri (2008) esta amnesia infantil hace que el niño sienta un extrañamiento con él mismo ya que el yo experimenta una vivencia de vacío debido a la pérdida de un pasado, lo que provoca una sensación de angustia e incomodidad. Por otro lado describe dos momentos diferentes en el periodo de latencia; latencia temprana y latencia tardía, el cambio entre una y otra se daría aproximadamente a los 8 años de edad. La latencia temprana se caracteriza por una lucha constante del yo en poder controlar los impulsos, la organización psíquica aún no logró consolidarse y no hay un equilibrio entre lo permitido y lo prohibido. Al latente temprano le cuesta quedarse quieto, prevalecen los juegos que implican una gran descarga motriz, hay escasa tolerancia a la crítica lo que provoca angustia y desbordes emocionales. El desafío para el niño en esta etapa es poder posponer, “solo si logra abrir vía sublimatorias que posibiliten redirigir lo pulsional, favorecer la descarga a través de otras metas aceptables, no necesita desgastarse en la defensa y el Yo buscará armonizar con los mandatos del Superyó y los requerimientos socioculturales”. (p. 102)

A partir de los 8 años comienza la latencia tardía que se caracteriza por un mayor equilibrio entre las instancias del Superyó y el yo logrando un control más eficaz de los impulsivos. Al mismo tiempo estos desarrollos se ven facilitados por el proceso de maduración neurobiológica que se produce entre los 6 y 8 años lo que permite una mayor estabilidad en la conducta. Se amplía el fantasear y se produce un alejamiento de las figuras parentales adquiriendo mayor importancia el grupo de pares. En esta etapa los mandatos del superyó se refuerzan en el sistema educativo mediante otras figuras de autoridad, al tiempo que el yo aparece con un accionar más efectivo gracias al trabajo de la sublimación lo que permitirá desarrollar una capacidad más organizativa para dominar la descarga pulsional y evitar los desbordes que caracterizaban el periodo anterior.

CAPÍTULO 2 - HACIA LA SIMBOLIZACIÓN

Reconocerse un derecho a pensar implica renunciar a encontrar en la escena de la realidad una voz que garantice lo verdadero y lo falso, y presupone el duelo por la certeza perdida. Tener que pensar, dudar de lo ya pensado, verificarlo, son las exigencias que el yo no puede esquivar...

Piera Aulagnier

Hablar del origen del pensamiento nos remite necesariamente a pensar en la indefensión del recién nacido y en la presencia de un otro que pueda sostenerlo y desearlo para que pueda acceder a su propio deseo, deseo que podrá aparecer si existe una separación, una discriminación sujeto – objeto. Será a partir de la separación que el niño podrá acceder a la simbolización y así desarrollar su capacidad de representación, tanto de sí mismo como del mundo exterior.

Para pensar estas cuestiones haremos referencia al concepto de negación postulado por Freud (1925/1976b) como mecanismo de defensa y a los aportes desarrollados por Myrta Casas de Pereda (1999) en cuanto a la importancia del “no” en la estructuración psíquica del sujeto, en donde la negación aparece como un verdadero acto transformador.

2a - La negación

En 1925 Freud observa a partir de las ocurrencias producidas por sus pacientes en el trabajo analítico la importancia de la negación como mecanismo defensivo.

“...un contenido de representación o de pensamiento reprimido puede irrumpir en la conciencia a condición de que se deje negar. La negación es un modo de tomar noticia de lo reprimido; en verdad, es ya una cancelación de la represión, aunque no, claro está, una aceptación de lo reprimido”. (Freud, S, 1925/1976b, p. 253)

De esta forma se entiende que una representación o un pensamiento reprimido pueden llegar a la conciencia si se lo niega, pero además agrega que los efectos de la represión no desaparecen.

“Se ve cómo la función intelectual se separa aquí del proceso afectivo. Con ayuda de la negación es enderezada sólo una de las consecuencias del proceso represivo, a saber, la de que su contenido de representación no llegue a la conciencia. De ahí resulta una suerte de aceptación intelectual de lo reprimido con persistencia de lo esencial de la represión”. (Freud, S, 1925/1976b, p. 254)

Por tanto una representación pueda llegar a la conciencia si queda separada de su contenido, es decir de su monto de afecto “porque lo esencial del proceso represivo consiste en que la representación no se ligue al afecto concomitante para producir el displacer esperado”. (Bleichmar, S, 1999, p. 51)

Es así que en la negación el juicio es considerado como un atributo del proceso secundario en donde la moción pulsional será sofocada a partir del juicio adverso. La función que tendrá el juicio será decidir “si algo presente como representación dentro del yo puede ser reencontrado también en la percepción”. (Freud, S, 1925/1976b, p. 255)

Con la evolución del pensamiento la función intelectual permitirá reencontrarse con el objeto perdido, en donde a partir del juego de mociones pulsionales la afirmación correspondería al Eros, mientras que la negación se corresponde con la pulsión de destrucción. (Freud, S, 1925/1976b).

Es así que Freud demuestra la importancia que tiene éste mecanismo defensivo para la estructuración psíquica del sujeto, ya que la adquisición del símbolo

de la negación implica la constitución del sujeto del inconsciente y su división en instancias yo – no yo.

Ahora bien, ¿cómo hace el niño pequeño para acceder al símbolo de la negación y así poder discriminarse?

