

Cuerpo, subjetividad y producción simbólica en niños y niñas con problemas de aprendizaje.

Wald, Analía y Di Scala, Maria.

Cita:

Wald, Analía y Di Scala, Maria (2016). *Cuerpo, subjetividad y producción simbólica en niños y niñas con problemas de aprendizaje. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-044/225>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eATh/oZz>

CUERPO, SUBJETIVIDAD Y PRODUCCIÓN SIMBÓLICA EN NIÑOS Y NIÑAS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Wald, Analía; Di Scala, Maria

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Este trabajo se vincula al Proyecto UBACyT “Psicopedagogía Clínica: entramado dinámico del afecto en el aprendizaje”, orientado a producir aportes en el abordaje teórico-clínico de niñas, niños y jóvenes con problemas de aprendizaje. El Programa Asistencial dependiente de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica brinda psicodiagnóstico individual y tratamiento grupal a niños y jóvenes. En las consultas de niños y jóvenes con problemas en el aprendizaje, los cuerpos están presentes, no solo porque el aprendizaje es un proceso complejo en el que se distinguen factores subjetivos, socio-culturales y biológicos en diálogo y tensión permanente, sino porque desde una perspectiva psicoanalítica el aprendizaje es proceso de simbolización que hunde sus raíces en la sexualidad. La apropiación de significaciones sociales aportadas por la escuela no constituye un proceso meramente cognitivo sino una construcción libidinal e identificatoria mediante la cual el sujeto se constituye a sí mismo en las relaciones con los objetos sociales. Se postula que las teorías de lo complejo aportan conceptos que permiten instrumentar clínicamente los distintos niveles de integración y se presenta el material diagnóstico de un niño de siete años con patología orgánica con el objetivo de ilustrar el concepto de producción simbólica como concepto de la complejidad.

Palabras clave

Cuerpo, Complejidad, Producción Simbólica, Aprendizaje

ABSTRACT

BODY, SUBJECTIVITY AND SYMBOLIC PRODUCTION IN CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES

This paper is related to the Project “Clinical Psycho-pedagogy: Dynamic Binding of Affect in Learning” directed by Dr. S. Schlemenson, aimed at producing contributions to a theoretical and clinical approach of children and youngsters with learning difficulties. The Clinic, which depends of the Chair of Clinical Psycho-pedagogy based in the School of Psychology and in the Hospital de Clínicas provides individual psychodiagnosis and group treatment for children and adolescents. In consultations of children and adolescents with difficulties in learning, their bodies are also present, not only because learning is a complex process in which subjective, socio-cultural and biological factors are in permanent dialogue and tension, but because from a psychoanalytic perspective learning is considered as symbolization process rooted in sexuality. The appropriation of the social meanings provided by the school is not a purely cognitive process but a libidinal and identificatory construction by which the subject constitutes himself in relation with social objects. It is postulated that the theories of complexity provide concepts that allow a clinical implementation of different levels of integration. Clinical material from diagnostic sessions of a seven-year child with organic pathology is presented in order to illustrate the concept of symbolic production as a concept of complexity.

Key words

Body, Complexity, Symbolic Production, Learning

Este trabajo se enmarca en el Proyecto UBACyT “Psicopedagogía Clínica: entramado dinámico del afecto en el aprendizaje”, dirigido por la Dra S. Schlemenson, orientado a producir aportes en el abordaje teórico-clínico de niñas, niños y jóvenes con problemas de aprendizaje. El Programa de Asistencia Psicopedagógica, dependiente de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica con sede en la Facultad de Psicología y en el Hospital de Clínicas brinda psicodiagnóstico individual y tratamiento grupal a niños y jóvenes derivados por los equipos de orientación de escuelas públicas y por los servicios de pediatría y neurología del hospital universitario.

