



## CONSTITUCION PSIQUICA, DIFICULTADES DE SIMBOLIZACION Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Patricia Alvarez

Las dificultades que presentan los niños en su aprendizaje escolar engloban una compleja trama de factores, tales como los biológicos, psíquicos, socio-económicos, políticos, institucionales y pedagógicos, que requieren indudablemente de un abordaje interdisciplinario. Pero al mismo tiempo, la eficacia de sus resultados depende del aporte específico de cada disciplina comprometida en su particular recorte de objeto.

Nuestro abordaje se centra en el análisis teórico-clínico de las relaciones entre el psiquismo en constitución y las dificultades de simbolización que se expresan en problemas de aprendizaje<sup>1</sup>.

A partir de la reflexión de las innumerables cuestiones que pone en juego una clínica psicoanalítica que relaciona los factores subjetivos con la actividad del pensamiento desplegada en la producción de conocimientos escolares, surgió la necesidad de construir nuevos enlaces conceptuales que permitieran profundizar el conocimiento de estas relaciones sin recaer en esquematismos o simplificaciones.

Este objetivo dio origen al Programa de investigación que venimos desarrollando desde 1988, con el subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, del cual extraigo hoy algunas hipótesis e interrogantes para compartir.

<sup>1</sup> La cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires desarrolla desde 1986 un servicio de asistencia clínica a niños con problemas de aprendizaje en convenio con la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, a partir del cual los niños son derivados por los equipos psicopedagógicos de los Distritos Escolares, cuando se presentan problemas de aprendizaje manifiestos y sostenidos y la presunción es que se hallan ligados a problemáticas subjetivas.

A partir de ahí los niños atraviesan un proceso diagnóstico individual donde se ponen en relación los principales factores de constitución subjetiva y la modalidad singular de producción simbólica, abarcando desde la producción proyectiva hasta la cognitiva, cuyo resultado define la pertinencia de la derivación a un tratamiento a cargo del mismo servicio asistencial.



Para poder plantearnos ejes de análisis sobre los obstáculos en la simbolización relacionados con problemáticas de la constitución psíquica, es necesario explicitar algunos presupuestos teóricos.

El análisis de esta relación presupone una perspectiva teórica capaz de tomar una matriz de producción común para el sujeto, tanto de su constitución psíquica como de su trabajo de pensamiento. En este sentido, el estudio del proceso de simbolización en los niños, desde sus orígenes hasta la complejidad que exige la construcción de conocimientos lógicos, nos permite establecer enlaces conceptuales entre los avatares de su constitución psíquica y la particular modalidad con que construye sus relaciones de sentido.

Desde esta perspectiva, entendemos por "producción simbólica" a la actividad psíquica encargada de la construcción de representaciones, mediante la cual el sujeto interpreta el mundo en el que se inscribe, de acuerdo con sus propias relaciones de sentido, y que a su vez se modifica, a través de los elementos que conforman la trama de significaciones con la que expresa su singularidad psíquica históricamente constituida.

En este sentido la producción simbólica como proceso, no se limita al pensamiento lógico abstracto, sino que compromete a la heterogeneidad de la actividad representativa del sujeto. Esto nos permite trabajar los avatares del sujeto cognoscente desde las condiciones psíquicas necesarias para su despliegue, es decir, poner en relación desde el inicio, como sostiene André Green (1996), al trabajo psíquico de elaboración de representaciones, con los destinos pulsionales y las relaciones de objeto.

Siguiendo este camino, podemos pensar que la construcción de objetividades, en sentido cognitivo, exige por parte del sujeto como primera condición un movimiento de deseo hacia los objetos y sus relaciones. Es decir, que en primera instancia la relación entre lo representado y la representación, no es objetivo, sino objetal, mediado por la posibilidad y el modo de libidinizar su relación con los objetos, a partir de su propia historia libidinal.

Por esta razón incluimos en el análisis de las relaciones de sentido que el niño construye con los objetos con los que se relaciona, la trama intersubjetiva de sus relaciones primarias. Relaciones singulares que en el inicio operan como funciones simbólicas primarias, materna y paterna, y que se van complejizando a medida que el niño va incorporando en su trama nuevas relaciones significativas.



El espacio por excelencia de estas nuevas relaciones se despliega en la escuela.

La escuela ofrece al niño un nuevo espacio de entramado simbólico, para lo cual le exige que esté dispuesto a incorporar nuevas significaciones que ponen en cuestionamiento su marco de referencia primario y que le generen conflictos con certidumbres anteriores.