Casas de Pereda (1999) a partir de los aportes freudianos acerca de la negación, reflexiona sobre la necesidad de un espacio – tiempo denominado metáfora viva, en donde el niño a partir de la experiencia de la pérdida pueda representar su ausencia. “El objeto perdido de entrada, para Freud, necesita perderse cada vez para que esa simbolización inaugural de la pérdida tenga consistencia y se habilite la complejización de los proceso de simbolización”. (p. 122) En este sentido plantea la importancia de la negación discriminativa y el no de la prohibición como modalidades y formas diferentes en que la función de lo negativo se desarrolla dentro de la estructuración psíquica.

2b - La negación discriminativa

La negación discriminativa estaría presente desde el nacimiento la cual aparece a partir de los juegos que la madre inicia con su bebé: “¿no está?. ¡Está!. De esta manera la madre le enseña al niño el juego de presencia – ausencia lo que permitirá la puesta en marcha del deseo, “de que algo esté o de que algo sea”, promoviendo de esta forma el funcionamiento de mecanismos defensivos que permitan aprehender el mundo real, habilitando a partir de la pérdida del objeto (¡no está!) el camino hacia la simbolización. “La defensa correlativa a este no discriminativo es la desmentida”. (Casas de Pereda, M, 1999, p. 117)

El juego infantil de presencia – ausencia fue analizado por Freud (1920/1976) al observar durante un periodo de tiempo prolongado a su nieto de 18 meses que había adquirido como hábito arrojar lejos de él o debajo de la cama sus juguetes cuando sus padres se ausentaban. Lo que Freud observa es que cuando el niño comenzaba a buscarlos y juntarlos expresaba con satisfacción un “o-o-o-o” lo que fue interpretado como un “fort” (se fue). Luego pudo corroborar su análisis al observar jugar al niño con un carretel de madera, el juego consistía en tirar del piolín haciendo que desaparezca dentro de su cuna expresando un “o-o-o-o”, y cuando volvía a tirar

del piolín lo hacía aparecer expresando un alegre “Da” (acá está). Por tanto el juego consistía en hacer desaparecer y volver a encontrar, aunque la mayoría de las veces solo se repetía de forma incansable la primera parte del juego y no así la segunda. De esta forma Freud interpreta el logro que había hecho el niño renunciando a la satisfacción pulsional al admitir la pérdida momentánea de su madre. Pero por otro lado se cuestiona el hecho de que el niño repita solo la primera parte del juego y no la segunda, ¿dónde estaría el placer al recrear una situación tan dolorosa?

Freud interpretó el repetido juego del niño con la relación que éste mantenía con su madre. “En la vivencia era pasivo, era afectado por ella; ahora se ponía en un papel activo repitiéndola como juego, a pesar de que fue displacentera”. (Freud, S, 1920/1976, p. 16)

Este papel activo que el niño asumía en el juego, teniendo bajo control al objeto perdido le permitió a Freud (1920/1976) hacer otra interpretación:

El acto de arrojar el objeto para que <se vaya> acaso era la satisfacción de un impulso, sofocado por el niño en su conducta, a vengarse de la madre por su partida; así vendría a tener este arrogante significado: <Y bien, vete pues; no te necesito, yo mismo te echo>. (p. 16)

Freud demuestra que el niño a través del juego puede elaborar la experiencia dolorosa de la ausencia de la madre, ya que a partir de la actividad simbólica puede asumir un rol activo en donde escenifica tanto la pérdida como el reencuentro con su madre todas las veces que lo desee.

También el objeto transicional de Winnicott (1971) cobra un valor fundamental en donde el bebé encuentra algún objeto que adquiere una significación especial para él ya que representa una primera posesión del no-yo. Aparece en una zona intermedia, el objeto no es el bebé pero tampoco se lo reconoce como perteneciente al mundo exterior, buscando representar especialmente a la madre. “Es claro que lo transicional no es el objeto. Este representa la transición del bebé, de un estado en que se encuentra fusionado a la madre a uno de relación con ella como algo exterior y separado”. (p. 32) Su aparición es variable, aparece desde los cuatro a seis meses, hasta los ocho a doce. Estos objetos pueden ser una sábana, un chupete, un muñeco, etc, que el bebé se aferra como forma de disminuir la ansiedad que provoca la separación, por ejemplo cuando llega la hora de ir a dormir. Por lo general los padres advierten rápidamente el valor que adquiere ese objeto y lo llevan de paseo a todos

lados, permiten que se mantenga roto o sucio, comprendiendo que si lo lavan o lo arreglan provocan “una ruptura en la continuidad de la experiencia del bebé, que puede destruir la significación y el valor del objeto para éste”. (p. 21)

Con el tiempo, los objetos transicionales se abandonan, van perdiendo significación ya que se van extendiendo dentro de esa zona intermedia, entre la realidad interna y la externa, abarcando todo el campo de los fenómenos culturales.

Es así, que con los objetos transicionales y los juegos de ausencia – presencia se remarca el valor simbólico que tiene la función materna, que a partir de sus cuidados y de la actividad lúdica que realiza con su bebé hará posible la invención de determinadas creencias e ilusiones que permitirán al niño aprehender la realidad. Ilusiones y creencias que se mantienen durante un tiempo prolongado en la infancia a través de la desmentida, espacio – tiempo necesario para que ese objeto real pueda re-presentarse en el psiquismo como un objeto perdiéndose “Tránsito de estructuración donde el niño, escritor con su cuerpo de letras que dice la madre y que dice a la madre, diagrama al mismo tiempo su subjetividad”. (Casas de Pereda, M, 1999, p. 125)

2c - El no de la prohibición

Como segunda modalidad de lo negativo aparece el no de la prohibición, el cual surge desde el exterior como límite, en donde el niño debe aprender la aceptación de esta prohibición, de lo que se puede o no se puede hacer. Este “no” como límite deja marcas en la estructuración psíquica, ya que lo que se limita es el placer a partir del mecanismo de la represión. (Casas de Pereda, M, 1999)

La represión aparece a partir de la prohibición del incesto, con el complejo de edipo, fenómeno nodal que caracteriza la finalización de la sexualidad infantil. Al mismo tiempo el complejo de Edipo se articula con el de castración por lo que no es posible plantearlos por separado.

