



**Problemas de aprendizaje en el adolescente:
del trastorno neurocognitivo al síntoma psicoafectivo**

Amalia Molina Posada.

Monografía presentada para optar al título de Especialista en Problemas de la Infancia y de la
Adolescencia

Asesor

Mauricio Fernández Arcila, Doctor (PhD) en Psicoanálisis y Psicopatología Fundamental.

Universidad de Antioquia
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Especialización en Problemas de la Infancia y de la Adolescencia
Medellín, Antioquia, Colombia
2023

Cita	(Molina, Posada, 2023)
Referencia	Molina Posada, A. (2023). <i>Problemas de aprendizaje en el adolescente: del trastorno neurocognitivo al síntoma psicoafectivo</i> . [Trabajo de grado especialización]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Especialización en Problemas de la Infancia y de la Adolescencia, Cohorte V.

Centro de Investigaciones Sociales y Humanas (CISH).



CRAI María Teresa Uribe (Facultad de Ciencias Sociales y Humanas)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen	5
Abstract	6
Introducción	7
1. Aprendizaje y problemas de aprendizaje	11
1.1 Definición de las Dificultades de Aprendizaje	11
1.2 Una mirada desde el psicoanálisis sobre los problemas en el aprendizaje	16
2. La búsqueda de conocimiento y el aprendizaje	19
3. Adolescencia	24
3.1 La adolescencia y las pulsiones	24
3.2 La adolescencia como recapitulación	26
3.3 El Yo en la adolescencia	29
3.4 El Edipo y la adolescencia	30
4. Los procesos intelectuales en la adolescencia	34
4.1 Síndrome normal	34
4.2 La tendencia grupal	35
4.3 Necesidad de intelectualizar y fantasear	35
4.4 Incremento pulsional	36
5. ¿Trastorno orgánico, cognitivo o psicoafectivo?	40
5.1 El problema y sus diagnósticos	40
5.2 Causas instrumentales	42
5.3 Causas psicológicas	43
5.4 Síntoma e inhibición en Freud	45
5.5 Síntomas, inhibiciones y problemas de aprendizaje	47
5.6 El aprendizaje en la adolescencia	48

Conclusiones50

Referencias52

Resumen

Se pretende con esta monografía, articular algunas referencias teóricas sobre los problemas de aprendizaje en adolescentes desde una perspectiva psicoanalítica, revisando aportes de diferentes autores acerca de los determinantes psíquicos, conflictos psicoafectivos y manifestaciones sintomáticas relacionados con ellos. Dichos problemas no siempre se corresponden con trastornos orgánicos según los definen las teorías neuropsicológicas, sino que en muchos casos reflejan un malestar psíquico, conflictos con el deseo de saber y con la posición que se adopta frente al proceso de aprendizaje. Por tanto, muchos de esos problemas derivan principalmente de una realidad psíquica con la que los adolescentes se desempeñan y enfrentan el entorno escolar, acarreándoles impedimentos y obstáculos en la adquisición del saber.

Palabras clave: aprendizaje, problemas de aprendizaje, procesos intelectuales, pulsión de saber, adolescencia, conflictos psicoafectivos, síntoma, inhibición.

Abstract

It is intended with this monograph, to articulate some theoretical references on learning problems in adolescents from a psychoanalytic perspective, reviewing contributions from different authors about psychic determinants, psychoaffective conflicts and symptomatic manifestations related to them. These problems do not always correspond to organic disorders as defined by neuropsychological theories, but in many cases they reflect a psychological malaise, conflicts with the desire to know and with the position that is adopted towards the learning process. Therefore, many of these problems derive mainly from a psychic reality with which adolescents perform and face the school environment, causing impediments and obstacles in the acquisition of knowledge.

Keywords: learning, learning disabilities, intellectual processes, drive to know, adolescence, psycho-affective conflicts, symptom, inhibition.

Introducción

Desde hace algunos años se tiene la idea de que los adolescentes no se interesan por el saber y que en ellos no hay un deseo evidente por aprender. Estas ideas han permeado el imaginario social que se tiene con respecto a los adolescentes y su manera de enfrentar los procesos de aprendizaje.

Esta actitud negativa con el saber, sin embargo, no está generalizada en la población adolescente. Solo algunos de ellos presentan “dificultades en el aprendizaje”, tal como se comenzaron a catalogar y diagnosticar en (1962) como un “retraso, trastorno o retraso en el desarrollo en una o más de los procesos del habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética o en otras materias escolares resultantes de una desventaja psicológica a causa de una alteración cerebral o problemas emocionales o de conducta” (Kirk & Bateman 1962, p 73).

En las últimas décadas, el sistema educativo en Colombia ha ido transformándose de manera paulatina. El acceso a la educación se ha convertido en una meta prioritaria para los distintos gobiernos, razón por la cual se han propuesto políticas públicas que tienen por objetivo el incremento en el número de estudiantes matriculados en todos los niveles y servicios educativos, es decir, buscan la ampliación de la cobertura. No obstante, de acuerdo con el Ministerio de Educación:

Colombia actualmente enfrenta dos retos cruciales: cerrar las brechas existentes en términos de participación y mejorar la calidad de la educación para todos. Las desigualdades comienzan a temprana edad; muchos niños desfavorecidos nunca van a la escuela, o no empiezan a tiempo o asisten a instituciones de menor calidad. Las diferencias resultantes en términos de nivel de estudios alcanzado son abismales (Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016, p. 15)

Los desafíos en el sector educativo en Colombia son complejos y se encuentran relacionados con la equidad, calidad y acceso al sistema educativo. El MEN ha sustentado en sus estudios que los niños, niñas y adolescentes no realizan procesos educativos de manera completa

y oportuna. Si bien, se han logrado cambios, aún permanecen como retos en Colombia evitar el fracaso escolar, la deserción y los bajos niveles de aprendizaje. Las políticas educativas enfatizan en propuestas para el proceso enseñanza- aprendizaje, por tanto, el proceso de formación del sistema educativo pretende formar al estudiantado en habilidades y competencias, las cuales buscan la preparación para la vida profesional.

En un comienzo las “dificultades de aprendizaje” se consideraron tanto resultados de disfunciones cerebrales como de trastornos psicológicos. Con las experiencias y reflexiones de algunos investigadores, se enfatizado incluso diversos aspectos psíquicos y vinculares que confluyen las “dificultades de aprendizaje”. Como el concepto “dificultades de aprendizaje” es polisémico, por cuanto con él los autores no se refiere a los mismos fenómenos ni remiten a las mismas causas de ellos, se ha optado, para evitar confusiones, hablar de “problemas de aprendizaje”; si bien entre estos últimos se incluyen algunas de esas “dificultades”, tal como son definidas de manera oficial y más técnica, por autores como lo que se citarán en esta monografía. En este trabajo se pretende, en cambio, destacar y reflexionar sobre los factores psíquicos que influyen en varios de los “problemas de aprendizaje”, en particular aquellos que pueden entenderse como la manifestación de un conflicto psíquico o como un síntoma con significado, que revela algo del sujeto y encierra un mensaje muchas veces dirigido a un otro.

En la adolescencia se produce una intelectualización y un cambio de las actitudes del yo debido a un incremento libidinal, como lo reafirman, desde una perspectiva psicoanalítica, autores como Anna Freud, Sigfried Bernfeld, Silvia Schlemeson, entre otros. En este periodo, las actividades intelectuales aumentan, volcándose el interés sobre lo abstracto, la amistad y temas de discusión política. Los jóvenes se la pasan horas reunidos discutiendo problemas y tratando de resolverlos. Muestran, en general, una gran pasión por temas como el amor libre, la vida familiar, la libertad, el arte y se afanan en discutir conceptos incluso de orden filosófico, como la rebelión o el rechazo a figuras autoritarias.

Si bien la mayoría de los adolescentes incrementan la inteligencia y se comprometen activamente en procesos socioculturales y creativos, también ocurre lo contrario: las situaciones en

que se ven inmersos algunos de ellos los llevan a inhibir o suprimir la pulsión de saber, con las consecuentes dificultades de aprendizaje. Cabe entonces preguntarse, con la ayuda de las observaciones de algunos autores que han estudiado el tema y de las propias observaciones en las instituciones educativas en las que ha trabajado la autora de esta monografía, por las particularidades de los factores psíquicos y situaciones que inciden en el aprendizaje de estos adolescentes. ¿Qué factores o procesos psíquicos concretos operan en aquellos adolescentes que presentan dificultades para aprender y que pierden el deseo de buscar conocimientos, cuando, normalmente, por el contrario, en ellos se acrecienta la intelectualización y el interés por temas existenciales y socioculturales?

Para orientarse en la búsqueda de estas respuestas, esta monografía estudiará las indagaciones de diferentes autores psicoanalíticos acerca de los determinantes psíquicos presentes en grupos o individuos que manifiestan bloqueos o dificultades en el aprendizaje. Se comenzará con conceptos básicos de S. Freud que podrían aplicarse a las mencionadas dificultades, tales como los de síntoma e inhibición, y se continuará con otros aportes posfreudianos.

En el primer capítulo se realizará un recorrido teórico sobre la definición de dificultades de aprendizaje y cómo ha evolucionado el concepto hasta la actualidad, permitiendo observar que su origen no corresponde únicamente al campo de lo biológico-cerebral, sino que hay múltiples factores subjetivos que determinan su manifestación.

En el segundo capítulo se abordarán los planeamientos freudianos sobre el deseo de saber y conceptos como síntoma, inhibición y sublimación que se relacionan con él. Es decir, aquí se expondrán las consideraciones teóricas sobre el origen y las motivaciones de la búsqueda de conocimiento, así como sobre el destino que ella tiene posteriormente, en la adolescencia.

En el tercer capítulo, con el fin de definir mejor el lugar y la función de los procesos intelectuales en la adolescencia, se revisarán diferentes conceptualizaciones psicoanalíticas sobre esta, iniciando con las formulaciones de Freud y continuando con otros autores: (A. Freud, Blos, Kaplan) que enfatizaron en la adolescencia como un proceso crucial en la constitución del psiquismo.

En el capítulo cuarto, se buscará definir lo que acontece con los procesos intelectuales y las pulsiones en los adolescentes para así identificar las posiciones y los diferentes caminos que toman con relación al saber.

En el capítulo cinco, se analiza un conjunto de situaciones psíquicas de algunos jóvenes, las cuales les generan impedimentos o relaciones problemáticas con el conocimiento y con sus aprendizajes; para ello se partirá de lagunas ideas de Freud y luego se tomarán aportes de Anny Cordié, Serge Boimare y Silvia Schlemenson.

Para finalizar, en las conclusiones se buscará recopilar y resaltar los hallazgos más importantes encontrados a lo largo la monografía.

1. Aprendizaje y problemas de aprendizaje

1.1 Definición de las Dificultades de Aprendizaje

Hablar sobre afectaciones en el rendimiento escolar o de problemas en el aprendizaje supone en primer lugar definir el aprendizaje y las condiciones necesarias para que este suceda. Con el concepto, se designa una modificación duradera de la capacidad de comprender la realidad y operar sobre ella, reflejada en nuevos comportamientos; modificación que resulta de la adquisición de un acervo de informaciones, conocimientos y hábitos, a partir de las experiencias tenidas en distintos ámbitos de la vida, pero especialmente en el ámbito escolar.

Para que el aprendizaje tenga lugar deben cumplirse ciertas condiciones o requisitos:

El primero se enmarca dentro del entorno familiar y presupone que los padres tienen por el niño un mínimo de interés y que lo estimulan para inculcarle el ansia por aprender e interactuar con su entorno. El segundo prerequisite se centra en el correcto desarrollo de la dotación neurológica y cognitiva del individuo [...] funciones y procesos cognitivos que intervienen en las operaciones de lectura o de cálculo y, como consecuencia, en sus disfunciones o en sus fracasos. El tercer requisito previo alude a la parte emocional y motivacional. No basta con los “engranajes” neurocognitivos básicos [...] se necesita además de esa chispa que aúne las ganas con la voluntad, el esfuerzo y el gusto por aprender (Fournieret & Da Fonseca, 2019, p. 5).

