

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.661>

Aprendizaje en niños: una perspectiva desde el psicoanálisis

Learning in children a perspective from psychoanalysis

Jimena Verónica Romero Vega

jime.romero.96@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2813-599X>

Clínica de Neurociencias

Quito – Ecuador

Carmen del Rosario Navas Bonilla

cnavas@unach.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-3250-2948>

Universidad Nacional de Chimborazo

Riobamba – Ecuador

Mercedes Viviana Sánchez Barros

vimsanchez@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6744-7515>

LASSERTEC

Quito – Ecuador

Juan Carlos Villarreal Vásquez

juan10.villarreal.v@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-7832-8150>

Clínica de Neurociencias

Quito – Ecuador

Artículo recibido: 12 de mayo de 2023. Aceptado para publicación: 22 de mayo de 2023.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

El presente trabajo investigativo tiene como objeto de estudio el aprendizaje en niños desde una mirada psicoanalítica realizado en la ciudad de Quito, Ecuador. El enfoque de dicho estudio académico es cualitativo, por lo cual se ha priorizado la recolección y análisis de datos bibliográficos. En la indagación científica se han descubierto conceptos importantes a examinar tales como la pulsión del saber y la diferencia entre aprender y aprehender; ambas consideraciones fundamentales para develar aquello que sucede con los sujetos infantiles insertos en el discurso de una institución académica. Además, se ha de analizar la función que cumplen los docentes como agentes mediadores entre el deseo académico de la institución y el deseo del niño que se encuentra en formación. De ahí que, la investigación emancipa el estudio del aprendizaje del sujeto infantil en torno a la singularidad de su inconsciente conformado por su complejo de Edipo, transferencias y contratransferencias, pulsiones, entre otros fenómenos, que son determinantes en el momento en el que integra en sí mismo una serie de significantes en la cadena discursiva en construcción que la realiza frente a un Otro. Por tanto, el enfoque psicoanalítico ha de permitir analizar posibles formaciones sintomáticas que se presenten en el proceso de aprendizaje escolar del niño que interrumpan su proceso acorde al Otro institucional.

Palabras clave: aprendizaje, niños, psicoanálisis, clínica

Abstract

The present investigative work aims to study children's learning from a psychoanalytic perspective carried out in the city of Quito, Ecuador. The focus of this academic study is qualitative, thus prioritizing the collection and analysis of bibliographic data. Through scientific inquiry, important concepts have been discovered for examination, such as the drive for knowledge and the difference between learning and apprehending; both fundamental considerations for uncovering what happens with infant subjects inserted in the discourse of an academic institution. In addition, the function that teachers play as mediators between the academic desire of the institution and the desire of the child in formation must be analyzed. Hence, the research emancipates the study of children's learning around the singularity of their unconscious, shaped by their Oedipus complex, transferences and countertransferences, drives, among other phenomena, which are determinants at the moment they integrate a series of signifiers into the discursive chain in construction that they perform in front of an Other. Therefore, the psychoanalytic approach must allow analyzing possible symptomatic formations that may arise in the child's school learning process, interrupting it according to the institutional Other.

Keywords: learning, children, psychoanalysis, clinic

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons . 

Como citar: Romero Vega, J. V., Navas Bonilla, C. del R., Sánchez Barros, M. V., & Villarreal Vásquez, J. C. (2023). Aprendizaje en niños: una perspectiva desde el psicoanálisis. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4(2), 948–959.
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.661>

INTRODUCCIÓN

Desde la época de Freud, el psicoanálisis se ha interesado en problemas y situaciones cotidianas y dentro del trabajo con niños, el campo de la educación siempre ha tenido gran importancia debido a que esta asume un rol fundamental en la infancia. Si bien la clínica con niños surgió más tarde que la clínica con adultos, la teoría psicoanalítica, y algunos de sus autores, ha tratado de dar respuesta a ciertos interrogantes que surgen desde lo educativo, además de plantear otras preguntas que apuntan al sujeto. La riqueza de la teoría desarrollada por Freud radica en que resalta la singularidad, en un momento donde se busca la generalización; además, el descubrimiento del inconsciente permitió abrir un campo donde se puede ir más allá de lo observable. En el ámbito escolar, existe cierta tendencia a no fijarse en la singularidad, debido a que su fin es hacer que el niño aprenda, y es por esta razón que el psicoanálisis introduce un punto de cuestionamiento.