Siguiendo a Freud (1925/1976a) se puede decir que los niños entre los 3 o 4 años de edad descubren que sus órganos genitales son distintos a los del otro sexo. Esta revelación hace pensar al niño en la posibilidad de que algunas personas tienen

pene y otras no, lo que lo hace suponer que si no lo tienen es porque lo perdieron o que fueron castrados a consecuencia de un gran castigo. Es así que el niño comienza a sentir culpa y a la vez temor a la castración por desear a su madre. También se debe mencionar con respecto al complejo de castración que existen diferencias entre los sexos. En el varón, la temida amenaza de castración lo empujaría a abandonar el enamoramiento con la madre y a la identificación con el padre. En la niña por el contrario, entra al Edipo ofendida, dolorida con su madre por no haberla dotado de ese órgano, se siente en desventaja, cree que la hizo incompleta, entonces esa decepción hace que se acerque al padre como el nuevo objeto de amor ya que él podría darle el pene o su equivalencia simbólica, un niño. A diferencia del varón, la niña debe abandonar su primer objeto de amor, la madre, para dirigirse al padre. La salida del Edipo implica renunciar a los sentimientos incestuosos y hostiles poniendo en marcha el mecanismo de defensa de la represión. La renuncia a las investiduras de objeto son sustituidas por identificación, en donde la autoridad parental es introyectada dentro del yo dando lugar a la formación del super yo.

De esta forma, cuando el yo de la represión va adquiriendo consistencia discriminativa, aparece la rebaja en el funcionamiento de la desmentida, se desvanece. (Casas de Pereda, M, 1999) A partir de este momento tanto el niño/a va a poder tener una apertura con respecto al afuera, incorporarse a la educación formal y buscar nuevos intereses.

Será entonces a partir de la experiencia, que el símbolo de la negación va adquiriendo consistencia, porque a partir de los juegos lúdicos que la madre realiza con su hijo, en donde lo hace imaginar, crear, posibilita la aparición del símbolo constituyendo de ahí en más su singularidad.

2d - La desmentida estructural

Aparece como una forma de respuesta en el periodo de indefensión del niño para poder elaborar las ausencias, ausencia de la madre y ausencia del pene materno, en donde muerte y castración necesitan ser desmentidas para que la angustia no aparezca, ya que la muerte del otro significaría la propia muerte. "Trata con la muerte y la castración en niveles estructurales". (Casas de Pereda, M, 1999, p. 183).

La desmentida daría cuenta de un funcionamiento psíquico saludable en la primera infancia, en donde se pone de relieve la importancia de lo perceptivo, de la imagen y de la presencia del otro y su deseo para que la ilusión, la invención de fantasías y creencias sean posibles “en relación dialéctica con la des-unión, la pérdida y la desilusión (la negación)”. (Casas de Pereda, M, 1993, párr. 64)

¿Pero qué sucede si la desmentida estructural prevalece más allá del tiempo?

En este sentido Casas de Pereda (1999) dice que cuando la desmentida de la ausencia persiste, la discriminación no es posible y el niño queda colgado en la otra persona obturando de esta forma el camino hacia la simbolización. En cuanto a la desmentida de la castración, su persistencia no permitiría el trabajo de la represión, lo que provocaría una frágil diferenciación entre los sexos y cierta desarticulación de los lugares y roles a ocupar dentro de la estructura edípica. Por lo tanto, cuando la desmentida continúa funcionando, nos enfrentamos con una represión débil dificultando de esta forma la constitución subjetiva, en donde las creencias se convierten en convicciones obstaculizando al mismo tiempo el trabajo de la sublimación debido a la indiferencia del niño por lo nuevo.

Por otro lado Gilou García (1998) dice que no hay que confundir la negación con la desmentida.

...mientras la negación (Verneinung) -el poder decir no- está en la génesis del pensamiento y la creatividad y su búsqueda permanente de una Verdad inalcanzable permite en el camino encontrar verdades. En cambio la desmentida (Verleugnung) deriva a menudo en la creación de fetiches y en esta función detiene el pensar y dispone a adorar, a venerar. Lo cual es desconocimiento de lo real, no sólo de lo real de la muerte, sino de lo real de las condiciones de vida.(p. 8)

En este sentido se utiliza la desmentida como defensa para evitar la angustia que provoca una percepción externa. No se trata de una anulación de la percepción sino que el niño utiliza la desmentida para cambiar el sentido de la verdad. La desmentida hace que el niño dude de sus propias percepciones quedando capturado por la palabra del otro. Es así que Fernández (2000) dice que cuando la desmentida se instala como una forma de funcionamiento el niño se presenta como un oligofrénico sin serlo, se piensa en función de lo que el otro desea que yo piense

Cuando en una familia la desmentida es la base de su funcionamiento el aprender se convierte en algo peligroso. El niño no puede saber, su pensamiento y

creatividad son atacados y al mismo tiempo sus vivencias aparecen confusas, dudosas o con culpa, ya que el desear y el saber están anudados en relación a lo que el otro quiere o no quiere para nosotros. Esto provoca que el niño no pueda posicionarse como sujeto pensante repercutiendo negativamente en los procesos de aprendizaje.

CAPÍTULO 3 - SOBRE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

"Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo".

Benjamin Franklin

Al hablar de las dificultades de aprendizaje se hace necesario delimitar el enclave teórico desde el que se parte.