En el aprendizaje, por tanto, confluyen diversos factores necesarios para que el sujeto participe de este. Aprender no consiste únicamente en realizar operaciones mentales con vistas a memorizar y evocar información; aprender implica una interacción con otro y conduce a transformar esa manera de interactuar.

Ahora bien, la importancia acordada al aprendizaje hace que cualquier obstáculo o barrera que interfiere en su proceso genere angustia y sufrimiento. Esta clase de preocupaciones ha sido objeto de constante revisión e intervención en el campo educativo, pero fue a partir del siglo XX que se acrecentó la atención de las llamadas “dificultades de aprendizaje”. Esta preocupación viene siendo marcada por el incremento en la demanda de atención psicológica a dichas dificultades, por

los múltiples diagnósticos que de ellas se dan en el marco educativo y por el malestar psíquico que ellas generan tanto en el alumno-paciente como en los padres y educadores.

El término “dificultades de aprendizaje” fue propuesto por Kirk en 1962 a raíz de la preocupación que los padres tenían sobre las etiquetas diagnósticas que se realizaban en el contexto educativo y el poco acompañamiento que se brindaba en las instituciones educativas a los niños que presentaban alguna dificultad. Luego de esto, en 1963, este término logró ser incorporado en el ámbito educativo, psicológico y médico, alcanzando su difusión en el mundo. Kirk y Bateman propusieron entonces, una definición para estas problemáticas, resaltando:

Una dificultad de aprendizaje se refiere al retraso, trastorno o desarrollo retrasado en uno o más de los procesos de habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otros dominios escolares resultado de un handicap psicológico causado por una posible disfunción cerebral y/o trastornos emocionales y conductuales (Kirk, 1962, p.73).

Ya desde mediados del siglo XVIII, cuando se estableció la obligatoriedad de la asistencia a la escuela, se sabía de alumnos a los que se les dificultaba dicho proceso. Ante estos problemas, se buscaron respuestas en el campo de la medicina, causas de tipo fisiológico, lo que hizo que muchos niños con dificultades quedaran por fuera del espectro, ya que, aunque no cumplían con el criterio médico continuaban sin aprender (Santos & Vega, 2018).

Vale anotar que, a diferencia de estos primeros enfoques, en las definiciones de Kirk, si bien también se da cabida al factor orgánico, se incluyen también dificultades de aprendizaje con otro origen, esto es, otras dificultades que pudieran catalogarse como de origen psico-afectivo o “sintomáticas”. También cabe mencionar que cuando esta última conceptualización sobre las dificultades de aprendizaje se inició en los años 60, el interés se centraba específicamente en niños de edad temprana, particularmente en la escuela primaria, lo que hizo que los adolescentes con dichas problemáticas fueran puestos en un segundo plano. En la actualidad es claro que las dificultades de aprendizaje se manifiestan en cualquier edad y ante todo en el ámbito escolar.

Otra definición importante de “dificultad de aprendizaje”, es la propuesta por el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales quinta edición:

Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, evidenciado por la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de intervenciones dirigidas a estas dificultades: 1. Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo, 2. Dificultad para comprender el significado de lo que lee, 3. Dificultades ortográficas, 4. Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo, 5. Dificultades en el razonamiento matemático (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales[DSM-V], 2013, p. 38).

De acuerdo con lo expuesto por este manual, las dificultades en el aprendizaje se encuentran relacionadas con una obstaculización en la utilización de las habilidades y aptitudes académicas en el ámbito escolar. Dichas aptitudes están alteradas y se encuentran por debajo de manera cuantificable de la edad cronológica esperada “interfieren significativamente con el rendimiento académico, o con actividades de la vida cotidiana” (DSM-V, 2013, p.39). Como bien se dijo, estas inician en la edad escolar, pero pueden no ponerse de manifiesto hasta la secundaria o hasta que las habilidades académicas, comiencen a impactar el rendimiento escolar superando así las capacidades del sujeto, es por esto que:

Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas (DSM-V, 2013, p.39).

Vale anotar que esta definición, a diferencia de la de Kirk, descarta que las dificultades de aprendizaje o alteraciones en las aptitudes académicas correspondan a una discapacidad intelectual o disfunción cerebral, por tanto, sitúa al sujeto en un ámbito escolar donde sus capacidades escolares se ven alteradas y esto a su vez impacta de manera significativa el desarrollo de su aprendizaje.

Ahora bien, la frecuencia y la importancia acordada a los problemas de aprendizaje ha llevado a convertirlos en un tema de estudio de diversas disciplinas, y a que se establezcan otros criterios para clasificarlos, que no coinciden con los “trastornos específicos del aprendizaje” definidos en el DSM- V. Uturbey (2018), por ejemplo, plantea que se pueden clasificar en dos grupos: i) las dificultades orgánicas, correspondientes a los órganos de captación sensible y ii) las dificultades primarias o específicas, conocidas comúnmente como dificultades en la escritura, lectura y razonamiento matemático. Estas últimas las define como:

Dificultades primarias o específicas, que reúne al grupo de las “dis” entre las cuales se destacan por su incidencia en el desempeño escolar: Discalculia: Dificultad específica en el cálculo y procesamiento del número. El sujeto presenta un rendimiento en el área ostensiblemente discrepante con el rendimiento en otras. Disfasia: Si bien actualmente el término se ha sustituido por la sigla TEL (trastorno específico del lenguaje) presentamos este trastorno con esta denominación clásica que hace justicia al origen de los estudios en el campo de las Dificultades de Aprendizaje, desde la Neuropsicología. Refiere a una dificultad en la adquisición del lenguaje oral que implica un desarrollo tardío, y/o costoso con compromiso de los niveles formales del lenguaje (fonético-fonológico, morfosintáctico, lexical) y el nivel pragmático. Tiene repercusiones en la adquisición de la lectoescritura y en el desarrollo cognitivo en general. Dislexia: Dificultad específica en el aprendizaje de la lectura, con déficits en las estrategias analítico-secuenciales y visuogestálticas que se expresa en una lectura enlentecida y con errores específicos, sistemáticos y relevantes en número y frecuencia. Disgrafía: Puede considerarse una de las formas de la dispraxia y definirse como una dificultad en la integración del gesto gráfico (Uturbey, 2018, p.14).

Dicho de otra manera, se puede asumir que los problemas de aprendizaje consisten en unos obstáculos para el aprendizaje, cuyo origen se sitúa tanto en trastornos orgánicos como en diversos déficits cognitivos, resultantes estos últimos de una afectación de procesos básicos psicológicos tales como la atención, la memoria, la percepción, el lenguaje y las funciones ejecutivas.

Esta concepción de los problemas de aprendizaje además de referirse a sujetos con diversas deficiencias en los procesos básicos psicológicos, también los sitúa en un ambiente educativo, por lo que considera también que dichos problemas se expresan también en distintas actividades escolares, en diferentes labores, más allá de las dificultades en la escritura, la lectura, la expresión oral, los cálculos matemáticos y el razonamiento abstracto.

Para muchos estudiantes los problemas de aprendizaje pueden estar referidos a la adquisición del conocimiento, los contenidos curriculares o a los métodos de enseñanza, por lo que empiezan a tener un desempeño bajo en diferentes áreas, y a presentar desmotivación para el estudio. Esto, a su vez, afecta también sus relaciones familiares y sociales, además de que los convierte en objeto de un etiquetamiento en el entorno educativo, incidiendo directamente la concepción de sí mismo.

Los estudiantes que se implican en sus procesos de aprendizaje mediante el uso de estrategias cognitivas suelen, la mayoría de veces, obtener mejores resultados académicos, no obstante, estas estrategias por sí solas no funcionan, deben estar acompañadas de factores motivaciones, emocionales y de regulación afectiva. No solo es necesario tener habilidades para aprender, se requiere también voluntad y deseo para ello. Por tanto, la calidad del aprendizaje no puede medirse únicamente en términos cognitivos, ha de tenerse en cuenta la disposición afectiva y las creencias propias sobre sí mismo.

Los problemas en el aprendizaje que pueden presentar los adolescentes no corresponden únicamente al orden de lo biológico y cognitivo. Por el contrario, ellas pueden reflejar un malestar psíquico, así como también contradicciones con el deseo de saber y adquirir conocimientos. Además, como el escenario principal de estas dificultades es el colegio, donde los jóvenes dan muestra de su realidad psíquica y de la posición que adoptan frente a su entorno, al deseo y al saber, pueden presentarse insatisfacciones con la escuela y con el lugar que ocupan en el proceso de aprendizaje.

Por tanto, el tiempo actual en el que transcurren los problemas en el aprendizaje y su veloz incremento en las instituciones educativas, ha hecho que ellos develen dolencias en el sujeto, optando por recurrir a fármacos para aliviar de manera inmediata el sufrimiento y los síntomas que puedan presentar los estudiantes. Cada vez con mayor frecuencia, se asume el proceso de

escolarización como una situación que supone un problema, un conflicto y que detona momentos de tensión para el sujeto. Por consiguiente, es importante observar los problemas en el aprendizaje como un conjunto de manifestaciones sintomáticas que son originadas por distintas causas y que no tienen una única raíz.

Las definiciones aquí expuestas Kirk, Utrubey y el DSM-V con respecto a las llamadas dificultades de aprendizaje se refieren principalmente a la alteración de las aptitudes académicas correspondientes a los procesos de lectura, escritura y razonamiento matemático. Es decir, en cuanto a los problemas escolares que se presentan con regularidad en el tiempo actual, surgen como constantes quejas por parte del profesorado, la dificultad para la organización del material de trabajo, la dispersión y falta de atención, un ritmo lento de trabajo, y aspectos conductuales que afectan al proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta percepción de las problemáticas en el aprendizaje deja por fuera y excluye aquellos procesos subyacentes relacionados con aspectos familiares, personales y sociales que presenta el sujeto.

Como bien se dijo, el concepto de dificultades de aprendizaje es un término que ha sido acuñado por la pedagógica, la psicología y la neuropsicología y que tiene gran impacto en la actualidad. Desde sus inicios y aún hoy en día, se consideran la deficiencia mental o los trastornos orgánicos como principal factor de su etiología. La tendencia a considerar las disfunciones cerebrales asociadas a un trastorno orgánico todavía persiste en los actuales profesionales, quienes se centran únicamente en factores cerebrales, ignorando las dimensiones psíquicas del sujeto, sus deseos y su historia de vida.

1.2 Una mirada desde el psicoanálisis sobre los problemas en el aprendizaje

La diferencia que plantea Marta Schorn (2003/2009), entre dificultades de aprendizaje y dificultades en el aprendizaje, sirve para delimitar el foco de atención del presente trabajo y para justificar su aproximación psicoanalítica. Aunque el psicoanálisis no ofrece una explicación teórica extensa del aprendizaje, brinda elementos para comprender cómo cada sujeto experimenta su realidad y se estructura psíquicamente.

El problema de aprendizaje, según Schorn se relaciona con lo orgánico “hace su presencia y se manifiesta en niños con daños neurológicos, con deficiencias sensoriales, con déficits intelectuales, con retrasos madurativos, o con dislexias, dispraxias o discalculias” (Schorn, 2003/2009, p.98). Dichos problemas requieren un acompañamiento individualizado por parte de la escuela, la familia y profesionales externos.

Por el contrario, los problemas en el aprendizaje surgen en presencia de una situación conflictiva para el sujeto y se manifiesta por medio de síntomas, desmotivación o indiferencia hacia el aprendizaje. “Cuando no aparece el deseo por saber o cuando la curiosidad hace una renuncia y “el qué me importa, o no me interesa” se impone como sentencia nos encontramos con un conflicto” (Shorn, 2003/2009, p.98).

