

APRENDER... LEER, ESCRIBIR, SUMAR, RESTAR... AVENTURAS POSIBLES

Beatriz Janin*

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”
(Benjamín Franklin)

Un niño puede fracasar en la escuela por múltiples motivos tales como el modo en que se transmite el conocimiento, la desvalorización social o familiar de aquello que la escuela enseña, la relación con el docente o la dificultad para aceptar normas. También puede ser que no pueda mantenerse quieto, o que entre en pánico frente a situaciones nuevas, o que tenga temor a la mirada de los otros, o que la representación que sostenga de sí es la de que es incapaz de aprender lo que la escuela enseña... y hay muchísimas otras posibilidades. A la vez es posible que ese mismo niño pueda aprender otros saberes fuera del entorno escolar. Un niño que investiga el mundo que lo rodea, un niño curioso, no tendrá dificultades en aprender a partir de sus propias búsquedas, pero puede ser que la disciplina o el acatamiento de las normas funcionen para él como un obstáculo para aprender en la escuela. El investigar puede entrar en colisión con la incorporación de conocimientos dados por otros, tal como muestra Freud en el análisis de Leonardo Da Vinci, (Freud, 1910).

Es decir, en todo fracaso escolar debe tenerse en cuenta que son muchos los participantes en el proceso de aprender: el niño, los maestros, los padres y el contexto social. Y que, aun tomando solamente al niño, nos encontramos con infinidad de situaciones y determinaciones posibles.

Esto es fundamental: el aprendizaje no es nunca un resultado de un individuo aislado de un contexto. En el caso de los niños adoptados y también en

* Licenciada en Psicología. Directora del Programa de Especialización en Psicoanálisis con Niños y Adolescentes de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (en convenio con la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires). Investigadora. Profesora en seminarios de diferentes universidades, hospitales y centros de salud de Argentina y España. Ha escrito numerosos artículos sobre psicoanálisis con niños y adolescentes en revistas especializadas de Argentina, España, Francia, Brasil, Uruguay e Italia. Autora de los libros *Intervenciones en la clínica psicoanalítica con niños* (2013), *El sufrimiento psíquico en los niños* (2011), *Niños desatentos e hiperactivos* (2007). Coautora y compiladora del libro *Marcas en el cuerpo* (2009).

los que han sido concebidos con semen u óvulos de donantes se tiende a ubicar la causa de todas las dificultades en el origen biológico de ese niño.

Muchas veces, se confunde la dificultad para aprender en la escuela con una dificultad intelectual y se supone que el problema indica un déficit de inteligencia.

Esto nos plantea una cuestión central: la inteligencia no es un ente estático con el que se nace. La inteligencia se construye en una historia. Una historia que, en gran medida, es una historia de afectos. La capacidad intelectual se va desarrollando en el juego de caricias y miradas, en las primeras sonrisas, en el contacto con los otros significativos a lo largo de la vida.

Es decir, en todos los niños (a menos que haya un daño neurológico comprobable) la inteligencia es una posibilidad abierta. Posibilidad que se desplegará en relación a vínculos.

Todo niño va armando sus redes de pensamiento en relación a los otros que lo rodean, fundamentalmente en relación al funcionamiento psíquico de esos otros. En este sentido, el otro humano es condición de la posibilidad del discernir, es sobre él que el niño aprende a diferenciar bueno y malo, fantasía y realidad y a construir vías alternativas a la satisfacción directa e inmediata. Es decir, es con otros que va complejizando cada vez más su pensamiento.

Entre los múltiples factores que entran en juego en el proceso del aprendizaje, nos ocuparemos de los elementos que atañen al niño mismo como sujeto de este proceso. Podemos decir que para aprender algo tenemos que atender, concentrarnos en ese tema, sentir curiosidad por eso, luego desarrollarlo, desentrañarlo, romperlo, para traducirlo en nuestras propias palabras, reorganizándolo y apropiándonos de él como para poder usarlo en diferentes circunstancias.

De hecho, para aprender algo debemos desmenuzarlo hasta sentir que nos apoderamos de él. Cuando el niño toma un objeto y lo manipula y lo muerde o lo arroja o se para desafiante ejerciendo ese nuevo poder sobre su musculatura, inicia un camino en que su cuerpo (y fundamentalmente su mano) es instrumento para dominar al mundo y a sí mismo. Si un niño no puede ejercer ese poder, si queda atrapado en una posición pasiva frente al otro, no podrá adueñarse de sus movimientos para escribir ni armar y desarmar palabras y sonidos ni romper saberes previos para adquirir otros nuevos.

Si un niño siente que el mirar está prohibido, que sólo puede ser contemplado por los otros o que debe observar lo que los otros quieren, le resultará difícil descubrir las letras en los carteles de las calles, diferenciar las formas de los objetos, es decir, descubrir el mundo a través de la mirada.

Muchas veces, las maestras hablan de los niños como “desatentos” y excesivamente inquietos. La atención no es algo dado automáticamente. El bebé responde a un otro que va señalando el mundo como interesante.