En las consultas que recibimos, los cuerpos están presentes, no sólo porque el aprendizaje es un proceso complejo (Morin, 2000) en el que se distinguen factores subjetivos, socio-culturales y biológicos en diálogo y tensión permanente, sino porque desde una perspectiva psicoanalítica entendemos el aprendizaje como proceso de simbolización que hunde sus raíces en la sexualidad. La apropiación de las significaciones sociales aportadas por la escuela no constituye un proceso meramente cognitivo sino una construcción libidinal e identificatoria mediante la cual el sujeto se constituye a sí mismo en las relaciones con los objetos sociales. Los niños y adolescentes con problemas de aprendizaje presentan modalidades de simbolización restrictivas en cuanto a la imaginación, la interrogación crítica y la autonomía de su pensamiento en el intercambio con los objetos sociales y de conocimiento. En ocasiones las modalidades libidinales de los padres entre sí, con el niño y la fratría implican procesos de sobre-erotización de los cuerpos que dificultan las posibilidades sublimatorias. Otras veces los procesos de libidinización no resultan suficientemente propulsivos y redundan en una escasez de curiosidad y de disponibilidad social y afectiva para el encuentro con lo novedoso.

Diego García Reynoso (1992) describió el proceso de “marcación” del cuerpo del niño o adolescente. La escritura que los padres “graban” en el cuerpo del niño son como textos. Pero los textos originales son inaccesibles porque se trata de trozos, fragmentos de discursos que se archivan combinándose según el modelo de constitución de la fantasía tal como lo describe Freud en el manuscrito M. (Freud, 1979). Hay textos “encriptados”, que recorren generaciones.

En la consulta por un niño con patología orgánica, la problemática del cuerpo adquiere otra relevancia. Podemos decir que “historia somática e historia psíquica constantemente se entrecruzan, confrontan y separan según las leyes dictadas por la teoría de lo complejo”. (Caparros, 2013, p. 301). Las teorías de la complejidad logran articular los distintos niveles de integración y permiten repensar las relaciones psique-soma-medio. Diversos autores como Andre Green (1996), Piera Aulagnier (1991), Sami Ali (1997), entre otros, han extendido la tópica psíquica para articular estos niveles

de integración. César Merea (2013) incluye el yo (con su carácter de escindido), el ello y el superyó pero también el ideal, la realidad externa que abarca al cuerpo en carácter de instancia, el otro semejante y el tiempo-espacio, que se agregan como instancias psíquicas. “Esta extensión implica, naturalmente, amenguar el concepto de representación... y considerar, en cambio, la re-presentación permanente de esas instancias, como conformadoras del psiquismo real en cada momento o situación. En otras palabras: el psiquismo no está en el interior de cada sujeto sino en el “entre” de todas sus relaciones.... La idea de un psiquismo extenso, inextricablemente unido en todas las instancias mencionadas, refleja, sin embargo, la condición en la que el hombre realmente vive.” (p.36) La realidad psíquica metaboliza los deseos y discursos parentales y sociales, y se apodera del organismo transformándolo en el cuerpo que habita. A partir de que el viviente es inmerso en un universo libidinal, cultural y simbólico, subjetividad y cuerpo constituyen un complejo plástico indiscernible.

Kaes (2013) se refiere al concepto de apoyo generalizado, como concepto de la complejidad, para dar cuenta de las relaciones entre el psiquismo, el cuerpo, los primeros vínculos con el cuerpo y la psique maternos, del grupo y la cultura. El concepto de apoyo generalizado incluye procesos de co-apoyo, de retirada de apoyo y de auto-apoyo. “Así, las relaciones del cuerpo con la pulsión y el yo, las del psiquismo con el entorno materno, lo social y la cultura no son relaciones de determinación unívoca y directa: esta relación es de derivación y de recuperación transformadora.” (p 181).

De este modo, las bases narcisistas del sujeto conjugan relaciones libidinales entre cuerpos, identificaciones que implican intrincados procesos de proyección e introyección, la alienación del sujeto en la imagen del otro parental, en sus ideales y deseos.

El concepto de producción simbólica también es un concepto de la complejidad. Tiene como referente empírico las producciones (modalidades singulares de dibujar, construir relatos, escribir y leer) que los niños y jóvenes realizan en el diagnóstico y el tratamiento psicopedagógico y articula dimensiones corporales, simbólicas, psíquicas y culturales que dan cuenta de los procesos psíquicos que intervienen en su producción.