La definición de alteraciones o déficit en uno o varios de los procesos cognitivos que hacen posible el aprendizaje según el portal "Uruguay educa" muestra la amplitud del tema.

El Lic. G. Garibaldi (2011) dice:

Término general que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo, se suponen debidos a la disfunción del sistema nervioso central y pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital. A pesar de que las dificultades del aprendizaje pueden coexistir con otras condiciones incapacitantes, no son el resultado directo de estas condiciones o influencias. (p. 1)

A su vez desde el punto de vista neuropsicológico Rebollo (2004) clasifica las dificultades de aprendizaje en específicas o primarias y en inespecíficas o secundarias. Las dificultades específicas son aquellas que se pueden observar en niños con un consciente intelectual normal, en donde no hay alteraciones sensoriales o motoras, con un buen ajuste emocional y que viven en un medio socio - económico favorable. "Se considera que estos niños tienen una disfunción neurológica y que su dificultad de aprendizaje constituye toda su dificultad" (p. 26). Por lo general la

dificultad de aprendizaje primaria es la menos habitual. La dificultad inespecífica de aprendizaje es producida por otro tipo de alteraciones como ser enfermedades psicológicas o sociales, aunque también pueden aparecer problemas institucionales, neurológicos, etc. Es importante remarcar que un niño puede presentar una dificultad secundaria de aprendizaje y al mismo tiempo presentar una dificultad primaria.

El problema de las dificultades de aprendizaje es un fenómeno muy complejo en el cual intervienen múltiples factores; lo biológico en algunos casos, el sujeto, la familia, lo institucional, lo socio económico y lo cultural en la mayoría de los casos. En este sentido Teresa de Armas (2010) dice que las dificultades de aprendizaje pueden ser estudiadas según la etiología predominante, y para ello recurre a los aportes desarrollados por Alicia Fernández (1987) acerca de la dificultad de aprendizaje reactiva, el problema de aprendizaje – síntoma y la inhibición cognitiva.

El problema de aprendizaje reactivo va a estar determinado por factores que son externos al niño, en donde la dificultad aparecerá como una forma de respuesta a un sistema educativo que no puede poner en práctica estrategias que contemplen las necesidades y los intereses que tiene ese niño. (Fernández, A, 1987)

Con respecto al problema de aprendizaje - síntoma, éste alude a una transformación en la función, es una formación de compromiso que asume el yo para no tener que contactarse con la angustia, de esta manera el síntoma da cuenta de una lucha constante para que lo reprimido no aparezca. El síntoma elude y alude, pretende tapar pero muestra, en donde por un lado encontramos una instancia que reprime y otra que intenta salir. Cuando lo que se atrapa es la inteligencia el síntoma implica perturbaciones en el aprender que no permiten apropiarse del conocimiento. (Fernández, A, 1987)

Freud (1926[1925]/1976) define al síntoma como el sustituto de una satisfacción pulsional la cual fue interceptada por medio del proceso represivo. De esta forma el yo consigue limitar la aparición en la consciencia de una representación que contenía una moción desagradable. Este accionar del yo es logrado por medio del proceso represivo, en donde logra quitar la investidura preconscious de la agencia representante de pulsión y la emplea para emitir una señal de angustia. El afecto reprimido se transforma en angustia alojándose en el yo. Al mismo tiempo esta angustia no surge como algo nuevo “sino que es reproducida como estado afectivo

siguiendo una imagen mnémica preexistente” (p. 89). Los estados afectivos se encuentran dentro de la vida anímica con anterioridad, son el resultado de represiones primordiales los cuales en situaciones parecidas aparecen como “símbolos mnémicos”. De esta forma cuando el yo a partir de la señal de angustia consigue sofocar una moción pulsional por completo nada podemos saber de ella, solo cuando el proceso represivo falla podemos conocer algo de la moción pulsional a través de su sustituto, el síntoma.

De esta forma el síntoma como formación de compromiso emerge como expresión de un conflicto, está en el lugar de otra cosa, por tanto se debe pensar en el, no como representante de una dificultad para aprender, sino como aquello que constituye a la dificultad con un significado propio.

Para Fernández (2000) la dificultad de aprendizaje como síntoma se establece debido a quien enseña (enseñante) esconde, y no puede mostrar el conocimiento a quien aprende (aprendiente). En estas modalidades de aprendizaje la curiosidad y el placer de mirar se transforman en necesidad de espiar, dado que quien enseña esconde información de lo que sabe, o se esconde a sí mismo como enseñante.

Por su parte Martínez, et. AL. (2004) hacen referencia al síntoma como una falla en los procesos de simbolización, en donde su sentido y significado debe buscarse dentro de los vínculos familiares, en donde el problema de aprendizaje se vincularía con causas que provienen de la estructura familiar del niño lo cual nos hace cuestionar respecto a los lugares que ocupan los otros en el problema de aprendizaje – síntoma.

Por ejemplo los cambios significativos en la vida familiar, (mudanzas, muertes, nacimientos) pueden generar conflictos dentro del vínculo familiar, sobre todo cuando no hay tiempo suficiente como para poder elaborar dichos cambios o las pérdidas que se deben enfrentar, generándose así fantasías amenazantes de ver en peligro la continuidad existencial del niño o de todo el grupo familiar, requisito imprescindible para la construcción del psiquismo.

Si el niño dentro de su trama familiar no tiene una participación activa en los cambios no es posible la historización, no puede integrar el ayer, el hoy y el mañana. “El niño siente que cada cosa nueva que aprende reemplaza a una que se olvida, que aceptar “lo de ahora” es renunciar a “lo de antes”. (Martínez, E, et. AL, 2004, p. 63).