La institución educativa es la encargada de velar por el desarrollo de conocimientos en los niños, que en la adultez les puedan ser útiles; es así como el aprendizaje juega un papel importante en este contexto. Según la RAE (Real Academia Española, 2014) el aprendizaje es la “adquisición por la práctica de una conducta duradera”. En otras palabras, el aprendizaje puede ser visto como un proceso mediante el cual se adquieren ciertos conocimientos y la escuela es la institución dedicada a dicha labor. Así, se pretende destacar que el proceso de aprendizaje no se limita a ser un procedimiento mecánico y cognitivo, sino que en él se encuentran implicados varios elementos articulados a lo psíquico, como: aspectos transferenciales, el Complejo de Edipo, entre otros. Por ende, no vendría a ser un proceso unidireccional donde solamente el docente influye en el infante, sino que “en el campo pedagógico operan las relaciones que sus participantes mantienen con el saber, los deseos que sostienen el proyecto de aprender y la intención de instruir” (Filloux, 2001, pág. 27). Esto permite plantear que, más allá de la transmisión de conocimiento y la adquisición de habilidades, lo que se pone en juego en la escuela tiene que ver con la singularidad de cada uno de los implicados como lo son docentes, estudiantes y padres de familia.

Si bien es cierto que existen varios cuestionamientos en cuanto a la relación del Psicoanálisis con la educación, se ha partido de la premisa que una lectura psicoanalítica a los problemas planteados en la pedagogía complementará la comprensión de estos ya que la teoría freudiana permite cuestionar las bases inconscientes del proceso pedagógico. Filloux (2001) menciona que el campo pedagógico está construido por la función del saber; si bien estudiante y docente son sujetos, el saber vendría a ser aquello que se transmite por medio de la relación de estas posiciones. Así, el saber vendría a ser el fundador de este campo, y al mismo tiempo, el revelador de los conflictos surgidos allí. Los mediadores entre este gran Otro llamado escuela y los estudiantes son los maestros, quienes actúan como soporte real a la experiencia del aprendizaje que hacen los niños (Giraldi, 2001). Es así como el aprendizaje pasa a ser el resultado de un complejo encuentro que puede ser observado y analizado desde el psicoanálisis.

Por otro lado, a pesar de que el psicoanálisis es conocido como una práctica que trabaja con el sujeto, su presencia en una institución, en este caso una de índole educativo, puede resultar beneficioso para quienes se encuentren en ella. La escuela, como un gran Otro, tiene como finalidad, al igual que en otras instituciones, homogeneizar e imponer un discurso ajeno ante el propio (Báez, 2011, pág. 241); el hecho de impartir una serie de conocimientos generales sugiere ya una imposición. Con una postura psicoanalítica, se pretende “dejar que los discursos irrumpa, que manifiestan las tensiones, patenten las contradicciones, descubran las faltas, aumenten los apegos o rectificaciones a creencias ínter y extrasujetos-discursos” (Báez, 2011, pág. 241). En otras palabras, el psicoanálisis permite poner a consideración al sujeto de deseo, que se manifiesta y hace saber de la presencia del inconsciente.

En cuanto al infante, es bien sabido que el paso por la escolaridad implica un cambio en su vida que, como todo acontecimiento importante, tendrá repercusiones a nivel psíquico. Para Marika Bérge-Bounes (2014), psicoanalista, el ingreso a la escuela va de la mano con la entrada a la lengua materna, entendida esta como la lengua donde opera la castración, que es diferente a la lengua de la familia debido a que esta será una lengua de las exigencias cuyas reglas son incuestionables. El niño debe dar un salto para cambiar de significativo hijo a significativo estudiante, lo cual implica una serie de vicisitudes que se ponen en juego para que el proceso del aprendizaje se produzca.

A continuación, se hablará sobre la diferencia entre aprender y aprehender, así como también la llamada pulsión del saber y las prohibiciones en este ámbito causadas por ciertos desencuentros en el ámbito educativo, que son temas que se articulan y enmarcan el contexto de la presente disertación.

Aprender y aprehender

En la actualidad, el aprendizaje y todos los procesos involucrados en el mismo han sido puestos bajo la lupa de lo científico y verificable. Se ha tratado de asociar estructuras cerebrales a la adquisición de conocimiento con el objetivo de ofrecer alternativas terapéuticas para niños con dificultades de aprendizaje. No obstante, desde el psicoanálisis se conoce que el sujeto biológico puede separarse del sujeto del inconsciente y por tanto, la búsqueda de la causalidad de las llamadas dificultades de aprendizaje, como es el caso de la dislexia, puede enfocarse desde el campo de las vicisitudes del inconsciente: "Para el psicoanálisis, contribuir a la elaboración de "otro discurso" sólo puede significar considerar "la otra escena"-la escena donde obra el inconsciente en el campo pedagógico" (Filloux, 2001, pág. 11). Por esta razón, existe la necesidad de hacer una diferenciación entre aprender y aprehender, siendo esta última definición la que cobrará gran importancia al momento de explicar la dislexia.