Felipe es un niño de 7 años con un diagnóstico de encefalopatía crónica no evolutiva que llega al servicio de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología por dificultades en su escolaridad. Concorre a primer grado y la escuela solicita que se evalúe si puede continuar en escolaridad común. O, para decirlo con los términos de su mamá, para saber “*En qué punto está mi hijo... seguirle exigiendo o le voy a reventar la cabeza?*”

Felipe nace a los ocho meses de gestación, primer hijo de Felipe (padre) y tercer hijo de Marta, que dice que fue “*prematureo como mis otros dos hijos*”. Los padres están separados desde hace 3 años pero vienen juntos a las entrevistas, se encargan ambos de la crianza y pasan también juntos los fines de semana.

Marta explica: “*los chicos ya volaron, Felipín está más solo enfrentando sus cosas. Su hermano (22) es músico y se fue a estudiar a Europa y Elena tiene 18 años y es mochilera por el mundo: entra y sale pero no se queda*”

Dice el padre: “*Cuando nace Felipe vivíamos juntos y teníamos más líos con criar a la hija adolescente, a Elena y el trabajo (...) aunque a ella (refiriéndose a Marta) le parecía que algo... no era igual con el bebe*”.

Los médicos a quienes veían mensualmente en la consulta no se dan cuenta del problema de Felipe hasta los 10 meses. “*Llegué por los ojos; fue el oftalmólogo quien... y en la tomografía salió la lesión*

y yo sentía que teníamos que ganar esta carrera que nos llevaba un año por delante”. “*Fue un camino a recorrer*”, sintetiza Marta.

Ambos padres promedian los 40 años, cuidan su estética personal y se los nota informados manejando un léxico variado y rico. En las primeras entrevistas no se percibe angustia en ninguno de ellos y no expresan malestar o incomodidad (disgusto) por las dificultades de su hijo: “*Felipe es un bombón, lo eligen para todo: para el libro de la discapacidad, para el artículo en la revista, para el video del centro de rehabilitación...*”. Cuentan: “*Nosotros no tenemos padres presentes así que nos hemos ocupado solo nosotros. Nunca ayuda de la familia, estamos acostumbrados al maremoto, a cuidar solos*”. “*Ya estábamos en el lío y dijimos. Bueno, vamos a sacar esta situación*”

Padres acostumbrados al maremoto...y sin embargo, la madre “vio” que algo no era igual con ese bebé, que es el hijo más pequeño, “Felipín”. “Llegué por los ojos”, dice. La discapacidad “se da a ver” a los diez meses de Felipe. Hasta los diez meses, los procesos de investimiento, los apoyos y co-apoyos, la construcción de esa red de sentidos entre el niño y los padres que constituyen el yo ideal, no incluyó la discapacidad, sino otra imagen...Estos padres tan cuidadosos de su estética se enfrentan al maremoto...e insisten con la imagen: Felipe es el bombón que eligen para todas las fotos. Imagen ideal coagulada antes de los diez meses, antes de “ver”. Felipe es un niño que no va a volar.

Felipe concurre a terapia ocupacional, a kinesiología, a psicopedagogía y a psicología en un centro a 30 km de su casa. Va a rehabilitación neurológica en otro centro a otros 13 km más. Cada traslado demora aproximadamente una hora de ida y otra hora de vuelta. En el colegio lo asiste la maestra de primer grado, una maestra acompañante en el grado, una maestra integradora que acude semanalmente y el celador quien lo acompaña al baño y en algunos desplazamientos por la escuela. Se agrega el pediatra, la neuropsiquiatra que solicita y firma los pedidos de tratamiento, el médico homeopático naturista quien aconseja en la alimentación y ocasionalmente intervino también un psiquiatra infantil. Son trece profesionales (!) que no coordinan sus intervenciones porque pertenecen a distintos centros o son independientes. Y como dice el padre refiriéndose a la madre: “*ella dirige todo, le dicen, averigua y se hace!*”

Cotidianamente por su trabajo, Marta está en contacto permanente con muchas mujeres con quienes habla, comparte sus problemas y escucha sus consejos.