En este aspecto Sara Paín (1983) menciona la importancia de conocer cómo circula el conocimiento dentro de la familia, conocer si los padres integran a su hijo en temas de interés, si lo dejan participar en aquellos cambios que son significativos como ser el nacimiento de un hermano, un cambio de escuela o la enfermedad de un familiar querido.

Si el recuerdo no perdura dentro de la construcción subjetiva del niño, el olvido se transforma en un obstáculo no permitiendo la integración de lo nuevo en el aprendizaje.

En sus primeros años son las figuras parentales quienes enseñan, y a medida que el pequeño se integre en la institución educativa, habrá otros que también enseñen. Otros ajenos a la familia portadores de conocimientos. Alicia Fernández (2000) plantea que ni los padres, ni los educadores, tienen ellos, ni pueden brindar todo el conocimiento, debe quedar lugar para el enigma y la curiosidad. Este enigma habilitaría la pregunta, tanto la que hace el niño al adulto, como la que se hace a sí mismo.

Es así que el niño necesita tanto de la información que se le brinda, como de aquella que hay que buscar, porque estas búsquedas habilitan y propician el pensar.

Esta información puede ser obturada y dificultada fundamentalmente por parte de los padres, sea por omisión, falsificación de la información mediante la desmentida o por prohibición del saber, por ejemplo: saber de sexo o sobre la muerte.

Ya en 1987 la autora planteaba la importancia de investigar el lugar que ocupa el niño frente a los secretos familiares, “frente a lo no dicho, frente a la indiferencia y a la distancia que hay entre lo imaginario y lo real, ya que justamente la imposibilidad de simbolizar es lo que provoca la fractura o el síntoma. (p. 47)

En este sentido Rossi (2012) afirma que frente a un secreto el mensaje que recibe el niño es “de esto no se habla.”, con lo cual deja de investigar, tornándose indiferente y distante hacia la búsqueda de nuevos conocimientos. Por lo general, los niños para lograr la búsqueda de la verdad suelen preguntar a sus padres por separado para ver si logran encontrar algún tipo de incoherencia o de mentira en sus discursos.

Es así que cuando los padres desmienten u ocultan algún tipo de información a sus hijos esto puede generar problemas para acceder al conocimiento, porque para

saber se necesita conocer, y el conocer implica contactarme con lo oculto, con lo que no sé, y el hecho de descubrirlo puede resultar peligroso. "...en la no articulación entre el conocimiento otorgado y el saber inconsciente se genera el terreno propicio para la construcción de las patologías en el aprendizaje". (Fernández, A, 1992, p. 79)

En este sentido Wettengel (2001) dice que también es importante conocer como se fueron transmitiendo los mensajes tanto discursivos como actitudinales entre las generaciones ya que estos son generadores de sentidos, porque lo que se transmite son aquellos elementos y procesos que corresponden al orden inconsciente y que el niño procesará psíquicamente para poder comprender el mundo y su lugar en él. Si un niño hace una pregunta a sus padres sobre algo que necesita saber y "recibe una respuesta descalificatoria o negativa porque ese contenido remite a un aspecto psíquicamente temido por ellos, el sentido transmitido será: preguntar ciertas cosas es peligroso. Y el niño se silencia". (Schlemenson, S, 2001, p. 44)

Por ese motivo es fundamental conocer las situaciones significativas que existieron en la historia de vida de esos padres, conocer la relación que ellos tuvieron con sus progenitores, conocer que experiencias traumáticas hubieron, como transitaron su propia historia de ser hijos y como se la fueron transmitiendo a sus hijos.

Por otro lado los problemas de aprendizaje que implican una inhibición cognitiva no hay aquí alteraciones en la función sino una disminución o evitación del pensar, renunciando para ello a la ejecución de determinadas funciones que puedan movilizar un monto significativo de angustia. (Fernández, A, 1987).

Se trata de una represión exitosa, en donde hay más limitaciones. "Se manifiesta como modalidad de aprendizaje hipoasimilativa, con modo de expresión deficitario. La reacción evitativa a veces llega a expresarse como fobia escolar, y en casos menos graves como desinterés o negativa a asumir la tarea. (Martínez, E, et. al. 2004, p. 61)

Alicia Fernández (2000) relaciona la inhibición del aprendizaje con la forma de exhibirse/mostrarse el conocimiento por parte del enseñante (padres, maestros). En este sentido cuando el que enseña se muestra como conocedor de un determinado saber no le está enseñando al niño a conectarse con su propio conocimiento, sino que lo que hace es exhibirse como portador del saber, arrojando información en exceso lo que dificulta el conocer.

En este sentido la autora entiende al aburrimiento como una forma de evitación del pensar en donde el niño se cierra ante su deseo de saber. El aburrimiento ocuparía el lugar del deseo, anulando de esta forma el despliegue de la creatividad y la imaginación. El aburrimiento puede entenderse como una inhibición a un sistema exhibicionista, en donde el niño evita pensar ya que no hay lugar para el deseo de conocer y en donde el mundo se presenta como poco atractivo. (Rodulfo, R, 1995)

Con respecto a la inhibición como conflicto entre instancias psíquicas Freud (1926 [1925]/1976) plantea la existencia de una limitación en las funciones del yo, y las causas que provocan esta limitación pueden ser múltiples. Por ejemplo, en las inhibiciones neuróticas existen ciertos órganos que se encuentran erotizados, impidiendo la realización de una determinada acción. Es decir, si la acción de escribir se vincula con la masturbación, se inhibe esa función debido al significado simbólico que representa, de esta forma el “yo” omitiendo esa acción evita tener un conflicto con el “ello”. Otro tipo de inhibiciones tienen que ver con el autocastigo como forma de aliviar una culpa, por lo general sucede en las actividades profesionales, en donde el “yo” evita realizar determinada acción que le proporcione éxito porque el severo “super yo” se lo ha impedido, es un castigo a la ambición de ser. Por último, cuando el “yo” se encuentra requerido en otra tarea psíquica que empobrece toda la energía que tiene disponible, esto sucede por lo general cuando se transita por un duelo.