Precisamente para entender este último tipo de problemas desde una perspectiva psicoanalítica, es fundamental captar el conflicto que se presenta en el sujeto, y preguntarse por su significado. De acuerdo con el psicoanálisis, estos problemas, además de las dificultades de conducta y carácter, pueden ser considerados como “síntomas”, es decir como la manifestación de exigencias internas. El problema en el aprendizaje puede tener su origen en estos conflictos y en la capacidad de inteligencia; en dichos problemas se ponen en juego los conflictos personales que traban el proceso de aprender.

La calidad del aprendizaje puede estar relacionada con la disponibilidad psíquica que tenga cada sujeto para concertarlo, más que por una causa puramente genéticamente heredada. Toda situación de aprendizaje, supone la existencia de un impulso, de un deseo que moviliza en el sujeto un conjunto de acciones para incorporar conocimientos novedosos, que lo enriquecerán a nivel personal. Así pues “el proceso de aprendizaje sería asimilable a una suerte de movimiento libidinal por el cual el sujeto se relaciona en forma preferencial con algunos objetos, con los que construye su realidad y amplía el campo de sus conocimientos” (Schlemenson, 1996, p. 12).

También desde la perspectiva psicoanalítica, la capacidad de pensar no se circunscribe únicamente al ámbito escolar, sino que se remonta al momento del nacimiento, a partir del cual las figuras parentales empiezan a establecer un entramado de actuaciones con el niño, que incidirán en su constitución subjetiva y que él, a medida que crezca, las intentará reeditar con otros objetos.

Luego del nacimiento, entre el niño y la madre especialmente, se configura un espacio único y una relación de unión que constituye un estado de plenitud libidinal. Por tanto, para estos primeros meses de vida, la única realidad existente en la vida del niño es la madre. Es ella quien satisface sus necesidades. No obstante, cuando ella comienza a ocuparse de otras situaciones, el niño se ve en la tarea de mirar más allá y de iniciar una búsqueda de contacto con otras personas. Es entonces cuando constituye, en los diferentes espacios que empieza a compartir, lo que para él será la realidad.

Estas relaciones objetales tempranas, tal como lo plantea Schlemenson (1996) “adquirirán entonces, según los distintos teóricos, una jerarquía constituyente de la diversidad y la riqueza psíquica potencial, que transforma las relaciones con los progenitores en piedra fundamental y referencial para la construcción de tendencias selectivas de pensamiento y aprendizaje” (p.13). De cualquier manera, las primeras relaciones tempranas determinan en gran medida, la calidad de relación que el niño tenga con la realidad y el modo como él se inscriba en su entorno. La manera como estas configuraciones psíquicas se instauran en la niñez marcará la significación y modalidad que tendrán el conocimiento y el proceso de aprendizaje en las siguientes subetapas de la vida.

Ahora bien, para darle continuidad a estas ideas sobre los problemas en el aprendizaje y la manera en que influyen en la vida psíquica del sujeto, sea hace necesario comprender de donde surge esa búsqueda de conocimiento y como cobra sentido. Por tanto, en el próximo capítulo se abordará la pulsión de saber y las diferentes nociones psicoanalíticas que deben ser tenidas en cuenta para entender los obstáculos que presenta el adolescente con relación a la búsqueda y asimilación de saber.

2. La búsqueda de conocimiento y el aprendizaje

El surgimiento de nuevas formas sintomáticas en la actualidad, como el bajo rendimiento académico o el fracaso escolar, genera interrogantes acerca de las razones o motivos por los cuales el adolescente establece ciertas modalidades de vínculo con el saber, sea de rechazo, desmotivación, indiferencia o, por el contrario, compromiso e interés. S. Freud realizó aportes significativos acerca de este tema por medio de la explicación sobre la pulsión de saber, específicamente la disposición de investigar del niño para preguntarse o indagar por cuestiones que lo inquietan o le preocupan.

En *El esclarecimiento sexual del niño* (Carta abierta al doctor M. Fürst) (1907c), Freud refuerza la idea de que el interés intelectual del niño por los enigmas de la vida genésica y su apetito de saber sexual emerge en una época temprana de la vida. El recién nacido trae consigo desde su nacimiento una sexualidad y sensaciones sexuales que lo acompañan. Los órganos de reproducción como se conocen comúnmente, no son las únicas partes del cuerpo que producen placer y sensaciones placenteras; existen otras zonas erógenas que producen excitación y montos de placer.

Por otra parte, mucho antes de alcanzar la pubertad el niño es capaz de la mayoría de las operaciones psíquicas de la vida amorosa (la ternura, la entrega, los celos), y hartos a menudo sucede también que esos estados anímicos se abran paso hasta las sensaciones corporales de la excitación sexual (S. Freud, 1907c, p. 117).¹

Antes de llegar a la pubertad, el niño es capaz de lograr la mayoría de las funciones psíquicas de la vida amorosa, por lo que estos estados anímicos le despiertan sensaciones corporales que llevan a la excitación sexual y lo hacen e interesarse por obtener respuestas respecto a lo que va sintiendo. “Así, el interés intelectual del niño por los enigmas de la vida genésica, su apetito de saber sexual, se exterioriza en una época insospechablemente temprana” (Freud, 1907c,

¹ En las referencias a los escritos de Sigmund Freud se utiliza las siglas de la bibliografía elaborada por James Strachey para la Standard Edition; bibliografía que está contenida en el volumen 24 de las obras completas publicadas por Amorrotu editores. Además, cuando el año de dicha signatura no coincide con el año de redacción, se agrega este último entre corchetes, tal como lo hace Strachey. Se elige esta pauta de citación por cuanto la mencionada bibliografía de Strachey tiene amplio reconocimiento, por su mayor tradición y divulgación, y porque brinda información adicional sobre cada texto de Freud

p.117). Surgen así en él constantes preguntas acerca de dónde provienen los niños, anudadas muchas veces a la aparición de un nuevo hermano.

La pulsión de investigar se acrecentará dependiendo de las respuestas que suelen dar los padres frente a las constantes preguntas que realiza el niño en su afán de descubrir. “Lo importante es que los niños nunca dejen de pensar que se pretende ocultarles los hechos de la vida sexual más que cualesquiera otros todavía no accesibles a su entendimiento” (Freud, 1907c, p.120). Para que la curiosidad y la pulsión de investigar habiten el cuerpo del niño, es necesario que sea despertada tanto por padres, cuidadores y educadores. Freud expresa que un esclarecimiento sexual del niño le permite un adecuado desarrollo y enfrentar el aprendizaje en cada etapa de su vida.

La influencia de la educación parental y social, junto con la intensidad de la pulsión sexual, han de dar origen a grandes preguntas sobre la conducta sexual infantil y el interés que surge en esta etapa. El esfuerzo de saber de los niños puede darse de una manera espontánea, a saber, por ejemplo, por la llegada de un nuevo hermano. “El niño mayor exterioriza una sincera hostilidad hacia los competidores; esta se abre paso en sus juicios inamistosos sobre ellos, en desearles que la cigüeña se los lleve de vuelta” (Freud, 1908c, p.190). Bajo estos sentimientos que surgen con respecto a la llegada de un nuevo hermano, el niño empieza a preguntarse de dónde vienen los niños. Tal como lo dice Freud:

Supongamos, no obstante, que el pensar del niño se emancipe pronto de su incitación y prosiga su trabajo como una pulsión autónoma de investigar. Si el niño no está ya demasiado amedrentado, tarde o temprano emprenderá el camino más próximo y demandará una respuesta a sus padres o a las personas encargadas de su crianza, que para él significan la fuente del saber (1908c, p.190).

Bajo las dudas e inquietudes que surgen, los niños se ocupan principalmente de preguntarse ¿De dónde vienen los niños? Realizará la tarea de averiguarlo con sus padres y demandará una respuesta. No obstante, se encontrará en el camino evasivas por parte de estos y no creará la teoría de la cigüeña, ni las otras teorías que sus padres le relatan.

El niño se ocupa en su afán de investigar por muchos acontecimientos; la relación sexual entre sus padres, el nacimiento de los niños, la diferencia de los sexos, sobre la cual tiene muchas teorías que generalmente son un reflejo de su propia constitución. Ya decía Freud que las primeras teorías infantiles tanto en niños como en niñas, es la fantasía de que todas las personas tienen un órgano sexual idéntico; un genital masculino. Puede verse aquí como emergen los primeros enigmas. Se pregunta constantemente sobre acontecimientos sexuales centrado su interés especialmente en tres interrogantes ¿De dónde vienen los niños? ¿Los órganos del hombre y la mujer son diferentes? ¿Qué acontece en la habitación de los padres?, dichas preguntas pueden ser el origen de un deseo por saber e investigar.

Los niños en estas primeras etapas de la vida se esfuerzan entonces por comprender, pero se encuentra en el camino evasiones por parte de sus padres lo que puede provocar un detenimiento sobre el deseo de saber. La duda puede convertirse en una inhibición para pensar. Freud explicaba que las dudas o conflictos que se viven en la infancia con relación al deseo de saber de aspectos sexuales, tendrán repercusiones en la vida anímica o en la actividad del niño para pensar, por tanto, se produce una inhibición y se obstaculiza la capacidad intelectual y de adquirir conocimientos.

La pulsión de saber para Freud no es como todas las pulsiones, ya que es definida como una pulsión compuesta que incluye la pulsión de ver y la de apoderamiento. Tiene vínculos con la vida sexual y recae sobre los problemas sexuales. Uno de los casos expuestos por Freud, en el que puede evidenciarse la curiosidad como referente de la pulsión de saber es en *Análisis de la fobia de un niño de cinco años* (caso del pequeño Hans) (1909b), donde afirma:

La curiosidad sexual de nuestro Hans no admite ninguna duda; pero ella lo convierte en investigador, le permite unos correctos discernimientos conceptuales. En la estación ferroviaria, a los 3⁴ años, ve cómo de una locomotora largan agua. «¡Mira, la locomotora hace pipí! ¿Y dónde tiene el hace-pipí?». Al rato agrega, reflexivo: «Un perro y un caballo tienen un hace-pipí; una mesa y un sillón, no». Así ha conquistado un signo esencial para distinguir entre un ser vivo y una cosa inanimada. Apetito de saber y curiosidad sexual parecen ser inseparables entre sí. La curiosidad de Hans se extiende muy en particular a sus padres (p.10).

Puede verse entonces como este niño investigador, así nombrado por Freud, presenta una curiosidad que lo conduce a querer saber y obtener respuestas.

Continuando con la misma línea del interés y la investigación inicial en la infancia, en una sección agregada en 1915 a los *Tres Ensayos de teoría sexual (1905d)*, manifiesta la relación existente entre saber y la sexualidad infantil. Se plantea aquí que hacia el tercer y quinto año de vida del niño aparecen en él los primeros indicios de la actividad de investigar, denominados como pulsión de saber “*Wissenstrieb*”. Esta pulsión no puede ubicarse únicamente bajo el dominio de la sexualidad, su actividad se encuentra relacionada con una manera sublimada del apoderamiento y actúa por medio de la energía del placer de contemplar. Su relación con la vida sexual es importante ya que la pulsión de saber infantil emerge por los problemas sexuales en edad temprana.

Mijolla (2005) con relación a lo anterior, expresa que se hace necesario “ligar las teorías sexuales infantiles no solamente a la aparición de un nuevo hermanito, sino a todas las ocurrencias donde el niño toma consciencia de la no-evidencia de la relación de amor que lo vincula con sus padres de la cual él extrae su identidad” (Mijolla, 2005, p. 10).

Las pulsiones, por tanto, rumbo a sus respectivas metas encuentran diferentes caminos que dependerán del objeto elegido; uno de estos destinos es la sublimación, noción que merece especial atención en esta monografía.

Es en este punto, específicamente en el apartado *formación reactiva y sublimación de los Tres ensayos*, donde por vez primera se hace referencia al término de sublimación y que tiene su origen en el período de latencia sexual en la infancia. Aquí, las mociones sexuales son desviadas y orientadas hacia otro fin, “esa desviación de las fuerzas pulsionales sexuales de sus metas, y su orientación hacia metas nuevas (merece el nombre de sublimación), se adquieren poderosos componentes para todos los logros culturales” (Freud, 1905d, p. 161).