Para la RAE (2014), aprender y aprehender tienen significados diferentes. Aprender tiene que ver con "adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia", además de "fijar algo en la memoria". Por otro lado, aprehender tiene la siguiente definición: "Coger, asir, prender a alguien, o bien algo, especialmente si es de contrabando" (Real Academia Española, 2014). Curiosamente, en el mismo diccionario se lo coloca también como un sinónimo de aprender. No obstante, es bien sabido que la letra, como unidad mínima del lenguaje, es lo que puede hacer agujeros en el mismo; dicho de otro modo, la letra puede cambiar el significado de una palabra. Entre las dos definiciones ya mencionadas, es posible decir que "aprender" está más relacionado con las funciones psicológicas ligadas a la memoria o experiencia, mientras que "aprehender" tiene que ver con aquello que es ácido y ha dejado huella en lo inconsciente:

El considerar que gran parte de nuestra realidad psíquica se compromete a nivel inconsciente nos permite dar cuenta de cómo los objetos relacionados con el saber se [a]prehenden más allá de una lógica centrada en la acumulación de información y datos (Souchet García, 2012-2013, pág. 47).

Entonces, se puede decir que "la perspectiva psicoanalítica aporta un interés por la relación del sujeto con los objetos que aprehende (se inscriben) a nivel de lo inconsciente" (Souchet García, 2012-2013, pág. 48). De este modo, aprehender está relacionado con la posibilidad de que ciertos contenidos o cierta información deje marcas en lo inconsciente del niño. La concepción del infante como sujeto de deseo permite plantear al aprendizaje como efecto de la construcción subjetiva del mismo (Souchet García, 2012-2013), lo cual implica ir más allá de un proceso del orden de lo cognitivo y la conciencia. Así, se puede hablar de "aprehendizaje" como una acción del inconsciente, que capta o captura algo que deja un rastro en él, mientras que "aprender" estaría más relacionado con la memorización o con un registro más del lado de la conciencia.

Esto permite proponer que idealmente, la demanda educativa debe favorecer este proceso inconsciente abriendo un espacio para que se produzca y al mismo tiempo, trabajando con el niño al dejar un vacío que pueda dar lugar al deseo. Así, se evitaría la mera repetición ecológica de contenidos. Al establecer una diferencia entre ambas definiciones, se busca ampliar la visión de una experiencia escolar más allá de las aulas de clase, debido a que, si bien el estudiante aprende de un docente, también aprehende al ser marcado a nivel del inconsciente. No obstante, al decir que el aprender puede ir del lado de la consciencia no implica que se deje de lado los procesos propios de la subjetividad de cada aprendiente. Requiere de la constitución de un sujeto de deseo, lo que se explicará más adelante.

Ahora, ¿qué es lo que se aprende y qué es lo que se aprehende? Para responder a esta pregunta, es importante hacer una diferenciación entre conocimiento y saber. Fernández (2002) menciona en su libro "La inteligencia atrapada", que el conocimiento es objetivable y se puede transmitir por medio de libros. También menciona que el saber puede ser transmisible de persona a persona, de manera experiencial, más no puede aprehender por medio de libros o máquinas. Así, se puede decir que mientras el conocimiento va más del lado de la información, el saber implica una relación de otra índole con el sujeto. En otras palabras, este puede dejar huella en lo inconsciente, a diferencia del conocimiento que puede ser memorizado y de fácil acceso a la conciencia. Lacan en el Seminario 19 hace un recorrido acerca del saber, mencionar que "el saber no es otra cosa que lo que proviene de la notación que resulta del hecho de plantear la verdad a partir del significante" (1971-1972/2012, pág. 171); así, el saber vendría a ser algo del lado de lo inconsciente. Para el autor "el análisis vino a anunciarnos que hay saber que no se sabe, un saber que tiene su soporte en el significante como tal" (Lacan, 1973/2008, pág. 116); con esto, se hace referencia a un saber no sabido, al inconsciente mismo que puede ser revelado por medio del análisis. Además, menciona que el saber se encuentra en el Otro y que debe aprehender (Lacan, 1973/2008).

Articulando con lo dicho anteriormente, la escuela vista como un gran Otro vendría ser aquella que posee un saber dotado de valor social y lo esperable es que aquellos que cruzan por sus aulas lo interioricen y que este deje huella en los sujetos aprehendientes. Así, respondiendo a la pregunta inicial, se puede decir que aquello que se aprehende es el saber, mientras que el conocimiento es lo que puede aprenderse de los docentes porque es universal, se puede compartir con otros y no es privado (Bergés-Bounes, 2014).

En torno al aprendizaje en la escuela, se puede decir que se encuentran circulando varios saberes y uno de ellos es el del docente, el cual juega un papel fundamental dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El enseñante, además de transmitir la información que dictamina cada currículo según la edad del alumno, debe transmitir un deseo que se ha inscrito en un objeto valorado cultural y socialmente, como lo es el saber. Este saber "corresponde a una suma de conocimientos adquiridos en sus años de estudios y transmitidos por maestros que los habían recibido a su vez de sus propios maestros" (Cordié, 1998, pág. 77). Así, el saber vendría a ser aquello que el niño aprehende en la escuela, con el fin de obtener lo necesario para vivir fuera de ella; si bien el conocimiento también es impartido, el saber va más allá de la información recibida en clases e implica la experiencia escolar en su totalidad. Es decir que la relación con los demás niños, con los docentes e incluso con las autoridades de la institución puede marcar la experiencia del aprehendizaje en los infantes. Ahora, el docente se convierte en el medio por el cual el saber se hará transmisible. Se inscribe dentro de lo que Lacan llamó el discurso universitario (Seminario 17. El reverso del psicoanálisis, 1970/2008), el cual viene a estar del lado de la ciencia y por tanto, también del conocimiento. Esta puede tener muchas veces un efecto deshumanizante y se puede llegar a creer que el docente debe actuar de forma neutral, sin implicación subjetiva o emocional; no obstante, lo que se pone en juego en la enseñanza es lo mismo que se juega en un análisis: la transferencia.

