



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

**INFLUENCIA PARENTAL EN LAS RESTRICCIONES DEL
APRENDIZAJE DE NIÑOS DE PRIMARIA**

TESIS
que para optar por el grado de Doctora en Psicología
PRESENTA

Mtra. Nelva Denise Flores Manzano

Comité Tutor:

Tutora Principal: Dra. Bertha Blum Grynberg
Facultad de Psicología

Tutora Adjunta: Dra. María Emily Reiko Ito Sugiyama
Facultad de Psicología

Tutora Externa: Dra. Guadalupe Acle Tomasini
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Sinodal: Dr. Raúl Enrique Anzaldúa Arce
Programa de Maestría y Doctorado en Psicología

Sinodal: Dra. Silvia Ester Schlemenson
Programa de Maestría y Doctorado en Psicología

México, D. F. Mayo de 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos.

A Dios y a la vida, por abrirme paso en cada nuevo sueño y en cada proyecto.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por ser espacio de apertura y por ser hoy y siempre, mi Máxima Casa de Estudios.

A la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo por sostener y facilitar todo este tiempo de estudios. Por ser el sitio donde puedo cumplir, con gran satisfacción, mi misión en la vida.

A los queridos niños, niñas y madres que hicieron posible este trabajo, por su confianza en mí y por el deseo y voluntad de cambiar la historia -la suya y la mía-.

A mi Comité Tutoral, por llevar mi proyecto mucho más allá de lo que imaginé.

A mi querida Bony, quien más que docente es amiga y parte importante de mi familia. Por abrirme las puertas al doctorado, a su casa y su corazón. Bony: sabes que te quiero mucho y agradezco tu cariñosa participación en mi formación profesional y en mi crecimiento personal. Eres un ejemplo muy importante que quiero seguir.

A Emily por su humildad, su paciencia y sabiduría infinitas. Por su ejemplo intachable de ser persona, ser docente y ser investigador. Ahora mis ideales sobre nuestro quehacer están más y más arriba, espero poder alcanzarte algún día y ser un poquito de la gran investigadora y profesora que eres.

A Lupita Acle por ayudarme a pensar las restricciones del aprendizaje desde un lugar diferente. Por su disposición, su trabajo y también por la amabilidad y cariño para acompañarme en el enriquecimiento desde lo heterogéneo. Mi trabajo creció mucho con su participación.

A Silvia Schlemenson y mi querida Cátedra de Psicopedagogía Clínica, que en poco tiempo dejó huella en mi formación académica y en mi corazón. Gracias Silvia por permitirme ser parte de ustedes, por la confianza y disposición enormes. Gracias al Staff: Ani, Pato y Gus. Gracias por su sabiduría, por su gran capacidad de escucha y diálogo que forman parte de este texto y de mi pensamiento. Gracias también a mis queridas amigas: Yani, Vicky, Deb y Cris. Es un placer ser ñoña junto a ustedes.

Al Dr. Raúl Anzaldúa por aceptar ser parte de mi proceso y por sus aportaciones a este trabajo.

Agradecimientos y dedicatorias.

A la familia en que nací.

A mis papitos adorados, mi hermana y mi pequeña Mandy. Gracias por sostenerme en cada nuevo paso, por creer en mí y acompañar todas y cada una de mis locuras. Sé que no ha sido fácil, pero el amor y la certeza de ser familia, lo pueden todo. Los amo inmensamente.

Mandy linda, gracias por enseñarme por primera vez lo que es amar infinitamente a un niño. Por tu fortaleza y tu alegría sin medida. Sabes que hoy y siempre te amo, y estoy muy orgullosa de la mujer que comienzas a ser. Espero ver esta tesis junto a las tuyas.

A mis abuelos, tíos y primos, por el apoyo y amor de siempre. A los ángeles que me acompañan siempre y guían mi camino. Los amo Chany, Domy y Chepita.

A la familia que formé.

Gracias por poner el plus de placer en mi vida, mis adorados Chuchus.

A ti, amado compañero de vida, por compartir los sueños y transformarlos en hermosas realidades que superan por mucho lo que hubiera deseado. Gracias, Víctor por respaldarme en todo momento, por regalarme tu sonrisa y tu amor todos los días, por enseñarme a disfrutar y mirar con alegría y tesón los retos de la vida. Es sólo el inicio, Chuchu. Y será un honor y un placer envejecer a tu lado.

A mi pequeña Vanessa, por caminar sin miedo de lo que pueda venir, por sonreír y bailar sin cesar. Por recordarme la inocencia, el amor incondicional y la maravilla de disfrutar el aquí y ahora. Espero poder brindarte una base suficientemente buena y llena de amor, promover tu autonomía y verte volar: libre y feliz.

A mi nueva familia Urbina Juárez, por recibirme con tanto amor.

A la familia que elegí.

Mis queridas amigas y hermanas que como siempre, están y son a pesar de la distancia y el tiempo. Teté, Liz, Manis, Mary, Jo, Jen, Cony, Lu, Hilda, Caro e Iris: las quiero un montón. Gracias por compartir en las buenas y en las malas.

A quien ha sido testigo fiel de mi crecimiento.

Gracias Lilia por todos estos años. Gracias por acompañarme en la comprensión de mis propias restricciones y por impulsarme a saltar del trampolín.

Índice general

Resumen	3
Introducción	5
I. Orígenes del sujeto psíquico: pensamiento y libidinización.	16
1.1 Las bases del pensamiento psicoanalítico. El aparato psíquico en Freud.	16
1.1.1 La primera tópica freudiana. Inconsciente, Preconsciente, Consciente.	17
1.1.1.1 Libido y narcisismo.	20
1.1.2 La segunda tópica freudiana. Ello, yo y superyó.	22
1.2 Entre el innatismo y el estructuralismo: las aportaciones de Melanie Klein y Jaques Lacan.	26
1.3 Instauración de la tópica psíquica a partir de la labor parental -la tópica intersubjetiva-. Aportaciones de Silvia Bleichmar.	30
1.3.1 Los orígenes del pensamiento y las vías libidinales: prerequisites de la inteligencia	31
II. Inteligencia y problemas de aprendizaje: el abordaje clínico psicopedagógico.	41
2.1 Contexto escolar y aprendizaje.	45
2.2 Propuestas de diagnóstico.	48
III. Planteamiento del problema	52
IV. Método	56
4.1 Objetivo general	56
4.1.1 Objetivos particulares	57
4.2 Modelo diagnóstico	57
4.3 Definición de conceptos	58
4.4 Tipo de estudio	59

4.5 Diseño del estudio	60
4.5.1 Fase preliminar: Selección de casos	60
4.5.2 Fase de estudio: Evaluación de prerequisites de la inteligencia, procesos de pensamiento y libidinización	62
4.6 Consideraciones éticas	65
V. Resultados	66
5.1 Leandro: “soy muy neurótico... me siento muy, muy agitado. Por cualquier cosa me dan ganas de llorar”.	67
5.2 Alicia: “Es que no entiendo... ¿cómo le digo a mi papá?, ¿papá? ¿O le digo al otro ‘papá’?”.	93
5.3 Karina y Ramón: “Que mi mamá no nos pegue, que nos hable bien”. Acerca del marco intersubjetivo compartido, las diferencias intrapsíquicas y los problemas escolares.	123
5.4 Resumen de resultados	166
VI. Discusión	169
VII. Conclusiones	179
Referencias	184
Apéndices	190
Anexos	195

Resumen

Las dificultades escolares son una problemática frecuente y actual. Con base en la propuesta de Silvia Bleichmar (2009) acerca de la inteligencia como modo de pautar relaciones y circular por el mundo, que no es un producto naturalmente determinado, y tampoco efecto directo de la oferta de los cuidadores, sino más bien algo metabólico. Se estudia la influencia parental -entendida como la oferta que hacen para establecer los prerrequisitos de la inteligencia-, en la presencia de restricciones del aprendizaje de niños de primaria -vista como procesos de libidinización y procesos de pensamiento-. Objetivo: explorar las vinculaciones entre los prerrequisitos de la inteligencia, los procesos de pensamiento y la forma en que libidinizan los objetos principales que ofrece el entorno escolar, niños que presentan problemas en sus aprendizajes. Es un estudio de casos múltiples (Creswell, 1998), que adapta el modelo de diagnóstico de Bleichmar (2009) y el modelo clínico-psicopedagógico (Schlemenson, 2001). Concluimos que las vinculaciones que existen entre los fenómenos citados, son complejas y muy estrechas, evidenciándose que a mayor deficiencia en el establecimiento de los prerrequisitos de la inteligencia, mayores las restricciones en el investimento libidinal de los objetos que ofrece el entorno escolar, y menores las posibilidades de complejización del pensamiento, en términos de procesos primario, secundario y terciario. Situación que incide en la transmisión y creación de sentidos socialmente compartidos, y dificulta que el aprendizaje se constituya como una experiencia de apropiación creativa del conocimiento y de los objetos sociales que propone la escuela.

Abstract.

School difficulties are frequent and current problems. On the basis of the proposal of Silvia Bleichmar (2009) about intelligence as a way of setting out the rules for relationships and walking through the world, which is not determined by nature, and neither is it a direct effect of the caregivers' offer, but something metabolic. Parental influence is studied – understood as the offer they make to establish the prerequisites of intelligence- on the presence of learning restrictions on primary school children- seen as libidinization processes and thought processes.

Objective: explore the links between the prerequisites of intelligence, thought processes and the way in which children with problems in their learning libidinize the main objects that are offered by their scholar environment.

It is a study of multiple cases (Creswell, 1998), which adapts the diagnose model from Bleichmar (2009), and the clinic-psycho-pedagogical diagnose model (Schlemenson, 2001).

We conclude that the existing links between the above mentioned phenomena are complex and very close, showing that the larger the deficiency in the establishment of the prerequisites of intelligence, the larger the restrictions in the libidinal investment of the objects that is offered in the scholar environment, and the smaller the possibilities of making thought complex, in terms of primary, secondary and tertiary processes. This situation influences transmission and creation of socially shared senses, and it hinders that learning constitutes itself as a creative appropriation experience of knowledge, and of the social objects that proposes school.

Introducción

La educación, según el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (citado en Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, SEEUM, 2011), es un derecho que tiene todo individuo en nuestro país. El Estado debe impartir obligatoriamente, servicios de educación básica -preescolar, primaria y secundaria- y de educación media superior, ***cuya tendencia sea el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano***, en quien debe fomentar, a la vez, “el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (p. 6).

La enseñanza básica por su parte, debe ***apuntalar el desarrollo integral de niños y jóvenes***, proporcionando tanto las bases, como los conocimientos y habilidades intelectuales fundamentales, a través de los cuales ***se promuevan la consolidación y sistematización de procesos de aprendizaje, al tiempo que se establezca una red de valores***; elementos con los cuales se espera que puedan desempeñarse activa y comprometidamente en los distintos ámbitos de la vida (SEEUM, 2011).

Se trata de una propuesta interesante y también de un modelo ideal de educación, que si pudiera cumplirse cabalmente, sin duda favorecería la formación de mejores ciudadanos, quienes al contar con un desarrollo armónico, integral, con un compromiso social sólido y respetuoso de los derechos humanos, gozarían de un panorama nacional más favorable: de mayor productividad y bienestar en todos los sentidos.

La realidad sin embargo, muestra que muchos niños y jóvenes no solo no poseen los conocimientos y habilidades intelectuales que debería proporcionar la enseñanza básica, sino que, más grave aún, presentan fallas importantes en la manera de establecer relaciones sociales y afectivas, donde el valor de los derechos humanos, el respeto por sí mismo y por los semejantes, son fácilmente vulnerados. Baste para ello observar los

niveles elevados de violencia que se presentan actualmente en familias, escuelas y en el ámbito social.

Vale la pena por lo tanto, mirar a detalle cómo es que se constituyen los sujetos, los contextos en que son educados -escuela y familia-, y valorar cómo es que el trabajo realizado por los “educadores” de ambos espacios formativos, favorece la forma de operar de los niños en la vida, y de manera particular, cómo lo hacen en la escuela, tanto a nivel académico como relacional.

Vayamos poco a poco y comencemos por revisar lo que a nivel académico se sabe de los niños mexicanos y de sus procesos educativos escolares.

De acuerdo con el Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos (2011), las instituciones de enseñanza básica atienden a 25.7 millones de estudiantes, lo que representa el 74.6% de la población total atendida por el Sistema Educativo Nacional. Particularmente, en la educación primaria se cuenta con 14,887,845 niños y jóvenes, equivalente al 43.3% de todo el sistema, lo que lo hace el nivel educativo de mayor dimensión y cobertura.

Los indicadores de deserción y desempeño de los niños en este nivel llaman la atención por sus implicaciones desalentadoras, pues como lo indica el SEEUM (2011), en el ciclo escolar 2010-2011 la eficiencia terminal de la educación primaria a nivel nacional se ubicó en 95%, en tanto que su opuesto, la deserción contó con un 5%. El Sistema Nacional de Información Educativa (2011), por su parte, reporta que para la educación primaria, en el ciclo escolar 2010-2011 la deserción total se ubicó en un 8% de la población. Lo importante en todo caso, es que si se piensa en este 5% -es decir, 744,392 niños- o en el 8%, -que remite a un total de 1,191,027 niños-, estamos hablando de un gran número de estudiantes que deben llamar la atención de autoridades, profesores y profesionistas, a fin de comprender lo que los motiva a abandonar la escuela

La situación se vuelve más difícil si tomamos en cuenta que el Sistema Nacional de Información Educativa (2011) indica además, que en el ciclo escolar 2010-2011 se presentó una tasa de reprobación primaria¹ del 3.4%, y de 15% en cuanto a reprobación

¹ **Reprobación:** “Porcentaje de alumnos que no han acreditado los conocimientos necesarios establecidos en los planes y programas de estudio de cualquier grado o curso y que, por lo tanto, se ven en la necesidad de repetirlo” (INEE, 2006, p. 148).

secundaria². En suma, el 18% de la población, o sea 2,679,812 niños que cursan la educación primaria, viven con dificultad sus procesos de aprendizaje, y requieren algún tipo de atención -pedagógica, psicológica, neurológica, social o de cualquier otro tipo- que les ayude a superar los obstáculos que enfrentan, pues sus implicaciones van más allá de la “repetición” de ciclo escolar y la posible falta de conocimientos.

Esta situación ha llamado la atención del Gobierno Federal, el cual apeándose a políticas internacionales de evaluación educativa, ha emprendido distintos dispositivos diagnósticos de los logros educativos obtenidos en educación básica a nivel nacional. Los resultados de estas evaluaciones han evidenciado que alrededor del 60% de los estudiantes examinados presenta un logro educativo que lo ubica en los niveles más básicos reflejados por las pruebas -insuficiente y elemental para ENLACE³, y básico para Excale⁴-.

Las implicaciones son delicadas si se considera que con ello se evidencian habilidades disminuidas de extracción, reflexión y análisis de la información, limitando en los niños la capacidad de organización, producción y representación de ideas, habilidades estrechamente vinculadas con el uso del lenguaje como herramienta de comunicación, de pensamiento y de construcción del conocimiento. Por donde sea que se mire esta situación, queda claro que es un asunto de gran relevancia y preocupación, en la medida que precisamente, la educación primaria es la que fundamenta futuros aprendizajes académicos y no académicos, pero necesarios para el vivir cotidiano.

Los resultados de estas evaluaciones han movilizad que las propias instancias que las implementan, así como otras instituciones educativas e investigadores, enfoquen sus esfuerzos en la realización de estudios que coadyuven en la comprensión de los factores

² **Reprobación secundaria.** “Es la relación porcentual de alumnos que finalizaron el ciclo escolar pero no cumplieron con los requisitos para ser promovidos del grado o nivel educativo que finaliza” (recuperado de <http://seplan.app.jalisco.gob.mx/tablin/indicador/consultarDatos/1288?nivelId=&max=10&conceptId=&programaId=&palabra=&subprogramaId=&dependenciaId=&offset=20&temaId=4&ejId=&agregado=1&url=buscar> el 25 de febrero de 2012).

³ La prueba ENLACE, ha sido diseñada para censar el logro educativo de los estudiantes de tercero a sexto grado -para la educación primaria-, a través de la estimación del dominio de conocimientos, habilidades y competencias propuestos por los planes y programas de estudio oficiales de las asignaturas: matemáticas, español, y de una tercera que cambia en cada ocasión que se aplica (SEP, 2011).

⁴ Los exámenes Excale fueron diseñados para dar cuenta del logro educativo del sistema en su conjunto. Se aplica de forma anual a una muestra de alumnos de todo el territorio nacional, rotando los grados (3º a 6º de primaria y 1º a 3º de secundaria) y las asignaturas (español, matemáticas y ciencias) que serán evaluados en cada ocasión (SEP, 2011).

y condiciones que inciden en ellos. Esto con la finalidad de dar luz sobre lo que podría devenir en propuestas de prevención o intervención, orientadas a promover un mejor despliegue de los sujetos en su educación, especialmente en aquellos cuyos procesos de aprendizaje se han dificultado aún más.

Sin embargo, a menudo las acciones que se emprenden parten de esfuerzos aislados, de estrategias que no tienen un seguimiento adecuado por la complejidad del fenómeno educativo y la falta de recursos que promuevan esfuerzos sostenidos de investigación e intervención en el tema.

Del trabajo que se pone en marcha desde las instituciones gubernamentales, y que idealmente estaría mejor respaldado, gran parte se sustenta en políticas desarticuladas, cuya lógica cambiante -casi siempre ligada a la rendición de cuentas-, si bien atiende en cierta forma las necesidades educativas, en muchas ocasiones deja huecos importantes en los que se diluyen responsabilidades y funciones, dejando sin apoyo real a quienes lo requieren. Tal es el caso de los servicios de educación especial, que desde hace más de dos décadas, quedaron vinculados a la atención de los bajos logros educativos y el rezago escolar, enfrentando con ello nuevos retos y vicisitudes.

Al quedar establecido que un niño con Necesidades Educativas Especiales (NEE), *“en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo”* (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEBN, 2002, p. 13), se creó una situación extremadamente compleja: se diversificaron de manera impresionante las demandas de atención, dado que los servicios de educación especial (USAER y CAM)⁵ deben atender a niños con aptitudes sobresalientes, con discapacidad, y sin discapacidad pero con dificultades para el aprendizaje, siendo estos últimos quienes más demanda han generado.

Al punto que la cobertura se ha vuelto insuficiente, pues como lo muestra la Tabla 1, durante 2010, de 485,167 casos atendidos por los servicios de educación especial, 301,827 corresponden a niños y jóvenes sin discapacidad, lo que representa el 62.21% de la población total que acude a estos servicios (SEEUM, 2011).

⁵ Tanto las USAER (Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) como los CAM (Centro de Atención Múltiple) son las dos instancias que el Gobierno Federal ha establecido oficialmente, para atender a la población con Necesidades Educativas Especiales.

Casos atendidos por los servicios de Educación Especial en México	
Diagnóstico	Casos
Deficiencia mental	95 800
Trastornos visuales	6 636
Trastornos de audición	14 151
Impedimentos motores	16 621
Aptitudes sobresalientes	50 132
Sin discapacidad	301 827
Población total	485 167

Fuente: Secretaría de Educación Pública.

El problema radica en que de esta manera, los servicios de educación especial se saturan por niños que en su mayoría, presentan dificultades de aprendizaje en lectura, escritura, matemáticas, problemas de conducta, o en el aprovechamiento escolar, pero que no poseen alguna discapacidad. Situación que impide que sean atendidos quienes sí presentan discapacidades o que presentan capacidades sobresalientes, y que requieren atención especializada (Acle, Roque, Zacatelco, Lozada y Martínez, 2007; SEBN, 2002).

Ante la imprecisión de los criterios que definen a la educación especial, expertos en el tema afiliados al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), discutieron las problemáticas que dificultan la educación especial, y entre otras aportaciones, clarificaron conceptos que a menudo se utilizan de forma indistinta en la literatura, como si fueran sinónimos, y que se refieren a condiciones diferentes. Así, señalan que el concepto de **discapacidad de aprendizaje** -que es objeto de estudio y atención de la educación especial- alude a una condición intermedia entre los **trastornos de aprendizaje** -más asociados a un cuadro médico patológico-, y los **problemas de aprendizaje** -que implican solamente que los niños y jóvenes tengan dificultades para aprender, pero no se encuentran ligadas a discapacidad o a alguna connotación de tipo médico- (Sánchez, Acle, de Agüero, Jacobo y Rivera, 2003).

Esta definición es útil para establecer una posición en el presente proyecto de investigación, donde los niños que interesa abordar son precisamente quienes presentan problemas en el aprendizaje, los cuales dificultan su proceso escolar, pero que no se encuentran relacionados con afectaciones del orden de la discapacidad o de la patología

médica. Bajo la premisa de que su estudio y comprensión podría enriquecerse si se les enfoca desde diversas perspectivas, dado que sus resultados escolares han demostrado ya que tienen un rendimiento escolar insuficiente, el cual a menudo los remite a la búsqueda de atención fuera del aula.

Ahora bien, las tendencias de investigación en torno a estos fenómenos han apuntado predominantemente a la realización de una “lista definitiva” de los factores que inciden en el aprendizaje escolar (Blanco, 2008); sin embargo, las diversas realidades han demostrado la imposibilidad de esta tarea dada la interacción singular que hay entre los distintos factores en cada sujeto, escuela y contexto, lo que lo hace un proceso más complejo de estudiar de lo que puede parecer.

Otras miradas en cambio, se han enfocado en comprender de manera más abarcativa, el contexto en el que se desenvuelven los procesos educativos y los sujetos, tal es el caso de trabajos como los de Acle, Roque, Zacatelco, Lozada y Martínez (2007), y Acle, Roque y Contreras (2005), quienes recurren al enfoque ecológico para el acercamiento a las NEE, su detección y atención. Esta perspectiva estima la forma en que el ambiente influye en el proceso escolar, y escucha las aportaciones que realizan a éste el propio alumno, su familia, la escuela -el salón de clase con sus relaciones internas, además de la infraestructura-, y el entorno en general.

Analizando la problemática escolar desde distintas comprensiones y constructos: logro educativo, necesidades educativas especiales, eficacia y fracaso escolar, los hallazgos coinciden al señalar la influencia en los buenos o malos resultados educativos, de factores como son el nivel socioeconómico, la inequidad, los recursos materiales y didácticos de la escuela. Sin embargo, también autores han coincidido al señalar que los recursos materiales o el contexto por sí mismos no aseguran los buenos resultados, pues quienes viven en condiciones adversas económica y socialmente, enfrentan un sinnúmero de otras tantas dificultades que no deben simplificarse con el rótulo de “bajo nivel socioeconómico”. Afirman también que tiene una influencia mayor la cercanía de la interacción maestro-alumno y la calidad del clima de clase, en el que evidentemente se insertan las relaciones con el grupo de pares.

En lo que se refiere a indicadores familiares que facilitan u obstaculizan el curso de los niños por la escuela, se han señalado abundantemente el nivel socioeconómico de los padres, la escolaridad y el capital cultural con el que se cuenta, y que acompañan las actividades académicas de los niños (Acle et al. 2007; Backoff et al., 2007; Backoff et al.,

2008; Blanco, 2008; Carvallo, 2005). Además de la estructura, la calidad de las relaciones familiares (Acle et al. 2007; Backoff et al., 2008), las aspiraciones que los padres tienen respecto a la educación de sus hijos, y en general, el clima afectivo que desde antes que el niño ingrese a la escuela, favorece y sostiene prácticas de comunicación y socialización temprana (Cornejo y Redondo, 2007).

A nivel personal, los estudios coinciden al referir como factores que dificultan los procesos escolares, el que los niños hablen alguna lengua indígena, que cuenten con historias previas de reprobación, violencia escolar (Acle et al., 2007; Backoff et al., 2008) y de trabajo infantil (Backoff et al., 2008; Blanco, 200; Choque, 2009; Cornejo y Redondo, 2007; Murillo y Román, 2009).

Vale la pena destacar que desde siempre, los estudios han señalado la influencia de la familia y de distintos procesos socioafectivos, como los factores de mayor peso tanto para la obtención de buenos como malos resultados escolares. Sin embargo, conviene recordar a Cornejo y Redondo (2007, p. 168), quienes afirman que tratándose de investigación, “la evidencia sobre factores asociados al aprendizaje escolar es bastante y es poca a la vez”, pues si bien es cierto que los métodos de investigación se han diversificado y mejorado, sucede lo que algunas investigaciones plantean: se ha caído en el error de crear listas de factores asociados a los problemas de aprendizaje y rendimiento, al punto que las evidencias tienden a repetirse y no llegan a representar un apoyo real pues hace falta saber cómo es que interactúan para potenciarlos o afectarlos (Blanco, 2008).

En este sentido deben reconocerse propuestas como las de Terigi (2009) y del enfoque ecológico orientado a la comprensión de las NEE (Acle et al, 2005, 2007), sobre estudiar la interacción que se da entre los sujetos y las condiciones en que tiene lugar no solo la escolarización, sino todo el proceso educativo que la sostiene y que remite también al grupo familiar. La riqueza que estos estudios han traído para la comprensión del fracaso escolar y de las NEE es indudable, sin embargo éstas han aportado miradas procedentes principalmente de la psicología educativa.

La propuesta de la presente investigación es aportar elementos adicionales para la comprensión que hasta ahora se tiene, pero esta vez desde la óptica de los procesos socioafectivos que anteceden a la escolaridad y que se ponen en marcha en el día a día del salón de clases. De esta forma se da cabida en la investigación a los propósitos que se han establecido para la educación en México, sobre promover el desarrollo integral y

armónico de los individuos, dado que tanto los esfuerzos gubernamentales, como las ofertas de atención, e incluso los abordajes de investigación movilizados desde el ámbito educativo, han priorizado los procesos de transmisión y adquisición de conocimientos escolares, dejando de lado la incorporación de otros aprendizajes que faciliten el desarrollo social y afectivo (Blanco, 2008; Cornejo y Redondo, 2007), el cual se pone en marcha con las nuevas figuras que se presentan al niño en el contexto escolar, vale decir: el profesor y los compañeros de clase.

Se recupera asimismo, la propuesta de Sánchez et al. (2003) acerca de diversificar los abordajes teórico-metodológicos que aporten elementos para facilitar la comprensión de los problemas de aprendizaje. En virtud de ello, un enfoque que no solo revise el aprendizaje escolar, sino también los procesos afectivos que lo sostienen puede resultar interesante sobre todo en niños que son remitidos a consulta psicológica, para quienes a menudo se han agotado los recursos de apoyo escolares y familiares.

Para tal fin, el enfoque teórico-metodológico que se propone como sustento es clínico-psicoanalítico, el cual puede aportarnos una comprensión de la manera en que se constituyen los sujetos desde los inicios de su existencia, y de las formas de funcionamiento que se ponen en marcha cuando se insertan en distintos contextos.

Desde este enfoque por lo tanto, el abordaje de los niños que presentan problemas con el aprendizaje, comienza fuera del contexto escolar, para conocer las bases sobre las cuales se han constituido y han desarrollado formas específicas de funcionamiento. Cómo éstas han influido en el momento en que los niños tienen que interesarse -invertir libidinalmente- en los distintos objetos que se ofrecen al interior de la escuela (contenidos escolares, profesor, compañeros, la propia persona), así como en el actuar regulado y simbolizante.

Mantenemos la convicción de que ***“Infancia no es destino”*** (Bleichmar, 2003, p. 21), que el niño se constituye mediante un largo proceso que se apuntala tanto en el cuerpo biológico con el que nace, como en las prácticas de cuidado y crianza que ofrecen los padres; prácticas humanizantes que al ser realizadas por los padres o cuidadores, posteriormente el niño hace suyas tomando el camino a la singularidad.

Rasgos relevantes de las aportaciones de esta visión teórica radican en que se trata de una concepción del sujeto psíquico que va más allá del contexto en el que se le analiza, dado que la manera en que se ha constituido favorece formas de operar en lo real más o menos constantes en distintos contextos, atravesadas por la lógica, que hacen posibles

formas de relación con el mundo, modos de interés, de trato y de canalización de energía hacia los objetos -libidinización-. Formas de operar que remiten a lo que Silvia Bleichmar (2009) concibe como *inteligencia*, que se pone a prueba en todo momento, pero de manera más importante en situaciones donde las formas de relación y funcionamiento contrastan con los modos de operar cotidianos y familiares.

Uno de los contextos principales donde esto tiene lugar, y donde casi todos los niños se ven inmersos, es la escuela, espacio que representa la exposición continua a novedades, las cuales pueden evidenciar dificultades o fallas que se originaron en el proceso de constitución o de funcionamiento, pero que al desplegarse en el hogar, por las similitudes de prácticas de crianza, no habían representado graves problemas (Bleichmar, 2009; Schlemenson, 2009).

La escuela, sus contenidos y personajes, son todos objetos que el niño debe investir de interés para poder funcionar como se espera, para esforzarse por alcanzar las metas que en principio le son impuestas desde fuera y posteriormente debe volver propias. El niño debe poner en juego formas de pensar y regular sus afectos y necesidades de modo tal que, sin renunciar a la búsqueda del placer, atienda a las demandas que el día a día le realiza, de manera que al tiempo que aprenda los contenidos académicos, establezca relaciones armónicas y placenteras consigo mismo, con los profesores y compañeros.