El interés de Freud por la noción de sublimación como fuente de lo social y cultural, puede verse especialmente en el estudio que realiza a la comprensión de la manera de proceder de los artistas. Entre todos sus estudios cobra especial importancia para el desarrollo de la sublimación el de *Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci* (1910c), ensayo en el que expone el afán de investigar sobre la creación artística.

En concordancia con lo anterior, la sublimación es un proceso que facilita la transformación de una parte de las pulsiones sexuales en un vínculo cultural y social. La noción de sublimación para S. Mijolla (2005) presenta dos dimensiones: “la vida pulsional que no conoce nada más que la realización inmediata de sus fines [...] y la vida colectiva necesaria para la supervivencia individual, que exige limitaciones tomando en cuenta los intereses de los demás” (p.15). Esta autora coincide con Freud en que el desarrollo de la capacidad de sublimar se relaciona con la disposición psíquica del sujeto (fuerza de la pulsión sexual) como con las vivencias de la infancia tales como la curiosidad o los eventos traumáticos.

3. Adolescencia

Aunque desde la época de Rousseau, como lo atestigua *El Emilio* (1762), los sucesos psíquicos que acompañan el devenir de la madurez sexual del joven eran objeto de interés y reflexión, se suele considerar la obra de Stanley Hall (1904) como el hito que marca el inicio del interés científico por la adolescencia (LeBreton, 2003/2004, p.44). Las observaciones desde diferentes disciplinas del saber han mostrado cambios psíquicos característicos que ocurren a partir de la pubertad: relaciones de amor, participación en la vida social, rebeldía contra la autoridad y estado de ánimo fluctuante.

Si bien Freud ya caracterizaba la adolescencia por la rebeldía (1909c; 1914f) y la tendencia a la regresión (1916d), sus epígonos, como se verá a continuación enfatizaron en otros aspectos de la adolescencia. En cualquiera de las explicaciones que los posfreudianos realizan sobre la adolescencia, sigue siendo enfocada, sin embargo, de una manera semejante a como lo hacía Freud, es decir, considerando que ella supone, para el sujeto, una reorganización psíquica en la cual confluyen aspectos como la relación con los padres, la percepción sobre el cuerpo y la construcción de sí mismo.

3.1 La adolescencia y las pulsiones

En las primeras elaboraciones de S. Freud y de su hija Anna la adolescencia se enfocó principalmente desde el punto de vista pulsional.

En el tercero de los *Tres ensayos de teoría sexual* (1905d), titulado “Las metamorfosis de la pubertad” Freud realiza el abordaje más extenso sobre la adolescencia, si bien en reflexiones anteriores le había otorgado a ella un papel en la sintomatología neurótica. En ese tercer ensayo se ocupa de los efectos que tienen los elementos psicosexuales infantiles en la adolescencia y de sus tareas psíquicas propias. Se observa allí que la vida sexual infantil tiene relación con los cambios que ocurren en la adolescencia y que repercuten posteriormente en la vida adulta del sujeto. Por otro lado, los procesos propios de la adolescencia, en palabras de Freud, corresponden a “hallazgo

del objeto, emergencia de una nueva meta sexual, primacía de una nueva fuente de excitación, integración de las corrientes tierna y sensual” (Freud, 1905d, p. 189).

Se plantea que en la adolescencia ocurren unas “metamorfosis” y que estos cambios a los que se someten las metas sexuales infantiles suponen también problemas con relación a la excitación y a la conexión entre los placeres previos y el placer genital. Del mismo modo se entiende que la orientación y la identidad sexual no están predeterminadas, sino que se consolidan en la adolescencia sobre la base de la historia sexual de cada sujeto.

Con relación a las tareas psíquicas del adolescente, se plantea la reorganización sexual, que conllevan los cambios anteriormente mencionados, la primacía genital y la subordinación al placer genital de los placeres previos que suministran las pulsiones parciales. En la primera edición sobre los *Tres ensayos de teoría sexual*, se hace hincapié en el logro de la primacía genital (el placer genital orgásmico, es el que va a subordinar los otros placeres, y será obtenido de acuerdo con la nueva meta sexual) y en el hallazgo de objeto, como las tareas psíquicas que se inician en la adolescencia.

De acuerdo con Freud, todas las circunstancias bien sean internas o externas que dificultan el logro del fin sexual normal, favorecen la tendencia a mantenerse en los actos preparatorios, obstaculizando la nueva meta sexual, asociada al acto sexual genital.

Pero ni en dicho texto ni en sus siguientes obras, se le da lugar específico a la adolescencia, sino que se la considera como el fin de la sexualidad infantil. No obstante “las reflexiones freudianas acerca de algunas manifestaciones de la adolescencia o de procesos que le son concomitantes, representan aportes teóricos indispensables para la subsiguiente construcción de una concepción de la adolescencia como proceso psíquico” (M. Fernández, 2014a, p.118). Se entiende entonces que las reflexiones que realizó Freud sobre la adolescencia constituyen el preámbulo y la base de las subsiguientes teorizaciones de otros autores.

Por su parte, Anna Freud en su texto “El Yo y el Ello en la pubertad” (1935/1965) manifiesta que en la pubertad se da un aumento de las cargas libidinales asociadas al Ello, con lo cual el Ello se hace relativamente fuerte frente a un Yo relativamente débil.

El Yo en la infancia se diferencia del Yo en la pubertad en su contenido, capacidad, dependencia y susceptibilidad a la angustia, por tal motivo en los ulteriores periodos de organización, el Yo emplea diferentes mecanismos de defensa para resolver su conflicto con las pulsiones.

El Yo del período infantil no está desarrollado, es impreciso, indeterminado y se encuentra bajo la influencia del Ello. En el período prepuberal, en cambio, el Yo se muestra más rígido y consolidado. En otras palabras, la lucha que emerge entre el Yo y el Ello por la supremacía corresponde a fases propias de su evolución. Tal como lo dice A. Freud:

El aumento en la actividad de la fantasía, la satisfacción sexual pregenital –o sea, perversa, la conducta agresiva y criminal, significan éxitos parciales del ello, al paso que la aparición de las diversas formas de angustia, el desarrollo de rasgos ascéticos, la acentuación de síntomas neuróticos y de inhibición, son la consecuencia de una defensa mucho más vigorosa, es decir, el éxito parcial del yo (A. Freud, 1935/1965, p.162).

3.2 La adolescencia como recapitulación

Entre las primeras concepciones de la adolescencia de perspectiva pulsional, la visión de Ernest Jones contrasta por su perspectiva evolucionista, por cuanto explica el crecimiento que implica la adolescencia sobre la base de una recapitulación de la infancia.

En efecto, Jones, en su texto *Some problems of adolescence* (1922), postuló una relación de recapitulación entre la adolescencia y la infancia, es decir que los momentos del desarrollo que atraviesa el sujeto durante su infancia, se repiten y determinan en gran medida la manera como se enfrentará la adolescencia. Esta última la plantea en correlación con la sexualidad. La pulsión

sexual juega un papel determinante en la vida del sujeto, y es precisamente en la adolescencia que se logra la madurez sexual.

Siguiendo esta misma línea, Jones⁷ plantea que antes de que ocurran cambios biológicos y psíquicos en el sujeto, el pasaje a la adolescencia se caracteriza por una reedición de los primeros 5 años de vida. Según su planteamiento “el individuo recapitula y expande en el segundo decenio de la vida el desarrollo por el que pasó durante los primeros cinco años de vida” (Jones, 1922, p.40).

Dicho esto, el autor centra su explicación en los “problemas” que atraviesa el adolescente, entendidos no como una dificultad, sino como un camino de respuestas que se dan durante este proceso de crecimiento y plantea cinco características clínicas esenciales en este proceso, haciendo una diferencia entre la infancia y la adultez, tales como: el incremento de la integración o cohesión del psiquismo, grado más alto de integración, rasgos emocionales e imaginativos, grado de dependencia y la madurez sexual. Estos aspectos reflejan una diferencia importante entre la adultez y la infancia; los adultos no dirigen los impulsos sexuales hacia sus padres, sino por el contrario, hacia objetos externos y su capacidad de amar se hace más fuerte que el deseo de ser amado, además de que el psiquismo en la adultez funciona como una totalidad integrada.

Concluye que en la adolescencia se opera una recapitulación. “La adolescencia recapitula a la infancia, y la manera precisa en que una persona dada habrá de atravesar las necesarias fases del desarrollo en la adolescencia está determinada, en gran medida, por la forma de su desarrollo infantil” (Jones, 1922, p. 41).

Existen innumerables procesos que ocurren en la adolescencia relacionados con el crecimiento. Ernest Jones centró su interés en abordar lo que acontece primero en la infancia y la niñez y segundo en la adolescencia y la vida adulta. Él plantea las diferencias entre la infancia y la vida adulta:

La primera de ellas corresponde a un mayor desarrollo de las facultades intelectuales en el adulto. La segunda característica se relaciona con el grado más alto de integración, es decir las diversas partes que componen la mente.

En los adultos la mente parece funcionar más como un todo que en los niños, de modo que es más probable que una acción determinada este más relacionada con el resto de la personalidad que en los niños, en quienes puede ser principalmente la expresión de un único impulso más o impulso menos desconectado (Jones, 1922, p.4).

Dicha integración depende entonces de una mayor capacidad de inhibición, esto quiere decir que en el niño la acción impulsiva se relaciona con la pulsión en sí misma. Esa acción impulsiva es difícil de calmar pues es inmediata, el niño es impaciente ante la espera. Según el autor las pulsiones individuales del niño no están relacionadas con el resto de la mente; todavía el niño no aprende a tolerar la excitación sin una respuesta inmediata; “no es capaz de interponer un aplazamiento entre la excitación y la respuesta motora o emocional” (Jones, 1922, p.5).

Cabe anotar entonces que esta característica de la integración explica que, a mayor facultad de inhibición, mayor capacidad de soportar un mayor dolor psíquico, proceso que se encuentra relacionado y que subordina el principio de placer- displacer al principio de realidad. Se puede agregar aquí, en esta misma línea que la integración antes mencionada refiere una diferencia en la facultad intelectual en diferentes edades puesto que las habilidades de pensar y razonar tienen relación con las habilidades de concentración y coordinación.

El tercer aspecto tiene que ver con ciertas características comunes a rasgos emocionales e imaginativos. Si se compara la fantasía en niños y adultos, específicamente en adultos jóvenes, puede decirse que, en la infancia, las fantasías son más egocéntricas que en los años posteriores. Esto conlleva un desarrollo mucho mayor del altruismo, en conjunto se presenta una mayor capacidad de amar y el deseo de amar, a diferencia del deseo más antiguo de ser amado, que es un rasgo tan prominente de la infancia.

Con respecto al cuarto aspecto se tiene que existe una disminución en el grado de dependencia. Este “[...]cambio representa una de las diferencias más importantes entre niños y adultos, y el grado en que se ha producido es uno de los criterios en los que más confiamos clínicamente para decidir con qué éxito una persona determinada ha realizado la tarea de crecer” (Jones, 1922, p. 6). Es importante señalar, que desde el psicoanálisis se plantea que la dependencia

psíquica se debe especialmente al apego infantil con los padres, en particular al miedo que surge por perder el amor de ambos. Para finalizar, la última característica del crecimiento corresponde a la madurez sexual, siendo esta la diferencia más notable entre niños y adultos.

Con relación al desarrollo de la sexualidad durante la infancia y la adolescencia, ocurren cinco etapas que son similares entre ambos periodos. La primera de ellas es el autoerotismo difuso, en la que los diferentes orificios del cuerpo desempeñan un papel importante de exploración y sensaciones sexuales. Se continúa con la etapa anal-sádica que varía en intensidad. En la tercera etapa, la zona genital ha logrado una primacía sobre las otras y se establece el narcisismo. Este narcisismo puede mostrarse de manera positiva o negativa; la soberbia y la navidad en los jóvenes son características propias de la etapa del desarrollo, como lo son también los calificativos negativos, la incertidumbre y la falta de confianza en sí mismos.