Es importante para comprender las dificultades de aprendizaje desde la dimensión afectiva descubrir cuáles son los significantes inconscientes que impiden o limitan el acceso al saber, así como también conocer cuáles son los mecanismos de defensa que se ponen en juego como forma de evitar la angustia.

3a - Viñeta clínica

Gustavo es un niño de 11 años que fue derivado a consulta por bajo rendimiento escolar y problemas de agresividad e impulsividad.

Éste comportamiento hacía que la maestra como la Directora lo describieran como un niño problemático, que no permanecía quieto en el salón, que no hacía las tareas y que constantemente molestaba a sus compañeros de clase.

Historia Familiar

Gustavo vive con sus padres que si bien conviven en la misma casa no están juntos como pareja, y con 3 hermanos uno mayor de 18 años, otra hermana de 12 y un hermano menor de 9. Como antecedentes significativos encontramos el fallecimiento de 2 hermanos, se trataba de un embarazo múltiple, en donde uno de ellos fallece durante el periodo de gestación, y el otro a los 4 meses de vida cuando Gustavo tenía 2 años. Su madre Claudia, enferma de cáncer está en tratamiento médico hace varios años en donde la enfermedad es vivida como un “se sabe...pero no se dice”, partiendo de un discurso que en lugar de aclarar la gravedad de la situación genera mayor confusión e incertidumbre. Es así que a mitad de año debía someterse a una operación pero no quería contarle la verdad a sus hijos, sino que les iba a decir que iría por unos días a la casa de su prima para ayudarla a cuidar a su hijo enfermo. “...ellos no se van a dar cuenta porque como otras veces me he quedado en su casa algunos días no van a sospechar de mi operación”.(Claudia)

Al mismo tiempo Claudia presenta una historia de vida compleja, a los 11 años escapa de su casa y se refugia en la casa de su abuela materna luego de recibir una fuerte paliza por parte de su padre. Después de este episodio no volvió a tener relación con ellos, los veía de forma esporádica cuando visitaban a su abuela.

N: “ con tu madre como fue la relación?”

C: “mala...nunca me lleve bien...con decirte que ni al velorio fui....antes de morir le hice una pregunta a mi madre y no me la respondió. Yo quería saber si era su hija, porque mi abuela me dijo que nunca la vio embarazada. Ella no me respondió.....”

Con respecto a Gustavo durante el año se nos presentó como un niño callado y pasivo, que a diario encubría situaciones cotidianas de violencia, como por ejemplo una pelea con sus hermanos o con sus compañeros de clase y cuando preguntábamos por lo sucedido se comportaba “como si no pasara nada”.

N: ¿Nos contaron que te estás peleando mucho con tu hermana?

G: Si pero también jugamos.

Todos nuestros encuentros se caracterizaron por tener la misma lógica, si le preguntábamos a Gustavo acerca de alguna pelea que la maestra o su madre nos habían contado, no nos mentía, pero minimizaba lo sucedido con una afirmación contraria.

A mitad de año y luego de varios encuentros apareció de forma espontánea una historia acerca de su robot, historia que nos permitió contactarnos con sus fantasías así como también con sus angustias.

G: *...¿Sabén qué? Hay una cosa que yo no les conté...Yo en casa tengo un robot.....*

N: *....Que bueno lo podes traer....*

G: *Sí, cuando me acuerde se los puedo traer..... Ahora tiene una cosa en la mano y lo tengo que arreglar...*

N: *¿Y quién te lo arregla?*

G: *Un mecánico.*

N: *¿Y lleva pilas?*

G: *Si pilas alcalina. Pero no funciona porque tiene rota la mano por eso no lo puedo traer a la escuela...*

N: *pero mientras te lo arreglan lo podemos dibujar.*

G: *.....o lo podemos hacer con cajas, lo pintamos de blanco y le ponemos una peluca.....*

El Robot no podía llegar a la escuela porque no funcionaba pero Gustavo nos invito a re –crearlo y así lo hicimos, con cajas, cintas y papel glasé.

N: *.... Hoy trajimos tu robot, el que armamos la semana pasada para ver qué podemos hacer.....*

G: *Podemos hacer máscaras y después lo actuamos*

N: *Es una idea buenísima, pero tenemos que pensar la historia.*

G: *El robot se pierde y lo buscamos en el espacio.*

N: *Y mientras el robot está perdido, ¿Qué hacemos?*

G: *Lo buscamos, cada uno por un lado diferente..... Luchamos contra el malo que es un extraterrestre.*

N: *¿Y cómo luchamos?*

G: *....podemos ser superhéroes....*

N: *Entonces tenemos que ponernos un nombre y tener un poder.*

G: *Yo soy super chico.*

N: *Y que poder tiene super chico*

G: *En uno de sus ojos, desprende un laser que si te toca te desintegra.*

N: *....Y en que planeta vive super chico....*

Gustavo señala un costado del salón de clase donde había dibujos de dinosaurios

N: *Que suuuper los dinosaurios que hay en tu planeta, ¿vivís solo acá o con otras personas?*

G: *Con otras personas*

N: *¿Y son felices en tu planeta?*

G: *no responde, pero niega con la cabeza*

N: *¿Y por qué están tristes?*

G: *Porque los atacan muchos villanos.*

Luego de esto Gustavo se aburrió, le estábamos haciendo muchas preguntas y no quiso continuar jugando.