Pero, ¿hay niños que “no atienden” o lo que hacen es atender a otras cosas que las esperables en la escuela? Considero que hay muchos tipos de atención y muchas causas por las que un niño no atiende en clase, lo que desarrollé en otros textos (Janin, 2004, 2011).

Así, hay niños que suelen no concentrarse en ningún tema, estando aparentemente “distráidos”, pero conectados con cambios climáticos, olores, sonidos. No llegan a investir las palabras del maestro ni los contenidos escolares.

Están los que viven pendientes de sus propias sensaciones corporales o de las de los otros, como transpiración, latidos cardíacos, ritmos respiratorios, etc.

Otros buscan la aprobación afectiva, el cariño de los maestros y están atentos a sus cambios de humor pero no pueden escuchar el contenido de lo que dicen. Sin embargo, registran los tonos de voz, a quién se dirige el maestro, si está o no enojado, si tiene preferencias y este interés funciona en ellos como obstáculo para el aprendizaje. Es decir, la relación afectiva con el docente, en lugar de ser posibilitadora, en estos niños pasa a ser un obstáculo en tanto suponen que el amor del maestro se dirige hacia otros.

Hay niños en los que predomina el deseo de ser mirados y no pueden fijar la mirada en otro. Se ubican como objetos a ser contemplados.

Algunos atienden solamente a lo que les resulta fácil, presentando una negativa absoluta a encarar aquello que les supone una dificultad. No toleran sentir que fracasan y se “borran” antes de afrontarla.

Hay niños que sueñan despiertos, juegan con el pensamiento y tienen generalmente capacidad creativa, pero no atienden en clase. El niño que se repliega en la fantasía puede hacerlo porque el mundo escolar le resulta insatisfactorio, peligroso, o pone en juego su narcisismo (lo saca de un universo centrado en sí mismo). Viven la escuela como hostil, como un enemigo para sus sueños y juegos.

Pero para aprender no sólo hay que registrar algo sino también inscribirlo en uno, grabarlo.

Y ¿cómo grabarlo? Recordar algo no es automático. Todos hemos “borrado” de nuestra conciencia vivencias infantiles. Y un niño, cuando entra a la escuela, tiene ya recuerdos y olvidos de su historia. Un niño puede no registrar lo que se dice en clase, pero puede grabarlo y olvidarlo inmediatamente, o puede no querer saber.

La apropiación no es una pura incorporación de lo ya dado, sino que supone la transformación de sí mismo y del objeto. El niño que repite fórmulas puede no haberlas aprendido. Puede ser un simple ejercicio de memoria inmediata, que no supone aprendizaje alguno.

En las escuelas se tiende a desconocer la diferencia que, inevitablemente, se da entre lo transmitido y lo que es recibido y transformado desde la lógica infantil.

También se suele olvidar que lo que se le transmite a un niño es, a veces, más que un contenido, un modelo de pensamiento o de no-pensamiento. En este segundo caso la transmisión es de lo inerte, del objeto muerto, de lo inmodificable. Esto último sucede cuando el conocimiento no aparece como descubrimiento permanente a modificar sino como un fósil que arrastra a la muerte a todo pensamiento. Situación que se puede dar también en las familias cuando se supone que todo saber es algo estático y no se acepta el preguntar y cuestionar del niño.

Constitución psíquica: momentos claves en el proceso del aprendizaje

Es la pulsión de dominio o apoderamiento la que, junto con la escoptofílica o voyeurista, constituirán la pulsión de saber, que supone una sublimación del apoderamiento y trabaja con la energía de la pulsión de ver. Es decir, la pulsión de saber no es una pulsión elemental, quizás podríamos hablar más apropiadamente de “deseo de saber”, en tanto no tiene una fuente en el cuerpo y se constituye por articulación y trastocamiento de esas otras dos pulsiones.

El dominar, al propio cuerpo y al objeto, ligado a la representación unificada de sí, que se manifiesta en el dominio de la motricidad y cuyo órgano privilegiado es la mano, se vislumbrará en principio en el placer del niño por asir objetos y explorarlos, así como en pararse sobre los propios pies. Luego, en

el dominio de su mano, en el dibujo y la escritura y más adelante en el acto de romper conocimientos previos para poder estructurar nuevos saberes.

El ver, el incorporar el mundo a través de la mirada, se derivará en curiosidad, en relación al mundo y a los otros.

El deseo de saber es en principio un saber acerca de la sexualidad, un preguntar acerca de las diferencias sexuales y el nacimiento (real o fantaseado) de un hermanito. Es decir, se comienza a investigar frente a una fractura del narcisismo infantil: “no soy único”, “no todos son como yo”. Y para querer aprender es imprescindible que haya una brecha en el funcionamiento narcisista, que se pueda reconocer un no-saber.

Siguiendo esta línea, así como las dificultades con la pulsión de dominio se pueden traducir en trastornos psico-motrices, cuando lo que es sancionado por el objeto amado es el mirar, suelen aparecer trastornos en la atención, es decir, en el sostenimiento de la investidura objetal. Puede predominar el exhibicionismo, el placer de ser mirado por otro, o el mirarse a sí mismo.