Como es sabido, la transferencia y contratransferencia no se remiten únicamente a las relaciones analista-analizante, al contrario, se encuentran presentes en todas las relaciones entre sujetos. La relación docente-estudiante es asimétrica debido a que existe una jerarquía donde a una parte se le confiere cierto poder sobre otra; en este caso, dicho poder vendría a serle atribuido por la idea de que este tiene un saber. Es así como se pone en juego varios conflictos que se actualizan en el niño, a partir de dicha relación. El maestro “condensa sobre su persona reivindicaciones destinadas a otro, se trate de un personaje materno o de una figura paterna” (Cordié, 1998, pág. 278). De esta forma, el maestro se encuentra él mismo, como un sujeto con una estructura propia, y además en el lugar de otro, por la transferencia que se genera con los estudiantes. Para el analista, esta situación puede estar muy clara por todo el proceso de formación que ha tenido; sin embargo, el docente al no tener la misma formación puede tomar como dirigidos hacia su persona ciertos comportamientos o síntomas de los niños, lo cual puede dificultar su labor y, por ende, la transmisión del saber. Finalmente, cabe mencionar que en el proceso de aprehendizaje se encuentran implicados algunos factores, que pueden favorecer o no a que el niño aprenda. No obstante, el infante también lleva algo de su subjetividad a este proceso, como lo es la pulsión de saber propia de la niñez.

Pulsión de saber

Dentro del campo de la clínica infantil, y sobre todo al momento de retomar el tema de la educación, se hace necesario introducir ciertos conceptos fundamentales del psicoanálisis. Uno de ellos es el de pulsión de saber, como la denominó Freud en su texto “Tres ensayos de teoría sexual” para referirse a la curiosidad infantil. Para el creador de la teoría psicoanalítica la pulsión puede definirse de la siguiente manera:

“nos aparece como un concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático, como un representante {Repräsentant} psíquico, de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma, como una medida de la exigencia de trabajo que es impuesta a lo anímico a consecuencia de su trabazón con lo corporal” (Freud, 1915/1992, pág. 17).

De esta forma, podría entenderse a la pulsión como algo de lo psíquico que tiene repercusiones en el cuerpo, causando una necesidad que debe cancelarse mediante su satisfacción; es una fuerza que mueve al sujeto en la búsqueda de un fin y se diferencia de las necesidades fundamentales como el hambre o la sed debido a que tiene su origen en el psiquismo. En cuanto a la pulsión de saber, cabe mencionar que estos términos surgieron dentro del contexto de la sexualidad infantil y, por ende, en los trabajos freudianos este concepto está muy relacionado con ella.

Ahora, es prudente hacer un breve recorrido por este concepto con la finalidad de esclarecer ciertos puntos de la presente disertación. En primer lugar, Freud (1905/1992) menciona que la pulsión de saber inicia a la par del florecimiento de la vida sexual del niño, entre los tres y cinco años. Ante esto, es posible decir que se conoce que los niños entran a una institución educativa en ese mismo momento de sus vidas, por lo que el surgimiento de esta pulsión coincide con el ingreso a la educación formal. El autor menciona que “la pulsión de saber de los niños recae, en forma insospechadamente precoz y con inesperada intensidad, sobre los problemas sexuales, y aún quizás es despertada por estos” (1905/1992, pág. 177). Este hecho se hace notar cuando surge la pregunta ¿de dónde vienen los niños?, ante la llegada de un nuevo miembro a la familia o simplemente por la curiosidad propia de esa edad. Este cuestionamiento, que si bien es una señal importante de la pulsión de saber no es la única que muestra este deseo de investigar en los niños, implica una operación del pensamiento donde el infante se adentra en la exploración de un mundo donde las respuestas de los adultos no hacen más que plantear más interrogantes.

Freud (1905/1992) menciona que la pulsión de saber está relacionada con una manera

sublimada del apoderamiento y con la energía de la pulsión de ver. La primera, desde el punto de vista fisiológico, consiste en una acción que elimina un estímulo y desencadena una satisfacción; se puede manifestar por un contacto de frotación con la mano o una presión ejercida por la misma (Freud S. , 1905/1992). Así, el impulso de apoderamiento tiene una meta vinculada con el objeto, el cual puede ser fuente de placer y excitación si se entra en contacto con él. Por otro lado, la pulsión de ver es aquella que más frecuentemente despierta la excitación libidinosa; el mirar activa la energía sexual y estimula a la pulsión de apoderamiento.

