

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, 2016.

Violencia familiar en niños que presentan restricciones en el aprendizaje: incidencia en la constitución de la inteligencia.

Blum Grynberg, Bertha y Flores Manzano,
Nelva Denise.

Cita:

Blum Grynberg, Bertha y Flores Manzano, Nelva Denise (2016).
*Violencia familiar en niños que presentan restricciones en el
aprendizaje: incidencia en la constitución de la inteligencia. 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/000-044/384>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eAth/1Rk>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso
abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su
producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:
<https://www.aacademica.org>.*

VIOLENCIA FAMILIAR EN NIÑOS QUE PRESENTAN RESTRICCIONES EN EL APRENDIZAJE: INCIDENCIA EN LA CONSTITUCIÓN DE LA INTELIGENCIA

Blum Grynberg, Bertha; Flores Manzano, Nelva Denise
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. México

RESUMEN

Concebimos la inteligencia como modo de pautar relaciones y circular por el mundo, que no es un producto naturalmente determinado, y tampoco efecto directo de la oferta de los cuidadores, sino más bien algo metabólico (Bleichmar, 2009). Objetivo: reflexionar acerca de la violencia familiar y la manera en que incide en la constitución de la inteligencia, en niños mexicanos que presentan restricciones en el aprendizaje escolar, residentes en un contexto urbano y uno indígena. Es un estudio de casos múltiples (Creswell, 1998). Participan 6 niños y 6 niñas que cursan tercero de primaria. Resultados: las condiciones de violencia restringen significativamente las posibilidades de constitución de la inteligencia, exponiendo a los niños a ofertas parentales de precariedad afectiva y simbólica. Son familias cerradas que representan casi la única oferta para los niños, quienes se constituyen con fallas que se agravan a medida que la violencia se hace más cruda, y remiten a procesos metabólicos deficientes, fuertes tendencias a la homogeneidad, dificultad para constituir el enigma y para dar paso a la autonomía de la imaginación. Además que se dificulta la ductilidad psíquica; todos ellos procesos indispensables en los procesos de aprendizaje y el vínculo armónico con la escuela.

Palabras clave

Inteligencia, Violencia, Aprendizaje, Niños

ABSTRACT

DOMESTIC VIOLENCE IN CHILDREN THAT SHOW LEARNING RESTRICTIONS: INFLUENCE ON INTELLIGENCE FORMATION

We conceive intelligence as a way of setting out relationships and walking through the world, which is not determined by nature, and neither is it a direct effect of the caregivers' offer, but something metabolic (Bleichmar, 2009). Objective: reflect on domestic violence and the way in which it influences intelligence formation, in Mexican children that show learning restrictions, residing in a urban context and an indigenous one. It is a study of multiple cases (Creswell, 1998). 6 boys and 6 girls enrolled in the third grade in primary school participate. Results: the conditions of violence restrict significantly the possibilities of intelligence formation, exposing children to parental offers of affective and symbolic precariousness. These are closed families which represent the unique offer for these children, who grow with failures that worsen as long as violence becomes cruder, following deficient metabolic processes, strong tendencies to homogeneity, difficulty to both constructing enigma and giving way to the autonomy of imagination. Furthermore, hindering psychic ductility; all of them being essential processes in learning processes and harmonious relationship with school.

Key words

Intelligence, Violence, Learning, Children

El presente artículo se desprende de una investigación doctoral cuyo objetivo fue explorar las vinculaciones entre los prerrequisitos de la inteligencia, los procesos de pensamiento y la forma en que libidinizan los objetos principales que ofrece el entorno escolar, niños que presentan problemas en sus aprendizajes. Durante dicha investigación se encontró que la violencia familiar es una condición común a todos los casos, contando con gamas de expresión que van de las más francas a unas más sutiles pero no por ello menos dañinas, influyendo significativamente en las modalidades de constitución y funcionamiento psíquico infantil. De manera más particular, se encontró que repercute en el establecimiento de la inteligencia según la concibe Bleichmar (2009), y en la consiguiente forma de inserción del niño dentro del contexto escolar, afectando sus posibilidades de investimento de la oferta académica y social, así como sus recursos de simbolización.

Inteligencia, subjetividad y aprendizaje escolar.