Luego de trabajar todo el año y a partir de la aplicación de diferentes técnicas proyectivas se observó que Gustavo es un niño que cuenta con herramientas para poder desenvolverse y adaptarse en su entorno pero necesita de un otro que lo pueda apuntalar durante el proceso. Durante la intervención se observó a través del juego que cuenta con potencial creativo, que accede a los procesos de simbolización lo que

da cuenta de sus capacidades para el aprendizaje, capacidades éstas que no han podido ser puestas en práctica tanto en la casa como en la escuela mostrando el atrape de la inteligencia.

El juego muestra el pedido de un mecánico que arregle su robot que tiene la mano rota. Al igual que el robot Gustavo iba a la escuela pero no funcionaba, su capacidad de pensar estaba obstruida. A partir de allí emerge un robot que ocupa un lugar simbólico en el trabajo terapéutico, lo que demuestra su capacidad de simbolización y confirma estos aspectos creativos en el niño y con ello su potencial para aprender.

Gustavo a través de su síntoma expresa su conflictiva, el síntoma le permite manejar la angustia eludiendo el conflicto y por otro lado alude a través de sus problemas familiares, su dificultad en los vínculos y su mal manejo de los impulsos. Al mismo tiempo estas dificultades de relacionamiento fundamentalmente en la escuela hacen que quede etiquetado en el lugar del niño problemático lo que lleva a una reedición permanente de ese lugar.

Por otro lado el mundo exterior se vive de forma persecutoria, por ese motivo recurre al mecanismo de la desmentida para evitar la angustia que le genera vivir en un ambiente que es percibido de forma amenazante y perturbador. Fue a partir de su historia familiar que comprendimos que Gustavo respondía a una lógica de funcionamiento psíquico propia de su estructura vincular, en donde los secretos y lo oculto obstaculiza el acceso al aprendizaje. Su mamá presenta un síntoma que es “no hablar” de la gravedad de su enfermedad, repitiendo ella misma una dinámica familiar no resuelta ya que su madre no respondió a su inquietud crucial que hace a su identidad y origen.

En este complejo entramado familiar poder aprender se presenta como algo muy difícil de lograr ya que el conocimiento no se muestra se oculta, no se autoriza a conocer, ni mucho menos a preguntar, por ese motivo durante la intervención Gustavo se muestra con una actitud pasiva, pasividad que aparece como síntoma frente a la prohibición por conocer, no permitiendo al niño situarse como un sujeto pensante. ¿Cómo aprender si no puedo conocer?, ¿Cómo preguntar si no puedo pensar?

CONCLUSIONES

Los diferentes autores trabajados toman como base los postulados teóricos psicoanalíticos en donde tanto el aprendizaje como sus dificultades dependerán de la ligazón afectiva de los primeros vínculos. Es así que el aprendizaje, es entendido como un proceso vincular determinado por la inteligencia del sujeto y por la presencia de un otro que oficie de sostén, en donde a través de una acción específica que calme y alivie pueda dejar huellas en el aparato psíquico que harán que surja el deseo, deseo que producirá una verdadera transformación a nivel del pensamiento ya que el niño podrá convertirse en autor de su propia historia.

El logro de estos procesos traerá como consecuencia acceder a la simbolización, en donde el niño podrá desarrollar su capacidad representativa tanto de sí mismo como del mundo que lo rodea. Será entonces, con la adquisición del símbolo que el niño irá constituyendo su singularidad, para ello es necesario la presencia de un otro y su deseo que habiliten espacios para poder crear, ilusionarse, espacio - tiempo necesarios para que a su vez se pueda representar la pérdida, la separación y el desengaño. Al mismo tiempo el niño debe desplegar diferentes mecanismos defensivos como forma de elaborar la angustia, primero la angustia frente a la ausencia de la madre y en segundo lugar frente a la ausencia del pene materno, en donde muerte y castración necesitan ser desmentidas por un tiempo hasta que el trabajo de la represión vaya ganando terreno en la vida psíquica del niño. Es así que Casas de Pereda (1999) desde su lectura psicoanalítica remarca la importancia de la desmentida como defensa estructurante que posibilita la separación en el periodo de la primera infancia. Al mismo tiempo cuando en ésta estructuración persisten las fallas, la discriminación no es posible y el niño queda capturado en la palabra del otro obstaculizando la apertura hacia nuevos intereses.

Estos planteamientos han servido de marco teórico en el trabajo clínico con Gustavo que presenta una dificultad de aprendizaje como síntoma el cual emerge como expresión de un conflicto y que tiene un significado propio. En este caso la dificultad de aprendizaje - síntoma aparece como una forma de respuesta promovida por un discurso familiar en donde los silencios, la información desmentida y los secretos no permitían la circulación del conocimiento lo que provocó en el niño una alteración en su capacidad para aprender. Dentro de ésta estructura familiar el saber o

el conocer algo nuevo implica algo peligroso y provocador de sufrimiento. En este sentido Alicia Fernández (2000) afirma: “La verdad por más terrible y dolorosa que sea, nunca enferma. Lo que enferma es el falso conocimiento”. (p. 187).

Al mismo tiempo esto muestra la importancia de no poner etiquetas, ya que encasillar al niño en un determinado cuadro hace más difícil entender el significado inconsciente del síntoma y cuál es su funcionalidad dentro de su entorno familiar y social.