Los niños que han sido pasivizados, que han quedado en un lugar de objetos en el devenir pulsional, sujetados a la actividad de los otros, presentan dificultades de aprendizaje. Son niños que aparecen como excesivamente “buenos”, que no cuestionan ni “molestan”, que pueden mantenerse callados y acatar ciegamente las normas, pero no por su internalización sino por una pasividad permanente, porque no pueden poner en juego los propios deseos. Y por ende no pueden preguntar. Ya las preguntas suponen un cierto grado de organización de las representaciones-palabra, es decir, opera el pensamiento verbal, junto con el cinético y el visual. Hay niños que fracasan por haber quedado fijados en el polo pasivo de la pulsión, por no poder meterse y romper conocimientos previos y apropiarse de los nuevos, por no poder cuestionar...

Avatares del deseo de saber

Cuando el deseo de saber se ha constituido, cuando la pregunta ha podido formularse, también son diversas las patologías que aparecen. Una posibilidad es que la curiosidad infantil sea obturada desde los adultos. El caso más claro es cuando el niño habla de lo que supuestamente no se debe hablar, cuando la sexualidad tiene que ser censurada y a la pregunta se responde con una mentira, con el silencio o con la sanción. Pero también es posible que, frente a cada interrogante, una larga explicación, supuestamente científ-

fica, o la remisión a un libro, obturen la posibilidad de seguir preguntando y funcionen como una prohibición. Porque “la verdad” dicha se ligará a vivencias, a sensaciones corporales, a lo visto, y se inscribirá en esa articulación.

Entonces, lo que se puede posibilitar es el seguir preguntando, el que se pueda hablar. Un camino se abre. Camino hacia el conocimiento que se centrará en diversos temas, objetos y que, como todo deseo, se mostrará insaciable.

Hay trastornos, entonces, por fallas en la constitución pulsional, por déficits en la divisoria intersistémica y en el pasaje al yo como yo de realidad definitivo, por exigencias superyoicas y por efecto de las defensas.

En el caso de las exigencias del superyó e ideal del yo, es frecuente que nos encontremos con dificultades cuando predomina la prohibición de romper, de tener conductas intrusivas, de “meterse” en todos los territorios, pero también cuando los ideales en lugar de ser un incentivo para el aprendizaje, se transforman en una exigencia imposible de satisfacer. Es decir, cuando la distancia entre el yo y el ideal del yo es excesiva, nos encontramos con esos niños que se sienten fracasados y se paralizan aunque hayan obtenido una calificación alta. El ideal, en esos casos, obtura posibilidades.

En relación a las defensas, el aprendizaje escolar presupone una resolución sublimatoria, resolución diferente a la represión o a la inhibición.

El aprendizaje escolar en los tiempos actuales

En la actualidad, muchos niños se sienten fracasados ya en el jardín de infantes porque son comparados en las instituciones desde edades muy tempranas. Se supone que los logros deben ser simultáneos y uniformes, sin tener en cuenta la disparidad en la estructuración psíquica y los diferentes tiempos que supone. Se les exigen aprendizajes formales en épocas muy tempranas de la vida.

Considero que habría que tener en cuenta en la escuela, que mucho más importante que la cantidad de conocimientos que se impartan es transmitir el placer en el aprendizaje y que el aprender no sea “para” conseguir tal o cual cosa ni para ganar dinero ni por una buena nota, sino que el aprendizaje implique un descubrimiento, sea una aventura.

Suele haber mucha distancia entre lo que la escuela oferta y lo que los niños traen. Por ejemplo, tienen que hacer el pasaje de estímulos mayormente

visuales a otros auditivos y también de la rapidez de los estímulos en las pantallas a la lentitud de un discurso.

La escuela exige:

- La aceptación de normas, y esto puede traer aparejadas grandes dificultades porque hay niños a los que las normas escolares les resultan de difícil aceptación porque no las comprenden y otros que las viven como arbitrarias, regidas exclusivamente por los deseos del docente y suponen que lo que les están imponiendo es una sumisión al otro.

- La ubicación como parte de un grupo, cuestión fundamental que la escuela debería promover y posibilitar. Quizás una de las tareas más importantes de la institución escolar tenga que ver con el armado social.

- La atención selectiva y sostenida, es decir la posibilidad de sostener la atención durante mucho tiempo a determinados estímulos, que con frecuencia no tienen que ver con los intereses del niño. Muchas veces se confunden todas las dificultades de aprendizaje con dificultades para sostener la atención, sin tener en cuenta que la comprensión es fundamental y que el niño que no comprende no va a poder atender.

Pero, además, como el aprendizaje no es un acto pasivo, apropiarse de los conocimientos y utilizarlos es fundamental.

- La tolerancia de la herida narcisista que implica que el otro sepa lo que nosotros no sabemos... Estar dispuesto a aprender supone que uno no se quiebra frente al embate narcisista que implica el tener que dirigir a otro los interrogantes, el carecer de las respuestas. El querer saber implica el reconocimiento de un déficit, está posibilitado por el registro de una brecha en la estructura narcisista.

