



VICISITUDES DEL PROCESO DE APRENDER*

Beatriz Janin

En este trabajo me voy a referir a algunas de las dificultades en el proceso de aprender, haciendo un recorte y deteniéndome en las determinaciones metapsicológicas de dichas dificultades.

Considero que la inteligencia no es una función autónoma, contrapuesta a la afectividad, sino que podríamos decir que toda búsqueda intelectual se sostiene en deseos inconscientes, que son éstos los que nos lanzan al conocimiento marcando caminos que serán traducidos y transformados por el yo de acuerdo al mandato de los ideales. Es decir, sin pasión no hay conocimiento posible.

Y quizá podríamos definir a la inteligencia como la posibilidad de armar circuitos cada vez más complejos, más alejados de la satisfacción inmediata, con mayores arborizaciones, tolerando los pensamientos displacenteros, para poder arribar a una meta que pasa a ser rápidamente punto de partida de nuevas búsquedas.

¿Qué es aprender?

Aprender supone un trabajo psíquico, es un rendimiento en el que se entrecruzan los deseos y sus avatares, el yo y los ideales.

Según el diccionario de etimología, aprender viene del latín *apprehendere* y significa apoderamiento. Es decir, aprender algo es apoderarse de eso. Implica actividad. Es un acto psíquico que supone invertir, representar, transformar, armar nuevos recorridos.

Y el diccionario define aprender: "Adquirir el conocimiento de alguna co-

* Una primera versión de este artículo fue publicada en *Actualidad Psicológica* N° 282.



sa// Conjeturar// Prender// Tomar algo de la memoria". Apropriación, memoria y pensamiento conjetural se conjugan en el aprendizaje.

Podemos decir que para aprender algo tenemos que poder atender, concentrarnos en ese tema, sentir curiosidad por eso, luego desarmarlo, desentrañarlo, romperlo para traducirlo en nuestras propias palabras, reorganizándolo y apropiándonos de él como para poder usarlo en diferentes circunstancias.

Los primeros aprendizajes (hablar, caminar, manipular objetos) son corolarios de un proceso de instauración de inscripciones por analogía y de funcionamiento del juicio primario. Es imprescindible que alguien haya libidinizado y a la vez que no haya sido omnipresente para que el deseo se instaure, pero también alguien tuvo que dar una imagen totalizadora, organizar las sensaciones inconexas para que la imitación tenga lugar, para que el deseo como presencia pura se torne voluntad de reencuentro.

Así, se aprende a hablar, a caminar (y luego a escribir) para recuperar al otro amado que se ausenta. Y se aprenden normas (como el control de esfínteres) por sometimiento a la voluntad de un otro vivido como omnipotente.

Freud habla de la diferencia entre sometimiento a las normas educativas e inteligencia. Así, en *El porvenir de una ilusión* plantea cómo la educación restringe la vida intelectual, al reprimir los deseos (1). El investigar puede entrar en colisión con la incorporación de conocimientos dados por otros.

El deseo de saber

El deseo de saber nace de la articulación y trastocamiento de la pulsión de dominio o apoderamiento y la escotofílica o voyeurista.

Tanto el dominar como el ver suponen un recorrido de oposiciones en que la vuelta sobre sí y el trastorno actividad-pasividad van delimitando un movimiento de alternancias en uno de cuyos polos la pulsión puede quedar fijada. Esto va determinando una diferenciación yo-no yo, en una relación de oposiciones. Sería: "domino o soy dominado", "miro o soy mirado".

Pero un niño puede ser vivido por los otros como objeto a ser exhibido o como un ser peligroso cuyos movimientos deberán ser coartados; o sea, estos pares pulsionales (sado-masochismo y exhibicionismo-voyeurismo), sufren avatares que dependen en gran medida de la respuesta de los otros.

El dominar, al propio cuerpo y al objeto, que se manifiesta claramente en la



motricidad, y cuyo órgano privilegiado es la mano, se vislumbrará más adelante en el esfuerzo por romper, ya no juguetes, sino ideas, pensamientos, para poder estructurar nuevos saberes.