Esta exigencia de complejización simbólica, lejos de ser sólo una problemática cognitiva, compromete a todo el sujeto en su trama psíquica.

El sostén de la actividad representativa que hace posible que el niño esté comprometido en un arduo trabajo de investimiento e interpretación de los objetos en articulación con su propio marco interpretativo, requiere de un proceso de metabolización singular de la oferta simbólica de sus relaciones primarias que le permita ampliar sus expectativas a nuevos referentes.

Estas problemáticas ponen en el centro de nuestros interrogantes entonces a la constitución narcisista y la problemática identificatoria del niño en relación con el desenvolvimiento de su trama edípica.

En este proceso el sujeto elabora enunciados que hacen "decible" la relación que la psique establece con los objetos y que asumen el valor de referencias identificatorias, de emblemas reconocibles por los otros.

Esos otros que caracterizan la relación con la realidad exterior, se presentan con deseos independientes y a veces contrarios al sujeto, marcando una distancia, una diferencia que vuelve inevitable el cambio y la transformación de esos enunciados.

El cambio como resorte temporal del yo, posibilita nuevas simbolizaciones, nuevas construcciones de sentido, que le permiten elaborar un discurso de su entramado de relaciones sociales. Y estas simbolizaciones incluyen objetos, que aparentemente no guardan relación con lo sexual, pero que, sin embargo, reciben la atención del yo, por su relación con los atributos narcisistas que convocan.

Estas simbolizaciones encargadas de establecer enlaces de sustitución entre los objetos primarios de placer y aquellos nuevos objetos parcialmente extraños y desconocidos pero cargados de valoración narcisista, constituyen lo que denominamos proceso sublimatorio.



Cornelius Castoriadis define a la "sublimación" como *"el proceso por medio del cual la psique se ve forzada a reemplazar sus objetos propios, o privados, de investidura, incluida su propia imagen como tal, por objetos que son y valen dentro de su institución social, y gracias a ésta, a convertirlos, para la psique misma, en causas, medios o soportes de placer"* (Castoriadis, 1989, pág. 238).

La sublimación se presenta entonces, como un proceso que pone con relación al placer como función de toda actividad representativa, y las demandas y exigencias sociales a las que se ve sometido todo sujeto.

¿Qué es entonces, lo que se pone en juego en el deseo de aprender, sino esta relación que establece la sublimación?

El deseo de aprender presupone la actividad sublimatoria al servicio del proyecto identificador del sujeto.

El deseo de aprender se nos presenta entonces como una puesta en disposición de la sublimación como proceso, en el intento de alcanzar un placer en la apropiación de objetos que son valorados socialmente y por eso se vuelven para el sujeto soportes de su ideal y sus emblemas identificatorios.

Así, el deseo de aprender se presenta, no como una adaptación a una normativa externa sino como una ganancia narcisista, cuyo costo será la apropiación de dicha normativa. Ganancia siempre relativa, siempre inacabada y que por eso exige un verdadero trabajo de duelo. Duelo por la pérdida de placer inmediato y de la omnipotencia narcisista, necesario para el deseo de conquistar nuevos objetos.

Pero este proceso no se da en el vacío, el sujeto requiere de los otros como soportes de significaciones, como donadores de referentes. Y como decíamos anteriormente, el espacio por excelencia de estos soportes, fuera de las relaciones primarias, está en la institución educativa.

Es justamente por esto, que la institución educativa comporta la complejidad de ser el puente entre las relaciones primarias y el orden social. Si bien no abarca la totalidad de la estructura social, para el niño la representa. Y en consecuencia, su oferta de referentes condicionará la posibilidad de elaboración de nuevos enunciados identificatorios.

Castoriadis retoma la relación establecida por Sigmund Freud entre psicoanálisis y pedagogía como "tareas imposibles" para plantear que el aprendi-



zaje escolar se puede constituir en un espacio que ayude a transformar “ese atado de pulsiones e imaginación en un sujeto reflexivo”.

¿Qué aspectos de esta relación están comprometidos cuando un niño “no aprende”?

Podemos agrupar estas problemáticas en tres grandes ejes de interrogantes que no se excluyen entre sí:

1) Los efectos de las funciones simbólicas primarias, materna y paterna en la oferta de recursos simbolizantes y de referentes identificatorios, en relación con la constitución narcisista, la problemática edípica y la constitución de ideales.

2) Las dificultades para la constitución de la alteridad como condición para el yo de relación con lo desconocido y lo nuevo, como interrogante asimilable a sus propios esquemas de representación.