Lo que se intenta con los niños con problemas de aprendizaje es conocer los modos singulares en que integran y construyen novedades, modos de operar inteligentemente en el medio en que se desenvuelven, con los objetos sociales que éste les presenta (Schlemenson, 2003, 2009). De acuerdo con Schlemenson (2004), los niños que presentan problemas en el aprendizaje han tenido historias libidinales traumáticas -con posibilidades limitadas o nulas para tramitarlas-, cargadas de desconfianza, que han promovido formas de funcionamiento tendientes a la irrupción de afectos incontrolables y a la retracción afectiva respecto de los objetos sociales que ofrece la escuela, con quienes no pueden realizar intercambios reflexivos ni vehiculizados por la simbolización.

Los *niños que no aprenden*, o con *restricciones en el aprendizaje*, se caracterizan desde este enfoque, por presentar fallas en la producción de conocimientos, verificables en su capacidad simbólica limitada y en el despliegue de “perturbaciones significativas en el dominio de alguna o todas las áreas de conocimiento, con pérdida de la curiosidad y del deseo para la incorporación de novedades” (Schlemenson, 2001, p. 15). Fallas que conviene rastrear desde antes del nacimiento del niño, en su historia libidinal, en la

manera en que se constituyeron sus procesos de pensamiento, y en la forma en que éstos operan al interior de la escuela.

En función de lo anterior, se propone el presente trabajo de investigación, que lleva por título *Influencia parental en las restricciones del aprendizaje de niños de primaria*. En el que se entiende por *influencia parental*, a las condiciones que ofrecen los padres para el establecimiento de los prerrequisitos de la inteligencia, y como *restricciones del aprendizaje*, a la cualidad de los procesos de pensamiento que prevalecen en los niños, y del investimento libidinal que hacen de los objetos que presenta el entorno escolar.

Así, la investigación tiene como *propósito* explorar las vinculaciones entre los prerrequisitos de la inteligencia, los procesos de pensamiento y la forma en que libidinizan los objetos principales que ofrece el entorno escolar, niños que presentan problemas en sus aprendizajes, así como detectar si esto permite explicar el problema de aprendizaje que presentan.

El camino que se recorre para tal fin, empieza con una revisión de los planteamientos básicos del pensamiento psicoanalítico, y particularmente, de los dos modelos de aparato psíquico propuestos por Freud. Enseguida, se esbozan las aportaciones principales de Silvia Bleichmar acerca de la constitución y funcionamientos psíquicos, en los que el niño toma un papel activo y clave de su propia formación. Posteriormente, se presentan las aportaciones de Silvia Bleichmar y Silvia Schlemenson para el abordaje clínico y diagnóstico de la inteligencia y el aprendizaje.

Se trata de un estudio de casos múltiples, en el que se desarrolla evidencia empírica sobre un modelo teórico-clínico y un modelo de diagnóstico que recién surgen, ofreciendo oportunidades valiosas de comprensión -posteriormente de intervención-, los cuales vale la pena hacer trabajar en México ante las ya mencionadas necesidades de mejora educativa y de calidad de vida en la infancia.

De esta manera, se trabaja con cuatro niños agrupados en tres casos, dado que los dos últimos niños -Karina y Ramón- son hermanos, y su análisis se integra como un solo caso. Se realiza una discusión teórica de cada uno de los casos, la cual se presenta de manera simultánea en el apartado de resultados, a medida que se describe y analiza cada uno de ellos. Finalmente, en los apartados de discusión y conclusiones que cierran el trabajo, se abstraen las aportaciones teórico-clínicas generales para la comprensión de estos niños que no aprenden.

Los resultados que se derivan de este estudio fundamentan una comprensión diferente del desempeño escolar y los problemas de aprendizaje, inaugurando una línea de investigación que en un futuro puede ampliar su cobertura, y posteriormente sentar las bases que permitan emprender estrategias de prevención e intervención clínica con niños, padres y profesores.

I. Orígenes del sujeto psíquico: pensamiento y libidinización.

Cómo hacerte saber
que el porqué de los niños tiene un porqué...
que para que alguien sea, hay que ayudarlo...
(Mario Benedetti).

1.1 Las bases del pensamiento psicoanalítico. El aparato psíquico en Freud.

Concebir al sujeto desde el psicoanálisis resulta difícil si no se consideran antes elementos básicos desarrollados a lo largo de la obra de Sigmund Freud, base de toda aportación actual que se haga respecto de la comprensión del hombre y su funcionamiento desde este enfoque teórico.

Cobra especial importancia la propuesta que hace al hablar de *aparato psíquico*, que de acuerdo con Laplanche y Pontalis (1996), tiene el valor de un modelo a través del cual Freud busca “hacer inteligible la complicación del funcionamiento psíquico, dividiendo este funcionamiento y atribuyendo cada función particular a una parte constitutiva del aparato” (p. 30). Con esta propuesta establece la existencia de diferentes sistemas o instancias, que si bien no tienen ubicación anatómica, guardan una cierta disposición y organización interna, contando cada uno con un orden y una forma de funcionamiento específica.

Esta división del aparato psíquico en sistemas o -metafóricamente hablando- lugares psíquicos, obligó a Freud a replantear de manera permanente sus propuestas teóricas, que se concentran en dos tópicos. La primera establece la distinción entre inconsciente, preconscious y consciente, en tanto que la segunda propone la existencia de tres instancias: ello, yo y superyó.

1.1.1 La primera tópic freudiana. Inconsciente, Preconsciente, Consciente.

Se trata de la primera concepción que Freud realiza respecto del funcionamiento del aparato psíquico y tal como se señaló anteriormente, distingue tres sistemas: inconsciente, preconsciente y consciente, cada uno de los cuales posee funciones y formas de procesamiento específicas (Laplanche y Pontalis, 1996).

El núcleo del **Inconsciente (Icc)** es por excelencia, el reservorio de lo pulsional⁶. En su interior, la energía que inviste a las pulsiones posee *gran movilidad*, fluye libremente buscando de manera permanente la descarga y satisfacción inmediata, para lo cual se vale de toda oportunidad posible (Freud, 1915/2000, 1938/2000). Los procesos de *condensación* y *desplazamiento* que prevalecen en el sistema Inconsciente favorecen esta condición, pues en determinado momento pueden permitir que una representación otorgue toda su energía a otra, con tal de conseguir la descarga.

Sin importar su contenido, las pulsiones subsisten unas con otras: *no se niegan* y *no se contradicen* entre sí, de manera que aun cuando a simple vista parecieran inconciliables, lejos de cancelarse, encuentran una meta intermedia -de compromiso- que permita su satisfacción parcial. Al interior del inconsciente no existe por tanto duda ni certeza, los contenidos que allí se encuentran no son sometidos a *ningún tipo de juicio* y *tampoco se rigen por la lógica* (Freud, 1900/2000, 1915/2000).

Además, los procesos que tienen lugar en el inconsciente son *atemporales*: no se afectan por el paso del tiempo, dado que todo lo que allí sucede es actual. Asimismo, se caracterizan por el *desconocimiento de la realidad exterior*, la cual es sustituida por la realidad psíquica (Freud, 1915/2000, 1938/2000).

Esta forma de funcionamiento, propia del sistema inconsciente, es nombrada por Freud como **proceso primario de pensamiento** (Freud, 1915/2000; Laplanche y Pontalis,

⁶ **Pulsión.** Concepto central en Freud con el que hace referencia a un proceso dinámico productor de un empuje o carga energética -generadora de motilidad-, la cual se caracteriza por su constancia, y la imposibilidad de cancelarse por completo, lo que favorece que el organismo se dirija permanentemente hacia un fin: la satisfacción (Laplanche y Pontalis, 1996; Roudinesco y Plon, 2008). Se trata de fuerzas que representan necesidades que en principio surgieron del organismo y posteriormente fueron transferidas a nivel psíquico, apuntalándose en el cuidado que es proporcionado desde fuera al bebé. Su naturaleza tiende a la descarga y satisfacción inmediata, por lo que se valen de objetos distintos en el afán de reproducir estados de satisfacción arcaicos que debieron abandonarse por influjo de fuerzas externas (Freud, S., 1920/2000, 1938/2000). Freud (1938/2000) reconoce dos pulsiones básicas: Eros [de vida], que considera la tendencia al amor yoico -al sí mismo- y al amor de objeto; y Tanatos, la pulsión de destrucción y de muerte.

1996). En él prevalecen lo que Freud llama investiduras de cosa o *representaciones-cosa*, cada una de las cuales hace referencia a la inscripción de un acontecimiento o un conjunto de acontecimientos, de manera que si bien no se registra directa y completamente al objeto, se constituye un objeto asociativo que contiene un conglomerado de representaciones de índole perceptual, que pueden ser visuales, acústicas, táctiles, kinestésicas u olfativas. Debe señalarse que estas representaciones no dan cuenta de los objetos y acontecimientos del mundo real, sino de un procesamiento subjetivo de éstos, el cual es promovido por una relación afectiva privilegiada con ellos (Bleichmar, 2009; Laplanche y Pontalis, 1996).

Freud establece que para que una representación-cosa devenga consciente o susceptible de consciencia, es preciso que sea sobreinvertida⁷ por el enlace con la o las *representaciones-palabra* correspondientes. La representación-palabra alude a un concepto que enlaza la verbalización y la toma de consciencia; se trata de una imagen verbal -o una serie de ellas- que se liga con la representación-cosa y sin embargo nunca logra representarla de manera total, sino solo por alguno de sus elementos (Freud, 1915/2000; Laplanche y Pontalis, 1996).

De acuerdo con lo planteado por Freud (1915/2000), en el momento en que se puede dar esta ligazón de la representación-cosa con la representación-palabra es cuando nace el sistema **Preconsciente (Prcc)**, produciéndose “una organización más alta y posibilitando el relevo del proceso primario por el proceso secundario” de pensamiento (p. 198). Esto es posible gracias al trabajo de la censura: barrera selectiva que actúa entre los sistemas inconsciente y preconsciente, y entre el preconsciente y consciente (Laplanche y Pontalis, 1996).

Laplanche y Pontalis (1996, p. 284) afirman que “el sistema preconsciente se define, en relación con el sistema inconsciente, por la forma de su energía (ligada)”, de manera tal que cuando una representación traspasa su investidura a otra, la descarga es regulada y solo una parte de su investidura es liberada, en tanto que el resto permanece en el inconsciente.

Los contenidos del preconsciente tienen la capacidad de alcanzar la consciencia, toda vez que satisfagan las condiciones impuestas por la censura, de manera que si ésta lo

⁷ Cuando Freud hace referencia a la **sobreinvertidura o sobrecatectización**, sugiere un aporte de energía pulsional adicional al que poseía una representación (Laplanche y Pontalis, 1996).

permite, puede poner en marcha la actividad muscular y con ella, la operatividad en lo real (Freud, 1900/2000, 1915/2000). Roudinesco y Plon (2008) afirman que el preconscious "actúa como protector del consciente" (p. 848), pues su principal tarea consiste en seleccionar y descartar las mociones pulsionales desagradables que pudieran provenir del inconsciente, e importunar así al consciente.

Como se ha señalado, en el preconscious prevalece el *proceso secundario de pensamiento*, en el que además de encontrarse ligada la energía y promover su liberación en forma controlada, existe mayor estabilidad en cuanto a la magnitud de la descarga, de manera que la satisfacción puede ser aplazada y atender no solo a la inmediatez, sino ante todo, resguardar la seguridad del individuo en su relación consigo mismo y con la realidad externa, que ahora cobra mayor relevancia (Freud, 1900/2000; Laplanche y Pontalis, 1996).

Al sistema preconscious competen además, el ordenamiento temporal, la contradicción, la negación, el juicio lógico y en general, regular el contacto de la realidad psíquica con la realidad externa –características propias del proceso secundario de pensamiento- (Freud, 1915/2000).

El sistema más expuesto del aparato psíquico es el **Consciente** (Cc), al cual se le atribuyen funciones de "órgano sensorial para la percepción de cualidades psíquicas" (Freud, 1900/2000, p. 603), y en tal condición, recibe de manera directa las excitaciones provenientes de la realidad exterior -a través de los órganos sensoriales- y excitaciones que surgen del interior del aparato psíquico, las cuales son mediadas por el preconscious y se organizan según el eje del placer-displacer y el principio de realidad. Por tratarse de un sistema de contacto, las excitaciones recibidas por este sistema no dejan ninguna huella duradera (Freud, 1900/2000; Roudinesco y Plon, 2008).

Al hacer esta descripción tópica -de lugares psíquicos-, Freud no tiene la intención de establecer una imagen estática del aparato psíquico, de allí que en su texto sobre <<Lo inconsciente>> (1915/2000), señale que sería un gran error imaginar el inconsciente como un sistema en reposo, mientras que el preconscious hace todo el trabajo. Por el contrario, describe al inconsciente como algo vivo, dinámico, cuyas representaciones pugnan siempre por la descarga, por lo que se encuentra obligado a mantener toda una serie de relaciones con el preconscious, siendo las más relevantes: la de conflicto, cooperación, y en general, de influencia continua de uno con otro.

Una vez establecida esta cualidad dinámica de los procesos psíquicos, Freud (1915/2000) reconoce un doble uso que se hace de los términos:

- φ En el sentido descriptivo, para referirse al carácter consciente (*cc*), susceptible de consciencia o preconsciente (*prcc*), y reprimido (*icc*).
- φ En el sentido sistemático, en cuyo caso se atribuyen a los sistemas Inconsciente (*icc*), Preconsciente (*Prcc*) y Consciente (*Cc*) anteriormente descritos.

Es así como plantea que un acto psíquico en su primera fase, es inconsciente - escapa de la consciencia- y pertenece al sistema Inconsciente; de requerir salir a la consciencia, deberá pasar por el examen la censura. Si el paso a la siguiente fase le es negado, se le llamará *reprimido* y debe permanecer en el Inconsciente. Sin embargo si la censura lo considera poco peligroso, entra a la segunda fase y accede al Preconsciente, donde si bien aún no cobra la cualidad de ser consciente, sino susceptible de consciencia, bastará con librar el segundo momento de la censura para su libre acceso.

Ya para este momento de su desarrollo teórico, Freud propone que al ser tan imperceptible la diferencia entre los sistemas *Prcc* y *Cc*, "para poner fin a nuestras fluctuaciones en la denominación del sistema más alto, ahora, de manera aleatoria, [le] llamamos una veces *Prcc* y otras *Cc*" (Freud, 1915/2000, p. 186), o a lo largo de distintos textos, preconsciente-consciente (*Prcc-Cc*).

1.1.1.1 Libido y narcisismo.

Un concepto que crece de manera paralela a medida que Freud desarrolla esta primera tónica y que acompaña los planteamientos acerca de la constitución del aparato psíquico, es el de *investidura*, que de acuerdo con el mismo Freud, puede sustituirse por el de *libido* (Freud, 1915/2000), o el de *catexis* (Roudinesco y Plon, 2008). Con éste, se designa la movilización que se hace de energía pulsional a fin de ligarla a una representación o a un grupo de representaciones, y que también puede dirigirse a un objeto⁸ o incluso hacia el sí mismo. Freud señala que se trata de una energía desprendida

⁸ **Objeto** entendido en este momento, como "correlato de la pulsión: es aquello en lo cual y mediante lo cual la pulsión busca alcanzar su fin, es decir, cierto tipo de satisfacción. Puede tratarse de una persona o de un objeto parcial, de un objeto real o de un objeto fantaseado" (Laplanche y Pontalis, 1996, p. 258)

de las pulsiones relacionadas con “todo aquello que puede designarse con la palabra amor” (Freud, 1923/2000, p. 250).

La energía libidinal puede tomar como objeto a la propia persona, a lo que se denomina **libido del yo o narcisista**; y también puede valerse de un objeto exterior, lo que se conoce como **libido objetal** (Freud, 1914/2000; Laplanche y Pontalis, 1996).

En la <<Introducción del Narcisismo>> (1914/2000) Freud propone “la imagen de una originaria investidura libidinal del yo” (p. 73), la cual coloca al niño en un estado inicial que es por esencia narcisista, en la medida que la totalidad de la energía libidinal se encuentra dirigida hacia el yo, siendo imposible en ese momento reconocer la existencia de objetos, y por lo tanto, investirlos.

Menciona que la naturaleza de los niños bien podría asimilarse a la de quienes padecen delirio de grandeza, pues tienen la tendencia a sobrestimar el poder de sus deseos y de sus actos psíquicos, prevaleciendo en ellos un pensamiento que se distingue por su omnipotencia y su carácter mágico. El niño de este momento se identifica con una imagen idealizada, cargada de expectativas, que presentan los padres en la interacción cotidiana, convirtiéndose en lo que Freud llama “Su Majestad el bebé”: un verdadero **yo ideal**, poseedor de todas las perfecciones valiosas (Freud, 1914/2000)⁹.

Freud afirma que “es un supuesto necesario que no esté presente desde el comienzo en el individuo una unidad comparable al yo; el yo tiene que ser desarrollado” (Freud, 1914/2000, p. 74), y para que esto suceda, es preciso que la censura origine un distanciamiento respecto del narcisismo primario -altamente satisfactorio- y con ello, una intensa y permanente aspiración a recobrarlo.

Así, a medida que el niño se ve obligado a asumir un contacto con la realidad externa regulado por ciertas normas y prohibiciones que provienen de los padres, éstos le imponen desde fuera, un ideal **-ideal del yo-**, al cual poco a poco tendrá que ir desplazando libido -esto es, retirar libido del yo para enfocarla en el ideal-, de manera que la satisfacción se obtiene ahora en la medida en que el niño es capaz de cumplir ese ideal (Freud, 1914/2000).

⁹ Esto sucede siempre y cuando el niño se haya inscripto en la historia de los padres como algo deseado y valorado por ellos. De lo contrario, el Yo ideal se constituirá desde algo que no es él, y que se encuentra ubicado en algo más que los padres desean y valoran.

Simultáneamente, el yo ha dirigido sobre los padres las primeras investiduras libidinales de objeto, al punto que su yo en constitución se empobrece a favor de estas investiduras y de sus esfuerzos por alcanzar el ideal del yo, enriqueciéndose nuevamente por las satisfacciones de objeto, es decir por lo que los otros le retribuyen, y por el cumplimiento del ideal -narcisismo secundario- (Freud, 1914/2000).

1.1.2 La segunda tópica freudiana. Ello, yo y superyó.

Después de los avatares que la experiencia clínica y las teorizaciones representaban para Freud, éste comprende que la organización del aparato psíquico a partir de contenidos inconscientes y conscientes es insuficiente. Reconoce que buena parte de las normas morales e ideales que nos constituyen -superyó-, y otro tanto del yo, son inconscientes, de manera que ya resultaba imposible plantear como equivalentes al yo con el preconscious-consciente, y lo reprimido con el inconsciente (Freud, 1933/2000; Roudinesco y Plon, 2008). Por esta razón, se ve obligado a reformular sus postulados y a elaborar una nueva y más compleja concepción de la personalidad: la segunda tópica. En ella propone la existencia de tres instancias: el ello, el yo y el superyó (Laplanche y Pontalis, 1996; Roudinesco y Plon, 2008).

En este nuevo planteamiento, el núcleo de la personalidad está constituido por el **ello**, la parte más antigua y oscura de nuestro ser, pues contiene lo que nos constituye desde el nacimiento, lo más primitivo de lo pulsional “cuyas formas son desconocidas {no sabidas} para nosotros” (Freud, 1938/2000, p. 143).

Al respecto, Freud señala que “el poder del ello expresa el genuino propósito vital del individuo... satisfacer sus necesidades congénitas” (Freud, 1938/2000, p. 146), esto es: ante todo busca la satisfacción pulsional de manera instantánea y sin miramiento alguno, sin prevención ni angustia, lo que representa un grave riesgo para el aparato psíquico por lo que esto implica para su relación con el mundo exterior e incluso para el resguardo de su propia vida (Freud, 1923/2000, 1938/2000).

El ello se caracteriza por el caos, no tiene ningún parámetro de organización y es más bien, “una caldera de excitaciones borboteantes” (Freud, 1933/2000, p. 68) que se rigen

por el *principio del placer*¹⁰. Lo mismo que en el inconsciente, las leyes de pensamiento que prevalecen en este sistema carecen de contradicción, de manera que las mociones pulsionales que lo habitan se encuentran igualmente libres: coexisten y tienden a asociarse en formaciones de compromiso a fin de conseguir la descarga de energía. Tampoco existe en el ello la negación, la percepción de tiempo o espacio, y menos aún posee reglas, valoraciones o moral alguna que le dé conocimiento sobre el bien o el mal, que le permita la elaboración de algún tipo de juicio moral o lógico. El ello es inconsciente y su funcionamiento se rige por el *proceso primario* (Freud, 1923/2000, 1933/2000, 1938/2000).

Por tratarse de una instancia que representa tanto peligro para el individuo, el ello no posee la capacidad de establecer una relación directa con el mundo exterior; ésta se encuentra mediada por otra instancia que se va constituyendo a medida que el aparato psíquico puede dirigir energía libidinal a los objetos, y posteriormente constituirse ella misma como objeto de amor (Freud, 1938/2000).

Estamos hablando del *yo*, encargado de mediar la relación entre el interior de la vida anímica y el mundo exterior, regulando y aplazando el actuar voluntario (motilidad). Dado que la tarea principal del yo es la autoconservación, tiene la obligación de tomar noticia de los estímulos externos e internos, y de valerse del recuerdo de experiencias pasadas acerca de éstos (en la memoria) para resguardar la seguridad del aparato psíquico (Freud, 1911/2000, 1923/ 2000, 1938/2000).

Así, posee la capacidad de evitar mediante la huida, estímulos de gran magnitud para los cuales no se encuentra habilitado el sujeto; de adaptarse a estímulos moderados para los que cuenta con ciertos recursos, o bien, de actuar alterando el mundo exterior de manera que logre satisfacer sus necesidades sin poner en riesgo su relación con éste (Freud, 1923/ 2000, 1938/2000).

En su relación con el ello, el yo tiene la obligación de aventajarlo al dominar las exigencias pulsionales, de discernir sobre la pertinencia de sus demandas y de consentirles satisfacción aplazándola -postergándola- para tiempos y condiciones más favorables en función de su relación con en el mundo exterior y con sus propias exigencias morales. En

¹⁰ **Principio del placer.** Uno de los principios que rigen el funcionamiento psíquico, a través del cual el aparato psíquico aspira a ganar placer y a retirarse de los actos psíquicos que puedan generarle displacer (Freud, 1911/2000; Laplanche y Pontalis, 1996; Roudinesco y Plon, 2008).

caso de que las demandas del ello sean por completo inaceptables, el yo puede experimentar angustia y sofocar en su totalidad las excitaciones (Freud, 1933/2000, 1938/2000).

Para este fin, el yo se ve obligado a mudar su trabajo de pensamiento, y sustituir el principio del placer por el *principio de realidad*¹¹. El *proceso del pensar*, relacionado estrechamente con la capacidad de representación -o de ligazón-, es el que habilita al aparato psíquico para soportar la tensión provocada por las exigencias pulsionales y facilita el aplazamiento de la descarga, promoviendo invertir cantidades pequeñas de investidura ligada y controlada (Freud, 1911/2000).

Al igual que con el desarrollo libidinal, el proceso a través del cual el principio del placer es sustituido por el principio de realidad es paulatino, predominando el primero mientras más joven es el individuo pues como se ha señalado, será mediante el influjo del exterior que el niño aprenda a regular la descarga pulsional. Es preciso señalar además, que “el relevo del principio del placer por el principio de realidad, con las consecuencias psíquicas que de él se siguen... no se cumple de una sola vez ni simultáneamente y en toda la línea” (Freud, 1911/2000, p. 227). El individuo fluctuará por momentos de uno a otro, sin embargo se espera que a mayor madurez del aparato psíquico, sea el principio de realidad el que predomine.

Freud afirma que dada la situación de dependencia que representa la infancia para todo individuo, y como consecuencia del influjo que en este tiempo ejercen los padres, una parte del yo se escinde -se separa- y toma como función principal el dar continuidad a la vigilancia que los padres ejercen sobre el niño. Se trata del **superyó**, a través del cual el niño introyecta -hace suyas- exigencias y prohibiciones que en un tiempo fueron impuestas por el afuera (Freud, 1938/2000; Laplanche y Pontalis, 1996). De esta manera es como se constituye la consciencia moral, por lo que de aquí en adelante el superyó estará vigilante y castigará mediante el sentimiento de culpa, toda vez que el yo sucumba

¹¹ **Principio de realidad.** Se presenta como regulador del principio del placer, de manera que la búsqueda de satisfacción ya no es directa e inmediata, sino que se vale de rodeos y aplazamientos que atienden a las demandas del exterior (Freud, 1933/2000; Laplanche y Pontalis, 1996): “abandona un placer momentáneo, pero inseguro en sus consecuencias, sólo para ganar por el nuevo camino un placer seguro, que vendrá después” (Freud, 1911/2000, p. 228). Así, el individuo que se rige por este principio no presta su atención solamente a lo placentero, sino también a lo real aunque sea desagradable (Freud, 1933/2000).

ante mociones pulsionales cuya descarga resulte inaceptable según sus propias reglas (Freud, 1933/2000).

De acuerdo con lo planteado por Freud, la formación del superyó tiene lugar a partir de la declinación del Complejo de Edipo¹², momento en que el niño, por el amor que tiene a sus padres y por la angustia que le causa decepcionarlos, se ve obligado a renunciar al intenso amor de objeto -en extremo pulsional- que hasta ese momento había depositado en sus padres. A cambio se identifica con ellos es decir, asimila a su yo fragmentos que valora del yo de los padres y se comporta de forma similar a ellos, resignado y mudando de forma su inicial investidura de objeto, trocándola por ternura y admiración (Freud, 1933/2000).

Parte de estas identificaciones se concentrarán en el *ideal del yo*, con el cual el yo del niño se medirá de aquí en adelante, concentrando aspiraciones a alcanzar, modelos de perfección que construye por el influjo de personas importantes para él además de los padres, en quienes el niño reconoce atributos que valora, que sabe que no posee, pero que se empeña en poseer (Freud, 1923/2000, 1933/2000).

Desde esta concepción del aparato psíquico, el yo se encontrará libre de conflicto - *conflicto neurótico*- en la medida en que pueda conciliar entre los requerimientos del yo, del superyó y de la realidad objetiva (Freud, 1938/2000). De acuerdo con Freud, esto es válido para el yo hasta que ha concluido la infancia (alrededor de los cinco años), cuando a raíz de la instalación del superyó y de la renuncia al amor sexual de los padres, el niño desarrolla la capacidad de plantearse metas sustitutivas, desexualizadas, que favorecen la ligazón y alejan la descarga directa de lo pulsional originario (Freud, 1938/2000).

Finalmente, se puede establecer que, si bien es cierto que todo lo esbozado hasta ahora ofrece un panorama amplio del camino ideal en el proceso de constitución del aparato psíquico, Freud insiste en señalar que si el vínculo del yo con alguna de las instancias internas o con el mundo exterior real se ve afectado, podemos enfrentarnos a estados

¹² **Complejo de Edipo.** Roudinesco y Plon (2008) lo definen como la “representación inconsciente a través de la cual se expresa el deseo sexual o amoroso del niño por el progenitor del sexo opuesto, y su hostilidad al progenitor del mismo sexo. Esta representación puede invertirse y expresar amor al progenitor del mismo sexo, y odio al progenitor del sexo opuesto. Se llama Edipo [positivo] a la primera representación, Edipo invertido [o negativo] a la segunda, y Edipo completo a la combinación de ambas. El complejo de Edipo aparece entre los tres y los cinco años” (p. 247). Es a partir de los cinco años que comienza su declinación, concretando su resolución después de la pubertad, momento en que se hace posible la elección de un objeto ajeno al medio familiar.

patológicos del yo, cuyas implicaciones dependerán de la medida en que este vínculo ha sido afectado o cancelado (Freud, 1938/2000).

1.2 Entre el innatismo de Melanie Klein y el estructuralismo de Jaques Lacan.

Posterior al trabajo realizado por Freud, es grande la lista de seguidores y pensadores que dieron continuidad a la propuesta psicoanalítica, sin embargo destacan en la historia del movimiento psicoanalítico dos lecturas principales que se realizaron de la segunda tópica freudiana. Una de ellas encabezada por Ana Freud, la *Ego Psychology* que privilegia su mirada en el yo, el self o el individuo, al tiempo que resta importancia al ello y el inconsciente, siendo una de sus apuestas principales promover una especie de profilaxis social o de higiene mental (Roudinesco y Plon, 2008).