De hecho, para aprender algo, tenemos que apropiarnos del problema, desmenuzarlo, hacerlo trizas, hasta sentir que nos apoderamos de él. Esto es más evidente aún en el niño. Desde que 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. Guillaumin plantea que "devenir uno mismo es una operación de violencia". 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 nuevos.

Así, me he encontrado con niños que no aprendían la lecto-escritura por la imposibilidad de poner en juego la agresión. La escritura puede ser vivida como marca que desgarrar, violencia sobre el papel, ¿marca sobre otro cuerpo? La lectura, como apropiación violenta, desmenuzante, de un otro, o de las marcas de un otro. En estos casos, cuando el niño descubría que podía escribir "malas palabras" sin destruir a nadie, sin dañar al objeto amado, el aprendizaje de la escritura se hacía posible.

El ver, el incorporar el mundo a través de la mirada, se derivará en curiosidad, en posibilidad intrusiva respecto a lo percibido, en mantenimiento de la investidura objetal. Pero un niño puede quedar fijado al polo exhibicionista, en una eternización del "ser mirado".

El deseo de saber alude a un saber acerca de la sexualidad, de las diferencias sexuales, del nacimiento. Preguntas que insistirán a lo largo de la vida sin que nada pueda satisfacerlas totalmente. Así, Piera Aulagnier afirma: "[...] se puede decir que el saber, aunque sea el más sublimado, es lo que le permite al sujeto aceptar lo inaceptable de la castración, colocando la apuesta de su saber en el punto preciso en el que transgresión y asunción comprometen una partida jamás acabada"(2).

De ahí en más, el querer saber implica el reconocimiento de un déficit, está posibilitado por una brecha en la estructura narcisista. Las preguntas acerca del origen y de las diferencias insisten sin que nada pueda satisfacerlas totalmente. Las fantasías y las teorías sexuales infantiles intentarán dar respuesta y suturar la herida. Lo visto, ligado a lo oído y a las experiencias vividas por cada uno, determinará los avatares particulares del Complejo de Edipo.



Querer saber implica siempre un acto que implica internarse en zonas oscuras, desconocidas.

Pero el querer saber puede haber quedado obturado, ya sea por represión o porque el deseo mismo no pudo constituirse.

Para aprender hace falta investir el mundo, atender, poder grabar lo aprendido (memoria), apropiarse creativamente de ese conocimiento y ligarlo con otros saberes.

Atención, memoria (inscripción), pensamiento (movimientos representacionales) y elaboración (armado de nuevos pensamientos) serían momentos lógicos que podríamos plantear como fundamentales en el proceso de aprender. Momentos que sólo podemos diferenciar con el fin de exponer más claramente algunos conceptos, pero que se dan en forma conjunta. Por ejemplo, la atención está signada por el acervo representacional y las elaboraciones ya realizadas.

Específicamente, para el aprendizaje de la lecto-escritura se requiere que un niño ponga en juego la atención, controle la motricidad fina, ligue y organice representaciones-palabras.

No me voy a detener en la constitución de la atención, dado que he desarrollado el tema en *Cuestiones de Infancia* N°5. Por consiguiente, me centraré en este trabajo en los trastornos ligados a la memoria y al pensamiento.

Memoria

Así como hay diferentes formas de investir el mundo hay diferentes memorias: memoria corporal, memoria sensorial, memoria cinética (inscripción de secuencias de movimientos), memoria de imágenes, memoria de palabras. Serían diferentes escrituras (en el cuerpo, en la sensorialidad, en acciones, en percepciones visuales y en representaciones-palabras). Hasta se podría hablar de una memoria inmunológica.

Y, a la vez, hay inscripciones inconscientes y preconscious. Signos perceptivos, representaciones-cosa, representaciones-palabra... con sus múltiples variantes.