A partir del planteamiento de la pulsión de saber, Freud pudo formular lo que él consideró que son las teorías sexuales infantiles, que giran alrededor del tema del origen. Surgen en el niño como un intento de hacer frente a la angustia de la castración mediante la negación de la diferencia. Son una forma de dar respuesta a aquello que se preguntan en relación al goce y al deseo. Estas investigaciones que hacen los niños son siempre solitarias y de este modo, son un primer intento de autonomía debido a que empieza a extrañarse de los adultos que los rodean quienes muchas veces ofrecen respuestas que hacen que los niños desconfíen de estos (Freud S. , 1907/1992). Es así como los encargados de favorecer y cultivar esta pulsión en el niño son los adultos que lo rodean, quienes deben responder en la medida de lo posible a la demanda de saber del niño.

En cuanto al destino de la pulsión de saber, dependerá de las respuestas de los padres a las preguntas del infante, de la prohibición sobre la curiosidad sexual "con la posibilidad de que una sumisión a la prohibición inhiba ulteriores curiosidades, o que el rechazo a creer las explicaciones dadas, cualesquiera que hayan sido, no permitan el desarrollo de la independencia intelectual" (Filloux, 2001, pág. 30). En su texto "Un recuerdo Infantil de Leonardo da Vinci", Freud menciona que el destino de la pulsión de saber depende de la represión que se produce en la entrada al periodo de latencia. Existen tres caminos: el deseo de saber podría quedar inhibido, la inteligencia fortificada puede volver a ligarse a lo sexual, o la libido podría sublimarse en el deseo de saber colocándose a su vez como un reforzamiento de la pulsión de investigación. Estos destinos, al enlazarse actúan como base para que surja una actividad de pensamiento que tiende a la investigación, la cual es necesaria para el aprendizaje en la escuela donde se juegan el intelecto y la libido (Filloux, 2001).

Por otro lado, Freud (1905/1992) menciona que la pulsión de saber no se encuentra dentro de los componentes pulsionales elementales y que tampoco se subordina únicamente a la búsqueda relacionada con lo sexual. Así, el pensar del niño debe emanciparse de lo que en principio se ocupó para que pueda proseguir su trabajo como una pulsión autónoma de investigar. Pero para que esto se dé debe haber un vacío que motive al niño a llenarlo: "la curiosidad del niño nunca alcanzará un alto grado si en cada estadio del aprendizaje halla su satisfacción correspondiente" (Freud S., 1907/1992, pág. 121). Este vacío o agujero hace que el niño siga investigando y, por tanto, aprendiendo. En quienes busca respuestas a sus preguntas son los adultos responsables de su crianza, como lo son los padres y los docentes a quienes los mira como fuente de saber.

Como ya se ha mencionado, en un inicio lo sexual puede ser donde recaigan todas las dudas del niño, pero a la par que ingresa a la educación inicial, comienza a operar el mecanismo de la sublimación. La definición freudiana de este concepto da cuenta de la aptitud de las pulsiones parciales relacionadas con la pulsión sexual, para cambiar su meta inicial por otra que no tenga que ver con lo sexual (Filloux, 2001). Entonces, la pulsión de saber tendría que devenir en algún otro fin, y es en ese punto donde cobra importancia la educación y el ingreso a la misma debido a que ahí se hallará una meta más tolerable para la sociedad como por ejemplo los deportes, la lectura, etc. Con el inicio de la vida escolar, el infante debe confrontarse con la mirada del otro; se enfrenta con los imperativos sociales, que son mucho más visibles en este ámbito. Así, existe

un cambio de objeto y de meta, donde se toma el objeto cuyo valor social es compartido; se mantiene el placer sin represión.

El proceso sublimatorio se va consolidando mediante adquisiciones progresivas. En el transcurso de la vida del sujeto, las fuentes de interés y de placer pueden modificarse y también ciertas investiduras desaparecen y otras aparecen: "el niño renuncia por sí mismo al objeto de goce pulsional para interesarse en actividades más "nobles", estimulado a ello por el entorno" (Cordié, 1998, pág. 26). Este renunciamiento pulsional del que habla la autora ocurre a la par que el niño se integra a la ley. Aquí ocurre ya un proceso educativo, donde los valores se transmiten y la ley es interiorizada. El trabajo escolar puede ser el canalizador de energías pulsionales para desplazarse e investigar actividades propias de la institución, donde la sublimación se vuelve un motor para las actividades en la escuela (Filloux, 2001).