Transferencia

Se aprende en transferencia. Para aprender tenemos que invertir libidinalmente al que enseña, establecer con él un vínculo por el que podamos aceptar y recibir lo que nos da, si no el aprendizaje se torna un alimento insulso o rechazable y hasta se lo puede suponer maligno si el otro despierta hostilidad. Todo aprendizaje supone recibir algo de otro, así sea lo que dejó plasmado en un libro.

La única posibilidad de invertir el conocimiento es invertir al otro que lo brinda. Es a través de otro que la exploración del mundo se tornará interesante.

¿Dislexia?

Diagnosticar como disléxico a un niño en edad escolar suele ser un modo de desestimar las múltiples cuestiones que están en juego en la lectura y la escritura (que implican procesos diferentes).

Detrás de esta idea se montan otros falsos trastornos, como la discalculia, la disortografía, etc... Todos los “dis” que dejan a los niños arrasados en sus posibilidades.

Leer y escribir son adquisiciones que tienen bases muy tempranas. La adquisición del lenguaje así como el desarrollo de la motricidad fina se conjugan y posibilitan este aprendizaje. Pero lenguaje y motricidad a su vez se constituyen durante la primera infancia. Niños muy curiosos pueden aprender a leer antes que puedan manejar su motricidad y apoderarse del lápiz como para poder escribir. A la inversa, hay niños que intentan escribir y construyen palabras (a su manera) antes de leer.

Lo más importante es que un niño quiera aprender... Que el mundo de la palabra escrita se transforme en un territorio a explorar. Relatos, cuentos, historias, son fundamentales. Y que la lectura y la escritura se ligen al placer... Por eso, el juego está absolutamente ligado al aprendizaje.

Y considerar que toda dificultad en estas adquisiciones es por cuestiones biológicas, es adjudicar al “cerebro” un efecto de múltiples determinaciones y borrar la historia, impidiendo en ese mismo acto la construcción de un futuro diferente.

Algunas experiencias

Quiero relatar algunas experiencias que me hicieron repensar la enseñanza de la lecto-escritura.

La primera fue cuando, recién recibida de maestra, comencé a trabajar como maestra particular. Mi primera alumna fue una señora de aproximadamente 75 años que me explicó que no sabía leer ni escribir y que tenía que aprender porque su hijo estaba terminando la carrera de medicina y lo iban a llamar pacientes y ella tendría que anotar los nombres y lo que le dijeran. Comencé a concurrir a su casa casi todos los días, cerca de dos horas. Cuando llegaba ella siempre estaba cocinando y me explicaba cómo hacer una buena sopa o un buen puchero. Recién después de “su” clase podíamos ir

al comedor y tomaba un cuaderno y un lápiz. Al comienzo, imbuida de mis conocimientos pedagógicos, intenté enseñarle con el método global y no pasó nada. Tampoco pude enseñarle con el método de palabra generadora. Se desconcentraba, no entendía la propuesta, por lo que rápidamente decidí enseñarle letra por letra, en imprenta (la señora tenía cierto temblor en las manos), modificando el modo en que yo pensaba que había que enseñar. Le dejaba deberes, que suponían copiar una palabra aprendida y ella los cumplía meticulosamente. Al cabo de un año, había aprendido a leer y a escribir lo suficiente como para anotar los llamados telefónicos que le hicieran a su hijo y estaba muy contenta. Primera experiencia que me enseñó que no todo el mundo aprende con el mismo método. Y que el deseo de saber es el motor más importante, es decir, que ella pudo aprender porque estaba totalmente motivada.

La segunda experiencia que me hizo repensar este tema fue, algunos años después, en una escuela en un barrio que se construyó sobre terrenos ocupados. Allí descubrí que en un barrio en que las calles y los negocios no tenían carteles y en las casas no había ni diarios, ni libros, ni revistas, la lectura y la escritura carecían de sentido. Como estaban armando una huerta en la escuela y en muchas de las casas, asesorados por un grupo de agrónomos, les sugerí a estos que pusieran carteles para señalar dónde se plantaba cada cosa. También armamos una biblioteca en la escuela, lo que posibilitó que circularan cuentos y que éstos ocuparan un lugar importante en la vida de los niños. Esto me llevó a pensar que para que haya aprendizaje tiene que haber placer pero también toda enseñanza tiene que ser significada por el sujeto. No se aprende si ese aprendizaje no tiene un sentido. Por otra parte, pudimos trabajar con madres y docentes el tema del juego: los niños aprenden más fácilmente jugando. Con la introducción de diferentes juegos, sumados a los cuentos, la lectura y la escritura pasaron a ser la apertura a un mundo placentero.

Tercera experiencia: una paciente diagnosticada como hiperactiva no aprendía a leer y a escribir... Un día abre el cajón de mi escritorio y encuentra escrito el juego del ahorcado. Me pregunta qué es y le cuento que es un juego que hice con otra nena. Me pide hacerlo. Yo escribo palabras y ella copia de las letras de las cajas de lápices, témperas, etc. Como ella decía reiteradamente "malas" palabras (muy sancionadas por su madre), tales como pis, caca, tonta... decido escribirlas. Esto le causa muchísima gracia y trata de aprender a escribirlas. Después de ella, vi muchos niños a los que poder escribir lo prohibido, decir lo que no se podía de otro modo, dejar marcas de aquello que había que callar, producía como efecto que apareciera el

deseo de escribir. Así, un niño muy enojado con su papá, que lo denigraba, pudo aprender escribiendo en el pizarrón las palabras que quería decirle a ese padre al que no se animaba a enfrentar.