Muy relacionado con esta última fase, se encuentra la fase homosexual, siendo más frecuente en los adolescentes y por último se encuentra la fase heterosexual en la cual un objeto elegido entre el sexo opuesto se convierte en el interés y se despliegan pulsiones sexuales hacia este.

Antes de que se produzcan estos cambios en la pubertad, ocurre una regresión direccionada a la infancia; a ese primero momento que se vivió en los primeros 5 años de vida, dicho de otra manera “el individuo recapitula y expande en el segundo decenio de la vida el desarrollo por el que paso los primeros cinco años de vida” (Jones, 1922, p. 8). Esto quiere decir que en lugar de que el desarrollo se efectuó de manera progresiva y uniforme y culmine en la pubertad, sucede que se realiza un ensayo de todo el proceso en los primeros años de vida y luego al llegar a la pubertad, el sujeto debe comenzar desde el principio y atravesar nuevamente el proceso de manera más seria.

3.3 El Yo en la adolescencia

Ahora bien, durante la primera mitad del siglo XX, no sólo Jones, sino también Anna Freud, August Aichhorn, Wilhem Reich, Sigfried Bernfeld, entre otros, continuaron desarrollando importantes esclarecimientos psicoanalíticos sobre la adolescencia.

A. Freud, además del enfoque pulsional, inició un abordaje desde el punto de vista del Yo, al caracterizar los mecanismos de defensa originales en la adolescencia, pero será Peter Blos quien más claramente considere la adolescencia desde el ángulo de la reorganización de las estructuras yoicas.

Blos hace contribuciones a la genealogía del Yo en la transición adolescente. La noción del Ideal del Yo fue introducida por vez primera en Freud en su ensayo sobre el narcisismo (1914c), con el fin de comprender el delirio de grandeza y los destinos de la libido narcisista. En 1974, Blos diferencia la idealización del self del ideal del yo. Las idealizaciones del self tienen su origen en el narcisismo infantil, pero ellas son mejor asimiladas al término de la adolescencia.

El ideal del yo y el superyó se empiezan a gestar desde temprana edad, antes de que se asuman como instancias psíquicas. Ambos emergen en gran medida como respuesta al mundo externo. El Ideal del Yo está sujeto a cambios constantes durante el desarrollo y en la adolescencia se ve influenciado e incrementado por la pulsión libidinal.

El Ideal del Yo está íntimamente conectado con las relaciones objetales y su núcleo narcisista se une a la libido objetal narcisista. Esta libido logra transformarse con el resurgir del Edipo negativo durante la adolescencia.

3.4 El Edipo y la adolescencia

Ya el mismo Freud relacionaba el complejo de Edipo con la adolescencia. Esta puesta en juego del complejo de Edipo en la adolescencia es hecha, por primera vez, en el texto *Sobre un tipo especial de elección de objeto en el hombre* (Freud, 1910h), al considerar que dicho complejo se reedita en la adolescencia.

[...]aquellas comunicaciones de esclarecimiento le han despertado las huellas mnémicas de sus impresiones y deseos de la primera infancia y, a partir de ellas, han vuelto a poner en actividad ciertas mociones anímicas. Empieza a anhelar a su propia madre en el sentido

recién adquirido y a odiar de nuevo al padre como un competidor que estorba ese deseo; en nuestra terminología: cae bajo el imperio del complejo de Edipo (Freud, 1910h, p.164).

El término “Complejo de Edipo” fue introducido por vez primera en este texto, pero cuando Freud descubrió, a fines del siglo XIX y a través del estudio de los sueños, el conjunto de deseos y sentimientos que dirige el niño a sus padres, no lo definía todavía como un “complejo”. En este primer momento de su teorización, lo consideraba como un *contenido afectivo-fantasmático típico, reflejo* de una sexualidad que parecía previamente constituida.

Ya para 1910, el concepto del complejo de Edipo cumple, en cambio, un importante papel en la explicación de un tipo de relación amorosa, definida por las condiciones que algunos hombres demandaban a la mujer de su elección y por las actitudes que tienen con ella. De esta manera el Edipo, empieza a adoptar un papel protagónico para explicar no solamente la variedad de conductas sexuales manifiestas en los hombres sino también el origen de las neurosis.

Para Peter Blos, en cambio, la disolución del Edipo en el transcurso de la adolescencia da lugar a un aligeramiento de las relaciones objetales infantiles, iniciando así lo que él llama el segundo proceso de individuación. A medida que se va reestructurando el psiquismo del adolescente, se consigue un predominio de la instancia del Yo y un abandono de los mecanismos de defensa primitivos.

De manera similar Louise Kaplan considera que para que el adolescente logre completar el pasaje de la infancia a la edad adulta, requiere un desplazamiento del deseo incestuoso, que tiene una sola dirección que es la de alejarse de los padres. A este tipo de desplazamiento, Louise Kaplan lo denomina “remoción” (Kaplan, 1984/2004, p.118). Una vez el adolescente desliga la libido de sus padres, su apetito sexual es trasladado y depositado en otra parte, normalmente en una persona del sexo opuesto que no sea perteneciente a la familia. Lo que se remueve en la remoción es el apetito sexual que estuvo ligado a las imágenes infantiles de los padres, por tanto, la remoción tiene dos aspectos fundamentales: el deseo genital y la persona amada a quien se dirige el deseo. Tras el paso del tiempo, el adolescente debe aceptar y regular sus ansias genitales y para lograr esto, deberá

separar el apetito sexual de las imágenes de sus padres. Por tanto, la gran dificultad a la que se enfrenta el adolescente es la batalla inconsciente contra el deseo (Kaplan, 1984/2004, p.118).

Para librar esta batalla el adolescente utiliza diversas estrategias y defensa tales como: el ascetismo corporal, las negativas a cuidar el cuerpo, la intransigencia en pensamientos y conductas, la fuga y el sometimiento emocional a los padres. Pero este esfuerzo de remoción no se atiene únicamente a la resistencia contra el deseo. Por el contrario, gran parte de las conductas del adolescente están orientadas a debilitar el apego infantil a sus padres. Por tanto, la principal estrategia consiste en transferir el apetito sexual en una persona externa a su familia. Dicha separación de la libido de los padres puede llevarse a cabo de manera gradual, renunciando a los aspectos de su pasado. Todas estas estrategias, se emplearán, en diferentes momentos y bajo diversas combinaciones, para mitigar la angustia del incesto (Kaplan, 1984/2004, p.123).

Hacia el final de la niñez se “sepulta” el complejo de Edipo. No obstante, permanece activo en el inconsciente y es diferido hasta la pubertad, momento en el cual este complejo vuelve a emerger y puede entonces ser resuelto de manera permanente. La resolución definitiva del complejo de Edipo en la adolescencia lleva a redefinir el Ideal del Yo y el Superyó y abre la vía para el accionar genital adulto.

Ya decía Louise Kaplan en su libro *Adolescencia: el adiós a la infancia* (1984/2004) “casi todas las personas olvidan con el tiempo las dolorosas emociones vinculadas con el proceso de convertirse en adulto, por lo que tienden a representarse a la adolescencia como una etapa plena de oportunidades” (1984/2004, p.130). Se cree que los adolescentes, tienen infinidad de posibilidades de establecer relaciones amorosas, de amistad, tener interés por el arte, por aprender y trabajar, pero se olvida que todas estas situaciones pueden conllevar desesperación, angustia y frustración. Estos cambios en el ánimo son el reflejo de la lucha interna por renunciar al pasado y al mismo tiempo no perderlo.

Asombra lo innovadores que son los adolescentes. Por mucho que lloren en silencio y callen lo que sienten, tienen un impulso de individuación que los empuja constantemente al mundo externo. Cuantos más recursos psíquicos tengan para asimilar lo que les ofrece el mundo, mejores

serán sus posibilidades de transformar y cambiar el curso que ha de tomar su vida (Kaplan, 1984/2004, p.134).

4. Los procesos intelectuales en la adolescencia

Como bien se dijo, la adolescencia es un proceso de transición entre la pubertad y el inicio de la vida adulta, realizado durante un período con límites temporales variables. Así pues, la adolescencia se encuentra marcada por profundos cambios físicos, psicológicos, sociales y culturales que conllevan estados semejantes al duelo o pérdidas, pero también a adquisiciones y reestructuraciones psíquicas.

El adolescente se enfrenta a situaciones que lo obligan a reformularse percepciones y conceptos que tiene sobre sí mismo, llevándolo a alejarse de las autoimágenes infantiles y proyectarse hacia el futuro. Sufre, se esfuerza y lucha no sólo por la pérdida de los objetos primarios, sino por la adquisición de aquellos objetos nuevos que necesita para emprender las nuevas identificaciones, las cuales serán las bases para una identidad adulta.

4.1 Síndrome normal

Knobel y Aberastury (1970/1999) califican al proceso adolescente como un “síndrome normal”, para denotar la ambigüedad o proximidad de sus manifestaciones con las expresiones psicopatológicas. Caracterizan dicho “síndrome” con diez conjuntos de manifestaciones para describir lo que acontece en esta etapa: 1) búsqueda de sí mismo y la identidad; 2) tendencia grupal; 3) necesidad de intelectualizar y fantasear; 4) crisis religiosas que pueden ir desde ateísmo más intransigente hasta el misticismo más fervoroso; 5) desubicación temporal; 6) evolución sexual manifiesta que va desde el autoerotismo hasta la heterosexualidad genital adulta; 7) actitud social reivindicatoria con tendencias anti o asociales de diversa intensidad; 8) contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la conducta, dominada por la acción; 9) una separación progresiva de los padres y 10) constantes fluctuaciones de humor y del estado del ánimo.

Se pondrá atención a los fenómenos descritos en los puntos 2 y 3 por cuanto están más directamente relacionados con el tema de esta monografía.

4.1 La tendencia grupal

La tendencia grupal es entendida como “la búsqueda de uniformidad, que puede brindar seguridad y estima personal” (Knobel & Aberastury, 1970/1999, p.59). Gracias al grupo, el adolescente se asegura un sentido de pertenencia. En él encuentra un reforzamiento necesario para los cambios que está viviendo; una reafirmación de nuevas responsabilidades y obligaciones que el medio social le exige. Como anhela una madurez que aún no posee, necesita encontrar pares y semejantes para sentirse un poco más seguro. De esta manera, la integración grupal adquiere un sentido para el adolescente puesto que ella le sirve de transición al mundo externo, para lograr la individuación adulta.

Pero ¿cómo se relaciona esta característica con los procesos intelectuales en la adolescencia? Pues bien, la autora de esta monografía ha observado en la práctica clínica y durante el ejercicio profesional, el mejoramiento del aprendizaje en los llamados grupos de trabajo colaborativos. A grandes rasgos, con el aprendizaje colaborativo, se busca propiciar espacios de trabajo conjunto, de experiencias académicas y sociales grupales del alumnado. Estas experiencias permiten constatar que el trabajo en grupos sobre un tema académico de interés promueve una mayor participación de los estudiantes, y una apropiación de sus procesos de aprendizaje. El abordaje grupal de la resolución de problemas, trabajos, investigaciones o proyectos fomenta en los jóvenes el desarrollo de la comunicación oral, de las habilidades de liderazgo, de la responsabilidad y las habilidades para la vida, así como la comprensión de diversos puntos de vista a los que se ven enfrentados.

4.3 Necesidad de intelectualizar y fantasear

Las exigencias que impone la realidad (duelo por el cuerpo y los padres de la infancia) en el adolescente, suponen para este la búsqueda de otras formas de pensamiento:

Esto obliga al adolescente a recurrir al pensamiento para compensar las pérdidas que ocurren dentro de sí mismo y que no puede evitar. Las elucubraciones de las fantasías

conscientes me refieren al fantasear y el intelectualizar, sirven como mecanismos de defensivos frente a estas situaciones de pérdida tan dolorosas (Knobel & Aberastury, 1970/1999, p.64).