Milan Kundera, en *La ignorancia*, dice con relación a la memoria: "Si alguien pudiera conservar en su memoria todo lo que ha vivido, si pudiera evocar cuando quisiera cualquier fragmento de su pasado, no tendría nada



que ver con un ser humano: ni sus amores, ni sus amistades, ni sus odios, ni su facultad de perdonar o de vengarse se parecerían a los nuestros". Es decir, memoria y olvido son las dos caras de una misma moneda. Es la posibilidad de olvidar la que permite que haya recuerdos, lo que señala la marca de la represión.

Y también dice Kundera: "la nostalgia se nos revela como el dolor de la ignorancia. Estás lejos y no sé qué es de ti. Mi país queda lejos y no sé qué ocurre en él". Hay siempre nuevos territorios a explorar y siempre un lugar que quedó atrás al que es imposible retornar, porque ya no será el mismo...

Podemos ligar a esto lo que dice Freud con relación a la escritura: "Es el lenguaje del ausente". Un ausente que se hace presente a través de una marca. Marca-inscripción... marca en el papel...

Tomando el aprendizaje escolar, nos encontramos con diferentes posibilidades: la maestra escribe la palabra "papá" y para un nene esa palabra tiene resonancias, la conecta con historias, recuerda a su papá y la escritura se liga a un vínculo amoroso. Algo queda inscripto con anclaje en vivencias propias.

Puede ser que, después, esto caiga bajo represión, por lo que ese niño no aprende en tanto se libra una pelea entre sus deseos y sus prohibiciones.

Pero también puede ser que esa palabra no evoque nada, o que evoque un vacío, y que quede como representación sin resonancia interna, como frase repetida sin sentido. (En tanto la palabra es una re-presentación/traducción que marca una posesión-distancia de la cosa, un modo de tenerla y de perderla, en un vínculo libidinal con otro).

También puede ser que el niño mire y simultáneamente diga: "yo no sé" desmintiendo lo que sabe.

O que prime la desestimación, en cuyo caso no ve, o ve otra cosa.

Primo Levi, en el apéndice de *Si esto es un hombre*, responde a la pregunta de si los alemanes sabían lo que ocurría en los campos de concentración, diciendo que muchos no sabían, fundamentalmente porque no querían saber. Activamente, se negaban a saber. Un no saber que les posibilitaba armar un "como si" de desconocimiento del terror.

Maud Mannoni, refiriéndose a los deportados, dice: "Aquello de lo que no pueden hablar constituye una herida que se transmite de generación en ge-



neración, herida de la memoria cuyo efecto es sustraer al sujeto a una cierta alegría de vivir". Una memoria herida... que lleva a la desvitalización, a la imposibilidad de disfrutar de los placeres de la vida. Y la alegría de vivir parece ser un motor importante para procesar los conocimientos de un modo creativo.

Pensamiento

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, volvemos sobre lo agradable, iremos dejando agujeros en el pensamiento pre-consciente, agujeros que funcionan como el agujero negro, en el sentido que tienden a atraer a sí todo lo que se conecta con ellos. Así, un niño puede no aprender a escribir en tanto la escritura como "lenguaje del ausente" (Freud, *El Malestar en la Cultura*) lo remite a pérdidas de las que no quiere enterarse.

En cada uno de nosotros coexisten diferentes lógicas inconscientes y numerosos pensamientos inconscientes simultáneos. (Y esto plantea toda la problemática de un inconsciente que no es unívoco sino multifacético). Y cada pensar surge en los intersticios lógicos del pensar previo, debido a las imposibilidades internas con las que éste se enreda; el nuevo pensar es empujado por la necesidad psíquica de expresión de los procesos pulsionales con un mayor grado de refinamiento. Es decir, hay un proceso de complejización progresiva en las redes del sistema inconsciente, que plantean la coexistencia de varias cadenas representacionales y de varias lógicas que operan en forma simultánea.

Piera Aulagnier afirma: "Si permanecemos en el registro del pensamiento, diría que la toxicomanía es un compromiso entre: el deseo de no pensar más la realidad, la negación o la imposibilidad de recurrir a reconstrucciones delirantes de esa realidad. O también, que la toxicomanía es un compromiso entre el deseo de preservar y el deseo de reducir al silencio a la propia actividad de pensar". Pensamiento que puede intentar ser acallado en tanto insoportable. La droga puede ser, entonces, un modo de adormecimiento, de muerte psíquica.