Experiencias en otros países

En un viaje estuve averiguando cómo se terminó con el analfabetismo en Cuba y por qué es un país que “exporta” maestros. Cuando pregunté qué método usaban, me contestaron que el método era muy simple, que no implicaba nada en especial, sino que lo fundamental de la enseñanza en el campo, en lugares alejados de las ciudades, en que la mayoría eran analfabetos, era que los campesinos tuvieran confianza en los que iban a enseñarles y para eso era importante que compartieran la vida. Que los maestros se trasladaban a los lugares donde vivía la gente, que compartían con ellos las actividades cotidianas, que dormían en sus casas y hacían labores de campo y que al atardecer les enseñaban. Y me dijeron que tenían claro que lo más importante era poder acercarse y establecer un buen vínculo. Es decir, me estaban hablando de que no se puede aprender sino hay transferencia positiva con el que enseña, que no hay aprendizaje fuera de un vínculo amoroso y de confianza.

En Finlandia (según afirman en la película “Demain”) no utilizan un método para la enseñanza de la lecto-escritura sino que ven qué método resulta mejor para cada niño. Pero además, los niños se pueden mover libremente en el aula porque se piensa que todo lo que vayan investigando también es fundamental. Además, pueden aprender a leer y a escribir hasta los 8 años sin que se considere patológico. Me parece que el que se puedan mover libremente es algo muy importante, porque el movimiento es un modo de ir armando pensamientos (el pensamiento cinético, que antecede al verbal).

Sobre el aprendizaje de la lecto-escritura

Leer y escribir son adquisiciones fundamentales que todo niño debe adquirir para desempeñarse en sociedad. Y a la vez, son la base para la adquisición de gran parte de los conocimientos.

Es un aprendizaje que tiene bases tempranas, dadas tanto por la adquisición del lenguaje verbal como por el desarrollo de la motricidad fina. Y lenguaje y motricidad fina se van constituyendo durante la primera infancia.

Curiosamente, el primer modo de lenguaje es el lenguaje cinético, que implica gesto, movimiento y acción. Los niños relatan con gestos, acciones y

movimientos lo que no pueden todavía decir con palabras. Vemos aquí un primer momento en el que palabra y motricidad se combinan.

Y el mundo de las palabras investido como valioso, que despierta la curiosidad. Los niños que van preguntando por la calle y por el mundo sobre las letras, en esa insistencia de “¿Ahí qué dice?” frente a cada cartel, suelen aprender a leer con mucha más facilidad que los que tienen una posición más pasiva.

Entonces, un requisito es que el niño quiera aprender, que algo de ese mundo de signos lo convoque. El segundo, que pueda desplegar la actividad sin temores. El tercero, que ligue el movimiento de la mano a la visión del trazo sobre alguna superficie. Es necesario que haya ligazón viso-motora que implique el registro del efecto de ese movimiento. El cuarto es que pueda simbolizar, es decir, que algo pueda representar otra cosas (como cuando una escoba es un caballo) y también que pueda ordenar sus pensamientos sin quedar todo el tiempo aturdido por sus urgencias (lo que ya es necesario para enunciar frases).

La palabra escrita implica una doble traducción: de la cosa a la palabra y de lo verbal a la escritura.

También, es una marca en otro espacio, que presupone cierta detención del tiempo.

El dibujo y la escritura son actos en los que se pasa del cuerpo a una huella estable, algo se detiene y algo queda... Así, es muy frecuente que los niños que se mueven sin rumbo y sin parar no quieran dibujar ni escribir, porque esas actividades implican detener por un momento el desborde. También por eso, en la clínica, muchas veces utilizamos el dibujo y la escritura como modos de relatar lo ocurrido, después de una sesión de mucho movimiento sin freno, o en la que los juegos han sido juegos de acción, sin palabras.

Sabemos que hay niños que aprenden a leer y a escribir a los cuatro años y otros a los ocho o más y eso no supone ni genialidad ni déficit. Y, a veces, esto puede tener que ver con cuán investida esté la lectura en una familia y en una sociedad.

Armaz pensamientos, procesos secundarios, posibilitar la estructuración yoica, son cuestiones que no le corresponden a un maestro pero en las que la escuela puede ayudar. Así, escribiendo sobre las situaciones difíciles que sucedieron,

armando relatos, trabajando lo acontecido sin culpabilizar al niño sino enhebrando historias, utilizando la escritura y el dibujo como modos de contar, no sólo el suceso sino lo que el niño ha sentido (y sin salirse del lugar docente, es decir, sin interpretar esta producción), puede hacer avanzar mucho a un niño.