El cambio en el estado anímico e identidad del adolescente y su constante fluctuación, generan sentimientos de angustia que obligan al adolescente según los autores a buscar un refugio interior en el mundo infantil.

Tal huida en el mundo interior permite, una especie de reajuste emocional, un autismo positivo en el que se da un incremento de la intelectualización que lleva a la preocupación por principios éticos, filosóficos, sociales [...] surgen entonces las grandes teorías filosóficas, los movimientos políticos, las ideas del salvar a la humanidad (Knobel & Aberastury, 1970/1999, p.65).

Puede verse entonces, como en la adolescencia, se da un incremento de la intelectualización como mecanismo para enfrentar la vida y las exigencias que el medio social impone. La intelectualización, las fantasías conscientes y el yo grupal, favorecen que el pensamiento del adolescente se active y se manifiesta en acciones socioculturales, éticas, artísticas y políticas. Así mismo, la búsqueda de canalizar las pulsiones sexuales, la exploración de capacidades sociales y pertenencia a grupos favorecen la afirmación personal en la adolescencia.

4.4 Incremento pulsional

Para Freud el deseo y la pulsión son el motor del aparato anímico. A lo largo del desarrollo psíquico las formas de descarga de las tensiones pulsionales se establecen de manera particular y no predeterminada, en función de diferentes acciones y objetos. Dichas pulsiones, para conseguir su satisfacción, se ligan a diversos objetos, incluso a un objeto socialmente valorado, como es la investigación intelectual. A este destino de la pulsión, se le conoce como sublimación. Así pues, entre el deseo y la investigación intelectual se establece un nexo, que motiva y condiciona el aprendizaje.

Ahora bien, el incremento pulsional que acompaña la pubertad busca ser canalizado con los recursos y herramientas de la infancia, o a través de nuevos caminos de simbolización.

Dichos caminos no están previamente delineados, sino que requieren de condiciones de estabilidad psíquica suficiente como para poder atravesar situaciones de transformación (en el cuerpo, en las identificaciones y en los lazos intersubjetivos) que aluden a la posibilidad de instaurar preguntas, realzar diferencias y atravesar incertidumbres (Schlemenson & Grunin 2014, p. 12).

El adolescente, que aspira a conocer el mundo y su entorno, alejándose de su núcleo familiar, se encuentra entonces en un espacio social y cultural que aún no controla. Emprende un camino de descubrimiento, en cuyo transcurso abandona los objetos primarios idealizados, sustituyéndolos por aquellos que le posibilitan otros encuentros y satisfacciones. Las diferentes formas de inscripción a la cultura y al medio social de los adolescentes conducen a formas singulares de investidura de los objetos secundarios (personas o actividades que son investidas posteriormente). Las transformaciones puberales no significan únicamente cambios corporales, sino, como se dijo anteriormente, implican una reorganización del aparato psíquico. H. Remschmidt (1994), expone los cambios psicológicos que aquí acontecen:

La profundización del pensamiento abstracto, reflejado en el interés por temas de naturaleza abstracta; la adquisición de la capacidad de comprender diversos puntos de vista; el aumento de la capacidad de introspección; el desarrollo de la sexualidad; la adquisición de un sistema de valores estable y el logro de una mayor autonomía para resolver problemas y crisis (p. 19).

Se entiende entonces que todas las transformaciones devenidas durante la adolescencia conllevan nuevas formas de sensaciones, de identificación con el cuerpo y modalidades de relación, así como procesos de adquisición de nuevas identificaciones y una organización pulsional.

Se suman a estas ideas, las expuestas por Humberto Persano (2018) quien expone que las experiencias sociales son de vital importancia en la vida del adolescente donde se adquiere una

pertenencia al grupo. Las diversas formas de integración social le permitirán vivir experiencias subjetivas en el marco de lo cultural, donde interactuará con personas diversas. El autor expresa que, a su vez, esto podrá favorecer una responsabilidad social:

Se incorporan ahora de manera definitiva la responsabilidad en la participación ciudadana y su participación en la activa vida democrática, posibilitando la aceptación de la decisión de las mayorías y el respeto por las voluntades de las minorías. Este proceso es crucial para la configuración de la identidad y de los roles sociales (p. 229).

Las modalidades de inscripción de los adolescentes a los ámbitos sociales, escolares y culturales tienen que ver con sus antecedentes de origen, es decir, con las interacciones y lazos vinculares establecidos con sus figuras parentales, con los que consolidaron su estructura psíquica. Pero, paralelamente, dicho trabajo psíquico de inscripción en lo social activa la diferenciación con respecto de sus padres, para definir de manera propia la circunscripción al mundo y a una cultura novedosa llena de aprendizajes.

En algunos casos, dichas modalidades promueven el acceso al campo social potenciando el desarrollo de procesos creativos de invención, con propuestas de interés subjetivo; en otros, generan procesos activos de retracción que empobrecen el deseo de elaboración de novedades y la riqueza de los procesos imaginativos (Schlemenson & Grunin, 2014, p. 6).

Puede verse entonces, que en la adolescencia emergen novedades, es decir, surgen procesos creativos que, si bien implican “búsquedas, sufrimientos, [...], también le otorga al sujeto una satisfacción cada vez más amplia con los objetos con los que se relaciona y produce” (Schlemenson & Grunin, 2014, p. 13).

Existen adolescentes en quienes los procesos de crecimiento y desarrollo puberal, se potencian e impulsan hacia formas de productividad induciendo nuevas formas de reorganización psíquica, posibilitando la transformación o modificación de eventuales fijaciones psíquicas.

Piera Aulagnier (1989/1991) en su artículo “Construirse un pasado”, sostiene que uno de los trabajos primordiales de la adolescencia consiste en realizar un trabajo de historización, por medio del cual se incluyen y resignifican las marcas psíquicas heredadas. Es decir, no se busca únicamente encontrar las raíces de las representaciones de una herencia psíquica, sino darle sentido (histórico-libidinal) a los aspectos que anteceden la adolescencia para lograr una transformación subjetiva.

Por consiguiente, el descubrimiento de un mundo propio y de intereses personales, propende a los adolescentes a conectarse con ideales y personas que admiran. Es así pues como se comprometen con sus afinidades y comienzan a construir y orientarse a planes y proyectos de vida futuros.

5. ¿Trastorno orgánico, cognitivo o psicoafectivo?

5.1 El problema y sus diagnósticos

“¿Qué pasa que no aprenden?” es el más común de los interrogantes que surge con relación a las dificultades de aprendizaje de niños y jóvenes. La familia y los educadores expresan quejas constantes porque el estudiante “no quiere estudiar”, “tiene todas las habilidades, pero pierde las materias”, “no se esfuerza lo suficiente porque no le gusta estudiar”. Y así inicia un camino de rótulos y etiquetas que acompañarán el proceso de aprendizaje de estos jóvenes. Con más frecuencia se le da lugar en la escuela a diagnósticos colectivos que buscan rotular las problemáticas de jóvenes en su proceso de aprender. Ya es muy común que frente a una mínima falta de concentración que sugiera un “TDAH” (Trastorno por déficit de atención con hiperactividad), se busque una remisión inmediata a profesionales externos ya que son comportamientos que incomodan en el aula y en la dinámica escolar y que antes de ser escuchados, buscan ser callados.

Usualmente los diagnósticos emitidos remiten a una etiología orgánica: trastornos del neurodesarrollo o deficiencias en el lóbulo frontal. Pero ya se ha criticado esta pretensión a explicar estos problemas sobre la única base de esta etiología (ver capítulo 1). Para hablar de problemas en el aprendizaje se deben tener en cuenta los diferentes factores que interactúan en él: psicológicos, familiares y sociales. Además, no deben verse únicamente bajo el lente del que aprende, sino también del que enseña.

Cuando las dificultades de aprendizaje se ponen en juego, lo hacen también distintos factores causales que se articulan entre sí. Estela Arriagada identifica los siguientes:

El primero es el que concierne a la singularidad del sujeto que aprende y su relación con el conocimiento. Si, desde una exploración cognitiva, se evidencia que los dispositivos básicos funcionan de modo adecuado, la perspectiva clínica está llamada a centrarse en ese sujeto, en su historia y en las depositaciones que sobre él han hecho sus padres respecto al hecho de aprender. El segundo concierne a una estructura familiar que, por distintas razones, cuenta con una dinámica de circulación del conocimiento que no ha favorecido la

simbolización. Las restricciones de la misma se harán visibles sobre todo en la escuela. Y, por último, es en la misma escuela donde el caso puede adquirir la significación de problema condicionándolo y determinándolo como tal hasta concluir en ocasiones con un rótulo que opera a modo de cierre: el fracaso escolar (Arriagada, 2014, p. 290).

Es de esperar que, sobre un fenómeno complejo, como es el de los problemas de aprendizaje, las consideraciones de los autores sobre sus fuentes sean muy variadas. Además de las causas orgánicas, ya mencionadas, se debe contar con otras dos fuentes principales: las instrumentales y las de orden psicológico, según la delimitación que hace Serge Boimare (1999/2001). Por su parte, Sara Pain (1983) y Alicia Fernández (1987/2008), distinguen cuatro niveles (organismo, cuerpo, inteligencia y deseo) que inciden en el proceso de aprender, los cuales se pueden incluir en las mismas tres fuentes ya mencionadas: orgánicas, instrumentales y psicológicas.

Desde su experiencia pedagógica con jóvenes, Serge Boimare (1999/2011) analiza las posibles causas de los problemas de aprendizaje y la angustia que ellos generan en niños y adolescentes. De acuerdo con este autor dichas dificultades, la mayoría de las veces, tienen dos fuentes. La primera es de origen instrumental, es decir una barrera intelectual, la cual se manifiesta en tres campos: “El primero se refiere a la inestabilidad psicomotriz; el segundo, a una deficiencia en las referencias identitarias; el tercero, a una pobreza de estrategias cognitivas, reforzada por el hecho de mantener fuera de circuito la reflexión y la investigación” (Boimare, 1999/2001, p.15). La segunda fuente, por su parte, es de orden psicológico y tiene que ver con el comportamiento del sujeto frente al aprendizaje.

Con respecto a las dificultades instrumentales, el autor, explica que el factor más notorio es el comportamiento motor o inconstancia psicomotriz. Se trata entonces de una agitación y movimientos constantes que hacen que sea difícil cumplir con una tarea y concentrarse. Otro signo de las dificultades instrumentales tiene relación con la evitación o huida ante cualquier actividad de orden intelectual. Esto quiere decir que cuando el individuo no logra darle respuesta a sus preguntas porque escapan a su control o no sabe cómo investigar, bien sea porque no cuenta con

los recursos cognitivos para hacerlo o porque desconoce el procedimiento para ponerlo en práctica, aparece entonces la evasión como mecanismo.

La segunda fuente de dificultades, las de origen psicológico, se acentúan por su parte con tres tipos de problemáticas.

La primera de ellas es un umbral de tolerancia insuficiente para soportar la frustración y el cuestionamiento que implica el proceso de aprendizaje. La segunda, una dificultad para encontrar la distancia correcta en la relación con la autoridad. La tercera se refiere al deseo de saber, que no llega a movilizarse o a recuperarse en el marco escolar, porque a veces se encuentra aniquilado o, como ocurre más a menudo, porque no logra desprenderse de las preocupaciones personales (Boimare, 1999/2001, p.16).

5.2 Causas instrumentales

Las causas instrumentales entendidas como limitaciones de las funciones cognitivas reflejan unas dificultades frente al acceso al aprendizaje o como diría Anny Cordié (1993/2003) “una fragilidad original de las facultades intelectuales” (p.144). Esta autora plantea que hace muchos años psicólogos y neuropsicólogos centraban la mayoría de los fracasos escolares en la deficiencia de una o más funciones cognitivas designadas con el nombre de barreras instrumentales. “Esto puede corresponder a la alteración de la percepción de las formas y de las estructuras, problemas en la representación, en el tiempo (diacronías), en la expresión hablada, en la expresión escrita (dislexia, disgrafia, disortografía), problemas en las operaciones de cálculo...” (Cordíe, 1993/2003, p. 56).