Felipe (p) ahora no tiene ocupación fija pero cuenta: “*Trabajo en circuitos de moto kayaks, doble de riesgo*”, “*Antes mucha adrenalina, mucha velocidad, volvía a las 2 de la mañana. Yo tuve mucha guita toda la vida y estuve arriba de un barco. Me pasaba las noches (cuando filmaban) en el agua. (...) En 2010 empecé a trabajar menos*”.

El inicio de la escolaridad ha confrontado a los padres de Felipe con sus dificultades. Hay un duelo que no aparece, así como no aparecen las implicancias de tener un niño que va a requerir asistencia por sus dificultades motrices durante toda su vida. Un padre “doble de riesgo” se encuentra con un niño que apenas puede caminar.

La cantidad de terapeutas y profesionales que asisten al niño no logran evitar una realidad sumamente dolorosa y toman a su cargo, fragmentariamente, un aspecto de ese cuerpo dañado.

La terapeuta se encuentra con Felipe caminando muy canchero con un andador posterior, que le permite una amplia movilidad y que no es muy visible al encontrarse con él de frente. Suben al ascensor, su papá lo acompaña. La terapeuta se presenta y le cuenta *dónde* van a estar, aproximadamente *cuánto* tiempo y *qué* van a hacer. Al

principio llora y quiere irse pero después de un rato empiezan a hablar, utiliza un excelente vocabulario para sus comentarios y sus relatos están plagados de detalladas descripciones.

Aclara que no le gusta que lo manden, que le pidan cosas y afirma: *"Nunca quise haber venido"*. Sin embargo, todos los objetos presentes parecen interesarle: la cartera, el grabador, el anotador, la lapicera y la situación: qué hace la terapeuta allí, cuál es su trabajo, por qué atiende chicos. Refiere y pregunta intensamente, agudamente, insistentemente por cada detalle. Frente al pedido de dibujar encuentra mil maneras para distraer la atención de la terapeuta, habla de sus programas preferidos *Kick Butoski medio doble de riesgo*[1] por ejemplo o *Las aventuras de Peabody y Sherman*[2]

Ni siquiera abre la cartuchera en toda la sesión y dice *"Y si nos congelamos y usas una varita"* y exige que se le explique minuciosamente para qué la terapeuta quiere conocerlo y por qué se le pide que dibuje. En lugar de dibujar, Felipe le enseña a la terapeuta como chasquear los dedos[3]. Paso a paso, como en un puntilloso tutorial, relata cada movimiento para obtener el mejor sonido.

En el segundo encuentro, con la lapicera plateada *"de Star Wars"* que trajo la terapeuta y luego de largos preámbulos explicativos, dibuja.

"Un barco - no es un barco normal - de esta forma porque no me sale bien pero es un barco y para que se vea bonito le hice así un adorno, es un adorno para la hoja para que se vea más bonito y que tenga más personalidad".

"Acá la cara de un pez un ojo y una cola y (...) acá la cabeza, los ojos, la boca todo intacto, lo que no tiene es el cuello para abajo. Peces antiguos, legendarios extintos de cuando existía el mar y no la ciudad (muy muy antiguo)"

"Vamos a imaginar que este redondel es un libro que se llama escrito por el escritor Felipe (y dice su nombre completo) mi nombre completo es muy largo"

Y luego en el gráfico de Familia Kinética anticipa: *"Esto va a ser una excelente historia"*. Dibuja a sus padres caminando en una montaña para rescatar... *"Había una grieta y estas son sus hachas para poder romper esto - la puerta congelada- y entrar a un lugar secreto"*. *"Están tratando de romper la puerta con el hacha, los dos hacen fuerza y quieren que el hielo se debilite"*.