Entonces, suponer que un niño tiene dificultades de aprendizaje de por vida es encerrarlo en un dictamen que le impedirá un mayor despliegue, que lo hará sentir deficitario y que no le permitirá avanzar.

El aprendizaje forma parte de la vida y lo más importante es que todos los niños sientan que pueden ir incorporando los contenidos escolares, en el ritmo y con la modalidad que puedan.

Las investiduras intelectuales preconcientes se sostienen en investiduras libidinales y son los deseos los que nos lanzan al conocimiento marcando caminos transformados por el yo y los mandatos superyoicos.

O sea, la capacidad para resolver problemas novedosos y de ligar saberes previos armando nuevos recorridos, no es innata sino que se va armando en un vínculo en el que el amor juega un papel importante, pero también la posibilidad de separarse y diferenciarse del otro amado.

Aprender no es copiar ni repetir lo que otros dicen. Aprender es un acto complejo, que supone metabolización de lo recibido.

La escuela debe ser un lugar de socialización, de aprender a aprender, de investigación y reflexión, de apertura de posibilidades, donde su potencien sus capacidades... Un espacio de crecimiento...

Acerca de los aplazos y castigos. El papel de la escuela

En relación a los castigos y aplazos en la escuela, me parece que se deben aclarar algunas cuestiones: un niño se mira a sí mismo del modo en que es mirado y suele suponer que es ese al que los otros nombran. Un niño arma la imagen que tiene de sí mismo en base a lo que los otros dicen sobre él y al espejo que le devuelven. Y la escuela es un espacio privilegiado en ese sentido. Todos tenemos una representación del otro cuando le hablamos, cuando lo miramos, cuando le sonreímos... Y el niño se constituye en base a esas miradas. Y la mirada de la escuela es muy importante en su constitución psíquica. En tanto primer lugar de salida al mundo, la mirada de la escuela tiene un doble valor: le devuelve al niño una representación de sí pero

también le da a los padres una imagen de su hijo. O sea, la incidencia es doble: puede hacer que los padres miren al niño de un modo determinado, modificando la imagen que traían de él y puede devolverle esa imagen a la vez al niño, constituyendo la idea con la que él se mirará a sí mismo.

Y cuando un niño recibe una “mala nota” en lugar de ser un estímulo para mejorar, esto puede ser exclusivamente un ladrillo que se le pone en la cabeza y que lo deja sumido en la idea de “nunca voy a poder”... Es más, muchas veces el niño o el adolescente no entiende la causa del aplazo y lo vive como un acto agresivo y condenatorio. Y esto es lo fundamental: el aplazo condena... aparece como inamovible, opuesto al “acá te equivocaste pero podés mejorar” o “quizás algo no entendiste... tratemos de ver qué es”. Veo cotidianamente en la clínica a niños y adolescentes que están convencidos de que nunca van a poder realizar cálculos o que las reglas de ortografía les están vedadas o que no entienden ni van a entender nunca los textos de historia. Cuando se valoriza lo que saben algo se modifica, cuando no se los castiga ni se los llena de aplazos sino que se le explica qué es lo que tiene que ir mejorando y se piensa cómo ayudarlos, esos niños y adolescentes pueden mirarse de otro modo y emprender un camino diferente. La idea de sancionar es antigua (“la letra con sangre entra”) pero a lo único que lleva es a la deserción, ya sea por abandono efectivo de la escuela o por una presencia formal que no implica compromiso alguno, cuando sienten que están en un territorio enemigo, en el que sólo se pueden defender de los embates de los maestros pero donde su palabra y lo que sienten no tienen lugar.

Es muy llamativo y a la vez muy coherente que la idea de castigar a los supuestos “vagos” coincida con la idea de que los niños que no aprenden tienen algún tipo de discapacidad biológica. Así, los que no pueden atender, o entender, o leer o escribir o hacer cálculos, todos son “dis”. Es decir, el universo infantil parece dividirse entre los “exitosos”, que cada vez son menos, los “discapacitados” que necesitan una atención especial y que serán “dis” toda su vida y los “vagos”, poco estudiosos, a los que hay que castigar, humillar, hacer sentir que “no saben” o “no pueden”.

No tenemos en cuenta que son niños que atraviesan situaciones, momentos, a los que hay que comprender, escuchar, acompañar en el difícil proceso del aprendizaje escolar, estimulándolos, valorizando lo que saben y pueden (porque todos sabemos algo), y no seres a los que hay que amoldar a lo que el sistema impone. Recordemos que son sujetos en crecimiento, con momentos de crisis, que pueden tener dificultades específicas transitorias y que hay que ver cuáles son las determinaciones de esas dificultades, lo que

siempre será complejo y que no son solo cuerpos o pura voluntad, porque ningún ser humano es solamente un cuerpo ni está regido exclusivamente por la voluntad.