El presente artículo se sustenta en el supuesto de que la constitución del sujeto psíquico se apunala y asume vías posibles de funcionamiento en el marco de la intersubjetividad, donde las relaciones afectivas, las prácticas de crianza y en general, todas las labores de humanización que los padres ejercen sobre el niño, establecen las bases para que éste pueda relacionarse consigo mismo y con el entorno en que se desenvuelve de manera autónoma (Bleichmar, 2003, 2009).

Se parte además, de la concepción de que la *inteligencia*, las formas de pensamiento y las vías libidinales, no son algo innato, sino algo que se construye, que se establece sobre montajes biológicos que lo fundamentan pero no lo determinan, dado que la constitución del sujeto -de la subjetividad- es producto de un proceso creativo, de metabolización y neogénesis (Bleichmar, 2000, 2009; Laplanche, 1987).

Desde esta perspectiva, se entiende a la inteligencia como "un modo de pautación de la relación del sujeto entre el deseo y el mundo intersubjetivo en el que se mueve" (Bleichmar, 2009, p. 70). Una forma de "operar en lo real... de producir transformaciones en el mundo circundante o establecer tipos de relaciones con el mundo" (Bleichmar, 2009, p. 15) atravesadas por la lógica del proceso secundario.

Esta concepción remite a la manera en que se relacionan en el sujeto los ideales -apunados por lo que Bleichmar (2009) llama prerrequisitos de la inteligencia- y las posibilidades de adquisición del conocimiento. De manera que el mundo circundante -el mundo en general y el mundo de los contenidos académicos en particular- se convierte en algo que el sujeto desea aprehender -invertir libidinalmente- y utilizar de forma productiva y sublimada. Sentando así las bases para comprender las posibilidades de teorización con las que cuenta el sujeto, así como de crear conocimientos nuevos bajo el dominio de procesos lógicos: de aprender.

Retomamos así mismo, las conceptualizaciones de Schlemenson

(2009) acerca del aprendizaje como un proceso por demás complejo, singular y multideterminado, que sostiene la incorporación activa y la construcción de conocimientos y novedades. Proceso que si bien se pone en marcha en el interior del ámbito escolar, no se limita a la forma de tramitar los contenidos académicos, sino que permite tener noticia de la manera en que el niño se conduce habitualmente, la cual devela aspectos centrales de la actividad psíquica individual acuñada y tolerada históricamente por los padres (Morin, 2000; Schlemenson y Grunin, 2013). Dicha historia traza modalidades selectivas de investimento del mundo y los objetos que ofrece, en las que de acuerdo con Schlemenson y Grunin (2013), se juegan atracciones, repulsiones, preferencias y rechazos, sesgando los caminos que el niño pueda tomar para acceder al placer y/o evitar el displacer.

Ahora bien. Al caracterizar a los niños que no aprenden, Silvia Schlemenson (2003, 2009) afirma que con frecuencia han padecido situaciones histórico-libidinales traumáticas -no metabolizadas-, donde las relaciones primarias han promovido una experiencia de desconfianza que torna amenazantes las propuestas novedosas que provienen del exterior. De allí que en ellos se establezcan formas rígidas de tramitación pulsional, que revelan la falta de equilibrio e intercambio dinámico propios de los procesos terciarios, exponiéndolos a la irrupción de afectos incontrolables, o a la puesta en marcha de arduos esfuerzos activos de retracción afectiva y de desligazón de los objetos sociales. Lo que a su vez altera y restringe su capacidad para establecer un intercambio reflexivo y vehiculizado por la simbolización al interior del espacio escolar (Green, 1996; Schlemenson, 2009).

A menudo se resisten a dejar atrás las creencias que para ellos habían sido certezas hasta antes de su ingreso a la escuela, así como los modos de relación e interpretación del mundo que se promovieron en sus hogares, produciendo sesgos importantes y reduciendo sus oportunidades de producción y dominio del conocimiento (Schlemenson, 2004, 2009).

Todo lo anterior coloca a los niños con restricciones en el aprendizaje, en condiciones que los vulneran y exponen a un sufrimiento psíquico adicional, toda vez que las propuestas que provienen del contexto escolar suponen con frecuencia, la demanda de una adaptación e investimento que excede sus posibilidades de ductilidad y movilidad psíquica.

Por todo lo anterior, se decidió recuperar en el presente artículo, las historias de violencia prevalecientes en algunos niños mexicanos, con la finalidad de profundizar en el análisis de las implicaciones que éstas ha tenido en la constitución de la inteligencia y en la manera que desarrollan los niños de operar al interior del contexto escolar.