Roudinesco y Plon (2008) afirman que la otra lectura de la segunda tópica coloca en un lugar central al ello y la locura, inscribiéndolos como “el corazón de la subjetividad humana” (p. 608). De esta lectura se desprenden dos sistemas de pensamiento principales, los cuales incluso se han hecho acreedores a ser considerados escuelas, en la medida en que modificaron de manera sustancial la doctrina y clínica freudianas, innovando en su forma de concebir los orígenes del aparato psíquico, creando nuevos conceptos y estableciendo formas diferentes de promover la cura. Estas escuelas son el *kleinismo* o la escuela inglesa y el *lacanismo* o la escuela francesa.

A grandes rasgos, se puede decir que a diferencia del planteamiento de Freud, Melanie Klein propone que desde el nacimiento, el ser humano cuenta con un aparato psíquico suficientemente estructurado. Posee un yo que en sus inicios se encuentra desorganizado, y que sin embargo tiene la tendencia fisiológica y psicológica a integrarse, además de la capacidad de establecer relaciones objetales y de utilizar mecanismos de defensa primitivos para defenderse de la angustia (Seagal, 2003).

Por el contrario, Lacan asegura que el inconsciente no es algo del orden de lo biológico, innato, sino que se produce como un efecto de la inserción del sujeto en el campo Edípico, en cuyo interior se establecen relaciones estructurantes no solo del psiquismo del niño, sino también del de los padres, de allí que el Edipo Estructural se distingue por su **carácter intersubjetivo** (H. Bleichmar, 1984; Bleichmar, 2001; Lacan, 1958/1997).

Se trata de “una organización caracterizada por posiciones o lugares vacantes [interdependientes] que pueden ser ocupados por distintos personajes” (H. Bleichmar, 1984, p.14). Estos lugares -o funciones- no se definen de por sí, sino que el valor que adquiere cada personaje está en función del otro, de manera que el padre o madre es tal en relación a alguien que es hijo y viceversa¹³. Estas posiciones adquieren valor a partir de un cuarto elemento que circula entre ellos: el *falo*¹⁴.

Los tiempos del Edipo Estructural.

Desde esta propuesta, el psiquismo del niño se constituye tras cursar por tres tiempos o momentos diferentes. El **primer tiempo** inicia con el nacimiento del bebé, quien al encontrarse en condiciones biológicas y afectivas de indefensión, depende por completo del cuidado y amor que la madre -la *función materna*- puede prodigarle (H. Bleichmar, 1984; Lacan, 1958/1997).

Lacan (1958/1997; 1958/2009) afirma que en virtud de asegurarse cuidados y de querer poseer al objeto amado, el niño de este momento se identifica con la imagen suprema -el **Yo ideal**-¹⁵ que el deseo de la madre presenta, y que desde su subjetividad podría completarla y hacerla madre perfecta. Esto implica que al asumir la forma que tiene el

¹³ Cuando Lacan habla de padre o madre, hace referencia a **funciones** que cualquier personaje de la estructura puede realizar. Así, la madre o función materna, remite a toda persona que participa del cuidado afectivo del niño, mientras que el padre o función paterna alude a cualquier persona o actividad que promueva la castración simbólica. Es decir la aparición de un tercero que separe la unidad narcisista y que indique que no existen amos absolutos, y que toda persona debe aceptar la ley que impone la cultura.

¹⁴ **Falo.** Desde la perspectiva lacaniana, el falo es el significante de la falta, es decir, el falo es aquello en lo cual se inscribe la falta, está en lugar de la falta. Desde la subjetividad, más específicamente, desde sus efectos imaginarios, al aparecer como una presencia produce la ilusión de completud y perfección. Esto es, el falo aparece como eso que la persona cree que la haría perfecta, de manera que cuando imagina tenerlo se produce una expansión narcisista derivada de la experiencia subjetiva de felicidad al vivirse como alguien perfecto (H. Bleichmar, 1984).

¹⁵ El máximo valor narcisista adquiere diferentes formas para cada persona: puede estar cargado de inteligencia, de bondad, fuerza o valor, e implicar distintos ideales en función de la propia historia, de manera que se puede desear que el hijo sea médico, abogado o cualquier otro atributo valioso que para la madre simbolice la imagen de perfección. Ahora bien, así como puede suceder que el niño se constituya como ser perfecto para la madre -falo-, es posible que se ubique como *no falo* y que lejos de representar el objeto de su deseo, sea aquello que ella no desea. En condiciones tan adversas, la madre presenta a su hijo una imagen de perfección, señalándole que él no es eso que ella espera: “el deseo de la madre continúa siendo de tener un hijo que sea el falo, lo que es sentido como no alcanzable. Esa meta será también la del hijo, meta con la que no se podrá identificar” (H. Bleichmar, 1984, p. 42), tomando para sí la imagen de imperfección que la madre le presenta.

deseo de la madre, en su subjetividad el niño *cree ser el falo* que la completa (H. Bleichmar, 1984).

Pese a la expansión narcisista que implica la maternidad, y que la madre en ciertos momentos podría hacerse la ilusión de que con el bebé son cubiertos todos sus anhelos, insatisfacciones y frustraciones, se espera que al haber cursado y resuelto su propio Edipo, ella reconozca su imperfección y asuma que se trata solo de un espejismo, lo cual implica que su hijo no es el falo que ella posee -solo lo simboliza- (H. Bleichmar, 1984). Se trata por momentos, de una madre fálica, que al poseer al niño cuenta con un súbdito a quien dictar la ley de su deseo; la madre y el niño constituyen así una unidad narcisista en que cada uno posibilita en el otro la ilusión de perfección, de completud narcisista (H. Bleichmar, 1984).

El ***segundo tiempo del Edipo*** da inicio con la inserción en escena de la función paterna, que separa la díada narcisista característica del primer tiempo, al privar al niño del objeto de su deseo: la madre, quien devuelve la mirada al padre al ser él la persona con quien ella anhela convivir pues hay algo más que requiere y que el niño no le puede ofrecer (Lacan, 1958/1997).

De tal suerte, el chico deja de ser lo que la madre necesita para ser perfecta -el falo-, al tiempo que ella deja de poseerlo imaginariamente. Esto implica que es privada de su posición de *madre fálica* y que no sustituye al niño por el padre constituyendo una nueva unidad narcisista madre-padre, pues esto podría afectar de forma importante el narcisismo infantil, llegando incluso a conducirlo -en condiciones extremas- a un colapso narcisista. Es importante enfatizar que no se requiere que la madre desee exactamente una pareja-falo, puede ser cualquier actividad o cosa que obligue al niño a reconocer que a ella le falta algo que él no es y que por tanto debe buscar en otra parte (H. Bleichmar, 1984); se instaura entonces la posibilidad de que el niño acceda a una posición de sujeto deseante (Lacan, 1958/1997).

Es así como la acción de la función paterna promueve el inicio de la ***castración simbólica***, a través de la cual se produce una separación donde madre e hijo pierden su imaginaria posición privilegiada, lo que los obliga a renunciar a su ilusión de omnipotencia y a aceptar limitaciones y carencias. En este momento, el niño debe reconocer su imperfección -castración- y la de la madre, quien al igual que él se encuentra sometida a

un orden, una ley que le es exterior y que en este tiempo se encuentra representada por el padre (H. Bleichmar, 1984).

No obstante, esta visión del padre como representante de la Ley no corresponde a lo que el niño percibe, pues desde su subjetividad el falo es desplazado en el deseo de la madre, de manera que atribuye al padre una imagen terrible, de dictador de la Ley, asumiendo que si bien él mismo no es perfecto, hay alguien que sí lo es: el padre. Es importante sin embargo, que esto sea percibido así solamente por el niño, y que ni el padre ni la madre supongan que se da un pasaje de la perfección del niño a la perfección del padre, y de la dominación de la madre a la dominación del padre (H. Bleichmar, 1984; Lacan, 1958/1997).

En el **tercer tiempo del Edipo** culmina la castración simbólica: el falo y la Ley se instauran como algo que está más allá de cualquier personaje y se le ubica en la cultura, en la sociedad que dicta y determina las normas que rigen a todas las personas, a quienes ahora se les reconoce como no perfectas pero susceptibles de aspirar a la perfección, o a la ilusión de ésta al menos de manera momentánea. El falo pasa a ser algo que se puede tener eventualmente o algo de lo que se puede carecer, pero nadie lo es como el niño lo supuso en las etapas anteriores del Edipo Estructural (H. Bleichmar, 1984; Lacan, 1958/1997).

Un movimiento de esta magnitud promueve que el niño deje de estar identificado con el Yo ideal, de concebirse como ese ser perfecto dotado de atributos, completud y omnipotencia, renunciando a la imagen narcisista que se había formado de sí mismo. Es entonces que a nivel intrapsíquico se hace posible una transición que va de la identificación con el Yo ideal a la identificación con el **Ideal del yo**, reconociendo rasgos valiosos que en la actualidad puede o no poseer, pero que en caso de no contar con ellos, es posible dirigir sus esfuerzos para aspirar a tenerlos en algún momento (H. Bleichmar, 1984; Lacan, 1958/1997).

Para finalizar este apartado, resulta pertinente retomar lo planteado por Hugo Bleichmar (1984) respecto de que sería un error pensar que el Edipo lacaniano es una sucesión de etapas por las que todo chico está habilitado para cursar, pues que esto suceda depende de los personajes que intervienen en la estructura edípica y de la manera en que se lleven a cabo las distintas funciones. "Sería bastante objetable el tratar de darle un carácter de validez genética [...] sin embargo nos puede proveer [...] de un valioso instrumento que

permita describir determinadas configuraciones intersubjetivas en relación a la ley, al narcisismo, a la ubicación del deseo” (p. 89).

A esto puede agregarse lo que afirma Silvia Bleichmar (2009), referente a que si bien no existe una cronología específica para que estos procesos sucedan, es importante que se produzcan en los primeros cinco o seis años de la vida.

1.3 Instauración de la tópica psíquica a partir de la labor parental -la tópica intersubjetiva-. Aportaciones de Silvia Bleichmar.

Esta propuesta es desarrollada por Silvia Bleichmar atendiendo a los retos impuestos por la clínica infantil y por la insuficiencia de los recursos teóricos y técnicos provenientes de las principales escuelas psicoanalíticas. En el caso de la escuela kleiniana, Silvia Bleichmar observa que al dar por hecho que el inconsciente existe desde los orígenes de la vida, se soslaya “el papel del otro humano en la constitución del sujeto y el problema de la constitución de la tópica psíquica en el marco de una tópica intersubjetiva” (2008, p. 24). La escuela lacaniana en cambio, al afirmar que el inconsciente es efecto de la inclusión del sujeto en la estructura edípica y en la cultura, despoja al niño de toda subjetividad e incluso de toda patología posible, pues éstas recaen en la configuración psíquica de la madre (Bleichmar, 2000, 2008).

Recuperando parcialmente las propuestas de Freud y Lacan, en su abordaje teórico-clínico de la infancia, Silvia Bleichmar (2000, 2008, 2009) sugiere que debemos concebir al sujeto psíquico desde una tópica que inicialmente se presenta intersubjetiva, pues es allí donde se establecen las bases que ponen en marcha la constitución del aparato psíquico¹⁶. De esta manera, en la medida en que el niño y sus padres cursen satisfactoriamente los momentos del Edipo, tienen lugar grandes movimientos que resultan estructurantes de la tópica intrapsíquica infantil: “el desprendimiento de la madre y la constitución de una estructura singular que le permita ubicarse en el mundo en tanto

¹⁶ De allí que sugiera que **en una situación diagnóstica**, es preciso considerar la dinámica interna y la manera en que se han sucedido los tiempos del Edipo: cómo se han promovido u obstaculizado los movimientos de diferenciación y constitución del sujeto (Bleichmar, 2008, 2009).

sujeto” (Bleichmar, 2008, p. 30), siendo parámetros clave de esta constitución los procesos de identificación y de represión originaria¹⁷.

Pese a que Silvia Bleichmar (2000, 2008) reconoce y enfatiza el valor fundante de este proceso, considera imprescindible observar que el niño no es un efecto directo de lo que se encuentra en la estructura edípica al momento en que se inserta en ella; es decir, no es una calca del deseo-discurso de los padres.

Siguiendo los planteamientos de Laplanche (1987), Silvia Bleichmar (2000, 2008, 2009) afirma que entre la estructura edípica en que se inscribe el niño y los modos en que se constituye su subjetividad, tiene lugar un complejo proceso de **metabolización y neogénesis** en el que lo nuevo que ingresa al aparato psíquico no se conserva tal cual: es descompuesto y recompuesto de una forma completamente singular, y da origen a objetos no existentes en el mundo exterior, a una nueva realidad creada a partir de aquello con lo cual el niño entabla una relación privilegiada, y que por tanto, es investido libidinalmente o es metabolizado (Bleichmar, 2009).

1.3.1 Los orígenes del pensamiento y las vías libidinales: prerequisites de la inteligencia¹⁸

De acuerdo con el planteamiento de Silvia Bleichmar (2009), cuando un bebé nace no es aún un ser humano, sino solamente “una cría biológica con potencialidad humana, que puede encontrar su destino humano” (p. 80). La autora afirma que se puede partir del supuesto de que las condiciones genéticas y aquellas que enmarcaron el embarazo y el parto fueron lo suficientemente favorables como para que se produzca un niño en **condiciones de viabilidad biológica**. Sin embargo esto no es suficiente, pues aun cuando los montajes adaptativos biológicos sean adecuados, éstos pueden madurar en

¹⁷ **Represión originaria o propiamente dicha.** Primer tiempo de la represión que tiene como efecto la constitución de las primeras formaciones inconscientes, lo reprimido originario, que en adelante constituirán el núcleo del inconsciente (Laplanche y Pontalis, 1996).

¹⁸ Por **prerequisites de la inteligencia** deben entenderse tanto las condiciones ofrecidas por la estructura edípica en que se inserta el niño, como los elementos previos -biológicos- que encuentran una recomposición estructural al entrar en relación con dicha estructura (Bleichmar, 2003, 2009).

direcciones completamente diferentes a las que se esperan si no intervienen acciones de crianza humana eficientes¹⁹.

Desde sus particulares puntos de vista, Castoriadis (1992) y Laplanche (1970)²⁰ establecen que la **inteligencia** y el modo de operar humano, no se derivan exclusivamente de la naturaleza biológica, sino que constituyen un producto absolutamente inédito promovido inicialmente por factores externos. Este producto surge de una desarticulación, de un estallido de la naturaleza a partir del cual inicia **un proceso de desprendimiento del sustrato meramente biológico-instintual**, que conduce al individuo a someterse a los rodeos establecidos por la cultura y la vida afectiva para la búsqueda de la satisfacción (Bleichmar, 2000, 2009).

La adaptación como fenómeno humano es posible solo cuando las funciones biológicas dejan de seguir su curso y modo de operar natural, dando paso a modalidades reguladas de funcionamiento, lo que otorga al niño mayor operatividad sobre el mundo y facilita su inserción en el medio cultural y afectivo en que se desarrolla. De esta manera, la adaptación humana apunta más bien a la **preservación** del ser, que en principio implica desadaptación en el sentido biológico, para después tender nuevamente hacia la adaptación, pero esta vez a los estándares y modos de funcionamiento que establece la sociedad (Bleichmar, 2009; Castoriadis, 1992).

Este proceso de **humanización** se encuentra a cargo de los padres, quienes al momento de concebir al niño poseen ellos mismos un psiquismo constituido -bien o mal-, atravesado ya por una serie de constelaciones amorosas, deseos y prohibiciones. Silvia Bleichmar y Laplanche aseveran que mediante las maniobras que realizan los padres para proveer al niño de los cuidados autoconservativos, insertan también modos de excitación libidinal que representan un **“plus de placer”**. Esto es así porque mientras que el niño busca la satisfacción de una necesidad fisiológica -por ejemplo el hambre-, la madre²¹

¹⁹ Bleichmar (2009) hace referencia en este sentido a los niños ferales o salvajes, quienes al crecer sin una guía humana cuentan con formas de adaptación animalizadas -*autoconservativas*- a partir de las cuales se orientan exclusivamente a la conservación de la vida, buscando formas de satisfacción más directa sin llegar a desarrollar las características de lo que se conoce como inteligencia humana.

²⁰ La principal diferencia entre ambos autores radica en que Laplanche (1970) toma la sexualidad como el factor que facilita este estallido de la naturaleza y el surgimiento de la subjetividad, en tanto que Castoriadis (1992) remite a los modos histórico-sociales.

²¹ De acuerdo con Bleichmar (2009), se habla de madre porque es ella quien la mayoría de las veces se hace cargo del cuidado del niño; sin embargo queda claro que se hace referencia a todo aquel que cumpla la función materna: ambos padres, otros familiares, la niñera o incluso el personal que se ocupa de niños

ofrece en cada ocasión que lo atiende, toda una gama de contactos y sensaciones - placenteros o no- que lo introducen en un mundo de excitaciones y símbolos imposibles de satisfacer por completo porque ya no remiten a la saciedad biológica. Así, cuando el niño vuelva a experimentar la necesidad, habrá un empuje interno -inconsciente- que buscará investir nuevamente el registro de la experiencia de satisfacción, y tenderá a su reproducción idéntica (Bleichmar, 2000, 2009; Freud, 1900/2000).

De esta manera los padres **parasitan simbólicamente** al hijo, instauran inscripciones sin saber que lo hacen pues sin darse cuenta, sus modos de funcionamiento dejan escapar aspectos inconscientes que se inscriben en el psiquismo del niño. Estos contenidos tienen la cualidad de pertenecer al orden de lo *traumático*, en la medida que exceden la capacidad que el niño tiene en ese momento para controlarlos y elaborarlos²², lo que lo obliga por un lado a la búsqueda permanente del reencuentro con esas experiencias-sensaciones²³, y por otro, a desarrollar vías de descarga o ligazón colaterales, que al tiempo que busquen la satisfacción, favorezcan la autopreservación (Bleichmar, 2000, 2003, 2008, 2009).

En este momento, cobra central importancia el estado de salud física y psíquica de los padres; que ellos cuenten a su vez con una historia afectiva-libidinal que facilite cierto estado de fusión -momentáneo- con el niño para poder llevar a cabo las dos funciones que conducen a su constitución como humano: **sexualización**²⁴ y **codificación**.

Este estado de fusión se apuntala en la capacidad amorosa de la madre -en su historia libidinal-, a partir de la cual concibe a su hijo como ser humano total: el bebé se vuelve

institucionalizados. De allí la relevancia de conocer los antecedentes histórico-libidinales de los principales cuidadores del niño -padre y madre por ejemplo- en el momento diagnóstico.

²² Ante esta acción se promueve lo que Piera Aulagnier (1977) propone como **proceso originario de pensamiento**, que se distingue por “la tendencia a manifestarse a través de reacciones intensas, desorganizadas y masivas” (Schlemenson, 2001, p. 17).

²³ Esto corresponde a la **función pulsante**, propia del ejercicio de la función materna según el replanteo que Silvia Bleichmar hace de este concepto, y de la función sexualizante del proceso de humanización. Se desprende del inconsciente materno y de los elementos de la sexualidad que se le escapan y que por tanto, ella misma desconoce porque pertenecen a lo más arcaico de su propia historia libidinal (2000).

²⁴ Lo **sexual** en psicoanálisis **trasciende lo genital**, y remite a todo lo placentero no autoconservativo, eso que Bleichmar y Laplanche llaman “**plus de placer**”. A partir de lo cual el cuerpo biológico se transforma en sede de sensaciones placenteras y displacenteras ligadas a la disminución o al aumento de la tensión (Bleichmar, 2009).

depositorio de su energía libidinal, de manera que es investido con las fantasías que ella y el padre en su ejercicio de la función materna han forjado en torno a lo que será su hijo desde antes de que nazca. Le atribuyen características que aún no posee, pero que desde su punto de vista lo hacen perfecto -o no perfecto, dependiendo de cómo se inscriba en sus vidas y en su deseo-, de manera que le devuelven una imagen de sí mismo acorde con esto que les representa²⁵ (Bleichmar, 2009; Schlemenson, 2001).

Esta labor de los padres es central en la constitución del niño, pues al identificarse con la imagen -narcisística- que le proponen los padres, toma un anuncio de aquello de lo que es capaz, lo que merece y a lo que puede aspirar, proyectando incluso lo que puede ser el futuro para él. De esta manera, el vínculo que el niño establece con quienes se encargan de su cuidado físico y afectivo sienta las bases de lo que puede plantearse como ideal al cual llegar -ideal del yo-, de lo que lo movilizará a hacerlo y los recursos percibidos para lograrlo (Bleichmar, 2000, 2009). Se espera sin embargo, que a medida que el niño crezca, sea capaz de independizarse de esta imagen o proyecto identificatorio, como lo llamaría Aulagnier (1977; Schlemenson, 2001).

Se trata de un proceso complejo en el que se espera que la madre pueda identificarse con su hijo y que desarrolle cierta sensibilidad para leer e incluso construir sus necesidades, para que posteriormente pueda atenderlas en función de su propia experiencia: que le hable, lo sostenga, lo acaricie²⁶ (Bleichmar, 2009; Schlemenson, 2001, 2009).

Es así como la madre impone al psiquismo del niño una serie de pensamientos y enunciaciones que ordenan la descarga libidinal, trazando formas posibles de satisfacción de las necesidades y de acceso al placer. Se constituyen así las **vías libidinales**, las cuales aparecen ante el niño como una propuesta sobre lo que es valioso y digno de interés para las personas que le rodean, y que por lo tanto amerita que se enfoque esfuerzo y energía para alcanzarlo.

²⁵ Se trata de la **función narcisizante** descrita por Bleichmar (2000, 2009) como parte de las funciones de sexualización en el proceso de humanización, y como otra de las tareas de la función materna. Se encuentra ligada al yo de la madre en tanto que da cuenta de su capacidad de organizar y concebir al niño bajo las modalidades de los ideales, rigiéndose por el proceso secundario que permite un cuidado sublimado del niño.

²⁶ La propuesta de Silvia Bleichmar (2000, 2008, 2009) sobre **transvasamiento narcisístico** enfatiza la manera en que participa el narcisismo materno en la constitución infantil, pero no sólo con su capacidad de cuidado, sino también con su capacidad de pensarlo y representárselo.

De forma paralela, entra en escena y adquiere una función primordial el **universo de simbolización de los padres**, pues en la interacción cotidiana el niño se va apropiando del uso que éstos hacen de las palabras y acciones que acompañan el cuidado y que utilizan para representar lo que ellos suponen que vive y siente²⁷. El niño hace suyos el código a través del cual puede reconocer sus necesidades, así como las distintas formas de regulación de la satisfacción que los padres le muestran (Bleichmar, 2000, 2009; Schlemenson, 2001).

El aparato psíquico en formación es obligado ahora a emprender un verdadero trabajo psíquico (Bleichmar, 2008, 2009; Freud, 1900/2000): inicia el camino a **la simbolización**, dado que la pulsión -recién constituida- tiene que ser dominada y ligada, produciendo lo que Bleichmar llama “crecimiento intelectual, crecimiento psíquico” (2000, p. 146).

Freud (1900/2000) y Silvia Bleichmar (2009) señalan este momento como crucial en la constitución del sujeto, puesto que tanto la espera como la búsqueda de objetos sustitutivos para la satisfacción de necesidades -indispensables para el dominio de la pulsión- posibilitan el surgimiento de los primeros y más arcaicos pensamientos. Éstos son producidos ante la ausencia de la madre, cuando el niño recrea la imagen de ésta como un mecanismo que lo reconforta dado que no puede hacer nada diferente para satisfacer sus necesidades debido a sus condiciones de inmadurez biológica. Este proceso es llamado **alucinación primitiva**²⁸.

Uno de los aportes más valiosos que este planteamiento tiene para los fines del presente trabajo de investigación radica en que según lo establecido por Freud (1900/2000), se instituye de esta manera una compleja actividad de pensamiento, dado que por la vía alucinatoria se hace un rodeo hacia el cumplimiento del deseo. Así, puede observarse que las vías de pensamiento y las vías libidinales se producen a la par, puesto que **el pensamiento -la representación- se instituye inicialmente como un recurso que**

²⁷ Es la **función simbolizante**, la tercera tarea de la función materna y la función **organizadora y codificadora del proceso de humanización**. Propuesta desde el preconsciente y del yo materno, en la medida que se demanda al niño que -por amor a ella y por el temor que puede causar el perder su aprecio- renuncie a la satisfacción inmediata y se someta al orden de la cultura. Función atravesada por el superyó parental y sus regulaciones.

²⁸ Este momento de la constitución psíquica se corresponde con el momento en que predomina el **proceso primario de pensamiento**, donde la actividad representativa característica es la fantasía, mediante la cual el niño compensa psíquicamente la ausencia materna (Schlemenson, 2001).

busca ante todo el equilibrio de las excitaciones internas -reequilibrio intrapsíquico- (Bleichmar, 2003, 2009).

Es por esto que las palabras de la madre -mejor dicho de quienes ejercen la función materna- deben ser portadoras de mensajes que ayuden al niño a ordenarse, funcionando inicialmente como un borde que lo contiene, para después promover su diferenciación, autonomía, desarrollo cognoscitivo y pensamiento creativo **-autonomía de la imaginación**²⁹- (Bleichmar, 2009; Cipriano, 2001).

Resulta importante recordar que en estos momentos de la vida del niño, el aparato psíquico aún no se encuentra constituido, sino apenas en formación; se debe señalar que esta serie de registros ingresa por la vía perceptual, pero son registros que se inscriben en “tierra de nadie, en un espacio en el cual todavía no hay clivaje ni represión, y que está destinado a formar parte del aparato psíquico” (Bleichmar, 2000, p. 88).

Retomando a Freud (1900/2000, 1915/2000), Silvia Bleichmar (2008, 2009) enfatiza la importancia estructurante que tiene este momento de la historia del niño, en la medida que la continuidad de estas tareas de cuidado es lo que dará pie a la diferenciación de los sistemas inconsciente y preconscious, pues al tiempo que los padres sexualizan al niño e insertan estos contenidos no tramitables, facilitan lo que Freud (1915/2000) llama **represión originaria**. Esto es porque a medida que instauran una serie de prohibiciones, palabras, respuestas y silencios, introducen también representaciones con las cuales lo reprimido originario es contrainvestido³⁰. Se produce así un desfasaje entre la palabra y el acto, entre la representación-cosa y la representación-palabra, que de manera simultánea posibilita la paulatina puesta en marcha del pensamiento regido por la **lógica del proceso secundario**³¹ (Bleichmar, 2003, 2008).

Lo que se pretende en este momento es destacar una idea que comenzó con Freud acerca de que una de las problemáticas más relevantes de la vida psíquica es que existen

²⁹ En la **autonomía de la imaginación**, Silvia Bleichmar recupera el concepto de Imaginación radical planteado por Castoriadis, con el cual ubica la posibilidad que tiene el sujeto de pensar lo que no está, y no solo de ver lo que no está, sino de crear algo con los restos de lo que estuvo (Bleichmar, 2009, p. 88).

³⁰ La ligazón lógica es tarea del Preconscious y de la relación que éste establezca con los contenidos del Inconsciente (Bleichmar, 2009).

³¹ Con el **proceso secundario de pensamiento** da inicio una actividad representativa por medio de la cual se buscarán objetos sustitutos que ponen en marcha una actividad simbólica más rica, pues inviste ahora también a ciertas representaciones sociales (Schlemenson, 2001).

pensamientos -representaciones- no intencionales como los recién descritos. Estos **pensamientos no intencionales** pertenecen a lo más arcaico del inconsciente -lo originariamente reprimido-, por lo que son de los que menos forma pueden tener ya que aún no se encuentran ligados a código alguno (Bleichmar, 2009; Freud, 1911/2000) y lo que es más importante, anteceden a **la inteligencia**. Es decir, a la capacidad consciente y regulada que tenga la persona para establecer una relación deliberada con el mundo, volcada sobre un objeto específico y valioso por lo que es y no por lo que la persona consigue con él (Bleichmar, 2003, 2009).

Estos pensamientos conducen a la persona a la búsqueda de un objeto pulsional, a través del cual se pueda conseguir la satisfacción y la descarga³²; a lo que sería un **pensamiento de tipo indiciario**, que como todo lo inconsciente busca el reencuentro con lo idéntico. Esto, dice Silvia Bleichmar (2009, p. 168), impulsa “el psiquismo a un movimiento pero no necesariamente a un crecimiento, en la medida en que el psiquismo estaría condenado siempre a lo mismo con los objetos pulsionales”, de los cuales la persona *no espera conocer nada*. Por tal razón, la autora afirma que si bien es un prerequisite indispensable para la constitución psíquica el que se constituya lo pulsional y la búsqueda de objetos que permitan la descarga de esa pulsión, se trata de un prerequisite que una vez cumplido debe modificarse para no colocar a la persona en riesgo de inmovilidad psíquica.

De esta manera, cuando el niño se ve obligado a renunciar a la mera satisfacción pulsional a través de los objetos³³, comienza a constituirlos en objetos de amor, dignos de ser mirados, atendidos y de enfocar sus esfuerzos en ellos, de investirlos libidinalmente.