Por otro lado, Cordié (1998), menciona que los niños que no tuvieron la oportunidad de diversificar sus investiduras culturales no se interesarán por el saber escolar y permanecerán presas de sus pulsiones, ignorando las actividades intelectuales. Es así como el proceso de sublimación cobra gran importancia debido a que la adquisición del saber no es un medio de placer o satisfacción inmediata; el aprendizaje pasa de ser lúdico, como lo fue a la edad de dos a tres años, a guiarse por una pedagogía. La pulsión de saber del niño debe volcarse sobre el estudio. Para esto, el niño, que al entrar a la escuela ha pasado del lugar de hijo al lugar de estudiante, debe engancharse a un proyecto a futuro por medio de la anticipación: "su esfuerzo debe sostenerse en un ideal del yo y en la búsqueda de identificación con un yo ideal" (Cordié, 1998, pág. 327). Por ejemplo, las manifestaciones tempranas del niño de querer ser piloto, policía, etc., son la muestra de que el yo se construye con una perspectiva de éxito en la vida. Ya no se habla de un placer pulsional inmediato, sino de un placer diferente, proyectado hacia el futuro.

Los niños que no aprenden

Las instituciones educativas, además de la sociedad misma, esperan que los niños salgan de la escuela con ciertos conocimientos que se piensa que son útiles para su vida adulta. No obstante, existen algunos estudiantes que presentan una desviación del cuadro esperado, donde la pulsión de saber queda relegada y no continúa con un curso normal. Estos niños han sido vistos bajo la lupa de varias disciplinas como la pedagogía, la psicología, la medicina, etc., para determinar las causantes de su dificultad para aprender. Desde el Psicoanálisis, la forma de concebir a aquellos niños que no aprenden implica tomar en cuenta al sujeto del inconsciente, por lo que no existe una sola manera de dar respuesta a la pregunta por las dificultades de aprendizaje en los infantes; en muchos, se pone en juego su posición de sujeto mientras que en otros el sujeto "habla" a través de dicha dificultad para aprender (Barreiro, 2007), como se expondrá más adelante.

Las dificultades de aprendizaje siempre han representado un reto para los diversos campos que se encargan de estudiarlas. En cuanto a su definición, siempre ha existido discrepancia debido a los múltiples factores a considerar; por ejemplo, si se deben o no a dificultades neurológicas o del ambiente, los trastornos incluidos dentro de esta categoría, entre otras. Sin embargo, varias definiciones coinciden en que las llamadas dificultades de aprendizaje constituyen uno o más déficits significativos en el proceso de aprender, en los cuales existe una brecha entre los logros esperados para la edad del niño y los logros actuales (Aguilera Jiménez, 2004). Los niños con dificultades al momento de aprender no pueden superar estas contrariedades a pesar de los esfuerzos realizados, por lo que se requiere de la intervención de un profesional para trabajarlas. Para las diversas ramas que atienden este campo, no existe un denominador común al momento de explicar el origen de las mismas incluso por la ambigüedad de su definición. En el Psicoanálisis, las explicaciones también pueden ser variadas y sujetas a analizar la subjetividad

de cada caso. A continuación, se describen brevemente algunas suposiciones acerca de las mismas para finalmente, llegar a abordar el tema del síntoma.

En primer lugar, Palma & Tapia (2006) recopilan en su artículo algunas explicaciones a las dificultades de aprendizaje, partiendo de la idea principal de considerar al trastorno como un efecto del inconsciente y de la represión. Así, puede ser vista como una inhibición, un síntoma o un problema en la constitución del psiquismo mismo. De esta forma, una dificultad en el aprendizaje podría ser definida como una “desinversión” del objeto de conocimiento:

“Este objeto no puede ser ni totalmente idéntico a la huella mnémica ligada a la primera experiencia de satisfacción (pues no habría trabajo psíquico, ni crecimiento del aparato, ni posibilidad de conocimiento), ni totalmente diferente a ella (ya que no despertará interés)” (Palma & Tapia, 2006, pág. 99)

Esta desinversión de objeto se puede relacionar tanto con un trastorno ligado a la oralidad, en cuanto es posible relacionar el recibimiento del conocimiento con la alimentación debido a que se asimila un objeto, o a la analidad y la conservación, en el sentido de la retención.

Otro concepto importante para considerar dentro de las dificultades de aprendizaje es la inhibición. Para Freud (1910/1992), las dificultades de aprendizaje pueden ser vistas como una inhibición. Como se ha explicado anteriormente, la pulsión de saber, cuyos fines iniciales fueron intereses sexuales, sufre el peso de la represión y pasa a fijarse en un objeto más aceptado culturalmente. No obstante, la represión puede ser ejercida sobre el afán de investigar, compartiendo este el destino de la sexualidad: “el apetito del saber permanece desde entonces inhibido, y limitado -acaso para toda la vida- el libre quehacer de la inteligencia” (Freud S., 1910/1992, pág. 74). En el texto “Inhibición, síntoma y angustia”, Freud (1926/1992) se refiere a la inhibición como una limitación del yo que no permite que una actividad tenga lugar con el fin de evitar la angustia:

“Si el acto de escribir, que consiste en hacer fluir algo líquido de un tubo sobre un papel blanco, ha cobrado la significación simbólica del coito, o si la marcha se ha convertido en sustituto simbólico de pisar el vientre de la Madre Tierra, ambas acciones, la de escribir y la de caminar, se omitirán porque sería como si de hecho se ejecutase la acción sexual prohibida” (Freud S., 1926/1992, pág. 85).