Es innegable la capacidad proyectiva de Felipe. Los dibujos animados que le gustan, los gráficos y las asociaciones verbales constituyen formas imaginativas para expresar lo que se activa en el vínculo transferencial. Felipe quisiera congelarse. El dibujo libre es un análogo narcisista que nos permite saber cómo se representa, cómo se experimenta a sí mismo y a su cuerpo en el vínculo con la terapeuta. Un barco que no es un barco normal, que requiere de adornos para *"verse"* más bonito. Un pez con la cabeza intacta *"lo que no tiene es el cuello para abajo"*. Sus padres aparecen en el dibujo de familia subiendo una montaña, intentando un rescate, haciendo fuerza contra una puerta congelada para poder entrar a un lugar secreto. Una lucha imposible de los padres, un esfuerzo frente a la imposibilidad.

Cuando se le pregunta si falta alguien en la familia dice: **"Esta es una aventura peligrosa que no requiere de un niño porque puede caer"**. Se excluye de la escena porque podría caer en la grieta... Pero, ¿cuál es la aventura peligrosa? La decepción, la herida narcisista, que en este caso no remite al fracaso de la sexualidad infantil sino a la vivencia de un cuerpo *"que no es normal"*. Pero además, la indeterminación de la frase invita a preguntarse quién o qué es el que puede caer: ¿Es el niño?, ¿son los padres? ¿es la imagen?. En la escena familiar que dibuja, el niño está ausente. Concorre a los siguientes encuentros donde se le suministra el Cat- A, el Test de Bender y el Wisc IV. En las figuras del Bender se

verifica con justeza su dificultad motriz. También en los marcados descensos de la Escala Wisc IV en el subtest *Construcción con Cubos* por las alteraciones en el armado de la organización espacial y en *Completamiento de Figuras* por el compromiso visual y espacial. Se observa, por otro lado, la sobrecompensación de los aspectos lingüísticos con puntajes altos en los subtests verbales, dando cuenta de muy buenas posibilidades de conceptualización y pensamiento abstracto.

Cuando se le muestran las láminas del CAT-A, aparecen conflictos ligados a las fragmentaciones, el aislamiento, las dificultades para la experimentación, el sentimiento de estar a expensas de otro. Todos los relatos están adornados con un montón de palabras difíciles.

Decíamos que el inicio de la escolaridad de Felipe enfrenta a los padres con la realidad del déficit que la patología orgánica impone al niño. Estos padres que lo han investido como hijo, que lo han acompañado, han intentado evitar el dolor por un niño cuyo cuerpo jamás será aquel que ellos soñaron. La cantidad de profesionales que lo asiste, el énfasis en los atributos positivos, parecen estar en correlación con la dificultad para aceptar las dificultades reales, sumando obstáculos a la hora de ubicarse en la escena de aprendizaje. El niño exacerba los mecanismos de control, con toda su inteligencia al servicio de evitar, distraer, compensar, adornar, aquello que no debe verse. El cuerpo dañado que no debe ser visto y que a la vez depara satisfacciones erógenas por la cercanía con los cuidadores que deben asistirlo en sus necesidades. Alienado en una imagen sostenida por ideales que resultan imposibles, el desafío terapéutico es integrar este cuerpo, diferente a aquel que los padres invistieron, en la escena. Desmarcar a los padres de un ideal imposible y la dimensión castratoria que esto implica para que *"Felipín"* pueda realizar su propio duelo. Duelo por la sexualidad infantil cuando la realidad de la dependencia sigue demandando un cuerpo a cuerpo. Duelo por una imagen que promueve en el niño operaciones defensivas empobrecedoras, dificultando el tránsito por las posiciones edípicas para disponer de ideales acordes a sus potencialidades.

Daniel Lagache (1968) retomó de Bibring (1943) el concepto de *"mecanismo de desprendimiento"* para diferenciarlo de las operaciones defensivas del yo. Las operaciones defensivas tienden a la reducción de las tensiones conforme al *"principio de displacer"*. En cambio, *"las de desprendimiento tienden a la realización de las posibilidades, suponen la desinversión de la contra-pulsión defensiva, su aplazamiento, y, en contrapartida, la sobreinversión de ciertos pensamientos"*. (Lagache, 1968, p.22) La operación defensiva no es neutralizada sino porque es sustituida por una operación de desprendimiento: *"no se destruye sino lo que se reemplaza"*. De este modo, la defensa modifica su relación con la compulsión de repetición.