Un punto de gran relevancia que Bleichmar (2003, 2009) señala en este sentido es que al constituirse los objetos de amor, el primero que tiene que establecerse como tal es el propio yo -narcisismo primario-, ya que a partir de allí el niño podrá hacerse cargo de su autoconservación y la satisfacción de sus necesidades, las cuales aunque de manera

³²Este planteamiento remite al concepto de **Objeto parcial**, con el cual Freud (1905/2000) hace referencia a aquellos objetos que son elegidos para la satisfacción de pulsiones parciales, de manera que la persona en su conjunto pierde relevancia (Laplanche y Pontalis, 1996)

³³ El movimiento de renuncia a la mera satisfacción pulsional se hace posible, como se señaló al describir la segunda tópica, a partir de la declinación del Complejo de Edipo, momento en que se espera que el niño desista a la satisfacción de sus deseos edípicos, marcados por la prohibición del incesto: por amor a los padres y también por el temor de perderlo. A partir de este momento, la meta libidinal se transforma y apunta a otras metas de mayor valoración social, haciendo posible al mismo tiempo la diversificación de objetos (Freud, 1923/2000).

precaria, podrá enunciar mediante un discurso ya atravesado por la cultura. Podrá decir <<leche>>, <<mamá>>, y otras palabras o frases que lo ponen en relación con los objetos del mundo exterior al tiempo que lo remiten a sí mismo.

“Le interesan los objetos del mundo exterior en los cuales puede reencontrar cosas que le importan. Esto plantearía que *el primer conocimiento del mundo... es un conocimiento determinado por líneas de interés libidinal*, en el primer caso de reencuentro con lo idéntico, en el segundo caso es reconocimiento de lo necesario” (Bleichmar, 2009, p. 170).

Desde esta perspectiva, el objeto de amor implica reconocimiento de lo propio y también de la existencia del otro: una **diferenciación** necesaria para que el mundo pueda constituirse en **objeto de conocimiento**³⁴. Es preciso este posicionamiento del sujeto para que reconozca lo diverso como algo por lo cual vale la pena preguntarse, algo que represente para él un **enigma** porque el objeto del que se quiere saber es importante y no solo porque a través de él se obtendrá satisfacción pulsional o narcisística³⁵ (Bleichmar, 2003, 2009).

Interesa acotar en este sentido que lo que se busca es que haya un cierto equilibrio, pues como lo señala Silvia Bleichmar (2009, p. 171): “el amor al objeto y el reconocimiento del yo están presentes siempre en el acto de conocer”. Por lo que **sería imposible que el conocimiento se consolide si la persona no encuentra en ello un cierto placer**: placer en la producción de pensamientos y no solo en el producto obtenido.

Al respecto, Bleichmar (2009) señala que esto puede verse con claridad en el aprendizaje escolar de niños que en sus primeros años de vida eran considerados por sus familias como brillantes porque podían decir los colores, contar en inglés, repetir una poesía y cuando ingresan a la primaria no pueden comprender los contenidos escolares,

³⁴ Una vez más adquiere gran relevancia el funcionamiento psíquico de los padres y la calidad de la estructura edípica que ofertan, pues es preciso que la función paterna promueva la diferenciación y que la función materna la acepte. El niño tiene que enfrentarse a la ausencia de los seres amados para que su deseo sea interrogado, para poder preguntarse qué es lo que son y quieren más allá de él. De acuerdo con Silvia Bleichmar (2009, p. 173), “la única razón para preguntarse por el amor es el desamor”, el cual trastoca la plenitud de la relación simbiótica inicial y moviliza al niño a ser algo que aún no es.

³⁵ La ligazón libidinal es tarea que compete directamente al Yo, que tiene que estar constituido para poder ser investido e investir objetos (Bleichmar, 2009).

generando el desconcierto de los padres. En esos casos, la autora señala que es posible que se haya dado un <<seudoconocimiento>> que solamente buscaba el reconocimiento del medio *-relación narcisística-*, pero que nunca partió de un genuino interés del niño por el conocimiento *-relación objetal narcisística-*.

Este planteamiento cobra relevancia en toda clase de relaciones que establezca el niño desde los momentos más tempranos, pues si quiere sentirse seguro del amor de su madre, cuando ésta se aleja, él querrá recuperar su mirada para lo cual debe conocer qué es lo que a ella le gusta, qué espera, qué piensa, y así intentará conducirse en consecuencia³⁶. Particularmente, para este proyecto es importante identificar cómo se relaciona el niño, cómo libidiniza los objetos con los que se vincula, especialmente con aquellos que se le presentan en el entorno escolar -contenidos académicos, profesora, compañeros- y si puede instituirlos como objetos de conocimiento.

Todo esto tomando en cuenta que al pensar en el interés que pueda desplegar el niño por el conocimiento, no se trata solo de observar cómo se ha constituido su yo de manera aislada, sino que es preciso considerarlo “en relación a este inconsciente al cual sofoca y el cual permite constantemente pequeños pasajes de representaciones [pensamientos no intencionales] que hacen que el objeto real tenga sentido” (Bleichmar, 2003, p. 29), que inicialmente sea percibido y después significado.

Al respecto, Silvia Bleichmar (2009) señala que lo percibido del objeto exterior nunca refleja al objeto tal cual, dado que el código y las vías libidinales que promovieron los padres -algunas de las cuales permanecen inconscientes- facilitan cierta configuración de las instancias psíquicas, que una vez diferenciadas, condicionan un funcionamiento filtrado de manera que se percibe con mayor relevancia aquello “que de algún modo conocemos dentro de una gama posible” (p. 227). A partir de lo conocido, y privilegiado por los objetos de amor, se establecen categorías organizadoras de la propia percepción y del pensamiento, mismas que posibilitan que el aparato psíquico cierre sus dispositivos perceptuales a ciertos elementos y así discriminar lo relevante para cada persona (Bleichmar, 2003, 2009).

De este modo, se desarrolla en el sujeto cierta apertura o inhibición ante objetos y sujetos que cobran significado a partir de rasgos que sobresalen y remiten a la propia historia

³⁶ Actuará intentando alcanzar lo que supone que la madre requiere y lo que ésta le presenta como ideal – Ideal del Yo- (Bleichmar, 2009).

libidinal. En función del sentido que esta historia tenga, el niño es capaz -o no- de desplazar libido hacia objetos y fines valorados narcisísticamente, así como de participar en actividades humanas, que si bien parecen alejadas de la sexualidad, facilitan el reencuentro parcial con experiencias psíquicas anteriores que produjeron satisfacción.

II. Inteligencia y problemas de aprendizaje: el abordaje clínico psicopedagógico.

...El principito estaba pálido de rabia.

Hace millones de años que las flores fabrican espinas. Hace millones de años que los corderos se comen las flores. ¿Y no es serio intentar comprender por qué las flores hacen el esfuerzo de fabricar sus espinas que nunca sirven para nada?

¿No es importante la guerra entre los corderos y las flores?

¿No es más serio que las sumas y restas de un señor gordo y rojo?

Y el que yo conozca una flor única en el mundo, que no existe en ninguna otra parte, salvo en mi planeta, y que un corderillo puede destruirla de un solo golpe, sin darse cuenta de lo que hace, ¿no es importante?

(Saint-Exúpery, 1943, p. 30).

Con todo lo expuesto hasta este momento, se ha esbozado una propuesta teórica desde la cual se concibe la constitución y funcionamiento del sujeto psíquico. Se trata de un abordaje por demás enriquecedor, pues ofrece una perspectiva interesante para comprender cómo se funda la **inteligencia**, entendida como “un modo de pauta de la relación del sujeto entre el deseo y el mundo intersubjetivo en el que se mueve” (Bleichmar, 2009, p. 70). Una forma de “operar en lo real... de producir transformaciones en el mundo circundante o establecer tipos de relaciones con el mundo” (Bleichmar, 2009, p. 15) atravesadas por la lógica del proceso secundario: en referencia a un objeto, bajo la lógica clasificatoria cuyos organizadores son el tercero excluido, la negación y la contradicción.

De acuerdo con Bleichmar (2009), cuando nos referimos a la inteligencia estamos hablando de la manera en que se relacionan en el sujeto los ideales -apuntalados por lo que llama prerrequisitos de la inteligencia- y *las posibilidades de adquisición del conocimiento*, de manera que el mundo circundante -el mundo en general y el mundo de los contenidos académicos en particular- se convierte en algo que el sujeto desea **aprehender** -invertir libidinalmente- y **utilizar de forma productiva y sublimada** -lo que evidencia la forma de operar de sus procesos de pensamiento-.

Se sientan de este modo las bases para comprender las posibilidades de teorización con las que cuenta el sujeto, así como de **crear conocimientos nuevos** bajo el dominio de procesos lógicos (Bleichmar, 2009): de aprender.

El **aprendizaje** para Silvia Bleichmar, quedaría concebido como “un proceso de transformaciones sucesivas del sujeto a través del cual se relaciona con los objetos, de acuerdo con modalidades históricamente acuñadas que se expresan en modos de operar y comportarse, y cuya comprensión y significación es histórica y subjetiva” (Schlemenson, 2003, p. 13).

En una línea de pensamiento muy similar, Schlemenson (2003, 2009) define al **aprendizaje** como un proceso por demás complejo, singular y multideterminado que sostiene la incorporación activa y la construcción de conocimientos y novedades. Proceso que si bien se pone en marcha en el interior del ámbito escolar, no se limita a la forma de tramitar los contenidos académicos, sino que permite tener noticia de la manera en que el niño se conduce habitualmente: de operar en forma inteligente en el medio en que se desenvuelve, expresando aspectos centrales de la actividad psíquica individual acuñada y tolerada históricamente por los padres (Morin, 2000; Schlemenson, 2009; Schlemenson y Grunin, 2013).

Tal como se ha venido señalando, dicha historia traza modalidades selectivas de investimento del mundo y los objetos que ofrece -también los objetos escolares-, en las que se juegan atracciones, repulsiones, preferencias y rechazos, sesgando los caminos que el niño pueda tomar para acceder al placer y/o evitar el displacer (Schlemenson y Grunin, 2013).

Concebido desde esta perspectiva, el aprendizaje implica formas particulares de aproximación a los objetos sociales **-de investimento libidinal-**, los cuales adquieren sentido no solo por lo que son desde la realidad compartida, sino sobre todo, por la forma en que se organizan y representan en la subjetividad (Rego, 2013).

Es así que los objetos sociales -y de conocimiento- cobran sentido a partir de la manera en que se ligan a aspectos **primarios** provenientes de la historia subjetiva, y del ordenamiento y transmisibilidad que adquieren al regirse por la lógica de tipo **secundario**. De allí que Green (1996) llame la atención sobre la necesidad de considerar la complejidad que caracteriza al pensamiento, en virtud de que si bien se espera observar

la lógica de lo secundario, solo lo primario puede asegurar la creatividad y la elaboración de sentidos subjetivos -esperados en el aprendizaje-.

Se requiere por tanto, de cierta flexibilidad en el funcionamiento psíquico, de una ductilidad que permita y promueva el intercambio entre lo primario y lo secundario. Para tal fin, es preciso que las barreras de la censura ubicadas entre el Inconsciente-Preconsciente, Preconsciente-consciente, y en el contacto con el mundo exterior, se constituyan con cierta estabilidad -para contener y regular el funcionamiento psíquico-, y que también sean permeables, facilitando el intercambio al interior del aparato psíquico y hacia fuera de él (Green, 2005).

Se espera que -con cierto equilibrio y movilidad- tengan lugar intercambios bidireccionales, que vayan del Inconsciente hacia la Consciencia y el contacto con lo externo real -en sentido progrediente-, y también que lo secundario se enriquezca y dinamice por el empuje de lo pulsional -en sentido regrediente, dado que va de lo Preconsciente a lo Inconsciente- (Green, 1996, 2005).

A esta puesta en relación de lo primario con lo secundario, Green (1996) la denomina **procesos terciarios -de pensamiento-**, que ante todo buscan la riqueza y complejización simbólica, así como la diversidad en las vías para la tramitación de afectos. Con lo que se evita el predominio de un tipo de funcionamiento sobre otro, lo que provocaría un pensamiento caótico -de instalarse lo primario- o rígido y **sobreadaptado** -al prevalecer lo secundario-³⁷ (Álvarez, 2010; Rego, 2013).

Los procesos terciarios promueven de esta manera, condiciones propicias para el aprendizaje en tanto incorporación y creación de conocimientos, apuntando a la **heterogeneidad** en el funcionamiento psíquico en general -y en el sistema representacional en particular-, que hace posible la tramitación de los conflictos que se suscitan entre las demandas pulsionales y el trabajo de representación, así como el

³⁷ Así, es posible que ante el **predominio de lo primario** en la producción simbólica, se detecte en ella la descarga directa de lo pulsional o que se infiltren elementos fantasmáticos que le hagan perder la organización y transmisibilidad de sentido compartido (Grunin, 2013; Schlemenson, 2009).

Por el contrario, si el funcionamiento se **rigidiza en lo secundario**, la tendencia será hacia un trabajo activo de defensa, en el que la tendencia se busque resguardar la subjetividad y no dejar que se cuelen los afectos a través de procesos imaginativos. De manera que se presentarán producciones estereotipadas, tendientes a retratar la realidad externa, concreta y factual (Cantú, 2011). El esfuerzo psíquico se enfocará entonces en la evitación del conflicto a fin de preservar la estabilidad psíquica, aún a costa de la pérdida de ductilidad en sus modos de simbolizar, rigidizándose al estilo de la **sobreadaptación**, que empobrece la imaginación, reflexión crítica y autonomía del pensamiento (Álvarez, 2010; Grunin, 2013).

conflicto entre la satisfacción pulsional y el vínculo con los objetos que presenta la relación con el exterior (Rego, 2013).

Ahora bien. Vistos desde este enfoque, los *niños que no aprenden* o con problemas en el aprendizaje, se caracterizan precisamente por presentar fallas en la producción de conocimientos y en la incorporación de novedades, debidas a restricciones importantes en los procesos de simbolización que rigidizan el funcionamiento psíquico, reduciendo las posibilidades de intercambio y flujo de lo afectivo, como componente importante que moviliza al sujeto a apropiarse del conocimiento y darle sentido y relevancia subjetiva (Schlemenson, 2001; Schlemenson y Grunin, 2013).

Estas fallas pueden verificarse en el despliegue de “perturbaciones significativas en el dominio de alguna o todas las áreas de conocimiento, con pérdida de la curiosidad” (Schlemenson, 2001, p. 15).

Silvia Schlemenson (2003, 2004, 2009) afirma que con frecuencia, los niños que presentan problemas en el aprendizaje han padecido situaciones histórico-libidinales traumáticas -no metabolizadas-, donde las relaciones primarias han promovido una experiencia de desconfianza que torna amenazantes las propuestas novedosas que provienen del exterior.

De allí que en ellos se establezcan formas rígidas de tramitación pulsional, que revelan la falta de equilibrio e intercambio dinámico propios de los procesos terciarios, exponiéndolos a la irrupción de afectos incontrolables, o a la puesta en marcha de arduos esfuerzos activos de retracción afectiva y de desligazón de los objetos sociales. Lo que a su vez altera y restringe su capacidad para establecer un intercambio reflexivo y vehiculizado por la simbolización al interior del espacio escolar (Álvarez y Grunin, 2010; Schlemenson, 2009).

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

Todo lo anterior, coloca a los niños que no aprenden en condiciones que los vulneran y exponen a un sufrimiento psíquico adicional, toda vez que las propuestas que provienen

del contexto escolar suponen con frecuencia, la demanda de una adaptación e investimento que excede sus posibilidades de ductilidad y movilidad psíquica.

2.1 Contexto escolar y aprendizaje.

Diversos autores concuerdan (Bleichmar, 2009; Cipriano, 2001; Erhart, 2001; Kornblit, 2001; Schlemenson, 2004) al señalar la riqueza que aporta el espacio escolar para la complejización psíquica y cognoscitiva de los individuos, pues su ingreso en este medio facilita en todo momento una serie de encuentros significativos: lo ajeno -la legalidad y las nuevas formas de interacción que ofrece la escuela-, se encuentra con lo propio -cuerpo, inteligencia, deseo-, de manera que se construye un espacio privilegiado y necesario de confrontación. En él, se precisa del niño la capacidad para establecer un diálogo productivo y abierto con otros niños y adultos que le son impuestos y con los cuales reedita situaciones y formas de relación vividas con sus objetos originarios, con sus padres.

Sin embargo, los nuevos objetos a los que se enfrenta cuentan con una historia personal, con formas de relación que también son únicas y que se resisten a las propuestas del niño, obligándolo a modificar sus formas de operar psíquicamente (Schlemenson, 2001). De esta manera, el niño y sus nuevos compañeros de vida -adultos y niños- “re-escriben una historia cuya pre-historia (aunque ellos no lo saben) ha comenzado mucho antes, en otro espacio, con otras voces antiguas narradas como propias” (Schlemenson, 2004, p. 12).

La inserción de estos nuevos personajes y de los nuevos objetos de conocimiento que proponen a la vida del niño, diversifica el atractivo libidinal que hasta este momento había sido patrimonio exclusivo -o casi exclusivo- de los padres, posibilitando -e incluso exigiendo- la apertura a nuevas formas de acceso al placer. Nótese que se trata de un proceso complejo, puesto que con el ingreso del niño al contexto escolar no solo se sacude su psiquismo, sino también la estructura intersubjetiva que lo sostiene, la cual enfrenta el reto de facilitar la transición e incorporación del sujeto en constitución al contexto extra familiar. Es preciso que los propios padres estén dispuestos a dejar que el niño pruebe e incorpore nuevas formas de relación y nuevas vías de interés -libidinales-, y

que esto no represente un motivo de desequilibrio para ellos (Cipriano, 2001; Erhart, 2001; Schlemenson, 2001).

Schlemenson (2001, 2004) enfatiza el valor estructurante que tiene la integración exitosa del niño a la escuela, y dentro de ésta, la apertura que pueda demostrar ante el intercambio con los semejantes y el despliegue de un discurso autónomo, por medio del cual el niño pueda manifestar su singularidad.

Por tal motivo, resalta la importancia que tiene el hecho de que la institución educativa que recibe al niño sea lo suficientemente rica y heterogénea (Green, 1996), para facilitar la promoción de rupturas que potencien el enriquecimiento psíquico de sus miembros a través de los contactos sociales que ofrece. Se espera que estas rupturas no sean excesivas, al punto que dejen sin referentes de lo conocido al niño y por tanto lo desestructuren, o por el contrario, que sean demasiado limitadas y restrictivas como para obturar el intercambio, el enriquecimiento y la innovación en el niño (Schlemenson, 2004).

Lamentablemente, no todos los niños -y no todos los padres- se encuentran en condiciones psíquicas para tolerar y enfrentar estas rupturas, para abandonar la exclusividad relacional y de sostén que representan las relaciones primarias. Es decir, no todos pueden romper su vínculo tan estrecho con los padres y transferir³⁸ en las situaciones y personajes impuestos por la escuela una posición que los considere dignos de atención y de ser conocidos, en tanto que pueden aportar algo valioso (Schlemenson, 2009).

En este sentido, tanto Bleichmar (2009) como Schlemenson (2009) señalan a **la figura del profesor o profesora** como elemento central que posibilita la apertura al conocimiento, pues se trata del primer objeto de amor significativo que se presenta al niño fuera del contexto familiar. Como lo afirma Bleichmar, no se puede cursar la escolaridad si no se ha despertado y promovido la curiosidad, y menos aún si las condiciones relacionales originarias no facilitan que haya una transferencia de la madre a la maestra, de manera que a ésta se le haya conferido una posición valiosa y de saber.

³⁸ Se alude aquí a la posibilidad de **transferencia** que posee el niño en la cual actualiza con nuevos objetos, prototipos infantiles de relaciones establecidas con los objetos originarios -padres- (Laplanche y Pontalis, 1996). Silvia Bleichmar (2009, p. 196) afirma que “la transferencia es también repetición y descubrimiento de lo nuevo”, pues lo que el niño hace es cotejar similitudes y diferencias de los objetos actuales con los objetos originarios.

Esto es así pues, como se ha señalado en el apartado de los prerrequisitos de la inteligencia, para que un objeto tenga relevancia y despierte el interés libidinal de un individuo, debe remitir a aspectos relevantes de los primeros objetos de amor. De forma tal que “la intensidad libidinal de las relaciones iniciales actúa como una fuerza constitutiva del deseo de conquista del mundo, sesgada por un entramado vincular inicial en el cual se despliegan diferentes maneras de buscar e interesarse por las novedades” (Schlemenson, 2009, p. 20).

Este interés y las formas que se presentan al niño para acceder a las novedades sin duda están mediados por las *reservas simbólicas de los padres* y por aquello que se encuentra más allá del niño y representa motivo de *atracción libidinal*. Se espera que para los padres exista aún una disposición suficiente para continuar accediendo a proyectos personales no resueltos, para seguir aprendiendo, de manera que sirvan como promotores del atractivo del niño por lo novedoso y presenten rasgos identificatorios donde la integración de **conocimientos** sea vista como algo valioso y deseable (Schlemenson, 2009).

En los niños con problemas de aprendizaje, éste parece ser un problema, pues según lo hallado por Schlemenson (2004, 2009), los padres no siempre presentan al niño como deseables o alcanzables, atributos que tiendan a la expansión de su psiquismo. Por el contrario, como Schlemenson lo identifica en los niños que no aprenden, en ocasiones los deseos, traumatismos y proyectos que forman parte de la historia personal de los padres y que quedaron inconclusos o suspendidos, pueden limitar el despliegue psíquico del niño, quien inútilmente trata de resolver las situaciones que sus padres dejaron pendientes.

Esta situación retrasa la posibilidad de que el niño cuente con una configuración autónoma, y concreta la presencia de *restricciones en la simbolización* que al mismo tiempo dificultan la inserción social del niño. Incluso, si los objetos que se presentan en el contexto escolar -maestra, compañeros, contenidos académicos- remiten a situaciones traumáticas para los padres o para el propio niño, pueden convertirse en objetos de no-deseo, y producir un *movimiento libidinal de desinvertidura, limitando el acceso al aprendizaje* (Schlemenson, 2001, 2009).

Schlemenson (2001, 2004, 2009) destaca también el valor que tiene para el proceso de aprendizaje, la inclusión activa del niño en su **grupo de pares** -su medio social -, ante los cuales las formas tradicionales en que se conduce tienen que ser transformadas de cara a

la rivalidad y la competencia que promueve la observación de los semejantes y el deseo de posesión de atributos que considera valiosos. “El otro, el par, el compañero de grupo, es quien fuerza a la desestabilización y pérdida de lo conocido, hacia la re-creación de lo diferente. Este otro resulta para el sujeto un propulsor de la interrogación” (2004, p. 30). El diálogo y la interacción cotidiana ponen en conflicto lo que para el niño habían sido certezas hasta ahora, presentando estilos de interpretar y relacionarse con el mundo que conducen a la resignificación de las formas de operar que había poseído.

Como se ha podido observar, el contexto escolar y todos los elementos que lo componen: profesores, compañeros y contenidos académicos, son todos factores que pueden incidir notablemente en la estabilidad y el funcionamiento del psiquismo. E incluso, representar un riesgo potencial de falla cuando el niño que ingresa posee una estructura psíquica incapaz de ajustarse a las nuevas demandas -autopreservarse-, o cuando el marco intersubjetivo que lo sostiene no facilita los cambios que demanda la incorporación de novedades.

Por esta razón, se considera pertinente recuperar el supuesto que sustenta el abordaje clínico psicopedagógico de los problemas de aprendizaje, en el que se propone la existencia de una estrecha correlación entre los antecedentes histórico-libidinales del niño y las características de su producción simbólica, ambas variables estrechamente comprometidas en los niños que no aprenden (Schlemenson, 2001).

2.2 Propuestas de diagnóstico.

En el *trabajo clínico con niños que presentan dificultades en el aprendizaje*, **Silvia Bleichmar** llama la atención sobre el hecho de que con frecuencia, los problemas no son solamente escolares, sino que pueden ser más bien estructurales. Reconoce desde luego, que existen niños cuyas condiciones biológicas de base son adversas y dificultan el desarrollo del aprendizaje, lo que lo haría un asunto que no compete necesaria o exclusivamente al psicoanálisis. Asimismo, refiere que es posible encontrar niños en los que los recursos que ofrece la escuela en que se insertan son insuficientes o inadecuados, y esta situación es la que causa los conflictos; pero eso, afirma, sería un problema de didáctica.

Bleichmar (2009) indica que si lo que presenta el niño es un problema de aprendizaje -y no de didáctica-, es preciso antes que nada, definir qué tipo de estructuración psíquica tiene, y diferenciar entre problemas de inteligencia y problemas en los que se encuentra comprometida la relación general del niño con el conocimiento y las figuras de transferencia que lo promueven.

Resulta indispensable por lo tanto, distinguir si se está frente a un trastorno de la inteligencia que remite a fallas en la estructuración psíquica- o frente a un síntoma que compromete el aprendizaje. De acuerdo con la autora, un **trastorno de la inteligencia** remite a un déficit estructural, en tanto que un **problema de aprendizaje como síntoma**, hace pensar en una inhibición de tipo neurótico (Bleichmar, 2003, 2009).

Desde esta perspectiva, cuando el niño presenta fallas de base para el aprendizaje, entre las que se ubica la *no constitución de la lógica aristotélica* -característica del proceso secundario de pensamiento-, con las categorías de clasificación, temporalidad y negación, enfrenta problemas que evidencian aspectos no constituidos del yo. Si estas deficiencias se encuentran presentes, es imposible que pueda mostrar un pensamiento organizado o interés alguno por sí mismo o por el universo, pues como lo señala Silvia Bleichmar (2003, 2009) el niño enfrenta un problema de ordenamiento del campo representacional, en el que si bien las consecuencias se evidencian a nivel cognoscitivo, su causalidad es estructural y no se resuelven con adiestramiento en las asignaturas o habilidades que fallan.

En los casos en que el problema no hace referencia al funcionamiento o estructura biológica, que tampoco obedece a una falla didáctica, y que puede considerarse que ya pertenece al campo específico del psicoanálisis, Bleichmar (2009) sugiere que pueden ser distintas las explicaciones, pues es preciso revisar los casos en su singularidad. Sin embargo, menciona que uno de los conflictos podría estar por ejemplo, en la dificultad del niño para transferir en la maestra el enigma y la posición de saber. O incluso, en el reto que se enfrenta ante una estructuración narcisística muy grave en la que no se ha constituido el ideal del yo y por lo tanto, el niño se identifica con una imagen de perfección absoluta, para la cual el aprendizaje no es una meta valorada.

Ante la necesidad de distinguir entre estas posibles explicaciones de las dificultades para el aprendizaje, y en función del modelo teórico por medio del cual Bleichmar explica la constitución y funcionamiento del sujeto psíquico, la autora propone que a nivel

diagnóstico es preciso considerar tres focos básicos, a partir de los cuales se puede comprender y abordar clínicamente el nudo patógeno (Bleichmar, 2008):

1. El modelo del aparato psíquico y su constitución. En este aspecto confiere particular importancia a observar si los procesos primarios y secundarios se han fundado ya en el aparato psíquico y si se encuentran suficientemente diferenciados.
2. La ubicación del paciente en la tópica intersubjetiva.
3. Las determinaciones de la historia libidinal, en su carácter significativa, y además tomando las correlaciones entre movimiento sintomático y trauma.

De esta manera podemos observar que el foco principal de Bleichmar lo encontramos en su abordaje desde la clínica psicoanalítica y el tratamiento -en consulta- de los niños cuya problemática se evidencia en el entorno escolar, pero que como se ha señalado, tiene su base en la intersubjetividad, y es un reflejo claro de una forma particular de constitución y funcionamiento intrapsíquico.

En una línea de pensamiento muy similar, pero tomando como eje principal a Green y su concepción acerca de los procesos de simbolización, **Silvia Schlemenson** (2001, 2004) propone el **abordaje clínico psicopedagógico** como la vía a través de la cual diagnosticar, intervenir e investigar los problemas de aprendizaje en niños y adolescentes. Su trabajo parte de principios teóricos psicoanalíticos y se desprende de la psicoterapia psicoanalítica clásica, para proponer formas de intervención orientadas directamente a la atención de restricciones en los procesos de simbolización, la creatividad del pensamiento y la incorporación de novedades en el ámbito académico y relacional.

Al igual que Bleichmar, Schlemenson retoma la historia subjetiva de los niños con el fin de conocer la naturaleza, o el sentido histórico subjetivo que tienen sus problemas de aprendizaje, tomando como signos o síntomas de la problemática que enfrentan, a las dificultades escolares. De esta manera, a través del diagnóstico clínico psicopedagógico³⁹ intenta “*establecer una relación significativa entre las perturbaciones en la producción simbólica del niño por el que consultan y los antecedentes histórico-libidinales que le dieron origen*” (p. 23).

³⁹ El proceso de diagnóstico psicopedagógico demanda siete sesiones de trabajo, las cuales se describen en el **Apéndice 1**, donde además se desglosan los indicadores específicos que Schlemenson evalúa con cada técnica e instrumento utilizado en el proceso diagnóstico.