El yo renuncia a estas funciones que le competen a fin de no verse precisado a emprender una nueva represión, a fin de evitar un conflicto con el ello. Anudando el concepto de inhibición al aprendizaje, Fernández (2010) propone que este puede estar anudado a lo que llama modalidad de aprendizaje “exhibicionista” por parte del enseñante. Esta particularidad supone un bombardeo de información, donde el docente no permite la posibilidad de construir un saber, sino que se muestra a él mismo como “conocedor”. Al no abrir la posibilidad de producción, lo que se transmite es una certeza, del lado de la información. Deja ver al enseñante como si fuera él mismo el conocimiento. Las respuestas surgen como un modo de tapar la pregunta, haciéndolas ver como innecesarias. Como menciona el autor (2010), el deseo se alimenta del desconocimiento y a medida que se cubre la falta, este se amplía cada vez más. Si un enseñante se coloca en la posición de ser aquel que tiene todas las respuestas no habrá posibilidad para que circule el deseo de conocer en los espacios que este intente abrir, evitando dar paso al pensar: “el sujeto va retirando su deseo de conocer, a partir de retirar las “ganas” de aprender, y al retirar la implicación va perdiendo la posibilidad de metáfora, archiva la información casi sin significarla” (Fernández, 2010, pág. 174).

Por otro lado, Paín (1983) menciona que ningún factor es determinante para la aparición de un problema de aprendizaje, sin embargo, propone una serie de factores a considerar al momento

de detectar una dificultad de aprendizaje. En primer lugar, los factores orgánicos son fundamentales debido a que el origen de este proceso está basado en el accionar del cuerpo. La exploración neurológica, exámenes sensoriales, el funcionamiento glandular, la correcta alimentación, entre otros, influyen en la forma que el aprendiente recibe lo impartido en las aulas. Luego, están los factores específicos como por ejemplo complicaciones en el área perceptivo motora, las afasias o indeterminaciones en la lateralidad del sujeto pueden llegar a afectar el aprendizaje (Paín, 1983). Los factores ambientales hacen referencia al entorno material del sujeto y las posibilidades que le brinda el medio en el cual se encuentra; estos incluyen la ideología, dinámica familiar, extracto social, entre otros. Finalmente, la autora hace referencia a factores psicógenos, entre los cuales se encuentra la posibilidad de concebir a la dificultad de aprendizaje como síntoma: "supone la previa represión de un acontecimiento que la operación de aprender de cierta manera significa" (Paín, 1983, pág. 37).

METODOLOGÍA

La presente investigación se basó en una revisión bibliográfica, con el objetivo de obtener información acerca del aprendizaje en niños desde una mirada psicoanalítica. Se trata de una investigación cualitativa, en la cual se utilizó la recolección y el análisis de datos para responder a lo planteado al inicio de la investigación (Hernández-Sampieri, 2014). Se utilizaron buscadores de información científica en la Web como Google Scholar, Redalyc y Scielo, además de algunos repositorios institucionales, los cuales fueron de gran utilidad para la finalidad propuesta. Como principales descriptores se utilizaron las siguientes palabras: aprendizaje, niños, psicoanálisis, clínica. Cabe mencionar que el presente estudio se realizó desde una perspectiva de la Psicología Clínica con un énfasis en el psicoanálisis, excluyendo a aquellos artículos que ofrecían una mirada desde otros enfoques.

De esta forma, se encontró varias fuentes, las cuales iban desde libros, capítulos de libros, páginas web y demás publicaciones. Se evidenció que los resultados arrojados por los buscadores en ocasiones no incluían a los descriptores antes mencionados o analizaban el síntoma desde otros ámbitos o en otros aspectos, por lo que se seleccionó a un total de 18 fuentes, en base a su relevancia de su contenido y a los diversos aportes para la presente investigación. Los criterios de inclusión para la selección de documento fueron que se incluya a las variables "aprendizaje" y "psicoanálisis", como foco principal del estudio, además de que los artículos se encuentren escritos en idioma español, desde la disciplina de la Psicología Clínica; de igual forma, se incluyó a todos aquellos artículos de acceso gratuito. Los criterios de exclusión fueron aquellos artículos cuyo enfoque se volcaba o dirigían hacia otros aspectos de los síntomas como tratamiento. De igual forma, se excluyó a aquellos artículos que centran su temática en otras miradas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El enfoque psicoanalítico permite analizar la singularidad del niño aprehendiente en el entorno escolar con el objeto de contemplar los elementos que se colocan sobre la escena institucional en la que el sujeto se encuentra frente al deseo de la escuela. El reconocimiento del deseo asume la falta, misma que es operante para el acto del niño como sujeto, o para el maestro como agente de representación del Otro académico; pero, ¿qué busca el niño y qué busca el Otro en función de su falta?