Cuento dos anécdotas que quizás puedan ser útiles para ver cómo la mirada de los adultos puede modificar la representación que tiene un niño de sí mismo y el lugar de la escuela:

1) Recibo como paciente una niña de cinco años, que venía con el estigma de “no puedo, no sé”, sostenido ya desde ella misma. Nos proponemos con la escuela modificar esta imagen. Un día, en el consultorio, pide armar un rompecabezas de Disney de muchísimas piezas. Demuestra un conocimiento sorprendente de todas las figuras y yo le digo, realmente asombrada “Sos experta en Disney, me podés dar clases. Me encantaría aprender”. Ella me mira, se sonríe y se sienta más derecha. Se la nota muy orgullosa. A la sesión siguiente, al llegar me dice: “Vine. Soy la experta en Disney”. Junto con la escuela, que valorizó cada logro de esta niña y que entendió que cuando no llegaba a cumplir con algo era porque había que darle más tiempo, logramos que en lugar de decir: “no sé, no puedo, los demás pueden pero yo no”, afirme hace poco: “yo soy un poco mala en matemáticas, pero muy buena en lengua y en inglés”. Si no hubiese habido adultos que la valoraban a pesar de las dificultades o de tiempos diferentes, si se le hubiese puesto en el boletín que no alcanzaba los objetivos en los temas que más le costaban, si en lugar de aplaudirla porque se animaba a recitar una poesía en inglés delante del curso se le hubiese corregido cada error, esta niña se hubiese quedado con una representación de sí (avalada por algunos profesionales que la vieron de más pequeña) como siendo un “trastorno”, una “dis”.

2) Otro ejemplo: un adolescente de 17 años repite cuarto año y cambia de escuela. Viene de tener muchas dificultades durante toda su trayectoria en el colegio secundario y supone que él no puede aprender, que ni vale la pena hacer esfuerzos. Está muy angustiado porque perdió al grupo de amigos (con el que tenía una excelente relación). En la nueva escuela, asombra al profesor de música por el modo en que toca la guitarra. Le propone que toque el himno y otras canciones patrias en una de las fiestas escolares. Cuando lo hace, la directora dice, delante de toda la escuela: “Este es un excelente alumno, además de estudiar, vean cómo puede tocar la guitarra.” A partir de allí, mi paciente modificó totalmente su relación con el estudio y dejó de llevarse materias a examen. Nunca en su vida le habían dicho que era un buen alumno y eso lo hizo sentir capaz de enfrentar textos que le resultaban difíciles.

Considero que la salida no es castigar ni discapacitar, sino acompañar, ayudar a que se desarrolle el deseo de saber, no aplastar capacidades ni cercenarlas sino posibilitar su despliegue y esto puede ayudar a que todos los niños accedan a los laberintos del saber con alegría, descubriendo el placer del conocimiento.

El aprendizaje solo puede ser pensado en un contexto, como un proceso que se da a lo largo de toda la vida. Y es un efecto complejo de múltiples elementos.

Edgar Morin plantea: *“La misión de esta enseñanza es transmitir, no el saber puro, sino una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir; al mismo tiempo ha de favorecer un modo de pensar abierto y libre”*. (Morin, 2000, pág. 11).

Sería muy importante que un niño aprenda a aprender, que ame aprender, que se potencien la creatividad y la curiosidad, pero también que aprenda a valorar el esfuerzo, el trabajo a largo plazo, el pensamiento... Y que la escuela sea un lugar de socialización y de construcción de subjetividades.

Adopción, historia y curiosidad

La mayoría de los niños adoptados que he visto en el consultorio eran llamativamente curiosos, atentos a todo, apasionados por el conocimiento. Parecían particularmente motorizados por el deseo de saber, habiendo podido desplazar el interés por su nacimiento hacia otros temas.

En tanto aprender implica siempre un acto que supone internarse en zonas oscuras, desconocidas, en tanto hay algo de la apropiación y algo del riesgo en juego, la complejidad de una historia puede ser un estímulo para querer saber.

Muchas personas brillantes, entre ellas Freud, han tenido familias no convencionales. Y esto les exigió realizar un esfuerzo para develar las relaciones familiares, los vínculos, promoviendo una búsqueda intelectual permanente.

Asimismo, es frecuente que los niños a los que se les oculta la adopción presenten dificultades para aprender, dentro y fuera del ámbito escolar. Mantener un secreto familiar exige un trabajo psíquico intenso a todos los miembros de esa familia. En el caso de un secreto sobre el origen, cobra una particular importancia porque implica mantener obturadas las preguntas que

hacen a la propia historia. Y si la pasión por saber queda aplastada, no hay conocimiento posible.

Pero aún en ese caso, los modos en que cada niño procesa ese saber-no saber, son diferentes.

A veces, el esfuerzo por sostener la ignorancia en relación a lo que de algún modo se “sabe” o se sospecha dificulta ocuparse de otros saberes y dirigirse hacia otras búsquedas. El niño parece estar obsesivamente ligado a un único interés. Otras veces, el niño es exitoso en todo aquello que implica una repetición de conocimientos ya armados por otros pero no puede investigar. Y, en algunos casos, aparecen trastornos severos de pensamiento, como si “cortaran” en pedazos sus ideas y no las pudiesen coherentizar.