Para tal fin, toma como ejes de investigación (Schlemenson, 2001):

- φ La descripción de las particularidades simbólicas presentadas por el niño: la detección de perturbaciones en el dominio de áreas específicas de conocimiento, así como de formas fallidas en la producción de novedades en el área académica.
- φ La caracterización de los antecedentes histórico-libidinales que pudieron originar las perturbaciones.
- φ La orientación a los padres o cuidadores del niño acerca de la problemática que enfrenta su hijo en cuanto a producción simbólica.
- φ La orientación a los docentes del niño sobre el modo de asistir sus dificultades desde el ámbito escolar.
- φ La derivación del niño a un servicio clínico-asistencial pertinente.

Como puede notarse, ambas propuestas de abordaje resultan de una gran riqueza para la comprensión e intervención de los problemas de aprendizaje, por lo que ambas se toman como base para la propuesta de un nuevo modelo en el que las bases que sustentan la formación de la inteligencia en el niño, y las restricciones simbólicas y libidinales que se evidencian en su desempeño escolar -académico y social- actual.

Así. A partir y sustentado en los conceptos y estrategias metodológicas mencionadas hasta ahora, se presenta a continuación el planteamiento del problema, objeto de esta investigación.

III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

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

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

Esta propuesta es medular, porque aporta una visión particular que se tiene del niño, de su constitución y funcionamiento cotidiano más allá del contexto en el que se le mire. Silvia Bleichmar (2009) propone a la inteligencia como una forma de operar en lo real, como un proceso atravesado por la lógica, mediante el cual se posibilitan modos de relación con el mundo, modos de interés, de trato y de canalización de energía, hacia los objetos -personas, cosas, actividades, conocimientos, uno mismo-.

El niño así constituido, cuenta con varios espacios de operatividad, siendo el hogar y la escuela los más destacados y también los más comunes. Sin embargo, dado que la influencia principal para su constitución se encuentra dentro del hogar -en la forma que se establecen los prerrequisitos de la inteligencia-, su modo de proceder guarda mayor sintonía con los miembros de su familia, y es hasta que ingresa a la escuela cuando se enfrenta a situaciones nuevas que pueden resaltar dificultades o fallas en su proceso de constitución o de funcionamiento (Bleichmar, 2009; Schlemenson, 2009).

Como ya se mencionó, Schlemenson (2001) señala que cuando se inserta el niño a la escuela, se produce en él y en el medio familiar un cierto desequilibrio, dado que se enfrenta a propuestas diferentes de relación con los otros -autoridades o grupos de

iguales-, teniendo que adaptarse a nuevas reglas, a nuevas expectativas, y en el proceso, guardar el equilibrio.

Ahora bien, en México la educación preescolar es -en teoría- obligatoria, y si bien es cierto que desde edades tempranas enfrenta al niño con cambios en la legalidad y le exige integrar nuevas formas de relación, el ingreso a la escuela primaria marca un corte aún más importante que rompe con la dinámica lúdica que había ofrecido el sistema preescolar, al traer consigo estrategias y objetivos de enseñanza que implican una mayor exigencia académica y de ajuste social. Se trata de un proceso de cambio en el que muchos niños enfrentan serias dificultades, requiriendo una tarea de mediación que represente un puente, y facilite la transición entre un sistema y otro. Para este fin, el principal mediador es el profesor, una figura que puede considerarse como una extensión de los padres y aparecer -o no- como un cuidador afectivo y también como un representante de la ley.

Con el ingreso a la educación básica, el niño se enfrenta además a nuevos compañeros y niveles de competencia que lo obligan a poner a prueba lo que hasta ahora le ha constituido como sujeto, requiriendo enfocar todos sus recursos para mantener el equilibrio y ajustarse a su nueva realidad, más allá de lo que el placer pudiera dictarle.

Desde esta perspectiva, comprender las dificultades que el niño presenta en el contexto escolar: en el proceso de aprendizaje y de socialización, demanda entonces reconocer su forma de relación con el mundo, con quienes le rodean, con él mismo y con el conocimiento, siendo preciso que pueda -libidinizar- interesarse y enfocar energía en objetos de aprendizaje, y ajustarse a las leyes dictadas por el contexto escolar, convirtiendo la experiencia en algo placentero, creativo y generador de conocimientos.

En el presente proyecto de investigación, se consideran centrales las propuestas de Silvia Bleichmar y de Silvia Schlemenson para comprender la manera en que se fundan en el niño las bases para su despliegue en el contexto escolar. Específicamente, se considera central la concepción de inteligencia propuesta por Bleichmar (2009), en tanto que hace referencia a la pauta de formas de relación y operatividad en el mundo, que habilitan al niño para poner en marcha su aprendizaje del entorno, de apropiación del conocimiento acerca de los objetos que despiertan su interés libidinal y la forma regulada -a través de los procesos de pensamiento- de dirigirse a ellos.

Por tal motivo se propone, a nivel diagnóstico, hacer una adaptación a los modelos que ambas aportan, para que a partir de conocer las vías a través de las cuales se

establecieron los prerrequisitos de la inteligencia, se reconozca inicialmente, el tipo de estructuración psíquica que poseen los “niños que no aprenden”, cómo se han fundado en ellos los procesos de pensamiento y la manera en que éstos regulan las relaciones que establecen con su entorno.

Enseguida, se espera tener una aprehensión de la historia libidinal que constituye al niño: los proyectos e intereses que ésta ha trazado como valiosas y susceptibles de ser alcanzadas, y que se ponen en juego dentro del contexto escolar, incidiendo en la capacidad del niño para libidinizar los objetos que allí se le presentan: él mismo como estudiante y compañero, la maestra, el grupo de pares y los contenidos académicos.

En función de lo anterior, se establece como **objetivo** para este trabajo, explorar las vinculaciones entre los prerrequisitos de la inteligencia, los procesos de pensamiento y la forma en que libidinizan los objetos principales que ofrece el entorno escolar, niños que presentan problemas en sus aprendizajes, así como detectar si esto permite explicar el problema de aprendizaje que presentan.

De esta manera se abre una línea de investigación que en un futuro, puede ampliar su cobertura, para posteriormente sentar las bases que permitan emprender estrategias de prevención e intervención clínica con niños, padres y profesores.

Acerca de los participantes de la investigación y del contexto que los sostiene.

Un elemento que se considera de esencial importancia para la comprensión de los participantes de este estudio es el contexto en el que se desarrollan y que los sostiene, de allí que se dedique este apartado para su presentación.

Así, resulta necesario señalar que en general, las personas que acuden en busca de ayuda al Centro de Servicios Psicológicos de la Facultad de Psicología, pertenecen a familias de clase socioeconómica media-baja y baja, caracterizadas por la precariedad de recursos y la tendencia a cubrir apenas las necesidades básicas de alimentación y supervivencia. Se trata de personas cuyas historias familiares -en su mayoría- se encuentran signadas por la falta de cuidado afectivo, la violencia física y/o psicológica, un acceso mínimo a la educación formal, y recursos simbólicos restringidos. Todas ellas modalidades de funcionamiento y de relación que se han transmitido transgeneracionalmente, que aparecen como oferta desde los padres, y cuyos efectos

han llegado hasta los miembros de la familia que, por los problemas que presentan en su día a día, son canalizados a la consulta psicológica.

Ante este tipo de problemáticas, las oportunidades de atención son escasas y se limitan a aquellas que ofrecen las instituciones y programas gubernamentales, los cuales resultan insuficientes pues la población que requiere de ellos excede por demás sus capacidades de atención. Bien sea por la alta demanda, o porque a menudo las áreas de especialización propias de cada institución no se encuentran claramente definidas y se ven obligadas a acoger exigencias para las cuales no se encuentran capacitadas, pero que al no haber otras opciones desde el ámbito público, las deben asumir.

Esto sucede también cuando se habla de niños con problemas escolares, para quienes las oportunidades de atención pública son realmente escasas, ya que por lo regular, los profesores no poseen la formación suficiente ni especializada para apoyarlos más allá de lo estrictamente académico. Y las instituciones gubernamentales que se suponen destinadas al apoyo escolar, como son los CAM y las USAER, se ven rebasadas por la magnitud de las problemáticas escolares en el país, tal como se pudo precisar en la introducción cuando se habló de la atención de niños con NEE quienes, como se señaló, quedan relegados ante la existencia de un mayor número de niños con problemas de aprendizaje no asociados a discapacidad (62.21% según el SEEUM, 2011), cuyas problemáticas tienen su origen en condiciones socioafectivas.

Para estos niños, el escenario también es poco favorecedor, pues pese a la gran proporción de problemas de aprendizaje causados por condiciones socioafectivas, los espacios e instituciones que pueden ofrecer consulta psicológica de tipo clínico, son cada vez menos, lo que obliga a la población a la búsqueda de atención privada -en el mejor de los casos- o a no ser atendida porque no hay instituciones que puedan cubrir esta necesidad de manera suficiente.

Como una alternativa eficaz de intervención psicológica para los habitantes de la Ciudad de México, aparecen instituciones no gubernamentales entre las que destacan las universidades públicas como la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Autónoma Metropolitana, que por medio de distintos programas y proyectos, articulan actividades de docencia, investigación y servicio a la comunidad. De manera que niños con problemáticas severas, poseen oportunidades de alta calidad para su evaluación y tratamiento.

IV. MÉTODO

El conocimiento objetivo no es producto de una relación objetiva con el mundo, ni tampoco subjetiva, sino de una relación productiva con el mundo. (Bleichmar, 2009, p. 143)

La constitución y funcionamiento psíquico del niño se apuntalan tanto en los montajes biológicos con los que nace, como en las acciones de crianza y cuidado que los padres prodigan para promover lo que Bleichmar (2009) llama proceso de humanización. La historia libidinal, los recursos simbólicos y el que los padres favorezcan y permitan que el pensamiento del niño se separe de lo que ellos esperan para él, facilita su devenir como sujeto psíquico.

A partir de allí, desarrolla formas específicas de inteligencia, de relación y operatividad sobre el mundo que le permiten apropiarse y proponer novedades a partir de los objetos que constituye en objetos de conocimiento, y que para él merecen esfuerzo y atención. Así, el niño puede libidinizarlos y dirigirse de forma regulada hacia ellos, mediada por la lógica y ligazón que favorece el proceso de pensamiento que predomine en su estructura psíquica.

Esta forma de constitución se vuelve particularmente evidente en el contexto escolar, donde la aparición de un sinfín de novedades puede desestabilizar un aparato psíquico con fallas de constitución o funcionamiento, evidenciadas en problemas con el aprendizaje. De allí que el presente trabajo de investigación se plantee el siguiente:

4.1 Objetivo general.

Explorar las vinculaciones entre los prerrequisitos de la inteligencia, los procesos de pensamiento y la forma en que libidinizan los objetos principales que ofrece el entorno escolar, niños que presentan problemas en sus aprendizajes, así como detectar si esto permite explicar el problema de aprendizaje que presentan.

4.1.1 Objetivos particulares.

1. Identificar la manera en que se establecen en los niños participantes los prerrequisitos de la inteligencia:
 - a. Condiciones de viabilidad biológica
 - b. Proceso de desprendimiento del sustrato meramente biológico-instintual.
 - c. Universo de simbolización de los padres.
 - d. Constitución de las vías libidinales.
 - e. Promoción de la autonomía de la imaginación.

2. Caracterizar la modalidad del proceso de pensamiento predominante en cada uno de los niños.

3. Describir las vías de libidinización de lo escolar en relación con:
 - a. Sí mismo
 - b. La figura de profesor (a) a lo largo de su historia escolar
 - c. El grupo de pares
 - d. El conocimiento

4. Analizar la forma de articulación de los prerrequisitos de la inteligencia, los procesos de pensamiento y las vías de libidinización en niños que acuden a consulta psicológica por presentar problemas de aprendizaje.

4.2 Modelo Diagnóstico.

El modelo principal de indagación se ubica en una adaptación del método de Diagnóstico Psicopedagógico propuesto por Silvia Schlemenson (2001). Con esta adaptación, se esperan dilucidar los elementos de la historia libidinal del niño que pudieron haber establecido los prerrequisitos de la inteligencia propuestos por Silvia Bleichmar (2009), los cuales se relacionan con las características predominantes de su proceso de pensamiento actual y de las vías libidinales que se han establecido en torno a los distintos objetos que se presentan en el ámbito escolar: el propio individuo como persona que puede aprender y relacionarse con otros, el profesor, el conocimiento y los compañeros de clase.

De acuerdo con la propuesta de Schlemenson (2001), al indagar la historia libidinal se rastrean aspectos identificatorios y hechos significativos en la historia del individuo que produjeron algún tipo de atracción o repulsión libidinal. Se puede reconocer además la manera en que se han establecido los prerequisites de la inteligencia y que sostienen la puesta en escena del chico en el contexto escolar (Bleichmar, 2009).

A partir de la información obtenida, se estimaron las vinculaciones entre los procesos de pensamiento que predominan en el niño referido a consulta psicológica por problemas en el aprendizaje, los antecedentes histórico-libidinales que le dieron origen y las vías actuales que toma su relación libidinal con el contexto escolar.

4.3 Definición de conceptos.

Prerequisites de la inteligencia.

Los prerequisites de la inteligencia son tanto las condiciones ofrecidas por la estructura intersubjetiva en que se inserta el niño -generalmente constituida por los padres y el niño-, como los elementos previos -biológicos- que encuentran una recomposición estructural al entrar en relación con dicha estructura (Bleichmar, 2003, 2009).

Procesos de pensamiento.

Modos de funcionamiento del aparato psíquico, que se caracterizan por la ausencia (**proceso primario**) o presencia (**proceso secundario**) de: ligazón de la energía libidinal, regulación en la descarga, negación, contradicción, ordenamiento temporal y juicio lógico (Laplanche y Pontalis, 1996). O bien, por la puesta en relación de lo primario con lo secundario (**procesos terciarios**), apuntando a la complejización simbólica, así como a la diversidad en las vías para la tramitación de afectos (Green, 1996).

Libidinización de lo escolar.

Movilización de energía pulsional a fin de ligarla a los objetos que presenta el entorno escolar, a saber: la profesora, el grupo de pares, los contenidos académicos, y la propia persona en tanto que se evalúa la manera en que se percibe a sí misma como estudiante y como par.

Niños que no aprenden.

Se caracterizan psicológicamente por presentar restricciones en el aprendizaje. Fallas en la producción de conocimientos, verificables en su capacidad simbólica restringida y en el despliegue de “perturbaciones significativas en el dominio de alguna o todas las áreas de conocimiento, con pérdida de la curiosidad y del deseo para la incorporación de novedades” (Schlemenson, 2001, p. 15). Las dificultades que presentan en este sentido, no necesariamente han iniciado con el ingreso a la escuela, sino que forman parte de su constitución y funcionamiento psíquico desde antes, y solo se evidencian al entrar el niño en contacto con un contexto que demanda la inclusión, ajuste y producción de novedades (Schlemenson, 2003, 2009).

4.4 Tipo de estudio.

Se trata de una investigación cualitativa que se llevó a cabo bajo un **paradigma interpretativo**, desde el cual se considera que las realidades son múltiples, holísticas y complejas. De allí que el objetivo planteado para esta investigación apuntó, más que al establecimiento de relaciones causales y generalizables, a la comprensión profunda y compleja de los niños que no aprenden, y que participaron en el estudio (González, 2001; Guba y Lincoln, 1994).

Se reconoce además que existe una interacción e influencia entre el sujeto investigador y el objeto investigado, por lo que las interpretaciones se llevaron a cabo conforme a la particularidad del caso analizado y dependieron del contexto concreto y de las relaciones establecidas entre la investigadora y los informantes (González, 2001; Guba y Lincoln, 1994).

La información recabada se analizó e interpretó a la luz de la teoría psicoanalítica, centrada en los objetivos de la investigación, y en directa relación con la historia de cada paciente. Las categorías de análisis propuestas se presentan en el apéndice 2, junto con los indicadores estudiados.

La estrategia de indagación empleada fue el **estudio instrumental de casos múltiples**, en virtud de que se trata de un método invaluable para comprender a fondo y en su singularidad, un fenómeno, así como para encontrar hallazgos teóricos complejos que

pueden consolidarse y validarse a través de similitudes presentes en los casos múltiples (Creswell, 2008, 2013; Martínez, 2006; Stake, 2005; Yin, 1994).

Finalmente, el estudio se definió como instrumental porque no se tenía un interés intrínseco en los casos, sino que éstos fueron un instrumento para comprender a los niños que no aprenden, las condiciones que sostienen la fundación de la inteligencia, y su modo de operar en relación con el entorno escolar (Creswell, 2008, 2013; Martínez, 2006; Stake, 2005; Yin, 1994).

4.5 Diseño del estudio.

El estudio se organizó en dos fases: la primera de ellas destinada a la selección de participantes y la segunda a la evaluación de los prerrequisitos de la inteligencia, procesos de pensamiento y libidinización de lo escolar en los niños que presentan problemas en sus aprendizajes.

4.5.1 Fase preliminar: Selección de casos.

Objetivo.

Contar con los participantes que cubrieron las características requeridas para los fines del estudio y que quisieron participar en la siguiente fase de la investigación, mediante la aplicación de la entrevista de pre-consulta establecida por el Centro de Servicios Psicológicos, a niños y padres. La información que recabé durante dicha entrevista resultó de gran utilidad para la siguiente fase, y para la comprensión general del caso.

Participantes.

15 niños -así como su padre, madre o tutor- que solicitaron atención en un Centro de Servicios Psicológicos de la UNAM por presentar problemas de aprendizaje y que cursaban de 1° a 5° grado de primaria.

Instrumentos y técnicas de recolección de datos.

1. Entrevista de Pre-consulta del Centro de Servicios Psicológicos, acentuando la indagación en los problemas de aprendizaje y en las condiciones familiares que sostienen al niño.

Procedimiento.

En el periodo comprendido de marzo de 2012 a septiembre de 2013, tuve reuniones mensuales con la coordinadora del Centro de Servicios Psicológicos, y acudí sistemáticamente a la asignación de pacientes en los primeros días de cada mes. Esto con la finalidad de rastrear casos de niños remitidos a consulta psicológica por presentar problemas con el aprendizaje.

Una vez detectados, realicé la entrevista de pre-consulta (así como los reportes correspondientes) que establece protocolarmente el Centro de Servicios Psicológicos a 15 niños y niñas, acompañados de su padre, madre o tutor. A partir de los datos obtenidos, seleccioné a los niños en los que el origen de los problemas de aprendizaje no se detectó presumiblemente neurológico o motivado por deficiencias didácticas o contextuales. Posteriormente, informé tanto a los niños como a sus padres acerca del objetivo de la investigación y los invité a participar en ella.

Fueron excluidos los niños en quienes predominaba:

- El riesgo biológico (por enfermedad orgánica o probable riesgo neurológico)
- El mal desempeño escolar por condiciones escolares-institucionales deficientes.
- Los problemas en la dinámica familiar, que durante la entrevista de pre-consulta opacaban por completo al niño que se identificaba como paciente, haciendo que por ningún motivo se pudieran abordar las implicaciones que dicha dinámica tenía en su aprendizaje y escolarización.

4.5.2 Fase de estudio: Evaluación de prerrequisitos de la inteligencia, procesos de pensamiento y libidinización

Objetivo

Evaluar en los participantes la manera en que se establecieron los prerrequisitos de la inteligencia, los procesos de pensamiento prevalecientes y cómo se ha libidinizado lo escolar.

Participantes

Niños seleccionados durante la primera fase y que aceptaron participar en el estudio, junto con el padre, madre o tutor.

A partir del trabajo realizado en la primera fase, conté con la participación de cuatro niños y sus madres. En virtud de que entre los participantes hubo una pareja de hermanos que por razones obvias presentan elementos comunes en sus historias y bases intersubjetivas, éstos se constituyeron como un solo caso. De manera que con los cuatro participantes construí tres casos, tal como se muestra en la tabla 1.

Caso	Participante	Edad	Escolaridad	Edad madre	Escolaridad madre	Edad padre	Escolaridad padre
1	Leandro	9	4°	33	Licenciatura sin graduar	48	Maestría sin graduar
2	Alicia	8	2° Repetidora	42	Preparatoria trunca	40	Secundaria
3	Karina	9	4°	40	Secundaria	40	Secundaria
	Ramón	6	1°				

Tabla 1. Descripción de los participantes

Es necesario señalar que todos los participantes acuden a escuelas públicas de la zona sur de la Ciudad de México, que están inscritos en el turno matutino, y que en todos los casos la solicitud de consulta psicológica fue promovida desde el contexto escolar.

Instrumentos y técnicas de recolección de datos

1. Historia clínica del Centro de Servicios Psicológicos, acentuando la indagación en los problemas de aprendizaje.

2. Batería psicológica del Centro de Servicios Psicológicos.
 - ψ Test Gestáltico Visomotor de Lauretta Bender, evaluada con los indicadores de Koppitz (1963).
 - ψ Dibujo de la Figura Humana (Machover, 1976).
 - ψ Dibujo de la Familia en Movimiento (Burns y Kauffman, 1972)

3. Entrevista semiestructurada para padres, en la que se profundizó en dos temas principales:
 - ψ Historia escolar del niño.
 - ψ Indagación de cómo se han establecido los prerrequisitos de la inteligencia.

4. Entrevista semiestructurada para niños, en la que se pudo conocer la percepción que tienen de sí mismos en relación con los ámbitos:
 - ψ Personal-familiar
 - ψ Académico
 - ψ Social
 - ψ Maestra (o)
 - ψ Compañeros

5. Escala Wechsler para Niños–IV (WISC IV, 2007)
 - ψ Interpretación de la modalidad cognoscitiva.
 - Comprensión Verbal
 - Razonamiento perceptual
 - Memoria de Trabajo
 - Velocidad de Procesamiento

- ψ Análisis de las construcciones inarmónicas o selectivas determinadas que son significativas (Schlemenson, 2001).
 - ψ Objetos de conocimiento que han sido significados favorable o desfavorablemente por el niño (Schlemenson, 2001)
6. Test de Apercepción Infantil con figuras animales (CAT-A) (Bellack, 1966)
 7. Test de Apercepción Temática Escolar (TAT Escolar) (Nathan y Mauco, 1966)
 8. Diagnóstico psicopedagógico en lectura y escritura (DIPLE) (Di Scala y Cantú, 2003)

Procedimiento

Una vez que detecté los cuatro casos que participaron en el estudio, apliqué las técnicas e instrumentos correspondientes a esta fase del estudio. A medida que llevaba a cabo la evaluación, transcribí de forma literal cada una de las sesiones, de manera que pudiera contar por escrito con todo el material de entrevistas y pruebas, lo que representó al menos 20 horas de trabajo de transcripción por cada una de las sesiones de evaluación.

Ya finalizada la transcripción del material completo de cada uno de los participantes, llevé los casos a supervisión clínica con la Dra. Bertha Blum -tutora principal de este proyecto de doctorado- y con la Dra. María Victoria Rego -miembro de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Universidad de Buenos Aires-, lo que permitió la discusión y la reflexión teórico-clínica acerca de los participantes, sus prerequisites de la inteligencia, procesos de pensamiento y vías libidinales. En el caso de Alicia, y en virtud de que resultaba necesario valorar la posibilidad de abuso sexual referida por la madre, llevé el caso a supervisión con la Mtra. Elizabeth Oliver García -psicóloga perito del Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal-.

Posterior a la supervisión de cada uno de los casos, elaboré un informe de estudio psicológico, que entregué y discutí con la coordinadora del Centro de Servicios Psicológicos, con quien valoramos las opciones de tratamiento pertinentes para cada caso, y se hizo la derivación de los mismos.

Asimismo, realicé la apertura de expediente para las madres de los participantes, quienes al final de la evaluación solicitaron atención para sí mismas, lo que representó también la

elaboración de entrevistas, evaluación psicológica y entrega de informes a las autoridades del Centro de Servicios Psicológicos.

Finalmente, realicé un recorte de los casos acorde a los objetivos de la investigación, de allí que la información que presento de cada participante es solamente aquella que permite comprender y explicar sus problemas de aprendizaje. El resto de la información se encuentra disponible para su revisión y análisis si es que así se requiere.

4.6 Consideraciones éticas.

1. Solicité el consentimiento informado a los padres de los niños participantes, así como el asentimiento de estos últimos.
2. Al finalizar cada proceso diagnóstico, realicé la devolución de los resultados obtenidos con los niños y sus padres, de forma que al mismo tiempo se validaron y sirvieron de realimentación para los participantes y la investigadora.
3. Se canalizó a los participantes al servicio de atención pertinente respecto a la problemática detectada y, a partir del análisis y supervisión de los casos, realizamos recomendaciones para el proceso de intervención.
4. Asimismo, abrí expediente clínico a las madres de los participantes, en virtud de que ellas mismas lo solicitaron cuando terminó la evaluación de sus hijos y se realizó la devolución de resultados.

V. RESULTADOS

*“Me pregunto si las estrellas se iluminan
con el fin de que algún día cada uno pueda encontrar la suya”
(Saint-Exúpery, 1943)*

En virtud de que la propuesta de este trabajo apunta a mirar a los niños y sus problemáticas de constitución, funcionamiento y aprendizaje en su singularidad y complejidad, el análisis que realicé es dinámico, a profundidad y está centrado en los objetivos de la investigación.

Es por eso que abordé cada uno de los casos por separado -como ya lo señalé anteriormente, uno de los casos está conformado por una pareja de hermanos-, esbozando los distintos motivos de consulta referidos en la preconsulta y en las entrevistas con las madres y los niños. Posteriormente revisé la participación de los padres en las condiciones e historia libidinal que sostiene a cada uno de los niños, y que aportan las bases sobre las cuales se establecen los prerequisites de la inteligencia. Enseguida, analicé la situación de evaluación con los niños, de la cual se desprende la comprensión de sus restricciones del aprendizaje, tanto a partir del investimento libidinal que han hecho del mundo y de los distintos objetos que ofrece el entorno escolar, como de los procesos de pensamiento que prevalecen en su funcionamiento psíquico. Finalmente discutí y extraje algunas conclusiones que aportan la comprensión teórico-clínica de los casos en estudio.

Al final del apartado, presento una Tabla que resume los hallazgos de la investigación.

5.1 Leandro: “soy muy neurótico... me siento muy, muy agitado. Por cualquier cosa me dan ganas de llorar”.

Leandro cuenta con 9 años, 5 meses cuando acude a consulta por primera vez. Cursa el cuarto grado de primaria, y su trayectoria escolar ha estado marcada por un rendimiento académico suficiente (con un promedio de calificaciones de 8), así como por la dificultad para vincularse con compañeros, profesores y contenidos académicos.

La familia a la que pertenece está constituida por los padres, Leandro, y un hermano de dos años de edad. La dinámica familiar se caracteriza por la rutina de las labores domésticas cotidianas, la falta de redes de apoyo -familiares y sociales-, y el intento excesivo de favorecer la “unión y convivencia” de padres e hijos, a través de actividades deportivas y recreativas que llevan a cabo los fines de semana.

El primer encuentro que se tiene con el niño está teñido de una gran angustia: la familia es caótica, la madre se desordena y tiene gran dificultad para contener a sus hijos, especialmente para ordenar al niño menor, quien grita y corre por el pequeño consultorio. En medio de este caos, Leandro se muestra muy ansioso: llora fácilmente y con una desesperación que hace difícil entender lo que quiere decir, especialmente cuando trata de abordar temas o situaciones que según él, lo ponen “nervioso”, o que lo hacen sentir “enojado o desesperado”. Esta dificultad para hablar contrasta con la capacidad de diálogo que demuestra en otras circunstancias y ante temas que se encuentran más lejanos a su vida afectiva.

El principal **motivo** que los lleva a solicitar atención psicológica según lo refiere la madre, es que en una ocasión se lastimó a sí mismo durante el recreo, pues llevó consigo una aguja y “se hizo piquetes”, que si bien no llegaron a causar heridas profundas, “preocuparon bastante a las niñas que lo descubrieron”, al personal de la escuela y a los padres del menor. El propio Leandro comenta que no sabe por qué lo hizo y que también se asustó mucho cuando se dio cuenta de que se había lastimado.

La madre señala además que recientemente se ha complicado su convivencia con el niño, al punto que los padres no consiguen distinguir si lo que pasa con él es “entre pre-adolescencia o simplemente rebeldía de la edad, se encuentra cansado, desmotivado, muchas veces no quiere comer. Es muy visceral. Cuando se enoja le duele el estómago, y de que le duele, vomita, o hasta diarrea le ha dado. También le duele la cabeza”. Esta ión

ha llegado a suceder tanto en casa como en la escuela, de manera que el propio Leandro refiere “perder el control” de su cuerpo, pues “apenas se enoja un poco o se siente desesperado, llora sin parar”, y aparecen estos síntomas “sin que pueda evitarlo”.

De acuerdo con Linda -la madre-, para Leandro es muy difícil seguir las reglas de la casa, lo que ha representado un motivo de discusiones frecuentes en los últimos meses. Asimismo, se opone a mantener en orden sus cosas personales: revuelve la ropa sucia con la limpia aun sabiendo que su madre dedica gran parte de su tiempo en acomodarla. Esconde comida sin terminar y basura detrás o debajo de la cama.