Método.

Objetivo. Reflexionar acerca de la violencia familiar y la manera en que ésta incide en la constitución de la inteligencia, en niños mexicanos que presentan restricciones en el aprendizaje escolar, residentes en un contexto urbano y uno indígena.

Tipo de estudio. Se trata de una investigación cualitativa que se llevó a cabo bajo un paradigma interpretativo (Guba y Lincoln, 1994). Se presenta un estudio instrumental de casos múltiples (Creswell, 1998).

Participantes. El análisis que aquí se presenta corresponde a 12 niños -6 niños y 6 niñas-, que cursan el tercer año de primaria y que fueron canalizados a consulta psicológica por presentar restricciones en el aprendizaje escolar. Se trabajó en los Centros de Servicios Psicológicos de las Facultades de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Michoacana de San

Nicolás de Hidalgo y una escuela primaria bilingüe de la comunidad indígena de Cherán, Michoacán.

Modelo diagnóstico. Se adaptó el método de Diagnóstico Psicopedagógico propuesto por Silvia Schlemenson (2001) a fin de dilucidar elementos de la historia libidinal del niño que fundan el establecimiento de los prerrequisitos de la inteligencia propuestos por Silvia Bleichmar (2009). La información recabada permite estimar las vinculaciones entre las modalidades de constitución y funcionamiento psíquico, los antecedentes histórico-libidinales que les dieron origen, y las vías actuales que toma su relación -simbólica y libidinal- con el contexto escolar.

Violencia familiar, constitución de la inteligencia y aprendizaje escolar. Se ha planteado ya que el principal supuesto teórico que sostiene la investigación es que entre la estructura edípica en que se inscribe el niño y los modos en que se constituye su subjetividad, tiene lugar un complejo proceso de *metabolización y neogénesis* en el que lo nuevo que ingresa al aparato psíquico no se conserva tal cual: es descompuesto y recompuesto de una forma completamente singular, y da origen a objetos no existentes en el mundo exterior, a una nueva realidad creada a partir de aquello con lo cual el niño entabla una relación privilegiada, y que por tanto, es investido libidinalmente o es metabolizado (Bleichmar, 2000, 2008, 2009; Laplanche, 1987).

Sin embargo, los casos que se analizaron nos llevan a reflexionar acerca de las condiciones en que la oferta parental pone en marcha el psiquismo infantil, y al contar ellos mismos con carencias importantes, sientan bases deficitarias que comprometen la constitución del niño y sus posibilidades de inteligencia, entendida como modo de relación con el mundo (Bleichmar, 2009).

Piera Aulagnier (1977) llama la atención sobre los primeros encuentros madre-hijo, y la imperiosa necesidad de que la madre piense al niño, imponga su psiquismo para trazar para él vías de acción y elección que entrelazan el deseo materno con la necesidad del niño de ser atendido, mediante lo que denomina una *violencia primaria*, necesaria y estructurante. Las madres de los niños que participan en el estudio poseen ellas mismas historias de carencia afectiva, maltrato y abuso que inician desde edades tempranas y prevalecen hoy con sus parejas. De manera que por las condiciones afectivas que predominan en ellas, esta violencia ha sido deficitaria, y a cambio han ofertado una *violencia secundaria* que excede las necesidades infantiles y que además es perjudicial en tanto que impone en el niño pensamientos que obstaculizan sus posibilidades de desarrollar un pensamiento autónomo.

El cuidado que han ofrecido a sus hijos, bien sea por exceso o por déficit, se ha llevado a cabo más desde el acto que excede y produce malestar sobrante (Bleichmar, 2005), que desde la mediación. Las madres no poseen las palabras que pueden ordenarlos y contenerlos, como tampoco tienen las capacidades de atender sus necesidades afectivas eficientemente. Resulta muy difícil para ellas acompañar a sus hijos en la codificación y tramitación de los afectos, y lejos de ello al imponer sus pensamientos, deseos y vías de metabolización -en extremo precarias-, obturan sus posibilidades de desplegar autonomía en la imaginación -planteada por Bleichmar (2009) como uno de los prerrequisitos para que se establezca la inteligencia-.