Freud afirma en *El yo y el Ello* que el pensamiento es sublimación de pulsiones eróticas, que tiende a ligar. Acto psíquico por excelencia, el pensamiento implica el procesamiento de las huellas de la memoria.

Pero, en algunos niños, lo que prima es el movimiento desligador. Las difi-



cultades en el aprendizaje de la lecto-escritura aparecen aquí en la imposibilidad de unir las letras. Son niños que las reconocen pero no pueden ligarlas en palabras.

Cuando alguien "pierde la cabeza" es porque no puede contener ni ligar una representación que queda no-admitida en el circuito representacional.

El niño va armando sus redes representacionales, va constituyendo sus circuitos de pensamiento, con relación a los otros que lo rodean, fundamentalmente con relación al funcionamiento psíquico de esos otros. Si los adultos pueden metabolizar sus pasiones, tolerar sus propias angustias y contener al niño, le irán dando un modelo que le posibilitará pensar. En este sentido, el otro humano es condición de la posibilidad de discernir, es sobre él que el niño aprende a diferenciar bueno y malo, fantasía y realidad y a construir vías alternativas a la descarga directa e inmediata de la excitación.

En la medida en que se va pensando a sí mismo como alguien, en que puede ir armando una representación de sí, a partir de la imagen de sí que le dan los otros, esta organización representacional va a actuar inhibiendo la descarga directa, la tendencia a la alucinación o a la defensa patológica (la expulsión del recuerdo).

Bion afirma en *Seminarios de psicoanálisis*: "Freud sugiere (*Dos principios del suceder psíquico*) que si el pensamiento no fuera posible el individuo iría directamente de un impulso a una acción sin ningún pensamiento intermedio. Frente a lo desconocido, el ser humano lo destruiría". Formulando verbalmente una imagen visual, la reacción sería: "He aquí algo que no entiendo, lo mataré", pero unos pocos quizá dirían: "He aquí algo que no entiendo, debo indagar"(5). Así, hay niños que enfurecen frente a lo que les resulta ininteligible. Suponen que su capacidad de pensar estalla cuando no pueden entender y viven una frase o un razonamiento como un ataque.

Para pensar, algo del orden del sufrimiento se debe dar, aunque más no sea el sufrimiento que implica que el deseo no sea satisfecho de inmediato, pero el sufrimiento excesivo puede llevar a situaciones de desinvestidura extremas, de expulsión de la capacidad de pensar. En ese sentido, el sufrimiento tiene una doble cara: es posibilitador y riesgoso. Todo el camino de la simbolización está motorizado por la ausencia (si el objeto está eternamente presente, no hay desplazamiento posible ni necesidad de representarlo simbólicamente), pero también por la presencia del objeto (en tanto la ausencia absoluta no posibilita simbolización sino sólo agujero en la trama representacional).



Es decir, podríamos plantear con André Green (6) que el juego del carretel se hace posible porque hay una ausencia en un niño que ha sido alimentado, cuidado y amado por su madre. Mientras que el juego presencia-ausencia constituye pensamiento, el trauma puede obturar posibilidades de pensar, romper ligaduras.

Green afirma que el carretel "funciona como un objeto-pensamiento intermediario". Y que "la puesta en juego del valor significativo de la repetición exige una organización del simbolismo preservada de una alteración demasiado importante del desarrollo bajo el efecto de un traumatismo notable". Es decir, mientras que el juego presencia-ausencia constituye pensamiento, el trauma puede obturar posibilidades de pensar, romper ligaduras.

Con relación a lo traumático, Janine Chasseguet-Smirgel plantea que deshacer las desmentidas y represiones da acceso al recuerdo y a la realidad. Y, a la vez, cuando se trata del horror, esto es tan doloroso, tan terrorífico que no se puede tolerar si la realidad no se presenta velada. Es necesario entonces, para no morirle al mirarla, encontrarle pantallas, biombos, filtros.