3) Los conflictos con la dinámica de la institución educativa cuando existen dificultades con la oferta de referentes simbólicos adecuados a los que el niño trae, reforzando la dificultad de historización necesaria para la puesta en marcha del deseo de aprender.

En la investigación “La incidencia de los aspectos histórico-afectivos en la construcción de conocimientos” que desarrollamos desde 1988 a 1991, nos propusimos indagar los aspectos históricos constitutivos de la subjetividad en relación con la modalidad de producción simbólica, en forma comparativa entre niños con y sin problemas de aprendizaje.

Nuestro objetivo fue estudiar si la relación entre la estructuración subjetiva y la modalidad de apropiación simbólica de la realidad, ofrecía diferencias estables y significativas entre los niños con dificultades para aprender y los que no las presentaban.

Analizamos la dinámica singular de cada sujeto, abordando los aspectos históricos de acuerdo a su particular posición en la estructura intersubjetiva primaria. Para ello, buscamos describir las modalidades de desenvolvimiento de la función materna y la función paterna.

En relación con la función materna nos encontramos con problemáticas de gravedad diversa. Cuando aparecen déficit en la libidinización y en la narcisización temprana ligados a restricciones en la oferta libidinal y los recur-



Los simbolizantes, el sujeto queda librado a invasiones pulsionales masivas, que lo someten a la descarga compulsiva y a la legalidad del proceso primario. Aquí nos encontramos con fallas en la constitución de un psiquismo diferenciado en sistemas, cuya gravedad es mayor que la de una dificultad en el desempeño del proceso secundario, sino que está en juego el acceso mismo a su legalidad. Son niños en los que no se ha constituido un yo capaz de sostener un ordenamiento tempororo-espacial. En este caso, por supuesto, la problemática excede la especificidad de las perturbaciones en la producción simbólica comprometidas en el aprendizaje, pero muchas veces son detectados recién a partir del ingreso a la escolaridad, por parte de los docentes, descriptos como chicos con "problemas de conducta" o "de integración" marcando el desencuentro entre la exigencia de ordenamiento simbólico de la escuela y la realidad psíquica de ese niño.

En cambio cuando las dificultades de narcisización materna son selectivas, nos encontramos con una modalidad de producción simbólica heterogénea en donde aparecen limitaciones en el investimento de algunas funciones u objetos de conocimiento, expresadas en forma de síntomas e inhibiciones. En consecuencia, resulta empobrecida la capacidad de elaboración de representaciones sustitutivas y se limita el investimento de nuevos objetos. Son niños en los que aparecen desinvertidas algunas actividades intelectivas significadas como amenazantes, por encontrarse ligadas a núcleos representacionales intolerables que activan la angustia. El desinvestimiento funciona aquí como la respuesta posible del sujeto para evitar el sufrimiento.

En cuanto a la función paterna, sus efectos en las restricciones simbólicas se manifestaron en una polaridad que sólo a los efectos descriptivos denominamos autoritaria y ausente. Llamamos autoritarios a los casos en que se confundían el agente de la función con la función misma, generando un discurso normativo cerrado a referentes externos, constituyendo imposiciones arbitrarias que dificultaban en el niño la apropiación de un espacio exogámico.

En estos niños aparecieron dificultades en la construcción de nuevos referentes identificatorios por no encontrar en el discurso paterno un espacio posible para un proyecto futuro. Aquí, el cambio, indispensable para el despliegue de las actividades comprometidas en el aprendizaje, no sólo no está valorizado sino que se encuentra inhibido bajo la forma de conservación del *status quo*, frente a la ausencia de una valorización de los referentes extrafamiliares, que son significados como amenazantes. Por otra parte, los casos que llamamos ausentes, se caracterizaron por un vacío en el discurso.



so materno, paterno o de ambos, de referentes externos ligados a la formación de ideales y de una valoración narcisista del despliegue del niño en el espacio extrafamiliar, ya no por una imposición de certezas sin cuestionamiento como en el caso anterior, sino por una ausencia de expectativas en el despliegue del espacio social.

El análisis de estas dificultades en el ejercicio de las funciones primarias nos permite establecer relaciones con las limitaciones en el niño en sus lazos con lo desconocido y lo nuevo presente en todo proceso de simbolización comprometido en el aprendizaje.

Para que el niño pueda investir estas relaciones de objeto, debe poder construir nuevas relaciones de sentido que promuevan su proyección temporal, proceso que Piera Aulagnier (1977) define como "proyecto identificador", que marca la entrada en escena del yo a cargo del acceso a la temporalidad y a la historización de lo experimentado.