En relación con la escuela, la madre comenta que “muchas veces Leandro se esfuerza por hacer la tarea, la acaba hasta tarde y no la entrega, la olvida en la casa”. A menudo destruye sus tareas, trabajos y exámenes antes o después de que los califiquen, sin importarle la calidad de éstos ni las posibles notas que haya obtenido en ellos, y que en general son buenas.

Como motivo de consulta, Leandro señala: “es que quiero encontrar una actividad que me guste...”, aludiendo a uno de los conflictos que la madre reconoce en el niño, en tanto que a los ojos de la señora, él no es capaz de interesarse y comprometerse del todo con alguna actividad extracurricular. Hasta ahora, ha llevado batería, inglés, guitarra, danza folklórica, fútbol, ajedrez, Tae Kwon Do, Kung Fu; y actualmente practica Parkour⁴⁰.

Asimismo, pese a que reconoce que ahora tiene más amigos debido al juego del trompo, identifica como problemáticas las relaciones con sus compañeros, ya que se siente relegado de las posibilidades de trabajo grupal, y se vuelve foco de agresiones y burlas por parte de algunos niños.

En lo que respecta a las asignaturas, Leandro manifiesta que le interesan más aquellas que tienen que ver con el arte. Además le gustan las Ciencias Naturales, ya que tienen que hacer experimentos y reportar sus resultados. Señala que hay situaciones que le “estresan demasiado”, como que los exámenes sean aplicados por cualquier otra persona que no sea su profesora; situación que es muy frecuente en su escuela, pues los maestros “se rifan e intercambian” para la aplicación de exámenes.

⁴⁰ **Parkour**. Se trata de una disciplina de origen francés, que consiste en desplazarse en distintos entornos, naturales y urbanos, usando distintas habilidades corporales, a través de movimientos seguros que les permitan superar distintos obstáculos, como vallas, bardas, muros, etc.

Leandro reconoce además, que en ocasiones es “muy neurótico [...] me siento muy, muy agitado; por cualquier cosa me dan ganas de llorar [...] a veces me voy a encerrar a mi cuarto y azoto la puerta”. Esta situación ha llevado a que los padres retiren la chapa de su puerta, y que actualmente estén valorando la pertinencia incluso, de quitar toda la puerta, pues les da miedo cuando se encierra y no responde. Estas crisis de agitación suceden además en otras esferas de la vida de Leandro, pues en la escuela también se desespera, llora y la angustia lo desborda fácilmente cuando se encuentra ante situaciones que le frustran. Esto ha representado serios problemas con la profesora, quien -en un reporte realizado expresamente para el diagnóstico- alude a estas escenas señalando que Leandro gusta de “llamar la atención”, es poco tolerante, no respeta los turnos e interrumpe la clase o a sus compañeros para imponer lo que él desea aportar a la clase o lo que quiere hacer.

La historia de Leandro: de cómo se establecieron los prerrequisitos de la Inteligencia.

Los padres de Leandro son Diseñadores Gráficos. Se conocieron en la universidad donde él es profesor; Linda era su alumna y cuando decidieron vivir juntos, dejó trunca su carrera para dedicarse exclusivamente al hogar.

Después de un año de vivir juntos, se dio el embarazo del que es producto Leandro. La madre comenta que no fue planeado, sin embargo, se encontraban “muy felices, particularmente él, pues se trataba del primer hijo y era varón, lo que lo hacía sentir muy orgulloso”.

La madre dice haber vivido un embarazo muy tranquilo, salvo porque “Leandro ‘no quería nacer’ [...] lo sacaron hasta la semana 41 ó 42”, cuando tuvieron que realizar cesárea urgente, “porque ya se había acabado el líquido, y ya cuando nació, traía el cordón enredado [...] nació un poco moradito. Pero todo normal, sin complicaciones”. Por lo que se puede pensar que Leandro nació en **condiciones de viabilidad biológica (primer prerrequisito de la inteligencia)** (Bleichmar, 2009) que si bien representaron riesgo para su desarrollo neurológico, parecen no haber traído “mayores complicaciones” (sic. Madre).

De acuerdo con lo referido por la madre, el pediatra no habló de secuelas derivadas de las dificultades perinatales, y ellos tampoco observaron alguna alteración. La evaluación realizada durante el proceso diagnóstico tampoco sugiere la presencia de algún indicador relevante de afectación a nivel neurológico en Leandro.

Los primeros cuidados que la madre ofreció al niño, y que poco a poco lo insertaron en los patrones, ritmos y normas culturales propios del devenir humano (***desprendimiento de lo meramente biológico-instintivo, segundo prerrequisito de la inteligencia***) (Bleichmar, 2009), recibieron todo el tiempo y esfuerzo de Linda. Sin embargo, estuvieron matizados por la gran desesperación, enojo, tristeza y angustia que le generaba verse sola ante situaciones completamente nuevas y desconocidas pues según lo relata, “no sabía nada del cuidado de la casa ni del bebé... no tenía referentes acerca del embarazo y la maternidad”, dado que no tiene hermanas, primas ni amigas con quienes haya compartido tal experiencia. Tampoco contó con el apoyo de ningún miembro de su familia o la de su esposo en cuanto a su recuperación de la cesárea y el cuidado de Leandro.

De acuerdo con el relato de la madre, la relación entre ella y Leandro fue “muy bonita” durante los primeros años: “él siempre estuvo cerca, muy pegado a mí [...] estaba muy, muy, muy contento... íbamos a clases de natación y estimulación temprana para mantenernos activos y ocupados todo el día”. No obstante, el clima que sostuvo los primeros cuidados estuvo impregnado de gran inseguridad por parte de Linda, quien pese a sus esfuerzos por “aprender mucho” en las clases de estimulación temprana, se sentía desvalida ante un niño igualmente desvalido que dependía de sus cuidados para conocer el mundo y reconocerse.

La estimulación temprana y la interacción con otras madres le ayudaban a leer y dar sentido a las señales que el niño enviaba y por sí misma parecía no poder interpretar, pero también se convirtieron en una fuente de angustia en tanto que ella misma entraba en una dinámica de competencia con los otros. Competencia que sigue vigente e incide fuertemente en las posibilidades de Leandro para ser él mismo. Al respecto, Linda relata: “platicar con las otras mamás de la estimulación temprana me ayudaba a entender un poco más a Leandro, pero también me estresaba porque él no avanzaba igual que los otros niños. Entonces le hacía los ejercicios más y más veces para alcanzarlos”.

Así, contando con tres años de edad, Leandro fue inscrito al jardín de niños al mismo tiempo que el resto de niños de estimulación temprana. Se trató de un proceso difícil tanto

para él como para la madre: Leandro lloraba mucho, se enfermaba y se aislaba de los compañeros pues -según Linda- él prefería escuchar la música que ella le ponía -Cri cri, Topo Gigio-, razón por la cual “los niños lo discriminaban porque ellos oían música moderna. Además de que era muy alto, y por eso no querían estar con él”.

De acuerdo con la madre, el transcurso de Leandro por el jardín de niños no fue muy afortunado, pues además se trataba de una escuela “muy libre y no les enseñaban demasiado”, por lo que tuvo que llevarlo a clases de lectoescritura que lo habilitaran para el ingreso a la primaria.

Una vez que inició la primaria, Leandro tampoco se llevaba tan bien con sus compañeros, “pero estaba contento, le iba bien”, llegando incluso a pertenecer al programa de *Niño talento*⁴¹, con lo que además la familia recibía un apoyo económico que interesaba mucho a la madre. Mediante este programa Leandro pudo también inscribirse en clases de batería, inglés y ajedrez, lo que -de acuerdo con los fines con los que fue creado el programa- debía estimular su deseo por integrarse en actividades culturales y mejorar su rendimiento académico. Sin embargo, la tendencia a competir y la constante insatisfacción de la madre lo impidieron pues según sus criterios, Leandro no era muy hábil o las actividades no conseguían llamar del todo su atención, por lo que en poco tiempo cambió de actividad al menos en tres ocasiones.

Esta historia continuó después que Leandro perdió su acceso al programa de Niño talento, y sucede actualmente cada vez que la madre trata de incluirlo en actividades extra escolares (guitarra, danza folklórica, Tae Kwon Do, fútbol, entre otras), a las que ha renunciado ya sea porque a él no le convencen, porque la madre no está satisfecha con los profesores o resultados, o porque no tienen tiempo entre semana para asistir.

⁴¹ El programa de *Niño Talento* es promovido por el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal (DIF DF), y está dirigido a niñas, niños y jóvenes de 6 a 15 años de edad con promedio mínimo de 9.0, que estudian en escuelas primarias y secundarias públicas ubicadas en el Distrito Federal. Tiene como propósito, promover el acceso de sus participantes a una formación integral, a través del desarrollo de sus habilidades culturales, científicas y deportivas, y así generar procesos de participación infantil y educación comunitaria.

El programa otorga una ayuda económica de \$1,800.00 (Mil ochocientos pesos 00/100 M.N.) anuales, el cual se divide en depósitos mensuales de \$150.00, además de un depósito adicional de \$1,200.00, que se fracciona en depósitos de \$600.00. Este apoyo económico busca que los beneficiarios no se vean afectados en su economía familiar, por asistir y cumplir con las actividades que imparte el Programa.

Se trata éste, de un intento del Gobierno del Distrito Federal por promover el buen desempeño escolar en niños y jóvenes, prevenir deserciones, y promover el desarrollo integral.

Podemos observar que desde que nace Leandro, se juega en las interacciones sociales y en las actividades recreativas algo que anuda y coarta la subjetividad de la madre y la del niño. Para Linda es muy importante “hacer cosas juntos, convivir en familia”, y también “que él se realice, que sea feliz, que haga bien algo... pero no es bueno en nada”. Argumenta que llevar a cabo una actividad deportiva y cultural puede ser signo importante de que el niño “está bien y de que puede desenvolverse a nivel social”. No obstante, descalifica sus esfuerzos.

Leandro parece no tener lugar cuando se aborda el tema de elegir una actividad para él, pues en cada elección la madre tiene un interés particular -donde parece anudarse su propio narcisismo- que trasciende por mucho el carácter lúdico o recreativo que pudiera ofrecer al niño. Linda se siente afectada y cuestionada por lo que ella considera fallas o fracasos en su hijo cada vez que una actividad no marcha bien, y pareciera que desde su mirada, no hubiera una diferencia entre ella y Leandro: las “fallas” de él sugieren ser las fallas de ella.

La madre suficientemente buena de la que habla Winnicott (1993)⁴² no tiene cabida para Linda, porque quisiera ser una madre perfecta, completamente buena. Da la impresión de querer habitar los pensamientos y espacios del niño⁴³, definir lo que a él puede gustarle, hacerlo feliz, colocarlo por encima de los demás. Le angustia dejar a Leandro y permitirle formar un espacio propio: desea que ambos se mantengan ocupados, con espacios llenos todo el tiempo, como si realizar esas actividades “recreativas, culturales y deportivas” asegurara algo más que la diversión y el desarrollo óptimo del niño, y directamente hablara de ella y su ejercicio de la maternidad.

Para el desarrollo de Leandro esto tiene implicaciones importantes, pues según lo plantea Winnicott (1993), es en los momentos de separación entre el niño y la madre cuando tiene lugar el proceso de **desilusión**. Se espera que sea un proceso gradual en el que el niño deje de vivir la **ilusión** de que el mundo responde mágicamente a sus deseos y necesidades, que haya una distancia entre el pensamiento de la madre y el suyo, y que

⁴²Al describir a la **madre suficientemente buena**, Winnicott (1993) alude a la labor materna necesaria, por medio de la cual se asiste activa, oportuna y eficientemente a las necesidades del bebé; adaptación que en un primer momento crea en el niño la **ilusión** de omnipotencia, para ir disminuyendo en forma gradual a medida que el niño va creciendo, movilizándolo a la **desilusión** y la consecuente diferenciación.

⁴³Incluso quiere retirar la puerta de su habitación y hacer que su hermano pequeño duerma con él, pues considera que “eso lo obliga a estar abierto a la convivencia familiar y a amar a su hermanito”.

entonces comience a tener contacto con la realidad compartida. Este proceso sin embargo, se establece de manera fallida, pues para la propia Linda es inconcebible separarse del niño y permitirle que se vaya constituyendo como un ser independiente, proporcionándole un exceso de cuidado que corresponde con lo que Aulagnier (1977) llama **violencia secundaria**. Situación que contrasta además con la dificultad inicial de Linda para leer a Leandro y atender oportunamente sus necesidades, lo que al mismo tiempo habla de una **violencia primaria** deficiente.

Los psiquismos de Leandro y Linda parecen estar atados, y también en ocasiones parece que no hay más opciones que vivir “pegados”, pues como la madre lo refiere, ella se dedica “al 100% a él”, al punto que aún ahora no imagina que su vida vaya más allá de “Leandro, Leandro, Leandro”. A pesar de que lo desea, y que hacerlo sería una magnífica oportunidad de enriquecimiento psíquico para el niño, la propia Linda obstaculiza las oportunidades de separación y autonomía, al tiempo que experimenta gran culpa por pretender crear un espacio para ella misma, o tener aspiraciones que considera “egoístas”, como titularse y conseguir un buen trabajo; uno que le brinde la oportunidad de gozar de autonomía afectiva y económica.

Las condiciones que conducen desde el inicio hacia la **autonomía de la imaginación (tercer prerrequisito de la inteligencia)** (Bleichmar, 2009), es decir a la creación de un espacio propio y a la independencia de pensamiento en el niño, se dificultan e incluso pueden ser amenazantes no solo para la madre, sino para todo el grupo familiar.

Esta dificultad para permitir el proceso de separación-individuación en Leandro no solo la encontramos en Linda: ambos padres quieren controlarlo todo, y tienen un miedo extremo de que algo pueda pasarle si se aleja, miedo que trasciende hasta el espacio escolar y le impide disfrutar de las novedades que pueden aportar los compañeros y profesores. Incluso se vuelve una amenaza participar en los paseos escolares. Hasta el momento del diagnóstico nunca había ido a alguno, pues a los ojos de los padres son demasiado peligrosos y la maestra una cuidadora insuficiente.

Ante una situación como ésta, en la que los padres temen tanto por la separación del niño, Leandro se encuentra atado por momentos al deseo de los padres, teniendo que escapar, esconderse y hacer cosas a hurtadillas para guardar algo de privacidad. Como sucedió en una ocasión en que llevó a casa un par de gises para trazar un círculo en el patio y así poder practicar unos tiros de trompo, lo que lo atemorizaba bastante pues si su

madre los encontraba en su mochila, lo castigaría. Ese mismo miedo lo sintió en otra ocasión en que llevó su dinero a la escuela para comprar galletas como un regalo para su padre, pues la madre le tiene prohibido gastar dinero sin permiso, además de comprar y comer golosinas.

En cuanto a recursos de simbolización en torno a la afectividad y sus devenires, se observa una precariedad importante desde la oferta que hacen los padres, precariedad que como lo refiere Bleichmar (2009), sienta las bases para la simbolización en los hijos. Así, observamos que los padres poseen -y ofrecen a sus hijos- bagajes intelectuales que les han permitido realizar una carrera profesional, sin embargo sus **recursos de simbolización (cuarto prerrequisito de la inteligencia)** difícilmente pueden estar al servicio de su vida afectiva o la de sus hijos. Esta situación ha resonado importantemente en Leandro, quien carece de elementos para ligar afectos del orden de los celos, la agresividad, la envidia y la angustia.

Cuando se entrevista a la madre, se percibe que es incapaz de reconocer lo que le molesta, lo que le duele, la entristece o enfurece y a pesar de estar temblando de rabia, o de que sus ojos se llenan de lágrimas, no puede advertir en ella estos sentimientos. Leandro sufre la misma incapacidad, pues como Linda lo señala: “desde que Leandro era pequeño, cuando se enoja o exalta, tiene que darse un baño, ponerse agua fría o aplicarse un hielo en la cabeza. Desde pequeñito no sabía cómo hacerle, se ponía rojo, rojo, empezaba llora y llora, hasta que le echábamos agua fría en la cara”.

Resulta evidente la incapacidad de los padres para ayudarlo a metabolizar y tramitar afectos o, en palabras de Bion (1966), a transformar elementos β en α , mismos que lejos de ser simbolizados, son “congelados” o aumentados por la intrusión del agua fría, que Leandro requiere para “calmarse” aún en la actualidad. Los padres no han podido ayudar al niño a ligar, a reconocer y nombrar estos afectos, pues tampoco pueden hacerlo consigo mismos y no parecen tener conciencia de que a ellos corresponde enseñarlo a sus hijos. Linda comenta que Leandro “no sabía cómo hacerle” para calmarse cuando era pequeño, y no se da cuenta que se trata de una de las funciones principales de los cuidadores de los primeros años.

Actualmente, cuando Leandro o algún otro miembro de la familia es inundado por el enojo o la frustración, golpea un costal de Kung Fu en vez de hablar del tema con el miembro de la familia involucrado; pareciera no haber otra forma de manejar los afectos que temen

destruyan los vínculos familiares. No saben qué hacer ante la frustración de sus deseos y aspiraciones, ante el enojo, la angustia, el dolor.

La madre refiere que cuando se enojan con Leandro, ella y su esposo “no responden”, agregando que tratan de no pegarle pero cuando llegan a darle nalgadas, “no le duelen [...] porque es que como iba a Kung Fu, como que está más acostumbrado a los golpes”. Resalta una capacidad mínima de conectarse con los afectos y emociones del niño, y de hacer pasar a la descarga directa de la agresividad y la violencia como un modo válido de -no- tramitación.

Se observa cómo, más que mantener una comunicación afectiva cercana, la prioridad impulsada desde la familia ha sido aspirar a estándares de lo que los padres consideran valioso y que, aun así, tampoco consiguen alcanzar (ambos tienen pendiente la titulación de su último nivel de estudios y están enfrascados en una situación laboral-profesional que no les satisface). Las **vías libidinales que presentan los padres (quinto prerrequisito de la inteligencia)** (Bleichmar, 2009) colocan a la escolarización, la lectura, las actividades culturales, recreativas, artísticas y deportivas, en un lugar privilegiado.

Todavía Linda refiere sentirse “frustrada” al considerar que todo el tiempo que dedicó al cuidado y estimulación de Leandro “no fue suficiente”, y a cambio considera que su hijo: “es un poco torpe. No, no un poco, bastante torpe, no tiene un gusto por algo; también eso me frustra un poquito, porque yo pensaba que era un niño más arriba que los otros [...] y me doy cuenta que está debajo de los otros”.

Desde sus primeros años, Leandro se ha enfrentado a la imagen que le devuelve la madre con la cual al tiempo que le otorga una posición central de su vida, le recuerda permanentemente su insuficiencia. Cuando el niño “se da por vencido”, como lo dice Linda, ella se siente muy mal y trata de hacerle ver que él “es capaz de todo”. Sin embargo, Leandro lucha con una serie de ideales que le han presentado y parecen inalcanzables; pensamientos que lo habitan y le recuerdan permanentemente que *en comparación con otros*, él no es “tan abusado”, como lo dice en las historias que desarrolla alrededor de los personajes principales del CAT-A.

Ambos padres quisieran que Leandro se interesara en alguna actividad cultural o deportiva, que la dominara, les preocupa que no lo haga; sin embargo ellos tampoco dominan alguna, y cuando Leandro logra hacerlo con un buen desempeño, encuentran

alguna condición adversa y consiguen alejarlo, tal como sucedió con la clase de Tae Kwon Do, de la cual lo retiraron porque el profesor “no tenía el grado”.

Parece imposible hacer algo solo por placer: ambos padres presentan ideales imposibles también para ellos. Tratan de motivar al niño prometiendo regalos condicionados a metas que no corresponden con lo que a él le interesa: una camiseta de Angry Birds a cambio de que logre nadar mil metros, teniendo como plazo de entrenamiento para tal fin apenas dos semanas. Los ideales son altos, y Leandro insuficiente para alcanzarlos.

Cuando obtiene un nueve como calificación (en una escala del uno al diez), la madre está insatisfecha: “... ¿por qué nueve, si podría tener diez? ¿Para eso nos esforzamos tanto?”. Si obtiene un diez, no tiene relevancia pues desde su punto de vista, “es su obligación”.

Difícilmente Linda alcanza a reconocer algo bueno en Leandro. Al solicitarle que comente algo en lo que su hijo sea “bueno”, refiere que es muy noble, “muy suave”, muy platicador, parlanchín, y “bipolar”; refiriéndose con esto a que cambia de humor fácilmente, pasando de estar de muy buen humor a enojarse demasiado, sobre todo con su hermanito. Además, “le gusta mucho jugar, le gusta convivir [...] le gusta mucho ver la tele, ver películas [...] Es muy, muy buena persona, pero así, más virtudes deportivas, físicas, artísticas, pues no”.

El Ideal del yo (Freud, 1923/2000) en Leandro se ha constituido con estándares muy altos, que corresponden a la gran exigencia de los padres y que él ha introyectado casi sin metabolizar, de manera que sus esfuerzos pocas veces pueden satisfacerlo -como tampoco satisfacen a su madre-, y ni sus mejores resultados son dignos de ser mostrados. Tal como sucede cuando hace un buen trabajo y lo rompe aún antes de entregarlo.

En esas condiciones el Yo de Leandro se empequeñece de forma irremediable. Paradójicamente, Leandro no ha investido de manera suficiente los espacios que podrían permitirle acceder y cumplir con estos ideales, y valorarse así de manera diferente.

Con esta base fallida es como se establecen los prerrequisitos de la inteligencia en Leandro, promoviendo en gran medida, deficiencias en la interacción con el mundo exterior, sus propios deseos, y lo que dictan los padres.

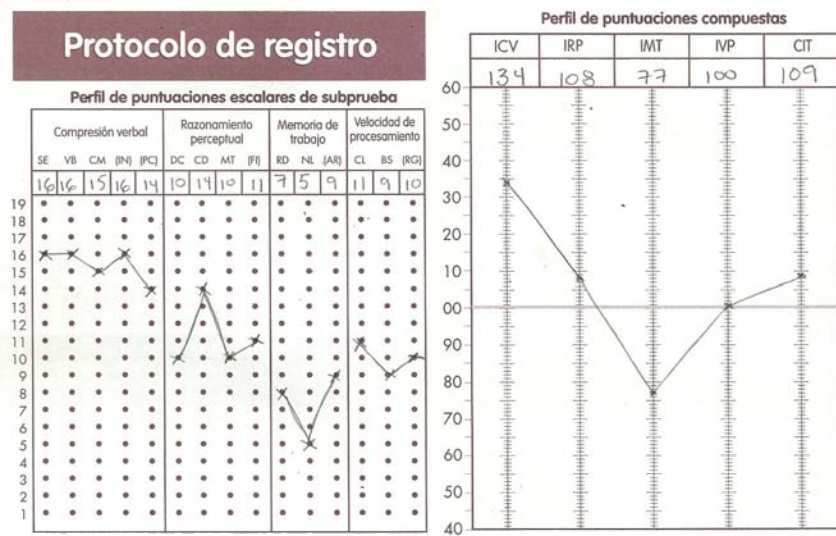
La situación de evaluación: investimento libidinal y procesos de pensamiento

Como se ha venido puntualizando y de acuerdo con la propuesta que analizamos, se han creado condiciones poco favorables para el desarrollo de la inteligencia en Leandro, especialmente si se toma la concepción de inteligencia que rige esta tesis, y que alude a la forma de relación que el sujeto establece consigo mismo y con el medio que le rodea (Bleichmar, 2009).

Para comprenderlo mejor, observemos sus habilidades cognoscitivas, la forma en que ha investido los objetos que ofrece el entorno escolar, y la manera en que operan sus procesos de pensamiento.

a) Perfil cognoscitivo.

Como se puede notar en su perfil de puntuaciones escalares y compuestas, el CI Total (109) de Leandro lo ubica en el límite superior del nivel promedio para los chicos de su edad (para ver completa las portadas de los protocolos de registro de todos los participantes, consultar Anexo 1).



Sin embargo, una vista más detallada de su perfil nos permite advertir que este desempeño -casi destacado- obedece principalmente a que el Índice de Comprensión Verbal es muy alto (134, lo que denota un desempeño “muy superior”, en relación con lo que se espera para su edad) y eleva el promedio del resto de las pruebas. Este índice representa una *fortaleza* de acuerdo con lo planteado por Wechsler (2007), evidenciando

que en Leandro existe una alta capacidad de razonamiento verbal, facilidad para la formación de conceptos verbales y un bagaje amplio de conocimientos adquiridos a través de la experiencia, así como la relación con un entorno rico en estimulación cultural.

De acuerdo con Keith, Chen y Chang (2009), así como con Kauffman, Flanagan, Alfonso y Mascolo (2006), el alto desempeño en las subpruebas de Semejanzas, Vocabulario, Información (16 puntos escalares), Comprensión (con 15 puntos escalares) y Palabras en contexto (14 puntos), es un reflejo de una elevada inteligencia cristalizada. Vale decir, de una demostrada curiosidad intelectual, vasta capacidad para aprender, memorizar y recuperar conocimiento objetivo ligado al lenguaje, proveniente de un ambiente rico en estimulación cultural. Con lo que además, se puede predecir un buen rendimiento académico (Esquivel, Heredia y Lucio, 2007).

Asimismo, su alta puntuación en la subprueba de Conceptos con dibujos (14) habla de razonamiento perceptual y abstracto no ligado a contenidos propios del entorno académico, lo que destaca una vez más sus posibilidades para aprender y razonar (Kauffman et al., 2006).

Por otro lado, su ejecución en las subpruebas correspondientes al Índice de Velocidad de Procesamiento (Claves, Búsqueda de símbolos y Registros) se encuentra dentro del rango de normalidad (11, 9 y 10 puntos escalares respectivamente), lo que expresa una buena atención, concentración, memoria de trabajo y capacidad de trabajar bajo presión.

Paradójicamente y en detrimento de su ejecución total, Leandro presenta como *debilidad* el Índice de Memoria de Trabajo (con 77 puntos, que lo ubica en un rendimiento “límite” según lo esperado para su edad), en el que se ubican las puntuaciones más bajas de toda la prueba de Leandro, siendo Retención de dígitos (8 puntos), así como Sucesión de números y letras (5 puntos), las de más baja ejecución. Si se leyera a estas subpruebas de forma aislada, podrían sugerir lo opuesto a lo descrito por su ejecución en el Índice de Velocidad de Procesamiento, y hablarnos de una deficiente memoria a corto plazo, distractibilidad y capacidad disminuida para la manipulación de información y para retener la atención.

No obstante, en virtud de que estas subpruebas se realizan contra reloj, y que él permanentemente preguntaba por el tiempo que quedaba para terminar, se puede pensar más bien en cómo el pensamiento de Leandro se deteriora ante situaciones que le hacen

sentir angustiado y en competencia con otros chicos. Esta respuesta se magnifica cuando se le enfrenta a los números y al área de conocimiento para la cual se siente más poco habilitado, que es Aritmética.

Durante la aplicación de estos ejercicios se le pudo ver muy angustiado, con todos los síntomas que él mismo describe cuando se enfrenta a situaciones que lo estresan (temblor, agitación, titubeo, necesidad de tocarse la cabeza con desesperación), al punto que se hizo necesario detenernos por momentos para recordarle que lo que pudiera responder era suficiente. Ante lo que él buscaba siempre la referencia de otros niños, preguntando si chicos de su edad habían podido responder bien o no.

Esta situación denuncia uno de los motivos por los que se solicita la consulta: el hecho de que, ante situaciones en las que se siente “muy presionado”, experimenta niveles elevados de angustia que lo hacen sentir “desesperado”, al punto que -de acuerdo con lo reportado por la profesora- le generan dificultades para atender, concentrarse y “mantener el control” de su pensamiento a fin de razonar y producir un resultado.

Una vez obtenido este panorama del perfil cognoscitivo de Leandro, de sus habilidades y áreas de mayor y menor desempeño, podemos revisar la manera en que se han establecido para él las vías libidinales en torno a lo escolar.

b) Inversión libidinal

Los primeros momentos de la evaluación se vuelven una muestra clara del pobre investimento que Leandro ha realizado de **sí mismo** y de sus habilidades, investimento que apunta a resaltar su incapacidad para enfrentar tareas que van desde lo más sencillo -como dibujar o inventar una historia- a lo más complejo -como son las actividades del WISC-IV, en las cuales su ejecución no obstante, es buena-. A lo largo de la evaluación reacciona con gran angustia frente a las demandas de trabajo y se considera incapaz de realizarlas.

Durante la primera sesión de entrevista, ante la solicitud de hacer un dibujo libre, dice que “no es bueno dibujando”: tiembla, le castañean los dientes, se toca la cabeza con desesperación mientras relata historias en las que describe su dificultad para llevar a cabo actividades como la que le estoy indicando. Pide un borrador, desea que le preste una

regla para que los trazos sean más precisos a pesar de que le señalo que se trata solamente de un dibujo y que de ninguna manera espero una ejecución perfecta del mismo.