Esta tendencia materna a invadir el pensamiento de los hijos incide a su vez en las posibilidades de separación madre-hijo, que cobran gran relevancia si se piensa en la propuesta de Bleichmar (2003, 2009), quien afirma que para que el mundo se constituya como objeto de conocimiento -que la escuela y sus propuestas se consoliden como objeto al cual invertir-, es necesario que tenga lugar

esta separación, y que el niño reconozca la existencia de lo propio y de lo ajeno. Que el otro represente un enigma para el niño y que busque saber qué es lo que desea para sentirse satisfecho o feliz, que actúe en consecuencia, y que lo trate como un objeto total -de amor y odio- y no como un mero objeto de satisfacción pulsional o narcisística (Bleichmar, 2003, 2009; Freud, 1905/2000).

En los niños que participan en este estudio, el enigma no se ha constituido como tal. Establecen relaciones predominantemente narcisistas con los objetos de conocimiento, que no parten de un interés genuino por éstos, produciéndose lo que se denomina pseudoconocimiento, es decir, la repetición sin sentido y significación de los contenidos escolares (Bleichmar, 2009).

Llama incluso la atención que algunos manifiesten abiertamente que no entienden cómo les pueden pedir pensar en la propuesta escolar, si se encuentran “muy preocupados” porque los padres discutieron y es posible que se golpeen mientras ellos se encuentran en la escuela. Esto nos hace pensar en Schlemenson (2001, 2003, 2009), quien afirma que los niños que no aprenden tienden a invertir pobremente las distintas propuestas sociales y académicas que provienen de la escuela, proponiendo que esto sucede así por un mecanismo de repliegue libidinal a la manera de inhibición neurótica. Sin embargo, en este estudio pudimos observar que en los casos que enfrentan mayor violencia familiar y las problemáticas escolares son más graves; más que un repliegue neurótico, existe un pobre reservorio libidinal y por lo tanto una escasa disponibilidad para invertir los objetos que ofrece la escuela.

Se observa además que la oferta simbólica de los padres (cuarto prerrequisito de la inteligencia) es precaria, sobre todo en lo que se refiere a la tramitación afectiva. Precariedad que incide asimismo, en fallas en el establecimiento de la represión tanto primaria como secundaria, limitando las posibilidades de lo que Green (1996) llama ductilidad psíquica. En estas condiciones, es posible que el funcionamiento del niño se rigidice en un proceso secundario, y que lo primario irrumpa de forma violenta sin la mediación del proceso terciario. O bien, que el proceso primario predomine de tal manera que no dé lugar a la organización propia de lo secundario y la riqueza de lo terciario, ambos imprescindibles para la metabolización de los afectos.

Con la metabolización, se espera que el psiquismo tenga la capacidad de incorporar elementos heterogéneos a sí mismo, transformarlos en función de su propia estructura, modificarse él mismo y producir un desecho de lo que no le sirve y por lo tanto no es incorporado (Aulagnier, 1997). Sin embargo los hallazgos coinciden con lo referido por Schlemenson (2016) en cuanto a que en los niños con restricciones en el aprendizaje destaca la escasa apertura a lo heterogéneo propio de lo escolar, con una clara tendencia a homogeneizar, tanto como les resulta posible, en función de su propia estructura.

El problema radica en que al no poder incorporar lo heterogéneo, tampoco pueden modificar su estructura en función de la oferta social y académica que representa el contexto escolar, pues los psiquismos se han constituido rigidamente, en concordancia con la propuesta intersubjetiva que además de ser restrictiva, es la única que poseen.

Observamos que la violencia y el desborde de excitación de la oferta parental en los casos más delicados, representan un exceso de contenidos que es necesario desechar y que resultan difícilmente procesables por los recursos psíquicos de los niños, pudiendo dar lugar a lo que Silvia Bleichmar (2008) denomina indigestión psíquica.

Estos mismos niños en otros momentos, son capaces de crear formas de tramitación afectiva propias e inéditas, que aunque resul-

ten fallidas, son los recursos que poseen y ponen en marcha en la escuela. De manera que pueden tomar caminos diferentes, entre los que se ubica el franco repliegue libidinal a través de conductas regresivas -como una niña que finge ser gato ante las condiciones que le angustian en la escuela-, o la fuga mediante la fantasía y el posicionamiento en un lugar idealizado -de princesa de cuentos y felicidad absoluta-. Modalidades que se hacen posibles gracias a procesos de neogénesis absolutamente inéditos, y que reflejan potencialidades de procesamiento intrapsíquico de estos chicos con restricciones en el aprendizaje. Lo que evidencia que a pesar de todos los factores intersubjetivos puestos en juego, no existe una transmisión directa de éstos y de la oferta parental.