Para finalizar y siguiendo a Wettengel (2001), es fundamental conocer como se fueron transmitiendo los conocimientos de una generación a otra lo que nos permite comprender qué es lo que se repite y como se vuelven a reproducir en los hijos aquellos mensajes que no pudieron ser decodificados por las figuras parentales. Por ejemplo en el caso clínico la madre de Gustavo muestra un conflicto profundo que tiene que ver con el desconocimiento de su origen, en donde los efectos de lo no dicho repercute en sus discursos haciendo que sus hijos se conviertan en herederos de situaciones no elaboradas lo que impide la apertura a nuevos sistemas de significación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barreiro, J. (2007) *¿Qué aprendemos de los niños que no aprenden?*
Recuperado: http://www.apuruguay.org/bol_pdf/bol-barreiro.pdf

Bleichmar, S. (1999). *En los orígenes del sujeto psíquico. Del mito a la historia.*
Buenos Aires: Amorrortu.

Bleichmar, S. (2010). *Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica.* Buenos Aires: Paidós.

Casas de Pereda, M. (1993). *Ilusión, creencia y verdad.* Recuperado:
<http://www.apuruguay.org/apurevista/1990/1688724719937802.pdf>

Casas de Pereda, M. (1999). *En el camino de la simbolización. Producción del sujeto psíquico.* Buenos Aires: Paidós.

Casas de Pereda, M. (2001). *En torno al rol del espejo.* Recuperado:
http://www.querencia.psico.edu.uy/revista_nro4/myrta_casas.htm

Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen: psicoanálisis de niños con fracasos escolares.* Buenos Aires: Nueva Visión.

De Armas, T. (2010). *Bitácora de una investigación.* Recuperado:
http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/.../Mesa_35_De%20Armas.pdf

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

Fernández, A. (1995). *Aburrirse=Aburrarse.* En R, Rodolfo, *Trastornos narcisistas no psicóticos.* (pp. 205 – 216). Buenos Aires: Paidós

Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios.* Buenos Aires: Nueva Visión

Freud, S. (1976). *Proyecto de Psicología.* En *Obras completas* (Vol. 1, pp. 323 – 463). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1950[1895])

Freud, S. (1976). Capítulo VII. Sobre la psicología de los procesos oníricos. En *Obras completas* (Vol. 5, pp. 504 – 611). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1900)

Freud, S. (1976). Tres ensayos de teoría sexual. En *Obras completas* (Vol. 7, pp. 111 – 224). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1905)

Freud, S. (1976). Sobre las teorías sexuales infantiles. En *Obras completas* (Vol. 9, pp. 183 – 201). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1908)

Freud, S. (1976). Formulaciones sobre los dos principios del acontecer psíquico. En *Obras completas* (Vol. 12, pp. 217 – 231). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1911)

Freud, S. (1976). Más allá del principio de placer. En *Obras completas* (Vol. 18, pp. 3 – 62). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1920)

Freud, S. (1976a). El sepultamiento del complejo de Edipo. En *Obras completas* (Vol. 19, pp. 177 – 187). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1924)

Freud, S. (1976b). La negación. En *Obras completas* (Vol. 19, pp. 251 – 257). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1925)

Freud, S. (1976). Inhibición, síntoma y angustia. En *Obras Completas*. (Vol. 20, pp. 71-164). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1926[1925])

Garibaldi, G. (2011). *Dificultades de aprendizaje. Enfoque psicopedagógico*. Recuperado: <http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/PIU/MATERIALES/garibaldi.pdf>

García Reinoso, G. (1998). *La Libertad y el otro. Una reflexión psicoanalítica*. Recuperado: http://www.topia.com.ar/sites/default/files/files/.../el_miedo_a_la_libertad_0.pdf

Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber. Historias de aprendices*. Montevideo: Universidad de la República (Uruguay), CSIC.

Kachinovsky, C. (1988). *Observaciones sobre la inteligencia. Su exploración y revisión crítica*. Montevideo: Roca Viva.

Laplanche, J y Pontalis, J. (2004) *Diccionario de Psicoanálisis*. Recuperado: www.bibliopsi.org/.../laplanche/LaplancheJeanyPontalisJean-Bertrand-Di..

Martínez, E., Rama, B., Mosca, A., Gómez, G., García, S., y Falero, S. (2004). *El fracaso escolar: un enfoque preventivo*. Montevideo: Udelar-CSIC.

Mirc, A. (2008). *Sobre la pulsión de saber en la infancia*. Aportes a la discusión epistemológica. XV Jornadas de Investigación y cuarto encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Paín, S. (1983). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Piaget, J. (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. (pp. 29 – 144). Barcelona: Crítica

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española (23.a edición)*. Recuperado: <http://www.rae.es>

Rebollo, M. (2004). *Dificultades de aprendizaje*. (pp. 11 – 30) Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.

Rossi, A. (2012). *Angustia y aprendizaje curricular. Interferencias inconscientes en el aprendizaje*. Recuperado: http://congresoapu2012.programacientifico.info/programa/programaExtendido.php?sala_=5&dia_=4&idioma=es

Schlemenson, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.

Urribarri, R. (2008). *Estructuración psíquica y subjetivación del niño de escolaridad primaria. El trabajo de la latencia*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Wettengel, L. (2001). *Los senderos de la transmisión. Historia y herencia psíquica*. En S, Schlemenson, Niños que no aprenden. (pp. 41 – 52). Buenos Aires: Paidós

Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. (pp. 13 - 45). Barcelona: Gedisa.

Winnicott, D. (1980). *El niño y el mundo externo*. (pp. 140 – 146). Buenos Aires: Hormé

Winnicott, D. (1993). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional* (pp. 108 – 120). Buenos Aires: Paidós.