De este modo, una tarea que para otros niños podría resultar sencilla e incluso placentera -puesto que por lo regular, dibujar es una actividad de tipo lúdico- se vuelve un gran reto para Leandro. Le lleva cuando menos veinte minutos representar a su familia, dice que “preferiría hacer otra familia” porque la suya “nunca la puede dibujar”. Finalmente consigue hacerlo y nos muestra a su padre como figura principal, ampliamente valorado y admirado, con quien desea compartir actividades recreativas como acampar, pero a quien en la realidad no puede acceder tan fácilmente solo con el fin de divertirse.

En otros momentos muestra rasgos obsesivos que buscan resultados intachables, los cuales no consigue obtener dado el nivel elevado de angustia que experimenta. Así sucede cuando se le aplica el Test Gestáltico Visomotor: se esfuerza demasiado, calcula el tamaño de las figuras, cuenta los puntos de las láminas y aun así falla su ejecución.

Durante la aplicación del WISC-IV igual dice sentirse “muy nervioso” y solo después de un rato puede interesarse y disfrutar. Su tendencia a la sobreadaptación, el control y su constante necesidad de compararse con los otros lo obligan a preguntar si se registrará el tiempo de su ejecución, si eso corresponde a niños mayores o menores que él, si lo que ha hecho es correcto o incorrecto.

Así podemos entender la puntuación tan baja en el Índice de Memoria de trabajo obtenido en el WISC-IV: ir contra reloj, recordando la consigna que se hace al inicio de la aplicación de la escala, en la que se le señala que la prueba está hecha para niños mayores o menores, se vuelven condiciones aliadas de su tendencia a perseguirse y sobreexigirse. Intenta controlar lo que sucede y al suponer que no consigue cumplir el tiempo y demandas de la prueba, hay un desborde endosomático ante tareas que podría llevar a cabo eficientemente si no tuviera la permanente necesidad de responder como “el mejor”.

En lo escolar, esto tiene repercusiones importantes, pues como él mismo lo señala al responder las subpruebas de Aritmética, Sucesión de números y letras, y Retención de dígitos, los exámenes y sentirse evaluado lo “estresan demasiado”. Sobre todo si maestros de otros grupos aplican los exámenes y no les dan tiempo suficiente para

revisarlos y entregarlos, o si ve que los demás chicos están entregando el examen y él no ha terminado.

A pesar de las dudas sobre su propia eficacia, su perfil cognoscitivo denota capacidades que lo colocan en el límite superior del nivel promedio de los chicos de su edad; perfil que pienso podría ser más alto si la situación de evaluación no lo inundara de angustia.

Su rendimiento escolar también podría elevarse si lograra utilizar su capacidad de manejo del lenguaje -habilidad más alta reflejada en la escala Wechsler- para ligar los afectos que irrumpen y por momentos paralizan su pensamiento. Afectos que en clase desencadenan eventos que la profesora reporta como necesidad de “llamar la atención”, y que lo hacen ponerse de pie y caminar desesperadamente mientras ella habla, sobre todo cuando se están abordando temas o situaciones en los que siente “no ser tan experto”. Lo mismo sucede durante las actividades del proceso diagnóstico, ante las que surgen comentarios como “es muy difícil”, “soy un neurótico”, “no puedo acordarme de lo que leo” o “no soy bueno resolviendo problemas de matemáticas”. Frases todas que reflejan abiertamente la manera en que se ha libidinizado a sí mismo y que le impiden desenvolverse de una manera más óptima.

Esta vigilancia tan estricta de sí mismo y de su ejecución, de “no ser tan bueno” y de “ser un neurótico” hacen pensar nuevamente en ideales que no logra alcanzar, en niveles de exigencia elevados que en principio provinieron de fuera -del mandato y los estándares de los padres-, y que Leandro ha introyectado como normas que ya lo rigen y con las cuales él mismo se identifica y evalúa, remitiéndolo a una pobre representación del Yo.

No es casual que no se sienta capaz de hacer un buen dibujo frente a una situación de evaluación, pues sus padres son diseñadores gráficos y él se siente obligado “a dibujar muy bien como lo hace papá”. El Ideal del yo de Leandro contiene estándares elevados, y estas tareas lucen más estresantes de lo que pueden ser para otros niños, pues él se exige tanto que restringe su propia capacidad.

Durante la evaluación -principalmente en la aplicación de las subpruebas del WISC-IV que tienen límite de tiempo-, el mismo Leandro comienza a compararse con otros chicos y a preguntarse si será capaz de llegar hasta donde ellos han llegado, actuando consigo mismo como lo han venido haciendo los padres desde que es pequeño: espera que su

rendimiento sea igual o superior al de los compañeros. Esa severidad ya es parte también de su superyó, que lo castiga y exige permanentemente.

No obstante este investimento libidinal pobre que Leandro tiene de sí mismo, su trabajo en el WISC-IV describe a un niño con muchas habilidades y potencial cognoscitivo, permitiéndonos al mismo tiempo tener un panorama de la manera en que hasta ahora ha libidinizado las distintas áreas del conocimiento.

De acuerdo con lo retratado por su perfil cognoscitivo, las áreas de **conocimiento** que mayormente se han investido por Leandro son aquellas relacionadas con el uso del lenguaje, así como con la acumulación y manipulación de información objetiva ligada a la producción científica y académica, sugiriendo un manejo destacado del lenguaje por parte del niño. Este manejo del lenguaje y la curiosidad intelectual le permiten desempeñarse adecuadamente en áreas que le interesan y disfruta, como son las Ciencias Naturales -su materia favorita-, en relación con las cuales disfruta hacer búsquedas en Internet, sobre todo si se trata de temas que le apasionan, entre los que destacan los dinosaurios, el universo, los animales. De igual modo goza hacer experimentos y demostrar las hipótesis que están implicadas en ellos, por lo que se esmera demasiado cuando debe llevar a la escuela investigaciones relacionadas con estos temas para realizar trabajos en equipo.

Un tema que hace contrasentido con todo esto es que según lo refiere Leandro, es “muy bueno en lectura, el mejor en lectura de rapidez”, llegando incluso a ganar en concursos a -Sergio- el chico que más lo molesta. Sin embargo cuando se le aplica la prueba de lectura, se le nota con menos habilidad de la que describe: al leer en voz alta, no lo puede hacer de forma fluida y al pedirle recrear lo leído mediante un resumen, titubea. La angustia aparece, y lo hace ante la premura que ha marcado al acto de leer, y que tiene que ver con “leer rápido”, “ser el mejor” y “ganar a Sergio”, pues su necesidad de control y la exigencia de tener la mejor ejecución dentro del grupo, inhibe su capacidad de comprensión que en otras circunstancias sí tiene.

Esta situación al mismo tiempo, nos puede hacer pensar que la relación que Leandro establece con la lectura tiene también un fin de competencia -narcisista-, de modo que “vencer a los demás” le asegura un estatus: frente a los compañeros a los que gana, y frente a la madre que se siente orgullosa porque “a Leandrito le gusta leer”. Aunque en la realidad, Leandro difícilmente lea los libros que ella le compra, en tanto que tampoco

obedecen a lo que a él le interesa, sino a lo que ella considera que el niño debe tener en su acervo cultural.

Parece entonces que este manejo del lenguaje es parte de un *falso self* (Winnicott, 1971) constituido como una respuesta -sobreadaptada⁴⁴- a las grandes demandas de los padres, a las vías libidinales que han trazado desde lo que consideran que debería ser Leandro, más que a un genuino interés del niño por la acumulación de conocimiento y la lectura. De tal modo que nos encontramos ante un Leandro para quien difícilmente se ha constituido un espacio en el que pueda desenvolverse de acuerdo con lo que realmente desea o le interesa.

Esta tendencia a responder y conducirse según lo esperan los demás la confirma Leandro cuando señala que entre lo que más le gusta hacer en la escuela se encuentran las actividades artísticas, ampliamente valoradas por los padres pero para lo que no se siente tan capacitado. Y para las cuales, la madre considera que tampoco “es tan bueno”, pues en el último boletín obtuvo “un 7 en artísticas y los dos diseñadores [gráficos]. ¿Se imagina qué frustración?”. Habría que preguntarse entonces si en verdad le gustan las artes, y de ser así, si la comparación con los padres y con la imagen que él se ha formado de cómo debe ser en torno a las artes -incorporada al Ideal del yo-, estará generando un monto de angustia o incluso de inhibición que le impida trabajar y disfrutar de esta área (Freud, 1959/2000), tal como lo pudimos ver en la parte grafo-proyectiva de la evaluación.

La misma disposición -acorde con un falso self- se evidencia además en sus respuestas a la subprueba de Comprensión, donde al obtener 14 puntos podría hacernos pensar en un buen entendimiento de las normas sociales que lo habilita para analizar las situaciones e interactuar de acuerdo con lo esperado socialmente. Sin embargo uno de los motivos de consulta y de las quejas en la escuela es precisamente su dificultad para acatar normas de conducta, así como para considerar lo que los otros solicitan o desean. De esta manera, su desempeño en esta subprueba es un claro indicador de su comprensión del mundo y de su aparente tendencia a responder según lo establecen las exigencias sociales, pero no así de sus posibilidades de adaptarse y renunciar a lo que desea en ciertos momentos.

⁴⁴ En la Clínica psicopedagógica se alude a la sobreadaptación como una forma de funcionamiento psíquico en la que el sujeto se conduce tratando de responder de manera perfecta a lo que se espera de él, perdiendo con ello plasticidad en el funcionamiento psíquico y rigidizando su funcionamiento a la manera del proceso secundario. Lo que limita por demás, la inclusión del afecto y lo creativo.

Esta situación ha tenido costos elevados para Leandro en el ámbito social. El grupo de **pares** ha sido desde siempre un tema inalcanzable pues como la madre lo refirió en la entrevista, Leandro ha sido excluido desde el preescolar “porque escuchaba música diferente y porque era alto”. Pero esta dificultad para entablar relaciones con pares parece también promovida desde la intersubjetividad, pues no es solo de Leandro: los padres no tienen amigos ya que de acuerdo con Linda, “la gente hoy en día no es sana. No saben ser amigos porque cuando se reúnen, consumen alcohol, fuman. Además no hacen deporte, no se interesan por la cultura”. Al grado que la familia completa queda limitada en sus posibilidades de interacción social, dado que cualquier diferencia entre ellos y el entorno basta para la exclusión; como si las diferencias no pudieran incorporarse, e irremediablemente condujeran a la estigmatización y el destierro.

Esta historia ha formado parte de la vida cotidiana escolar y no escolar de Leandro desde el jardín de niños y se repite día con día. Baste para ello recordar lo que la maestra señala en relación al rechazo permanente de que es objeto Leandro, en virtud de su tendencia a querer imponer su voluntad y su información cuando les dejan investigar algo y realizar trabajos en equipo, al punto que tiene que integrarse al equipo en el que es impuesto por la profesora, o “con el grupo de niñas”, quienes pelean un poco menos con él.

Derivado de esto, Leandro habla de sentirse apartado y objeto de burlas. Pese a su tendencia a negar el conflicto y tratar de integrar finales felices en sus historias, las historias que realiza en el CAT-A y en el TAT Escolar lo comprueban: reflejan un profundo sentimiento de soledad y exclusión, tanto en el ámbito familiar como escolar, ante los cuales el niño se ve obligado a consolarse, jugar, trabajar y tranquilizarse solo. Denotan además el desconcierto que él mismo experimenta cuando llega a perder el control, y “desordenar o aventar todo”, tal como hace en casa o en la escuela cuando se enoja.

Los profesores interesan a Leandro, en tanto figuras de autoridad que deben enseñar y con las que preferentemente, los niños no deben pasarla bien. Desafortunadamente para él, ha tenido a la misma profesora durante 1°, 2° y 4° año de primaria, y se trata de una persona que en general le desagrada pues les grita demasiado. En cambio, tuvo la experiencia de cursar el 3^{er} grado con una maestra con la que se llevaba muy bien, se divertía y disfrutaba las clases dado que se valía de juegos y dinámicas para hacerlas más accesibles a los niños. Esto valió para que hoy en día la madre considere que se trató de una maestra “desmadrosa” y “muy flexible”, lo que de inmediato la convirtió en

mala profesora tanto para la madre como para Leandro, a pesar de que éste logró apreciarla bastante.

En su relación actual con la profesora, Leandro prefiere las relaciones duales, a través de las cuales busca reconocimiento y valoración. Sin embargo, los medios son inadecuados a los ojos de la maestra, para quien la insistencia del niño por participar en clase sin esperar turno, y su necesidad de exponer los temas que domina, son -según lo reporta- “una falta de respeto... una forma de llamar la atención y molestar a los compañeros”. Leandro en cambio, desea mostrarse como un niño capaz de “poner atención, ser muy abusado y sacar muchos dieces”, como lo expresa a lo largo de las historias que relata en las láminas del TAT-Escolar.

Este deseo sin embargo, se frustra fácilmente ante las situaciones que exceden sus posibilidades de control, como cuando es examinado por otros profesores y la angustia sobreviene. Transferir y entablar nuevas relaciones con cada profesor, aún cuando sea solo mientras realiza un examen, es una situación que excede sus posibilidades afectivas, en la medida que su rigidez afectiva, su tendencia a la búsqueda de lo homogéneo y su necesidad de control, aparecen dificultando su capacidad de adaptación y respuesta a las demandas del entorno escolar. La autonomía del pensamiento y las posibilidades de disfrute de las oportunidades que ofrece lo novedoso, quedan así entorpecidas.

Pese a estas dificultades, durante el proceso diagnóstico Leandro vive un momento en que el investimento libidinal está cambiando, y está tomando como eje central el **conocimiento** de un objeto que le había sido completamente ajeno: “los amigos”. Según lo relata, él fue quien “impuso la moda del juego del trompo” en la escuela, y aunque se trata nuevamente de una imposición de su parte, comienza a tener un lugar importante a nivel social: Leandro dice ser “quien organiza el juego, y el mejor haciendo trucos”. Los chicos comienzan a buscarlo en el recreo y aunque su relación con ellos aún es deficiente, ha abierto un camino a la satisfacción en las relaciones sociales, pues incluso puede hacer planes con sus “amigos” acerca de los juegos que harán y cómo recuperarán los trompos en caso de que la maestra se los castigue.

Este movimiento lo conduce poco a poco a la separación del grupo familiar y a la constitución de un espacio personal, autónomo, en el que haya mayor ductilidad en cuanto a lo afectivo; actualmente le entusiasman los amigos de la escuela, y prefiere llegar al deportivo en busca de los chicos con los que practica Parkour, en vez de

mantenerse en el círculo cerrado que los padres proponen para conservar la “integración familiar”.

b) Procesos de pensamiento.

Leandro lleva a cabo con dificultad todas las producciones gráficas y discursivas -orales y escritas- que se le solicitan. Su escritura presenta errores de ortografía, y la calidad de su letra es deficiente. En toda su producción busca parámetros que lo organicen y guíen, de manera que pide una hoja rayada que le sirva de base para escribir sobre una blanca, o toma el filo de la página como referente, llegando incluso a demandar una regla para precisar mejor sus trazos.

Ante la solicitud de cualquier tipo de producción, sus primeras respuestas son defensivas, de manera que presentan escasos recursos de creatividad y tienden a desordenarse, sobre todo cuando están implicadas situaciones afectivas -de connotación negativa- que difícilmente puede reconocer o manejar.

Cuando la ansiedad disminuye, puede comenzar a desplegar mayor creatividad, presentando situaciones e historias ideales, en las que él y su padre toman especial protagonismo. Su familia siempre es la mejor, y se encuentra envuelta en actividades recreativas idílicas. Las escenas que presenta se caracterizan por la negación del conflicto y porque todas terminan con finales felices.

Las láminas del CAT-A y del TAT-Escolar en que pudieran abordarse situaciones de conflicto con los otros miembros de la familia, especialmente a nivel fraterno, son resueltas por el niño sin apenas permitir que se cuele alguna problemática o se simbolicen afectos del orden de los celos, el enojo o la frustración. Sin embargo, se observa que Leandro en muchas ocasiones quisiera ocupar el lugar de su hermanito, los brazos de la madre, o el sitio de los niños que obtienen buenas calificaciones y tienen éxito social.

Se reconoce al padre como una figura ampliamente valorada por Leandro, con quien desea compartir actividades lúdicas como acampar. Sin embargo, y a costa de una leve descomposición del pensamiento en la que pierde parcialmente la lógica del proceso secundario, se puede ver que el niño percibe un padre distante afectivamente, “muy

grande” y “gruñón”, con quien se llega a encontrar en competencia, pero con pocas probabilidades de vencer.

La figura femenina se ve especialmente excluida de los relatos, siendo tomada en cuenta solo cuando no hay otra posibilidad; en esas ocasiones sin embargo, aparecen mecanismos defensivos de evitación en los que inicialmente Leandro prioriza la atención hacia detalles insignificantes. En medio de esas historias, logra retratar a una madre que no alcanza a cubrir las necesidades afectivas, encontrándose posicionada en el mismo nivel jerárquico que él.

Cuando se aplica la prueba de lectura, la cual consiste en una variante del cuento de Caperucita Roja en la que la niña es quien burla al lobo, Leandro realiza con ciertas trabas la lectura y puede transmitir la esencia de la historia que leyó. Esta prueba sin embargo, no se limita a la reproducción del mensaje escrito, sino sobre todo, a la búsqueda del despliegue de procesos imaginativos en el lector, de manera que fragmenta el cuento en pequeñas partes que se van presentando de una en una -lexías-, y a medida que avanza la historia, se interroga al niño sobre lo que está pasando y lo que cree que va a pasar. En este proceso, Leandro no logra despegarse del cuento clásico, y pese a que está leyendo una versión distinta, dice que está pasando lo mismo que en el cuento original. Los procesos creativos se encuentran por completo obturados, y cuando se le invita a que imagine qué podría pasar cuando termina la historia, otorga al cuento un final idéntico al que presenta la historia original: “el lobo va, se come a la abuelita y el leñador se la saca de la panza”.

Se puede decir que el pensamiento de Leandro funciona predominantemente a nivel secundario: basado en la lógica, la perfecta ubicación temporal, espacial, de persona, la contradicción y la negación, lo que se deriva en un discurso coherente, que en ocasiones llega a ser rígido e insuficiente, dado que la tramitación de afectos es algo que no ha logrado hacer eficazmente hasta este momento.

Es así que en ocasiones su pensamiento se rigidiza en una forma de procesamiento secundario, que si bien posee una estructura necesaria y suficiente para hacer de su discurso una producción transmisible, impide la simbolización de afectos y conflictos que pudieran provenir de un modo de procesamiento primario e incluso originario. Al ser reprimidos dichos contenidos, se obtienen producciones rígidas, defensivas, por demás ordenadas y controladas, cuyos procesos creativos se encuentran obturados, impidiendo

que el niño llegue a un nivel de pensamiento más dúctil en cuanto a contenidos psíquicos, como pueden ser los procesos terciarios (Green, 1995).

La naturaleza de los afectos -el que el monto libidinal que los inviste no pueda ser suprimido- sin embargo, demanda salida y tramitación a toda costa; éstos deben ser representados, y al no tratarse de un funcionamiento habitual en Leandro, y no pasar por algún tipo de simbolización, terminan por desbordarse y son expulsados por el cuerpo sin tramitación alguna. Esta forma de funcionamiento lo lleva a tener desbordes somáticos importantes, a moverse con desesperación, a generar angustia (inocularla según Klein, 1952) en quienes lo observan, y tener que expulsarla del cuerpo a cualquier costo, incluso por medio del dolor, el vómito y el malestar del cuerpo en general.

En otras ocasiones, Leandro consigue producciones ligadas predominantemente al proceso secundario -como sucede con las historias del CAT-A y el TAT Escolar-, en las que de a poco irrumpen contenidos afectivos inaceptables -provenientes del proceso primario-, lo que puede llegar a desorganizar su discurso y pensamiento, de manera que los personajes llegan a confundirse, los contenidos a perder la lógica de la contradicción y la temporalidad.

Esta rigidez en el intercambio de lo afectivo y lo racional, esta falta de porosidad entre los procesos primarios y secundarios, conduce a una dificultad importante para dar paso a la creatividad y el goce de las producciones en las que se requiere del uso de la imaginación y de los distintos contenidos de la historia personal, a favor de algo lúdico y creativo (proceso terciario). De esta manera, queda atado a los estímulos que se le presentan y solo cuando ha descargado la angustia, puede continuar.

Leandro se ha identificado con la propuesta intersubjetiva y no ha podido desprenderse de ella, de manera que la hipervaloración de lo académico por encima de lo afectivo, lo lleva constantemente a exigirse demasiado y a responder en forma sobreadaptada, lo que rigidiza su pensamiento a favor del control y supresión de lo afectivo, teniendo como costo el compromiso somático, y la inevitable descarga.

En la escuela esto tiene costos altos, pues al establecer relaciones de competencia y comparación con sus compañeros, su rendimiento académico desciende de manera importante. Además, no puede participar de una manera tranquila, ordenada, que refleje lo que es capaz de aportar en función de su potencial cognoscitivo y del gran interés que

siente al investigar los temas que indica la profesora. La angustia que experimenta a menudo puede desordenarlo e incluso puede irrumpir de forma expulsiva (inoculante). Para mala fortuna suya, la maestra no puede escucharlo (sostenerlo) y los compañeros tampoco, de manera que la lectura que hacen regularmente remite a situaciones que generan molestia y descontento.

Discusión acerca de Leandro.

Los prerequisites de la inteligencia en Leandro se han asentado de tal forma que aún cuando nos encontramos ante un niño con buenas posibilidades cognoscitivas en lo que concierne a aprehender conocimientos nuevos, tanto de la vida cotidiana como del ámbito académico, saltan a la vista fallas importantes en el modo de relacionarse con el mundo que le rodea y sostiene.

Particularmente, Leandro nos invita a pensar en la imperante necesidad de apertura a los espacios exogámicos -la escuela en primer término-, como una vía que no solo permite y promueve en el niño la heterogeneidad en cuanto a investimentos libidinales. Sino sobre todo, brinda la posibilidad de un funcionamiento psíquico con mayores capacidades para simbolizar y tramitar el sufrimiento, facilitando el acceso a novedades que en vez de resultar amenazantes, enriquecen las posibilidades de goce y pensamiento.

Para que esto suceda, consideramos indispensable que se ejerza una función paterna eficaz, capaz de sostener y acompañar a la madre en el proceso de crianza y separación del niño, de manera que apuntale el surgimiento de éste como ser autónomo, libre de tomar y rechazar algunos elementos de la oferta familiar, así como de incorporar novedades de otros espacios, sin por ello tener que pagar alguna cuota de angustia o culpa (Bleichmar, H., 1984).

En el caso de Leandro el ejercicio de la función paterna ha fallado, lo que generó deficiencias en el proceso de separación-individuación, quedando atado su psiquismo al de los padres, particularmente al de la madre, al punto que los intentos de diferenciación los angustian y conducen a un repliegue libidinal que poco favorece tanto a los padres como a Leandro. Ninguno de ellos posee una red de apoyo que trascienda al núcleo familiar más cercano, pues no mantienen relación con la familia de los padres, tampoco

hay amigos, y parece muy difícil invertir elementos externos al grupo familiar -como la escuela- que los enriquezcan.

La autonomía de la imaginación en Leandro -tercer prerequisite de la inteligencia- (Bleichmar, 2009) se ha visto así obstaculizada, promoviendo en parte la constitución de un psiquismo con poca flexibilidad, con una limitada capacidad para aceptar y enriquecerse con las novedades que propone la escuela en cuanto a contenidos académicos y formas de relación, coartando al mismo tiempo su desempeño escolar.

Estas limitaciones para invertir nuevos objetos y disfrutar de ellos, por la angustia que éstos le producen, lo han conducido día a día a pretender, desde su pensamiento omnipotente, homogeneizarlos y que todo funcione como él espera. Así, trata de imponer su voluntad durante el trabajo grupal, en el recreo, e incluso durante las clases, pues como reporta la profesora, cuando se está abordando un tema del que Leandro se sabe experto, interrumpe para compartir sus conocimientos, y si es un tema que ignora, hace intentos por desviar la atención hacia los que son de su dominio o bien, se levanta y camina ansioso por el salón de clase.

Esta dificultad para asumir y enriquecerse de las diferencias parece vehiculizada por ambos padres, pues es preciso que ellos mismos concedan un lugar valioso a lo que puede venir de afuera, que **transfieran** el lugar de saber a los otros (Bleichmar, 2009): los amigos, el conocimiento que puede proporcionar la maestra, otras formas de relación con el mundo. Es necesario que ellos mismos invistan el campo social, y que lo presenten como parte de esa oferta de vías libidinales posibles –quinto prerequisite de la inteligencia-. Sin embargo, con facilidad la madre duda de lo que la profesora puede enseñar a Leandro, devalúa métodos de enseñanza que para el niño resultan placenteros, buscando que se apeguen más al deber ser que al aprendizaje lúdico y creativo. De esta manera, las posibilidades de un funcionamiento heterogéneo (Green, 1996) se rigidizan y a cambio, Leandro lucha día a día por homogeneizar todo lo novedoso que le ofrece la escuela tanto a nivel académico como de interacción socio-afectiva.

Todo esto ha tenido repercusiones importantes en su desempeño dentro del entorno escolar. De cara a las novedades, los afectos y ansiedades se agudizan y la capacidad que Leandro posee para tramitarlos es insuficiente, de manera que fácilmente se desbordan. Hasta ahora no ha podido ligarlos simbólicamente, y éstos se escapan e irrumpen en su funcionamiento diario mediante descargas del cuerpo que salen

totalmente de su control, de manera que sus recursos de simbolización tampoco le han permitido investir libidinalmente y atravesar de una forma más placentera la vida escolar y social.

Podemos observar a través de este caso, cómo no basta con que los padres posean “recursos intelectuales altos”, ni que tengan un vocabulario extenso para promover la constitución de psiquismos con un funcionamiento apto para relacionarse mejor consigo mismo y con el entorno. Es preciso que éstos se encuentren al servicio de la vida afectiva propia y que puedan ofrecerse para la contención de los hijos -cuarto prerequisite de la inteligencia-, a través de una función materna que promueva eficazmente la simbolización en el niño. Una función materna ejercida desde el placer y no desde el deber ser, que facilite la metabolización de los afectos, especialmente de aquellos que por su calidad y contenido, exceden los recursos incipientes del niño en sus primeros momentos.

La simbolización al servicio de la tramitación de afectos es una tarea que resulta difícil para Linda, aún en lo que concierne a sus propias experiencias, de manera que lejos de poder ayudar a Leandro a codificarlos y resolverlos en sus primeros momentos de vida, promueve la supresión y proyección de los afectos. El padre tampoco ha podido hacerse cargo de esta parte de la función materna, pues se esperaría que éste pudiera ayudar y sostener afectivamente tanto a Linda como a Leandro. Al no ser así, tenemos una pareja parental que si bien hace un gran esfuerzo por apoyar a su hijo, se paraliza ante la angustia de Leandro y lo único que puede ofrecerle son recursos como el uso de agua helada “para calmarse”, o de los golpes a un costal de kung fu, como una forma de descargar la frustración e impotencia con que se enfrenta a las situaciones que lo exceden y confrontan su deseo de control y estabilidad.

Un déficit importante en la capacidad de lectura y respuesta frente a las necesidades de Leandro, es decir de violencia primaria, ha establecido estas condiciones que dificultan la metabolización de situaciones y afectos, al punto que no sabe qué hacer con ellos y se le escapan sin posibilidad de ligarlos psíquicamente. Este nivel de angustia de Linda la ha conducido además a ejercer un cuidado que transgrede los límites entre ella y su hijo; la intromisión ha prevalecido sobre la implantación. Ella lee erróneamente lo que sucede con Leandro, cree saber y supone todo lo que el niño necesita y desea, en un desborde de violencia secundaria (Castoriadis-Aulagnier, 1977).

La intromisión y este tipo de violencia por parte de Linda dificultan la construcción de un espacio transicional (Winnicott, 1992) en el que Leandro pueda diferenciarse, y restringen las posibilidades de creatividad y de apertura libidinal hasta en situaciones que la familia busca como oportunidades recreativas. Así sucede cuando asisten a un deportivo en el que si bien existe una gran gama de ofertas culturales y deportivas, ellos esperan que Leandro desee lo que ellos desean: que practique zumba con su madre y Kung Fu con su padre, en vez de practicar Parkour con sus amigos.

A pesar de los grandes esfuerzos que ambos padres realizan cotidianamente por el bienestar de Leandro, del cual han considerado que el indicador por excelencia es el desempeño académico y cultural, ellos mismos carecen de recursos suficientes que les ayuden a elaborar situaciones y afectos que culturalmente se consideran negativos, como son el enojo, la tristeza, la frustración.

De esta manera, pese a su capacidad cognoscitiva, tanto Leandro como sus padres poseen limitaciones importantes si consideramos la definición de Inteligencia que propone Bleichmar (2009), en la medida que su relación y forma de operar en el mundo fallan, y además les generan sufrimiento psíquico.