Lagache describe diferentes métodos de desprendimiento, como la separación de la libido, el trabajo del duelo, la familiarización con la situación ansiógena. Su función es disolver progresivamente la tensión y cambiar las condiciones internas que le dan nacimiento. Silvia Bleichmar (2007) retomó estas ideas sosteniendo que la puesta afuera en Bibring, o el mecanismo de desprendimiento de Lagache, serían formas de la creación; formas de la producción simbólica que, a partir del malestar psíquico, permiten un enriquecimiento. *"En última instancia, la defensa normal sería la posibilidad de establecer transformaciones, de apropiarse de nuevas representaciones, en movimientos por los cuales el sujeto no queda ya librado a la repetición"*.

La producción simbólica es, entonces, el punto hologramático en el que el cuerpo y las identificaciones en sus múltiples apoyos se

conjugan cada vez en el espacio-tiempo. Intervenir desde las producciones simbólicas posibilita a los niños y jóvenes nuevas vías de simbolización, que reescriben en las grietas de su cuerpo y de su historia.

NOTAS

- [1] Kick Buttowski: Medio doble de riesgo relata las andanzas de Kick, un chico fuera de lo común que vive en la ciudad más normal del mundo. Kick se rebela contra lo mundano y lucha para que cada momento sea más apasionante. <http://disneyxd.disneylatino.com/kick-buttowski>
- [2] Muy interesante porque es un perro a quien nadie quiso y que adopta a un niño y la trama transcurre durante su ingreso a primer grado
- [3] <http://es.wikihow.com/chasquear-los-dedos>

BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier, P. (1991). La violencia de la interpretación. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bellak L y S. (1979). Láminas del CAT- A. Buenos Aires: Paidós.
- Bender, L. (1979). Test Gestáltico Visomotor. Buenos Aires: Paidós.
- Bibring, E. The conception of the repetition compulsion, The psychoanalytic Quaterly, vol. XII, nº 4, octubre 1943.
- Bleichmar, S. Juego infantil, producción de sentido y "Gatita" Recuperado de www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/.../90109-28789-2007-08-23.html
- Burns, R.C. y Kaufman, S.H. (1978): Los dibujos kinéticos de la familia como técnica psicodiagnóstica. Buenos Aires: Paidós.
- Caparros, N. (2013). Emoción. Afecto. Desde las neurociencias al psicoanálisis. En Caparros, N. y Cruz Roche, R. (dirs). Viaje a la complejidad. Tomo 3. El psiquismo. Un proceso hipercomplejo. (pp. 301-307). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. Manuscrito L. (1979a). Fragmentos de la correspondencia con Fliess Manuscrito L y Manuscrito M. En J. Strachey (Ed.) Obras Completas de Sigmund Freud. (Vol. I). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1950[1892-99]).
- García Reinoso, D. (1992). El discurso familiar como escritura transindividual. Diarios Clínicos, 5, 17-32. Buenos Aires.
- Green, A. (1996). La metapsicología revisitada. Bs As: Eudeba.
- Kaes, R. (2013). Apoyo. Apoyo múltiple. En Caparros, N. y Cruz Roche, R. (dirs). Viaje a la complejidad. Tomo 3. El psiquismo. Un proceso hipercomplejo. (pp. 172-181). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lagache, D. (1968). El psicoanálisis y la estructura de la personalidad. En Revista uruguaya de psicoanálisis (En línea) (X 01-02) Recuperado de <http://www.apuruguay.org/apurevista/1960/16887247196810010203.pdf>
- Merea, E. (2013). Psicoanálisis desde la complejidad. En Caparros, N. y Cruz Roche, R. (dirs). Viaje a la complejidad. Tomo 3. El psiquismo. Un proceso hipercomplejo. (pp. 22-37). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Morin, E. (2000). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Sami Ali, M. (1997). Cuerpo real, cuerpo imaginario (A. Bixio, Trans.). Buenos Aires: Paidós.
- Weschler, D. (2013). WISC IV . Test de de Inteligencia para niños. Buenos Aires: Paidós