También puede pasar que a un niño se le hable de la adopción y el niño se niegue a escuchar. No quiera saber nada porque es un conocimiento que le duele. Sin embargo, para poder desarrollar pensamientos, hay que pensar tanto lo placentero como lo displacentero. Si cada vez que reflexionamos sobre un tema, cuando nos encontramos con algo que nos disgusta, frenamos el pensamiento, iremos dejando agujeros en la cadena de ideas, agujeros que funcionan como el agujero negro, en el sentido que tienden a atraer a sí todo lo que se conecta con ellos. Son los niños que afirman : “ya lo sé” y se niegan a incorporar un conocimiento nuevo. Sostienen el narcisismo a ultranza a costa del “no-saber”.

Y es frecuente que los niños que han pasado por amas externas o por instituciones antes de ser adoptados, se muevan permanentemente y reclamen, durante un tiempo, “ser atendidos” más que atender, requiriendo la mirada casi permanente de un otro significativo. Y esto, que puede confundirse con hiperkinesia, es un reclamo de presencia del otro hasta que la estabilidad afectiva esté asegurada, hasta que pueda sostener la representación de madre y padre aún cuando estos estén ausentes. En ese estado, es frecuente que sean niños cuya atención en la escuela esté centrada en la mirada de la maestra y no en los conocimientos.

También puede ocurrir que haya dificultades para identificarse con padres intelectuales (como si el conocimiento fuera un terreno del que quedan excluidos) hasta que el niño o el adolescente pueda ubicarse en la sucesión familiar como heredero de los valores parentales.

Las dificultades en el aprendizaje son avatares de un sujeto en el proceso de crecimiento. Dificultades que van a dejar de serlo en la medida en que

podamos detectar cuál es la conflictiva y cuáles son entonces las intervenciones pertinentes. Y esto no solamente en el consultorio sino también en la escuela y en otros ámbitos.

Aprender no es copiar ni repetir, implica una búsqueda, una apropiación reorganizadora y una producción creativa. Poder apelar a la fantasía, soñar, desarmar y rearmar lo dado, “jugar” con lo adquirido, para organizarlo con un sello propio, evidencian la apropiación del conocimiento.

Aprender es crecer, complejizar, tener más recursos para crear...

Y para que la creación sea posible es necesario sostener las pasiones y poder tomar del reservorio de la memoria todo aquello que sea necesario.

Los niños adoptados tienen una historia compleja, con interrogantes múltiples.

Y una historia compleja puede, si es silenciada, obturar el deseo de saber, pero también puede motorizar la búsqueda de conocimientos si el preguntar está permitido.

Primera versión: 24/10/2017

Aprobado: 12/11/2017

Bibliografía

Aulagnier, Piera: (1986) “El “deseo de saber” en sus relaciones con la transgresión”. En *Un intérprete en busca de sentido*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1994.

Bion, W. R.: (1974) *Seminarios de Psicoanálisis*. Bs. As., Paidós, 1991.

Freud, Sigmund: (1910) Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci. En *Obras Completas*. Bs. As., Amorrortu, vol. 11.

: (1914) Introducción al narcisismo. En *Obras Completas*. Bs. As., Amorrortu, vol. 14.

: (1915) Pulsiones y destinos de pulsión. En *Obras Completas*. Bs. As., Amorrortu, vol. 14

: (1930) El malestar en la cultura. En *Obras Completas*. Bs. As., Amorrortu, vol. 21.

Janin, Beatriz y otros: (2004) *Niños desatentos e hiperactivos. Reflexiones críticas acerca del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad*. Bs. As., Noveduc.

: (2011) *El sufrimiento psíquico en los niños*. Bs. As., Noveduc.

Morin, Edgar: (2000) *La mente bien ordenada*. Barcelona, Edit. Seix Barral.

: (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bs. As., Nueva Visión.

Resumen

El aprendizaje es un resultado de una compleja trama de determinaciones. Para aprender lo fundamental es que se haya constituido el deseo de saber, pero también se aprende en relación a otro, en transferencia. El aprendizaje de la lectura y la escritura es fundamental para la vida en sociedad, pero la edad en que se adquiere puede ser variable y el modo en que cada niño aprende también.

Palabras clave: aprendizaje; deseo de saber; lecto-escritura; constitución psíquica y momentos del proceso del aprendizaje; dislexia.

Summary

Learning is the result of a complex connection of determinations. In order to learn it is fundamental that the desire to know has been constituted, but learning also happens in relation to the other, by transference. Learning to read and to write is fundamental for life in society, but the age in which it is acquired can vary and the way in which each child learns can also vary.

Key words: learning; desire to learn; reading and writing; psychic constitution and moments in the learning process; dyslexia.

Résumé

L'apprentissage est le résultat d'une complexe trame de déterminations. Pour apprendre, il est essentiel que le désir de savoir se soit constitué, mais on

apprend également en relation à l'autre, en transfert. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est fondamental pour la vie en société, mais l'âge au quel il est acquis peut être variable, ainsi que la manière dont chaque enfant apprend.

Mots clés: apprentissage; désir de savoir; lecto-écriture; constitution psychique et moments du processus d'apprentissage; dyslexie.

Beatriz Janin

beatrizjanin@yahoo.com