Y esto se reproduce en el aprendizaje de la lecto-escritura. Escribir es recuperar un vínculo que se ha perdido y que a la vez está presente. Así, el juego del ahorcado, en el que cada letra errónea va armando un cuerpo, suele marcar esa transición entre una palabra que dibuja (reproduce) un cuerpo y una palabra que representa el cuerpo de un otro ausente. Pero también aprender a leer y a escribir es, no sólo internarse en un nuevo mundo, sino re-crearlo.

Así, hay niños que tratan las letras como unidades, como grafismos sin sentido. No pueden unirlas. Lo que está quebrado allí es todo enlace: pueden reconocer y nombrar cada letra pero no saben ligarlas entre sí. Una palabra es para ellos un conjunto de letras desarticuladas. El funcionamiento tanático aparece en esta desarticulación permanente. Es a partir de nombrar y escribir las palabras prohibidas que, muchas veces, pueden ir enlazando letras armando palabras con sentido.

Otras veces lo que está en juego es la sofocación de pensamientos, fundamentalmente de interrogantes. La pregunta ¿por qué? ordena un pensar, una ilación de elementos. Pero un niño puede repudiar su propia autonomía como ser pensante y hacer una regresión yoica a un tiempo de dependencia absoluta del otro.

El ser tenido en cuenta como sujeto pensante, como sujeto reflexivo por parte de los padres, es fundamental para que un niño pueda acceder a una



lógica secundaria. El soportar que un hijo sostenga ideas diferentes a las propias y que pueda oponerse a los propios pensamientos, abre un camino de construcción ideativa autónoma.

Por el contrario, la orden de romper enlaces, fracturar secuencias lógicas, disgregar ideas, olvidar lo doloroso... son mandatos mortíferos inconscientes que impiden el acceso al conocimiento.

Dificultades en el aprendizaje

Entonces, desde el punto de vista de la memoria y el armado de pensamientos, puede haber trastornos de aprendizaje por:

1) Rupturas en la trama representacional inconsciente, en las representaciones-cosas: se constituye el inconsciente con agujeros representacionales que promueven la no-inscripción, la desligazón. Para que algo efectivamente se inscriba tiene que tener raíces en lo inconsciente. Si no, lo único que se puede lograr es una mera repetición automática de saberes ajenos, frases sin sentido que carecen de anclaje. Son niños que repiten palabras de otros, frases ajenas, de las que no se han apropiado.

2) Desmentida de un trozo de la realidad. 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". Muchas veces, aprender en la escuela, escuchar al maestro se les torna imposible en tanto implicaría separarse de los padres y soportar la caída de éstos como idealizados. Y entonces, cuestionar las normas escolares puede ser un modo de reafirmar al padre como padre totémico, único portador de normas. De ese modo, se desmiente la propia castración.

3) Cuando lo que se inscribe va siendo "borrado" del preconsciente por represión. Así, cuando todo el sistema preconsciente, respetando sus normas consensuales rígidamente, se erige como defensa contra las pasiones, aparecen trastornos en el aprendizaje. Esto supone fallas en la capacidad traductora y ligadora del preconsciente. La dificultad está en formular preguntas y complejizar enlaces. Si un niño, en lugar de poder realizar sucesivas traducciones de sus deseos y encontrar satisfacciones sustitutivas, tiene que gastar toda su energía en mantener reprimidos sus deseos; es decir, si utiliza toda su energía en reprimir, no podrá tenerla disponible para explorar nuevos conocimientos. Por el contrario, la sublimación implica usar todas las potencialidades, poner en marcha los motores, para ir llevando la búsqueda hacia objetivos culturalmente valiosos.



4) Cuando el niño está pendiente de la mirada y de la aprobación del maestro, cuando el movimiento está prohibido por sujeción a la palabra de otros o a los mandatos superyoicos, también el movimiento representacional puede quedar obturado. Son los "buenos alumnos" en conducta que copian lo que la maestra escribe pero no pueden armar su propia escritura.

5) Cuando el terror toma toda la escena y el recordar queda prohibido (a través de la transmisión inconsciente de una prohibición), por lo que se anula la materia prima del pensamiento.