Para que el sujeto construya un proyecto futuro debe reconocer, no sin sufrimiento, que entre lo que es y lo que quisiera ser hay una distancia, una fractura, poniendo a prueba sus propios recursos simbólicos. Pero, para que esto suceda, algo lo suficientemente poderoso debe ser el motor de su deseo de recorrer esa distancia. Ese algo invisible y fundante, es exterior al sujeto y pertenece al orden social.

Es entonces el orden social, a través de su discurso, el que inducirá al sujeto a producir una valoración narcisista de su despliegue en el espacio extrafamiliar.

Este proceso se relaciona con nuestro segundo eje de análisis cuando las dificultades se centran en la constitución de la alteridad como condición para el sujeto de relación con lo desconocido y lo nuevo, como proceso de simbolización sustitutiva asimilable a sus propios esquemas de representación. Como señalábamos, cuando la trama subjetiva primaria se constituyó en un marco referencial rígido se vuelve insoportable para el niño la incorporación de novedades. Estas novedades se presentan como una exigencia de cambio que se vuelve un conflicto irresoluble, ya que representa abandonar aquellos enunciados con los que se identifica, por una exigencia que proviene del exterior a sus relaciones primarias y que es vivida como amenazante. Aquí la oferta de cambio es significada por el niño como una exigencia de pérdida en el presente sin que represente para él una ganancia en su proyecto personal. La rigidez de las certezas primarias limita su despliegue en el espacio extrafamiliar.



Por otra parte estas problemáticas muchas veces se articulan con conflictos generados en dificultades con la oferta de referentes simbólicos de la escuela adecuados a los que el niño trae, reforzando la dificultad de historización necesaria para la puesta en marcha del deseo de aprender.

Algunas veces nos encontramos con una homogenización de la oferta de significaciones de la escuela que (al no reconocer diferencias en la trama cultural de los sujetos) produce una fractura entre los referentes de origen y aquellos ofertados por el nuevo espacio social, que no posibilitaba al niño un reencuentro con los pivotes identificatorios responsables de la estabilidad psíquica necesaria para la constitución y desarrollo de cualquier nuevo parámetro relacional.

Cuando lo conocido para el sujeto, su propio marco interpretativo, no tiene un espacio en la institución educativa, no opera como soporte y motor de la búsqueda de lo nuevo y lo diferente.

No es mi intención desarrollar la función de la institución educativa en este trabajo, pero sí dejar planteada la impronta que tiene para el niño su relación con los sujetos depositarios del saber, representantes del espacio social en el que busca un lugar para sí.

### Resumen

El presente trabajo se circunscribe a las condiciones psíquicas para el aprendizaje escolar, a partir de la reflexión de las innumerables cuestiones que pone en juego una clínica psicoanalítica que relaciona los factores subjetivos con la actividad del pensamiento puesta en juego en la producción de conocimientos escolares.

Se pone en relación la oferta simbólica de la escuela con las exigencias de complejización psíquica que representa para el niño, especialmente a través del proceso sublimatorio y el deseo de aprender.

Se presentan los núcleos problemáticos referidos a la apropiación de novedades y confrontación con lo desconocido, que se despliega en el aprendizaje escolar.

### Summary

This work is about psychological conditions for school learner. Many of this reflections are based on Psychoanalytical Therapy, so that we connect sub-





jective factors with the thinking process.

We associate school symbolical offer with the requirement of psychic process, specially sublimation process and knowledge desire.

Problematical issues make reference to news appropriation and the unknown confrontation that allow and develop school learner.

### Résumé

Ce travail se circonscrit aux conditions psychiques pour l'apprentissage scolaire, depuis la reflexion sur des innombrables questions posées par une clinique psychanalytique qui met en rapport des facteurs subjectifs et l'activité du pensée. Activité mise en jeu dans la production des connaissances scolaires.

L'offre symbolique de l'école est mise en relation avec des exigences de complexisation psychique qu'elle représente pour l'enfant, notamment à travers du processus de sublimation et du désir d'apprendre.

Des noyaux problématiques se proposent en ce qui concerne l'appropriation du nouveau et la confrontation avec le méconnu, déployée dans l'apprentissage scolaire.

### Bibliografía

Aulagnier, Piera: *La violencia de la interpretación*, Amorrortu, Buenos Aires, 1976.

Castoriadis, Cornelius: *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets Editores, Barcelona, 1989.

Green, André: *La Metapsicología revisitada*, Editorial Eudeba, Buenos Aires, 1996.

**Patricia Alvarez**  
Pasaje del Signo 4039, 4° " E"  
(1425 ) Buenos Aires  
4824-1877  
palvarez@psi.uba.ar