Finalmente, cabe señalar que los padres -varones- de estos niños (o sus sustitutos) no han podido incidir de forma oportuna y eficaz a través del ejercicio de la función paterna, de manera tal que la castración simbólica no se ha instaurado adecuadamente, generando un doble efecto negativo (H. Bleichmar, 2004), que resulta más grave a medida que se ha dificultado más dicha castración.

El primer efecto negativo está relacionado con la falta de apego a la legalidad, que evidencia el hecho de que el niño aún no ha renunciado a la omnipotencia, e incide tanto en sus modos de tramitación de lo pulsional como en su capacidad de investimento del mundo (Freud, 1923/2000). Esta falta de apego a la legalidad es motivada en gran medida por la arbitrariedad que ha caracterizado el ejercicio de la función paterna (H. Bleichmar, 1984).

El segundo efecto negativo de la función paterna malograda, que además es común en todos los participantes, radica en que el padre no ha fungido suficientemente como drenante libidinal de la madre y tampoco la ha limitado en la toma erogeneizante del niño (H. Bleichmar, 1984).

Para finalizar

El presente artículo pone de relieve modalidades de relación que en mayor o menor medida, caracterizan a las familias de los niños con restricciones en el aprendizaje. Dichas familias parecen estar replegadas en sí mismas -no mantienen relación con su familia extensa o con amigos- y tienen una fuerte tendencia a las restricciones libidinales y simbólicas, las cuales han sido transmitidas transgeneracionalmente de manera que los prerrequisitos de la inteligencia de estos niños no sólo han sido apuntalados por sus padres, sino también por la oferta que ellos mismos recibieron como hijos.

Dicha oferta ha sido históricamente violenta, precaria, y para que los padres puedan donar un caudal simbólico y libidinal rico, es preciso que lo posean y además, que tengan acceso a ambientes que faciliten la heterogeneidad. Contrario a lo que se espera, las madres de los participantes llegan incluso a presentar reacciones fóbicas hacia el contexto social, escolar y la realidad compartida, dado que los perciben como amenazantes.

Por lo que se considera necesario establecer acciones de intervención que contengan y favorezcan procesos de simbolización no sólo en los niños participantes, sino también en quienes los sostienen, de manera que se produzcan nuevos recursos de tramitación afectiva en pro de transformar la descarga directa y las manifestaciones violentas que tanto dañan el psiquismo infantil, a fin de enriquecer las oportunidades no solo para los niños, sino para todo el grupo familiar.

BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier, P. (1977). *La Violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, H. (1984). *Introducción al estudio de las perversiones. La teoría del Edipo en Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bleichmar, S. (2000). *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2003). *Aportes psicoanalíticos para la comprensión de la problemática cognitiva*. En Silvia Schlemenson (comp.). *Cuando el aprendizaje es un problema*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.
- Bleichmar, S. (2008). *En los orígenes del sujeto psíquico. Del mito a la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2009). *Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós Psicología Profunda.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. California: Sage.
- Freud, S. (2000). *Tres ensayos de una teoría sexual*. En J. Strachey (Ed. y Trad.). *Sigmund Freud. Obras completas (Vol. 7, pp. 109-224)*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1905).
- Freud, S. (2000). *El yo y el ello*. En J. Strachey (Ed. y Trad.). *Sigmund Freud. Obras completas (Vol. 19, pp. 1-66)*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1923).
- Green, A. (1996). *La Metapsicología revisitada*. Buenos Aires: Eudeba.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds). *Handbook of qualitative research*, 105-117. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Laplanche, J. (1987). *El inconsciente y el ello*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Schlemenson, S. (2001). *El diagnóstico psicopedagógico*. En S. Schlemenson. *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Schlemenson, S. (2003). *Cuando el aprendizaje es un problema*. Argentina: Miño y Dávila.
- Schlemenson, S. (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*. Argentina: Paidós.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Argentina: Paidós Psicología Profunda.
- Schlemenson, S. y Grunin, J. (2013). *Psicopedagogía clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo*. Buenos Aires: Eudeba.