Transmisión y creación

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 (7). 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. Es decir, hay transmisiones que atacan el "aparato para pensar los pensamientos" (Bion), sobre todo cuando todo cuestionamiento queda invalidado.

Entonces, aprender no es copiar ni repetir, implica una búsqueda, una apropiación reorganizadora y una producción creativa. Creación que supone la permeabilidad en el pasaje entre el sistema Inc. y el sistema Prcc. 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. Apropiación- recreación que supone siempre transgresión, desarme y rearme.

Creación que puede estar posibilitada o denegada desde el contexto... Así, la experiencia del Centro Educativo "O Pelouro", en Galicia, muestra que no hay fracaso escolar cuando el contexto es saludable y no discriminativo y se tiene en cuenta la diversidad, los propios tiempos, ritmos, deseos e intereses.



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.

Pensar los momentos de la estructuración psíquica nos permite pensar estas dificultades como avatares de un sujeto. Avatares que pueden modificarse. 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.

Para aprender hay que estar abierto a inquietudes, preguntas, intereses... una investigación que se puede desplazar hacia múltiples objetos. Un preguntar cuyo destino estará múltiplemente determinado.

Resumen

Aprender supone un trabajo psíquico, es un rendimiento en el que se entrecruzan los deseos y sus avatares, el yo y los ideales.

Se desarrollan a lo largo del texto las vicisitudes del deseo de saber, los distintos tipos de memoria y sus avatares, así como las defensas y los modos de pensamiento. Se plantean, ligado a esto, diversas dificultades con relación al aprendizaje escolar: la ruptura de la trama representacional inconsciente, la desmentida de un trozo de la realidad, la represión, la "copia" en lugar de la creación y los efectos de lo traumático.

También los modos de la transmisión determinan diferentes efectos con relación al aprendizaje.

Summary

Learning entails a psychic work; it is a performance in which the wishes and their avatars and the Ego and the ideals become interwoven.

In this text, we discuss the vicissitudes that befall the wish to know, the different types of memory and their fates, as well as the different defences and modes of thought. In this regard, some difficulties concerning learning at school are outlined: disruption of the unconscious representational fabric, the disavowal of a fragment of reality, repression, "copy" in lieu of creation and the effects that traumatic events may have.



It is pointed out that the process of learning is also affected by the ways in which knowledge is transmitted.

Résumé

Le fait d'apprendre suppose un travail psychique; c'est un rendement dans lequel s'entrecroisent les désirs et leurs transformations, le moi et les idéaux.

Le long du texte on développe les vicissitudes du désir de savoir, les différents types de mémoire et leurs transformations, aussi bien que les défenses et les modes de pensée. On pose également diverses difficultés liées à l'apprentissage scolaire: la rupture de la trame représentationnelle inconsciente, le déni d'une partie de la réalité, le refoulement, la "copie" à la place de la création et les effets du traumatique.

Les modes de transmission déterminent aussi différents effets par rapport à l'apprentissage.

Notas bibliográficas

- 1) Freud, S.: (1927) *El porvenir de una ilusión*. Amorrortu. Vol. 21
- 2) Aulagnier, P.: (1967) "Le "désir de savoir" dans ses rapports à la transgression". Versión en español en *Un intérprete en busca de sentido*. Paidós.
- 3) Maldavsky, D.: (1995) *Pesadillas en vigilia*. Amorrortu.
- 4) Janin, B.: (2000) "¿Síndrome de ADD?". Revista *Cuestiones de Infancia N° 5* (en ese trabajo se desarrolla ampliamente el tema de los trastornos de atención y su relación con la hiperkinesia).
- 5) Bion, W. R.: (1974) *Seminarios de Psicoanálisis*. Paidós.
- 6) Green, A.: (2000) *La diachronie en psychanalyse*. Les éditions de minuit.
- 7) Kaës, R.: (1996) *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Amorrortu.

Beatriz Janin
Av. Córdoba 3280, 11° "B"
4865-0047 y 4963-2777
beatrizjanin@yahoo.com