Se entiende entonces, que se produce una dificultad, cuando las habilidades de pensamiento se ven alteradas. Como consecuencia, los estudiantes podrán tener problemas en la aplicación de destrezas tales como la toma de notas, la lectura de textos, la preparación de exámenes y las tareas escritas.

Por su parte Sara Paín (1983) también realiza un aporte a las causas instrumentales o internas del aprendizaje como las llama. Se refiere a las condiciones cognitivas, es decir a las

estructuras capaces de organizar el conocimiento y a las perturbaciones o alteraciones que allí se presentan:

El sistema nervioso sano se caracteriza, en el nivel del comportamiento, por su ritmo, su plasticidad, su equilibrio. Ello le garantiza armonía en los cambios y consecuencia en la conservación. Por el contrario, cuando hay lesión o desórdenes corticales (primarios, genéticos, neo-natales o postencefalíticos, traumáticos, etc.), encontramos una conducta rígida, estereotipada, confusa, viscosa, pa-tente en la educación percepción-motora (hiperkinesias, espasticidad, sincinesias, etc.), o en la comprensión (apra-xias, afasias, ciertas dislexias) (Paín, 1983, p. 34).

En consecuencia, se plantea que dichas alteraciones pueden tener como consecuencias problemas cognitivos. No obstante, también se deben tener en cuenta las causas psicológicas o propias del sujeto.

5.3 Causas psicológicas

Las causas de orden psicológico están relacionadas, como se dijo con anterioridad, con el comportamiento que tiene el sujeto hacia el proceso de aprendizaje; las actitudes, motivación y disposición que se tenga para aprender. En este proceso de construcción del conocimiento, no solo se pone en juego la inteligencia y los dispositivos cognitivos básicos como suele pensarse; incide también la organización psíquica y los aspectos psicoafectivos.

Es imposible dissociar el funcionamiento intelectual de todo aquello que hace parte del sujeto: pulsiones, deseos y afectos. Se hace entonces necesario preguntarse ¿Qué barreras o factores intervienen en el sujeto que llevan a obstaculizar su deseo de saber y el desarrollo de sus capacidades?

Una posible respuesta a estas preguntas, se encuentra articulada con problemáticas de índole emocional; un déficit o alteración en la estructuración psíquica que interfiere en el acceso de los jóvenes al aprendizaje. “Hablamos de dificultades emocionales que interfieren con el proceso de

aprendizaje cuando una situación conflictiva de índole relacional o una crisis vital o un conflicto intrapsíquico del orden de lo neurótico con causantes de alteraciones” (Micca, 2006. p. 240).

El adolescente puede distraerse, estar desmotivado o afectado emocionalmente de manera tal que esto le represente dificultad para asimilar los contenidos académicos, a causa de vivencias conflictivas que le generen un gasto energético importante; un trabajo psíquico que impacta en la disposición hacia su proceso de aprendizaje:

Interfieren en el proceso de aprendizaje los padecimientos psíquicos particulares que el niño pueda estar cursando, determinados por conflictos intrapsíquicos, como, por ejemplo: una fobia que le impida la permanencia en la escuela o le provoque un estado de angustia dentro del aula, un estado depresivo, o cualquier otra patología psíquica de índole neurótica (Micca, 2006. p. 240).

Aprender no es una tarea fácil. Aprender implica cuestionamiento, exigencias excesivas con respecto al rendimiento y exploración del entorno, pero también desconocimiento frente a conceptos nuevos. Por tanto, aprender significa también, especialmente para los sujetos con problemas en el aprendizaje, miedo. Se despierta en ellos temores cuando se ven enfrentados al aprendizaje. “Se trata especialmente de niños cuyas dificultades se manifiestan a través de la inhibición de sus capacidades y del desinterés” (Boimare, 1999/2001, p.146). Cabe preguntarse entonces: ¿En qué medida los esquemas psicopatológicos que desarrolló Freud, en particular su definición del síntoma y de la inhibición pueden ser utilizados para esclarecer estos problemas? Para dar respuesta a pregunta, se hace necesario retomar las ideas propuestas por Freud sobre Síntoma e inhibición, como nociones fundamentales.

5.4 Síntoma e inhibición en Freud

Los inicios de los caminos que recorrió Freud sobre el psicoanálisis, estuvieron guiados por el síntoma específicamente el síntoma histérico; este fue la entrada a la formulación de diversos

interrogantes que llevarían a un detenimiento importante para la construcción de hipótesis que sirvieron como sustento teórico sobre sus postulados.

En la *Lecciones de introducción al psicoanálisis* (1916x [1915-17]), se exponen aproximaciones teóricas sobre el síntoma y su significado. Para ser más precisos en la Conferencia 23 “Los caminos de la formación del síntoma”, se plantea que estos constituyen la esencia de la enfermedad del sujeto y conllevan displacer o sufrimiento psíquico, por ende, su principal afectación al sujeto, es el gasto anímico que supone, provocando empobrecimiento en la energía anímica y dificultad para la realización de tareas importante en la vida diaria (Freud, 1916x).

Ocurre en la formación de síntomas un fenómeno importante especialmente en los neuróticos. Estos son el resultado de un conflicto pulsional “las dos fuerzas que se han enemistado vuelven a coincidir en el síntoma; se reconcilian, por así decir, gracias al compromiso de la formación de síntoma” (S. Freud, 1916x, p.326). Esto hace alusión a que el síntoma se presenta como resistente. Una de las dos partes implicadas en la formación del síntoma, es la libido insatisfecha, que es rechazada por la realidad y que a su vez debe buscar otros caminos para su satisfacción.

Los síntomas crean tal como lo expone Freud “un sustituto para la satisfacción frustrada; lo hacen por medio de una regresión de la libido a épocas anteriores, a la que va indisolublemente ligado el retroceso a estadios anteriores del desarrollo en la elección de objeto o en la organización” (S. Freud, 1916x, p.333). Se describe entonces, que el sujeto queda adherido a algún punto de su pasado, el síntoma, por tanto, trata de repetir una modalidad de satisfacción de su infancia por la censura que nace del conflicto, es decir que el síntoma nace del conflicto o de una sensación de sufrimiento y se entrelaza con elementos que provienen de situaciones que llevó al sujeto a enfermar. El síntoma entonces, tiene sentido y se articula con experiencias y significaciones, con relación a diferentes acontecimientos particulares del sujeto.

Los rasgos básicos de formación del síntoma, están estudiados desde hace un tiempo y significan de acuerdo con Freud, a un sustituto de una satisfacción pulsional, es decir, el síntoma

es un resultado del proceso represivo “La represión parte del yo, quien, eventualmente por encargo del superyó, no quiere acatar una investidura pulsional incitada en el ello” (Freud, 1926d [1925], p.87). Por medio de la represión, el Yo restringe el devenir consciente de la representación que generaba displacer. Freud define el síntoma como una formación de compromiso, esto es cuando se combinan corrientes contrarias; la reprimida y la represora. Pues bien, la represión equivale a un intento de huida.

Por otra parte, Freud designa la inhibición como limitación normal en la función del Yo. Refiere que la inhibición se une de manera estrecha a la función y que es posible explorar las formas en que se exterioriza la perturbación y de donde proviene su origen. Para llegar a esa concepción, designó cuatro funciones esenciales: a) la sexual, b) la alimentación, c) la locomoción, d) el trabajo.

Para discernir el mecanismo de las inhibiciones, conviene empezar a hablar de las especializadas. “Cuando se padece de inhibiciones neuróticas para tocar el piano, escribir o aun caminar, el análisis nos muestra que la razón de ello es una erotización hipertensa de los órganos requeridos para esas funciones” (Freud, 1926d [1925], p.85). Esto quiere decir que la función yoica de algún órgano se altera cuando hay un aumento de su significación sexual.

Para entender esto, cabe mencionar el ejemplo del acto de escribir. Este puede evocar el acto del coito, por el significado metafórico de la tinta del lapicero que baja por el tubo y cubre la hoja. En estos casos el Yo renuncia a sus funciones, a fin de no emprender una represión, es decir para evitar el conflicto con el Ello.

Freud distinguió 3 causas en el proceso de la inhibición: evitar el conflicto con el Ello, el autocastigo (superyó) y la patología del duelo.

La inhibición considerada en las identificaciones que se relacionan al Yo (yo-ideal, ideal-del-yo) así como de la culpabilidad edípica en la que está implicado el superyó. En este caso, la inhibición no aparece en primera fila, se mantiene oculta en el desarrollo de un síntoma particular. Ya decía Freud (1926d [1925]), que la inhibición estaba relacionada con la angustia y que era una

limitación que establecía el yo para no despertarla, por tanto, la angustia es entendida como una señal de alarma frente a un peligro pulsional.

5.5 Síntomas, inhibiciones y problemas de aprendizaje

Ahora bien, se mostrará la relación existente entre las nociones conceptuales sobre síntoma e inhibición y aprendizaje y los postulados de diferentes autores.

Con respecto a las inhibiciones intelectuales, Anny Cordié descifra varios mecanismos que conducen a la suspensión de las investiduras cognitivas; interés y deseo, propone para ellos dos grandes explicaciones.

Inhibición intelectual como desorden neurótico: la inhibición, es provocada por el conflicto inconsciente. El conflicto puede referirse entonces a las instancias del yo, en este caso con frecuencia, se encuentra vinculado a las identificaciones edípicas. El deseo de saber está inhibido, atravesado por la interdicción cuando el conocimiento y el saber, amenazan el equilibrio del sujeto (Cordié, 1993/2003, p.168).

La inhibición pasa a un segundo plano: La inhibición puede pasar a un segundo plano cuando el sujeto se encuentra ante la imposibilidad de elaborar las estructuras simbólicas por carecer de aportes significativos. Se trata de niños criados en un medio en el que los intercambios verbales están poco desarrollados. Esta pobreza de expresión hablada puede ser cultural, son esas familias calladas, taciturnas, en las que la estimulación verbal del niño es casi inexistente. Si se trata de un hábito cultural, la comunicación en estos casos se hace por otros caminos, los intercambios no verbales pueden ser de gran riqueza. Pero también puede referirse a familias en las que la pobreza de los intercambios verbales recibe una pobreza afectiva, una ausencia de reglas éticas, un desorden en el comportamiento paterno, un desamor por el niño. En estos casos, el lugar del niño está marcado, desde su nacimiento, por el signo de la debilidad mental (Cordié, 1993/2003, p.168).

El psicoanálisis plantea que el fracaso en el aprender es un síntoma, en cuya base se encuentra la inhibición intelectual, es decir la detención de las operaciones de pensamiento, un bloqueo que no depende de un querer consciente. El sujeto puede prohibirse el acceso al conocimiento y al saber cuándo encuentra en el camino un “peligro” o una angustia. No puede perderse de vista entonces, que las problemáticas en el aprendizaje que presentan los jóvenes corresponden a diferentes variables tales como: fallas estructurales en la constitución del aparato psíquico, transitar procesos de duelo o estados de alerta, angustias que no pueden simbolizarse o que son reflejo de un contexto familiar o educativo conflictivo.

5.6 El aprendizaje en la adolescencia

Como ya se ha hablado sobre las dificultades de aprendizaje y su origen en la infancia, se enfocará ahora el proceso de la adolescencia y lo que en él acontece respecto a los problemas de aprendizaje y el fracaso escolar. A esta edad, las reorganizaciones psíquicas pueden problematizar la función intelectual y no son raros los fracasos escolares, el rechazo al estudio, los altibajos en el rendimiento escolar, que se encuentran relacionados no solo con dificultades a nivel psíquico, sino también con causas externas, es decir, provenientes del entorno familiar y social.