La institución académica busca la transmisión de conocimiento y, a su vez, la adquisición del mismo adjudicando la premisa que el conocimiento es una representación de los objetos que se ajustan a la interpretación de cada sujeto, es decir, de su cadena de discurso de significantes; por tanto, el conocimiento no es absoluto, conclusión que permite asumirse por medio de la castración y la imposibilidad de apropiación del objeto. De ahí que, la escuela en función de un

Otro es el tesoro de significantes con los cuales se pueden modelar los objetos dando como resultado el aprendizaje del niño; más, lo que escapa a la palabra es lo que se aprehende, lo que se marca como huella mnémica en el inconsciente esperando a develarse.

Es así que, el Otro que se ha asumido en falta busca, por medio de los docentes, sus agentes representantes, el cuestionamiento del niño. Su pulsión de saber que recorre hacia el objeto de estudio, lo bordea y deja un saber del cual el Otro puede satisfacerse a su deseo de conocimiento. Sin embargo, al no obtener el objeto de deseo, el proceso se repite de forma constante en lo que se desemboca en un acto que tiende a la compulsión de la repetición, pero que permite la construcción de las verdades, por medio de los saberes subjetivos.

Por otro lado, cuando el Otro no se ha asumido en falta y se ha forcluido la castración, su deseo es alienante, de modo que el niño cambia su posicionamiento de sujeto que aprehende a un objeto de repetición. Esta dinámica recae en la instrucción, diferente a la educación, en donde el deseo se vuelve inverosímil y la replicación se convierte en la meta. En ello, podemos encontrar una de las varias razones de las limitaciones a las que se enfrentan los niños haciendo que no puedan aprender, pues la pulsión de saber del niño movilizada por su deseo se encontrará con el deseo del Otro llegando a comprometerse y formando el síntoma. La intolerancia a la aceptación del escape del conocimiento a la aprehensión insiste en la constitución del malestar al cual está sujeto el niño, el maestro y el Otro.

El síntoma, entonces, es estructurante, desde la resolución del complejo de Edipo del sujeto en función de su estructuración que se ponen en juego en las transferencias y contratransferencias de la dinámica escolar. De ahí que, la dinámica de dichos elementos inconscientes y el manejo de los mismos sea de interés y aporte del enfoque psicoanalítico en función de la explicación de los procesos de aprendizajes de los niños respecto al Otro de la institución académica que se ha encauzado esta disertación para la liberación de las represiones que han de aparecer en el ejercicio de la educación.

REFERENCIAS

- Aguilera Jiménez, A. (2004). *Introducción a las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Báez, J. (2011). *El psicoanálisis y la institución (el eterno des-encuentro)*. Tesis Psicológica, 240-247.
- Barreiro, J. A. (2007). ¿Qué aprendemos de los niños que no aprenden? *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 220-240.
- Bergés-Bounes, M. (2014). *Clínica psicoanalítica con niños: anudamiento cuerpo-lenguaje*. Quito: a..b..c..dario Freud-Lacan.
- Chemama, R. (1998). *Diccionario del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2010). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Filloux, J.-C. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Freud, S. (1915/1992). *Pulsiones y destinos de pulsión*. En S. Freud, *Obras completas*. Tomo XIV (págs. 105-134). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1926/1992). *Inhibición, síntoma y angustia*. En S. Freud, *Obras Completas*. Volumen XX (págs. 71-164). Buenos Aires: Amorrortu.
- Giraldi, G. (2001). *Psicoanálisis y Educación: La problemática del saber*. Fort-Da. <http://www.fort-da.org/fort-da3/psa-educacion.htm>
- Lacan, J. (1970/2008). *Seminario 17. El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1971-1972/2012). *El saber sobre la verdad*. En J.-A. Miller, *Libro 19 ...O peor* (págs. 165-176). Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1973/2008). *El saber y la verdad*. En J.-A. Miller, *El Seminario de Jacques Lacan*. Libro 20. Aun (págs. 109-125). Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2009). *Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis*. En J. Lacan, *Escritos 1* (págs. 231-310). México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (2009). *La instancia de la letra en el inconsciente, o la razón desde Freud*. En J. Lacan, *Escritos 1* (págs. 461-495). Madrid: Siglo XXI.
- Paín, S. (1983). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Palma, E., & Tapia, S. (2006). *De la subjetivación a la apropiación. Aportes del psicoanálisis a los problemas del aprender*. *Revista de Psicología*, 95-11. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26415206>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Egedsa.
- Souchet García, M. (2012-2013). *Entre aprehender y aprender: Puntuaciones psicoanalíticas para pensar los malestares con el aprendizaje*. *Forum*, 43-58.