Es un periodo clave en el que el sujeto sale de su infancia y aborda el mundo adulto, lo que significa que de ahora en adelante deberá dirigir su vida, hablar en su propio nombre, y que, llevado por el empuje pubertario, va a tener que hacer sus elecciones sexuales (Cordié, 1993/2003, p. 272).

Esto es, que se produce en el adolescente una renuncia a la infancia y a sus padres. Se produce una contradicción entre el deseo de alejarse de la familia y de ser autónomo y el deseo de permanecer bajo su protección.

El adolescente trata pues de cortar con el pasado, en especial con los valores que se enseñaron en la infancia. La capacidad de razonar, el éxito o fracaso en el estudio, son valores que quedarán inmersos en la reacomodación identificatoria que realice. La inhibición intelectual antes mencionada se encuentra vinculada a las posiciones edípicas conflictivas, es decir:

Una interdicción superyoica, con su corolario, la culpabilidad, puede detener cualquier aspiración al éxito cuando el mismo es vivido como una rivalidad peligrosa con el padre, por ejemplo. El temor de sobrepasar, con los fantasmas que lo acompañan -sustraerle el falo, reemplazarlo al lado de la madre, destruirlo- despierta los temores de contradicción y las angustias de castración. Se trata a veces de jóvenes brillantes que fracasan en sus estudios cuando alcanzan un nivel no logrado por el padre. Son también las hijas que, después de estudios exitosos, se prohíben el éxito social para no diferenciarse de una figura materna borrosa, sin existencia social (Cordié, 1993/2003, p. 277).

Por su parte, Marta Schorn (2003/2009) plantea que las dificultades surgen en presencia de una situación conflictiva y se ponen de manifiesto por medio de síntomas e indiferencia hacia el estudio. Cuando no emerge el deseo por saber o la curiosidad hace una renuncia, es porque aparece un conflicto, entendido como una manifestación interna que se expresa en síntomas y/o perturbaciones de la conducta.

Los problemas de aprendizaje y el fracaso escolar, ocurren según Schorn “ ante problemáticas individuales (factores emocionales, socioeconómicos de la familia) a las que se le suman las problemáticas escolares manifestadas en la falta de reconocimiento por parte del docente ante lo diferente” (2003/2009, p .99). El imaginario familiar, social y educativo hacen que este sujeto se transforme en un problema y se pierde de vista que el síntoma del que no aprende habla de una lucha constante entre instancias del yo, entre el yo y el ideal del yo, entre el yo y el yo ideal o entre yo y el super yo (Schorn, 2003/2009).

Conclusiones

Es de suma importancia conocer los elementos y procesos que pueden estar originando problemas de aprendizaje en los adolescentes con respecto al saber. Estos problemas son comunes en los jóvenes que enfrentan realidades subjetivas conflictivas en sus medios familiares, escolares, sociales y culturales. La explicación del “no querer aprender” de los adolescentes ha estado dominada por explicaciones de orden neuro-cognitivo. En este trabajo se hace un acercamiento a problemas de un orden diferente, en los cuales se puede identificar, con la ayuda del psicoanálisis, problemáticas del ámbito psicoafectivo, y entender que el sujeto, en muchas ocasiones, convierte el aprendizaje en un síntoma, que no está libre de malestar psíquico.

- Para el mundo de la educación los retrasos o impedimentos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y escolarización representan un problema cada vez más significativo. Los estudiantes adolescentes que presentan desmotivación, inseguridades, baja autoestima, miedos y sensaciones de impotencia frente al saber se convierten en una seria fuente de interrogantes, decepciones y tensiones, tanto para el joven como para sus padres y educadores.
- Los problemas en el aprendizaje que puedan presentar los adolescentes no corresponden únicamente al orden de lo biológico y cognitivo; aquellos, reflejan a menudo conflictos con su deseo de saber, con su interés respecto al conocimiento, a la escuela y al lugar que ellos ocupan en el aprendizaje.
- Las experiencias fundamentales que condicionan el aprendizaje, como se dijo, se remontan a las interacciones con las figuras parentales dadas desde el nacimiento, que marcan particularidades vinculares que el niño buscará reeditar con los objetos secundarios. Por tanto, dicha relaciones tempranas son de vital importancia en el proceso de aprendizaje y constituyen un base para la estructuración del psiquismo. En consecuencia, el deseo de saber se encuentra relacionado con la existencia de otro que provee conocimientos, bien sea los padres, los pares, los profesores o cualquier sujeto con el que el adolescente se relacione.
- La disponibilidad psíquica para aprender depende de un deseo que activa y dinamiza los procesos de apropiación del aprendizaje. Ante la ausencia de este, las dificultades con el saber se incrementan, generando nuevas problemáticas que afectan el estado anímico del

sujeto. En este orden se pueden encontrar: duelos por pérdidas, conflictos familiares, entornos socioculturales desfavorables; situaciones que son retroalimentadas por sus propios efectos, esto es, por las experiencias de fracaso escolar a las que ellas conducen.

- Durante la adolescencia, se presenta una profunda reorganización psíquica que conlleva la transformación del ideal del Yo, y una desligadura de los objetos primarios, para buscar vincularse socialmente con objetos secundarios, aumentando las interacciones sociales y el ejercicio de la inteligencia en los grupos de pares. Ahora bien, a esta serie de transformaciones se articula para el adolescente la preocupación y angustia que genera el pensar en un proyecto de vida futuro y tomar importantes decisiones existenciales. Pero un adolescente que no aprende sufre y se angustia, ya que su fracaso académico interfiere con sus propios ideales, valores y proyectos, en la relación con sus padres, con sus pares y en la percepción que tiene sobre sí mismo.
- Cuando los adolescentes no responden a las exigencias que realiza el medio social, especialmente las académicas y de producción de conocimientos, puede darse un aumento de la frustración, así como una disminución de la motivación y la disposición por aprender. Tales situaciones, en las que los estudiantes no saben responder con certeza a los ideales promovidos por sus padres o por su grupo social, pueden llevar a retroalimentar la falta de interés por el estudio.
- La inhibición intelectual es una de las modalidades en que se manifiestan los problemas de aprendizaje. Estas inhibiciones son provocadas por conflictos inconscientes y constituyen una expresión de una defensa o una “prohibición” de saber. En ellas, un repetido “no entiendo o no puedo comprender” se constituye en síntoma.
- El aprendizaje escolar, entonces, no puede separarse del orden afectivo y pulsional. Por lo tanto, la dificultad en la que se ubican estos adolescentes constituye algo más que un fracaso escolar, devela un entramado de emociones y conflictos que lo llevan a no querer adelantar un proceso de adquisición de conocimiento.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
- Arriagada, E. (2014). Inhibición y Síntoma en Psicopedagogía. *Clínica contemporánea*, 5 (3), 289–295.
- Aulagnier, P. (1991). Construirse un pasado. *Psicoanálisis APdeBA*, Vol. XII, 3, 441- 468. (Trabajo original publicado en 1989).
- Boimare, S. (2001). *El niño y el miedo de aprender*. Fondo de cultura económica. (trabajo publicado originalmente en 1999).
- Cordié, A. (2003). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de con fracaso escolar* (5a reimp). Nueva Visión. (trabajo publicado originalmente en 1993).
- Fernández, A. (2008). *La inteligencia atrapada* (11a edición). Nueva Visión. (trabajo publicado originalmente en 1987).
- Fernández, M. (2014a). Sucesivos aportes al concepto de adolescencia en la obra Freudiana. *Khatarisis*. Institución Universitaria de Envigado. Enero-Julio 2014 (17),115-145.
- Fernández, M. (2014b). Notas sobre las transformaciones psíquicas de la adolescencia en la historia del psicoanálisis. *Affectio Societatis*,11 (21),131-148.
- Fourneret, P., & Fonseca, D. D. (2019). *Niños Con Dificultades de Aprendizaje*. Google Books. Elsevier Health Sciences.
- Freud, A. (1965). El yo y el ello en la pubertad. EN *DAS ICH DIE UND ABWEHRMECHANISMEN*. (Y de Cárcamo y C Cárcamo, trad.). Paidós. (trabajo original publicado en 1935).

- Freud, A. (1965). La angustia instintiva durante la pubertad. En *DAS ICH DIE UND ABWEHRMECHANISMEN*. (Y de Cárcamo y C Cárcamo, trad.). Paidós. (trabajo original publicado en 1936).
- Freud, S. (1976-80). *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1976-80. 24 vols.
- Freud, S. (1905d). Tres ensayos de teoría sexual. Vol. 7, pp. 110-222.
- Freud, S. (1907c). El esclarecimiento sexual del niño (Carta abierta al doctor M. Fürst). Vol, 9, pp. 111-121.
- Freud, S. (1908c). Sobre las teorías sexuales infantiles. Vol 9, pp. 183-201.
- Freud, S. (1909b). Análisis de la fobia de un niño de cinco años (caso del pequeño Hans). Vol 10, pp. 1-83.
- Freud, S. (1910c). Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci. Vol 11, pp. 53-127.
- Freud, S. (1910h). Sobre un tipo particular de elección de objeto en el hombre. Vol 11, pp.155-167.
- Freud, S. (1916x [1915-17]). Los caminos de la formación de síntoma (conferencia 23). En *Lecciones de introducción al psicoanálisis*. Vol 15, pp.326.
- Freud, S. 1926d [1925]). Inhibición, síntoma y angustia. Vol 20, p. 285.
- Hall, S. (1904). *Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. D. Appleton and Company.
- Jones, E. (1922). Algunos problemas de la adolescencia- (traducción Mauricio Fernández) {versión original: "Some problems of adolescence" *British Journal of Psychology*, 1922, 13 (1), 31-47}.

- Kaplan L. (2004). *Adolescencia: el adiós a la infancia*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1984).
- Kirk, S. A., & Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29(2), 73–78.
- Knobel, M (1999) El síndrome de la adolescencia normal. En A. Aberastury & M. Knobel (1999). *La adolescencia normal* (cap 2, pp.74-87). Paidós (publicado originalmente en 1970).
- LeBreton, D. (2004). *Una breve historia de la adolescencia*. Ediciones nueva visión. (Trabajo original publicado en 2003).
- MEN (Ministerio de Educación). (2016). *Educación en Colombia*. Ministerio de Educación. mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Micca, L. (2006). Problemáticas del aprendizaje en el niño. Una mirada psicoanalítica. *Arch.argent.pediatr* 104(3):240-245.
- Mijolla, S. (2005). Sublimación y placer de pensamiento. *Revista Psicoanálisis*,4, pp.7-24.
- Persano, H. L. (2018). Las transformaciones puberales y adolescentes. En *El mundo de la salud en la práctica clínica* (pp.221-239). Arkadia.
- Remschmidt, H. (1994). Psychosocial milestones in normal puberty and adolescence. *Hormone Research in Pediatrics*, 41 (Suppl.2), 19-29.
- Rousseau, J. J. (1762). *El Emilio o de la educación*. Alianza.
- Santos, L & Vega, A. (2018). Los tiempos del aprendizaje. En *Dificultades ante el aprendizaje. Un abordaje multidisciplinario* (pp. 115-127). Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Schlemenson, S. (1996). *El Aprendizaje es un encuentro de sentidos*. Kapelusz.
- Schlemenson, S. (comp), (2015). *Niños que no aprenden, Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Paidós.
- Schlemenson, S & Gruni, J. (2014). *Adolescentes y problemas de aprendizaje: escritura y procesos de simbolización en márgenes y narrativas*. Paidós.

Schorn, M. E. (2009). *La capacidad en la discapacidad: sordera, discapacidad intelectual*, (1a ed. 3a reimp). Lugar Editorial. (trabajo publicado originalmente en 2003).

Pain, S. (1983). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.

Urbey, A. (2018). Actualidad sobre las Dificultades de Aprendizaje. La mirada Psicopedagógica desde la Neuropsicología. En *Dificultades ante el aprendizaje. Un abordaje multidisciplinario* (pp. 11-30). Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.