Hasta el momento, Leandro no ha conseguido mediar entre lo que desea y el deber ser impuesto, pero también es cierto que a partir del juego del trompo -donde es experto-, está consiguiendo establecer relaciones con sus compañeros. Los recursos de lenguaje tan elaborados que posee no han logrado ponerse al servicio de su desempeño académico, afectivo y social, y el medio familiar en que se desarrolla tampoco lo ha favorecido.

La sobreadaptación y el despliegue intelectual excesivo son aspectos que restringen su actividad psíquica y la posibilidad de disfrutar y participar sin comparaciones, de las nuevas propuestas que se le hacen desde la escuela y el deportivo. Al punto que su trabajo psíquico está centrado en una activa tendencia a la inhibición y a la represión, y el investimento libidinal se encuentra al servicio del control, dificultando la búsqueda de actividades sustitutivas que produzcan satisfacción y faciliten una inclusión más placentera en el campo social.

Una vía posible para que suceda un cambio es el trabajo terapéutico. Un trabajo orientado a resarcir, tanto como la familia lo permita, las funciones que se llevaron a cabo

fallidamente al momento que se establecieron los prerrequisitos de la inteligencia, y que hoy en día siguen desempeñándose de manera insuficiente. Psiquizar el sufrimiento, propone Silvia Bleichmar (2009); acompañar a Leandro en el trabajo de ligadura de todo aquello que hasta ahora ha parecido trascenderlo y lo inunda hasta la descarga mediante el cuerpo. Será necesario promover la ductilidad psíquica, la apertura libidinal, la simbolización afectiva, así como nuevos modelos de identificación, e incluso, hacer extensivo el trabajo al grupo familiar, de manera que las novedades no representen nuevas fuentes de angustia, y enriquezcan en cambio, las posibilidades de acceso y disfrute del placer.

5.2 Alicia: “Es que no entiendo... ¿cómo le digo a mi papá?, ¿papá? ¿O le digo a otro ‘papá’?”.

Alicia cuenta con 8 años y 4 meses cuando acude a consulta psicológica por primera vez; cursa nuevamente el segundo grado de primaria. Su trayectoria escolar ha estado marcada por un desempeño académico y social deficiente, por un apego mínimo a las solicitudes e instrucciones de los profesores, así como por el rechazo abierto del grupo de pares tanto para el trabajo escolar como para los momentos recreativos.

La familia a la que pertenece está constituida por su madre -Elena-, dos hermanas mayores -de 22 y 18 años respectivamente-, su padre biológico -Ernesto- y el hombre al que ella llama “papá”, que es en realidad la pareja con la que vive su madre desde hace seis años -Ramón-. Alicia sin embargo, vive solamente con su madre y la pareja de ésta, a quien me referiré para el presente trabajo como “papá adoptivo”, para diferenciarlo del padre biológico, al que Alicia llama “ese señor”.

El día de la primera entrevista, Alicia acude en compañía de su madre, quien refiere como motivo de consulta, que: “desde la guardería ha tenido problemas de conducta, no termina los trabajos, no obedece indicaciones. Entró a primero de primaria y el cambio le vino bien, pero al poco tiempo se vino abajo su conducta. No terminaba trabajos, no hacía tarea, no nada. Aún hoy no hace caso a los maestros, ni siquiera a los de educación física y natación, que eran los únicos a los que obedecía”.

De acuerdo con la madre, Alicia siempre ha tenido problemas a nivel social pues “es muy pesada, muy brusca, y los niños no se juntan con ella”, al punto que la maestra de primer grado recomendó al resto del grupo no acercarse a la niña, pues podía lastimarlos. Al respecto, Alicia afirma: “no juegan conmigo y no comen conmigo. O sea, no son mis amigos”. Cuando dice esto, llama la atención que no parece sentirse afectada por la situación, tampoco hace algún intento por negar o discutir lo que relata su madre.

Elena refiere que el promedio académico de Alicia es de 8 y 9, sin embargo estas notas son muy altas en comparación con su cumplimiento de los deberes escolares y sus calificaciones en exámenes. Por esta razón, tanto Elena como Ramón acuden con frecuencia a la escuela para buscar “la forma de apoyarla” para que vaya avanzando tan próxima a sus compañeros como sea posible.

No obstante el deseo manifiesto del padre adoptivo por acompañar y ayudar a Alicia en relación con lo escolar, la madre señala que les “está costando mucho trabajo. Su papá [adoptivo] es muy estricto, así, de práctica militar”. Agrega además que pese a los esfuerzos que realizan de forma conjunta con la profesora, no consiguen ayudar a la niña a prestar mayor atención.

De acuerdo con lo referido por la madre, la relación con el padre adoptivo es una de las áreas más afectadas por esta situación, dado que el señor es muy estricto y se enoja mucho con la niña; permanentemente le llama la atención y la castiga, llegando a ser muy ofensivo e intolerante.

Así, Elena describe que la persona con la que vive desde hace seis años no es el padre biológico de Alicia, de quien se separó debido a que cometió “abuso sexual visual” hacia las hijas mayores. Señala que por orden judicial, Alicia convive con él los sábados, pero ella no quisiera que viera a su papá y que incluso actualmente, tanto su esposo como ella, están tratando de “que no haya forma de que le haga algo”. Esta situación la alarma demasiado, pues supone que Ernesto puede estar abusando también de Alicia, por lo que incluso la “revisa” cuando regresa de visitarlo.

Alicia por su parte, cuando escucha a su madre decir que la persona con la que actualmente vive no es su padre biológico, interrumpe diciendo: “Mamá, eso es lo que no entiendo: es que mi papá, o sea, el que vive con mi mamá [...] ¿cómo le digo a mi papá?, ¿papá?, ¿o le digo al otro papá? Yo nunca le he dicho a ese señor de los sábados papá...

porque no sé qué me vaya a hacer”. Afirma que “ese señor”, suele pegarle “sin que ella haga nada”.

Al respecto, Alicia narra de manera por demás confusa en cuanto a persona y tiempo, eventos en los que la novia de su padre biológico y él discuten, y al estar ella presente, termina recibiendo alguna bofetada derivada del coraje de su padre. Llama la atención sin embargo, la insistencia de la niña al señalar que ella “no estaba haciendo nada”, e injustamente sucedió algo, pues como se verá más adelante se trata de una frase que forma parte de su funcionamiento social habitual, y en muchas ocasiones lo que busca con ella es deslindarse de acciones que en realidad comete.

En relación con la escuela, la madre comenta que quisieran “saber cómo poderla ayudar porque es su mayor *problemita*: no acata las órdenes, le cuesta trabajo terminar de hacer los trabajos, los trae incompletos. Otro problema es lo de sus compañeros, quisiera saber por qué no se juntan con ella. Siento que va *un poquito* más lento que los demás en el aprovechamiento. Pero realmente hay una falta de concentración, por ejemplo la lectura, no se le da. No se le da, y yo la entiendo [ríe], porque creo que yo era igual [...] me costaba mucho trabajo leer y ahora como que ya le agarré el gusto. Pero a ella le cuesta también mucho trabajo, porque es *muy disléxica* con las palabras. Me cambia las letras o las palabras: si dice pollo, ya está leyendo pollito [...] Va baja en todo, hasta en educación física. A veces pone atención en lo que le gusta, por ejemplo en natación es un poquito diferente porque le gusta. Aunque no hace el calentamiento como los demás, hace tiempo, se fuga, y luego se une al grupo”.

El padre adoptivo por su parte, en alguna ocasión previa al trabajo del día, comenta que lo mandaron llamar de la escuela pues: “Alicia se ha portado muy mal, es muy desobediente, y tiene más de un mes que no copia la tarea y no la hace, tampoco entrega los trabajos”. Señala que es un problema muy serio porque en realidad él siente que no puede hacer nada, dado que -al no ser el padre biológico- no tiene autoridad, de manera que cuando él quiere llamar la atención de Alicia, la madre interviene. Al respecto, Elena discute que esto es así porque él es muy estricto y no puede permitir que sea tanto.

Asimismo, Ramón afirma que en la escuela le hicieron firmar un “papelito” en el que se estipula que “en esa escuela se conducen con respeto y en apego a normas de conducta” -evidenciando de esta manera que Alicia no lo hace-, situación que le avergüenza y

molesta, sobre todo porque no puede hacer demasiado para promover que se dé un cambio en la situación y en el tipo de relación que hay entre la niña y Elena.

Ramón agrega que además, la maestra recibió una carta de un compañero de Alicia en la que manifiesta que la niña lo golpea con frecuencia, lo molesta, y lo amenazó con golpearlo en los genitales. Cuando abordé este tema con la niña frente al padre, y ya en el consultorio, niega haberlo hecho; sin embargo, llama la atención cómo poco a poco va dejando ver la manera en que enfrenta y resuelve situaciones de conflicto con sus pares, así como la posición que toma frente a quienes le interpielen sobre las cosas que hace. Así, señala: “Yo no le pegué jamás. Bueno, le pegué porque hace su ruido, camina como dinosaurio [...] Solo le pegué en la espalda, y lo otro no era cierto. Lo que le dije, jamás lo voy a hacer”. Dado que inicialmente Alicia negó haberlo golpeado y también haberlo amenazado, le pregunto cómo fue que en realidad pasó todo. Ella comenta: “pues hace sus ruidos, me molesta y me distrae. Hasta me aventó el cuaderno y por eso le dije eso, pero jamás lo voy a hacer [...] yo no le hice nada malo y jamás lo voy a hacer (¿qué no vas a hacer?). Que le voy a pegar en las partes íntimas. Porque ni lo pellizqué, eso fue ya antes, porque como él y yo como que discutimos, y luego ni le hice nada, solo le hice así, casi como este rasponcito, y hasta me acusa con mis papás”.

Llama la atención cómo, en este intento fallido de Alicia por resguardar su “inocencia” en los eventos, va develando eventos que se enlazan entre sí, tal vez porque sucedieron al mismo tiempo, o porque los percibe bajo la misma dinámica. En ellos se observa no solo que sí es responsable de lo que se le acusa, sino además, esta tendencia a presentarse como inocente con frases como: “yo no hice nada malo”.

En los primeros encuentros de entrevista, Alicia se muestra tranquila; entabla fácilmente la relación de trabajo conmigo, respondiendo con voz de una niña más pequeña de lo que es. Con frecuencia dice que todo marcha “bien”, y suele retorcerse sobre la silla, hacerse pequeñita o responder “eso no me lo sepe” (no me lo sé) cuando se abordan situaciones relacionadas con la problemática escolar y familiar.

Alicia no identifica un motivo de consulta, pues para ella no existe ningún problema. Cuando le pregunto por la escuela, dice que lo que más le gusta es el recreo, donde juega “escondidillas” o “atrapadas” con su amiga Adriana. Además, prefiere la educación física y natación, siendo su favorita la clase de natación pues aunque les dan órdenes, después

les dejan tiempo libre y esto es lo que más disfruta. Por el contrario, le disgusta que “la molesten los niños”.

Por otro lado, al confrontarla con los otros problemas que refiere su mamá en relación con la escuela, dice no saber de qué hablo, por lo que le recuerdo que me han dicho que no apunta la tarea, ante lo que responde: “de qué o qué”. Una respuesta que aparecerá con mucha frecuencia junto con otras, en las que es evidente que sabe de qué se le habla, y no le representa ningún problema o desea evadirlo. Posteriormente dice que ya está anotando la tarea, pero no consigue tomarla toda porque un compañero, la molesta: “Me distrae. O sea, habla y habla y habla”.

Cuando abordo con Alicia la sospecha de su madre, acerca de que probablemente su padre biológico esté abusando sexualmente de ella, encuentro inconsistencias respecto a los sucesos que describe su madre. Los temas que ella relata son más bien acerca de los golpes y regaños que recibe del padre biológico sin que ella perciba una razón justa para ellos.

Los prerrequisitos de la Inteligencia.

Alicia vive una situación familiar muy compleja en medio de la cual, quien la sostiene, es decir su madre, se encuentra en permanente estado depresivo, de angustia y culpa.

Elena relata una sensación de soledad y el deseo de “tener una familia” que viene de su más temprana infancia. Pasaba mucho tiempo sola con su madre, y como lo refiere: “nuestra vida era estar en silencio y ver telenovelas”, situación que aún hoy le causa un gran dolor, y la coloca día a día en situaciones de abuso y maltrato que acepta como el precio que debe pagar a cambio de tener a alguien que se interese por ella. Esta desolación la lleva a entablar diversas relaciones en las que se involucra sin precauciones. De la primera relación, nacen sus dos hijas mayores, y de la penúltima nace Alicia.

De acuerdo con Elena, había tenido una “gran decepción amorosa” y Ernesto, el padre de Alicia, fue quien “vino a salvar la situación y trajo nuevas esperanzas”, ante lo que se involucró afectivamente de manera inmediata y sin dudarle, minimizando advertencias serias que le hicieron al respecto. Frente a esto, la señora comenta: “pero nada me

importó porque yo quería que mis hijas tuvieran un papá. Formar una familia, porque mis hijas no sabían de eso, *me dolía vivirles esa soledad*, y esa era mi ilusión, era mi máximo sueño: ellas se sentían solitas y yo me imaginaba como mi familia Telerín”.

Así, con apenas veinte días de noviazgo, Elena se entera que está embarazada. Se trata del embarazo del que es producto Alicia, mismo que representa para ella una fuente de gran felicidad: “fue un embarazo muy bonito, él me complacía todos mis gustos y en todo lo que quería para ella... en casa de sus papás nos regalaron muchas cosas. Ninguno de mis embarazos fue tan deseado, que aunque no lo planeé como debía haber sido, fue muy deseada, muy amada desde el principio. Con Alicia tuve un embarazo diferente al de las grandes, pues Ernesto había sido casado pero no tenía hijos, por lo que a la bebé y a mí nos recibieron muy bien”.

En el embarazo de Alicia están sembradas muchas más esperanzas y fantasías de las que puede cumplir la bebé, pues con este embarazo y la unión a Ernesto, Elena siente estar cumpliendo el sueño de ofrecer una familia a sus hijas y también de insertarse en la familia de su pareja, en la que cree tener lo que nunca tuvo antes: padres, hermanos, tíos y primos que la hacen sentir aceptada, amada y hasta la proveen de bienes materiales que hacen la ilusión -momentánea- de plenitud.

En medio de este clima afectivo que sostiene y acompaña el embarazo del que es producto Alicia, se dan condiciones de salud favorables que a decir de la madre hicieron un embarazo feliz, sin complicaciones médicas antes, durante y después del parto. Resulta pertinente destacar sin embargo, que se trata de la única información que la madre provee acerca del embarazo, información en la cual apenas figura Alicia. No obstante, y con lo limitado de los datos, éstos sugieren que la niña nació en **condiciones de viabilidad biológica** suficientes y favorables (**primer prerrequisito de la inteligencia**). Asimismo, se sabe que su infancia transcurrió sin otro tipo de riesgos que pudieran comprometer su desarrollo neurológico.

Elena habla de su encuentro afectivo con Alicia como un encuentro afortunado: ya era madre de dos niñas, y “sabía bien lo que debía hacer para cuidarla y atenderla”. Señala que no tenía dificultad alguna para comprender y leer lo que la niña necesitaba, pues además, era una bebé muy tranquila y cuidada por ambos padres, quienes compartían con mucho placer la atención de la niña.

Se trata ésta de la única información que la madre proporciona al respecto, en función de la cual se podría pensar que el proceso de **desprendimiento de lo meramente biológico-instintivo (segundo prerrequisito de la inteligencia)**, vale decir, que los primeros cuidados que ofrecen los padres y que poco a poco conducen a Alicia al paulatino devenir humano, fueron brindados en medio de un clima amoroso. Sin embargo, no se puede asegurar que la madre haya podido codificar y atender de forma eficaz las necesidades que presentaba Alicia -constituirse en una madre suficientemente buena, como lo plantea Winnicott (1993)-, pues por las historias que transmite respecto a esos momentos, la relación con su pareja y la carga de trabajo, demandaban gran parte de su tiempo y esfuerzo -de su investimento libidinal-.

Así transcurren los primeros meses de Alicia, y es alrededor del primer año que Elena comienza a notar cambios importantes en Ernesto, pues “la niña se volvió su máximo, y aunque todavía nos seguía consintiendo a mí y a mis hijas, su amor por Alicia era mayor. Yo me sentía extraña, pues a veces ya no me dejaba acercar a la niña y todo el tiempo se quería hacer cargo de ella”. Sin embargo todo parecía transcurrir en calma, y Elena creía tener la familia que había deseado.

Elena comenta que ella y Ernesto tenían que trabajar todo el día y que por las funciones que cumplían ambos, era él quien podía cuidar de las niñas dentro del mismo trabajo. A decir de la madre, allí fue donde se dio el abuso pues mientras trabajaban, Ernesto hacía mirar pornografía y se masturbaba frente a las hijas mayores de Alicia⁴⁵.

La madre relata que una vez que sus hijas confesaron lo que sucedía, “se vinieron días muy difíciles”, frente a los cuales Ramón -entonces compañero de trabajo y actualmente su pareja- fue “de gran ayuda”. Sobre todo porque a partir de la confesión del abuso, se empezaron a dar desencuentros fuertes entre Elena y sus hijas mayores, los cuales hoy en día prevalecen y hacen su relación muy distante, conflictiva y violenta.

Las entrevistas en torno a esta situación se vuelven muy pesadas: es difícil comprender el orden temporal de los eventos pues el discurso de la madre es muy angustiado, llora y no es sencillo comprender lo que dice, incluso cuesta mucho trabajo saber a quién de sus

⁴⁵ La ubicación de estos eventos en forma temporal es difícil para la madre; sin embargo, sucedieron hace cerca de seis años. Tampoco es claro el procedimiento legal que se siguió en ese momento, ni si se demostró que haya habido “abuso sexual visual” hacia las hijas; pues según la madre, en ese momento no estaba calificado como una forma de abuso. Sin embargo, éste califica como tal desde 1989.

hijas se refiere. Llama la atención que en medio de tanta confusión y del relato de situaciones tan difíciles, Alicia no aparezca, ni siquiera cuando intento enfocar la entrevista en ella; o que si aparece, sea en relación con los conflictos existentes con su padre biológico y con el padre adoptivo.

Por esta razón, pregunto a Elena “dónde se encuentra Alicia”, a lo que responde: “Ella necesita atención, estoy teniendo mucha atención con ella. Dios me la mandó para que le ponga más atención. La estoy tratando de educar con valores, le quisiera dar lo mejor. Yo la quisiera ver bien, la quiero ver bien, pero no, no sé”.

En realidad es difícil que Elena preste “esa atención” a Alicia y que propicie un espacio para ella: no es capaz de ubicarla y recordar qué pasó con la niña durante el momento más fuerte del conflicto, pues su dolor por la pérdida de sus hijas mayores y de Ernesto es mucho más grande que su capacidad de mirar entonces, y de recordar ahora, las repercusiones que toda esta situación pudo tener en Alicia.

Así podemos ver que las condiciones que conducen hacia la constitución de un espacio propio y a la independencia de pensamiento en Alicia (***autonomía de la imaginación, tercer prerrequisito de la inteligencia***) se establecen sobre una base signada por una dinámica familiar por demás violenta y problemática. Esta situación dificulta que se otorgue un cuidado adecuado para la niña, en medio del cual difícilmente puede emerger y ser mirada, crear para sí un lugar como persona autónoma.

Más aún porque desde su nacimiento, Alicia es sostenida por una madre cuyo nivel de angustia la hace propensa a relacionarse en vínculos duales que dificultan la diferenciación y limitan la movilidad afectiva de quienes se relacionan con ella. Una madre que habla de sus hijas como si fueran ella misma, que dice “*vivirlas*” las experiencias dolorosas, se identifica con ellas al grado de diluirse y difícilmente soporta que las diadas que ha constituido se separen. Esto hasta el punto en que sus parejas no han podido cortar simbólicamente los vínculos narcisistas que establece (H. Bleichmar, 1984; Bleichmar, 2009).

Para Alicia es difícil construir un espacio propio en medio del caos, la angustia y la violencia que reina alrededor suyo, pues además las redes de apoyo de la madre son nulas, y no existe alguien más que pueda hacerse cargo de ella. La madre se encuentra agobiada por la situación familiar y porque sus hijas mayores se fueron de la casa apenas

se develó el abuso, enredándose en conflictos cada vez más graves -del orden de los embarazos no planeados, la promiscuidad y las adicciones-.

Asimismo, Elena busca permanentemente -y a toda costa- la compañía y sostén que puede proporcionarle un hombre, aunque sea de forma fallida, y esto la lleva a vivir mayores complicaciones. De esta manera, recién separada de Ernesto, y enfrentando el abuso de sus hijas, coloca en Ramón todas sus expectativas de cuidado y solución de problemas. Con la inmensa vulnerabilidad y desprotección que vive, lo llama su “salvador”. Esta vez su investimento libidinal parece volcarse directamente sobre éste “su salvador”, y sobre la búsqueda -siempre malograda- de ayudar y recuperar a sus hijas mayores.

Ante esta situación, Alicia difícilmente tiene cabida y oportunidad de investimento, parece haberse vuelto invisible a los ojos de la familia, pues toda la atención está vertida sobre la tragedia de la madre y las hermanas mayores, en tanto que ella queda a la deriva después de haber sido -por dos años- el centro de atención y cuidado de ambos padres. El proceso de desilusión del que habla Winnicott (1990)⁴⁶ sucede de forma repentina: se rompe la *continuidad del ser* pues de pronto Alicia deja de vivir la ilusión de crear los objetos que anteriormente la sostenían y la llenaban de cuidado afectivo, es decir, sus padres. El carácter intempestivo de esta desilusión interfiere con la posibilidad de la niña para crear espacios y objetos transicionales que sustituyan el vínculo con sus primeros cuidadores y abran al mismo tiempo, el camino de la simbolización. Este tipo de desilusión obstaculiza la autonomía de la imaginación y las posibilidades creativas.

Al mismo tiempo, Alicia se encuentra de pronto ante “un nuevo padre” que como lo dice Elena, es demasiado estricto e incluso violento en su forma de dirigirse hacia ella. La pequeña no tiene claridad de quién es su padre, como tampoco tiene claridad en muchas ocasiones de quién es ella y qué lugar puede ocupar. Vive como la única hija de una pareja a la que no entiende, con un padre que no es su padre, a quien no sabe cómo llamar y que la reprende por cualquier motivo, quedando apenas con unos minutos para

⁴⁶ Con el proceso de **ilusión-desilusión**, Winnicott (1990) propone que en los primeros momentos, el cuidado de la madre -o de quien hace sus funciones- debe aceptar y promover la omnipotencia del bebé, y ofrecerle la ilusión de un mundo creado por él. Poco a poco, en forma gradual, debe ir desilusionándolo, con el fin de hacerle conocer y apegarse a la realidad. Si este proceso falla, el bebé puede resistirse a abandonar su lugar de omnipotencia, como una forma de protegerse de la frustración que representa enfrentar la realidad.

ella sola a lo largo del día, pues todo el tiempo tienen actividades que según los relatos de la madre, Alicia disfruta muy poco.

Paradójicamente, tampoco hay un espacio para Alicia donde pueda ser y pensarse, dado que Elena inunda su pensamiento con sus propias ideas y palabras, perpetuando un cuidado del tipo de la violencia secundaria (Castoriadis-Aulagnier, 1977).

Con la llegada de Ramón comienza lo que Elena llama “una nueva vida” para Alicia, en la que las **vías libidinales (cuarto prerequisite de la inteligencia)** que se trazan desde sus cuidadores principales: su madre, su padre biológico y su padre adoptivo, son muy limitadas. No cuentan con espacios, actividades recreativas, o tiempos que puedan dedicar a disfrutar y convivir. La vida cotidiana gira en torno a los deberes: la escuela, el trabajo y los quehaceres domésticos, ninguno de los cuales se vislumbra como algo posiblemente placentero para la familia ni para la niña.

Alicia realiza las tareas en el lugar de trabajo de la madre, y aunque Elena dice que la supervisa, se debe recordar que pasó un mes sin que la niña anotara o hiciera tarea, lo que sugiere que es muy probable que la haga sin contar con el apoyo de sus padres. De acuerdo con Elena, al salir del trabajo la familia se enfoca en llevar a Alicia a sus cursos de apoyo académico, al Centro de Servicios Psicológicos, y nada más. Al finalizar el día, todo mundo hace quehaceres domésticos y no hay tiempo para más.

Particularmente, las vías libidinales que presenta la madre han estado centradas casi de forma exclusiva en lo que más ha deseado toda su vida: “tener una familia, su familia Telerín”, comprometiendo y complicando más sus circunstancias en cada uno de los intentos que ha emprendido con el afán de formar “una familia constituida por papá, mamá e hijas”.

Incluso en la actualidad se pregunta si será muy dañino para Alicia separarla de su padre adoptivo, pues Elena “ya no soporta la relación y todo lo que tiene que hacer para conservarla”, pero cree que puede “lastimar a la niña” con la posible separación. Esto a pesar de que cuando Ramón ha tenido que viajar, Alicia ha manifestado que espera que no regrese más.

De esta manera, podemos observar cómo toda esta serie de eventos desafortunados, aúnada al estado afectivo que ha prevalecido en la madre -quien relata que los fines de

semana suplica que la dejen dormir y desconectarse del mundo, que lo que más desea es llorar y tratar de entender por qué la situación de la familia ha llegado hasta donde está-, sugieren que la propia Elena no posee libido suficiente para investir a Alicia, y que ésta puede ser una situación que data de muchos años. Pareciera que toda la atención, interés y cuidado de Elena se han volcado sobre ella misma y han tomado la forma de reproches y autoagresiones -vuelta hacia la propia persona en términos de Freud (1914/2000)- que promueven un cuidado afectivo pobre para Alicia, en tanto que no existe en Elena libido suficiente para investir otros objetos.

La precariedad en esta oferta libidinal, aúnada a la posición central que tomó Alicia en sus dos primeros años frente a su padre y su madre, podrían estar disponiendo a la forma en que la niña se relaciona actualmente con el mundo, al cual -como veremos más adelante- es incapaz de investir, manteniendo una posición de retracción libidinal en su relación con el afuera.

En lo que respecta a **recursos de simbolización (quinto prerrequisito de la inteligencia)** que pueden ofrecer los padres, encontramos que ambos poseen una fuerte tendencia a la actuación, especialmente de la violencia y la sexualidad, las cuales se manifiestan de forma abierta e inmediata.

Concretamente en Elena, se observan limitaciones para ligar afectos dolorosos y frustrantes. Posee un discurso que se torna incomprensible -impregnándose de un modo primario- cuando aborda situaciones de conflicto: pierde el orden, la secuencia lógica, confunde los tiempos de manera que no consigue ubicar algunos eventos en forma cronológica. Cuando una situación la frustra en la relación con sus hijas o su pareja, recurre sin miramiento a los golpes y a las malas palabras.

Elena presenta además, fallas importantes en la represión y el juicio social, dado que en aras de ser una persona libre, soltera y joven, no tuvo -y no tiene- el cuidado de mantener privacidad en sus relaciones de pareja, sobre todo en las establecidas antes de su unión con Ernesto, el padre biológico de Alicia. Mismas que la dejaron muy expuesta en tanto que esos vínculos eran ocasionales y conocidos por muchas personas allegadas a ella.

En lo que respecta al padre biológico de Alicia, los recursos de simbolización parecen ser aún más escasos, pues según lo relata la niña, se trata de una persona irritable, que se exalta fácilmente con quien sea: su pareja, su madre, o con la misma Alicia, quien a

menudo señala que el padre la golpeó porque ella pidió que cerrara la ventana del auto, o porque se rió de algún chiste que hicieron.

Asimismo, cuando se aborda con Alicia el tema del probable abuso sexual, niega cualquier tipo de contacto abusivo -de orden sexual- del padre hacia ella, pero refiere que tanto él como su pareja llegan a pasearse por la casa en ropa interior, lo cual también sugiere fallas en la represión y en la capacidad de dimensionar y aplazar la satisfacción de necesidades.

De esta manera, y a pesar de los esfuerzos que la madre realiza por guiar y ayudar a la niña, hay una precariedad importante en cuanto a oferta simbólica. Se está frente a una figura materna que aunque habla mucho e intenta expresar lo que sucede con su familia, su discurso es siempre anecdótico y tendiente a detallar -en demasía y sin tener cuidado de la presencia de Alicia- las situaciones y eventos que ha vivido. Sus recursos de simbolización son más bien del orden de la descarga, sin apuntar a la ligazón de afectos y a que esta ligazón esté al servicio del aplazamiento y la búsqueda de vías de satisfacción alternas que vayan más allá de la inmediatez -sublimación en Freud (1914/2000)-, que enriquezcan su psiquismo y que por tanto, representen una oferta simbólica suficiente para su hija.

Esta forma de funcionamiento y los recursos de simbolización que la acompañan, se asemejan importantemente a lo que sucede con Alicia, cuando tras golpear, amenazar, rasguñar a un compañero de la escuela, y ser cuestionada, antepone la frase “es que yo no hice nada malo”, dado que percibe justas las razones por las cuales agrede al compañero.

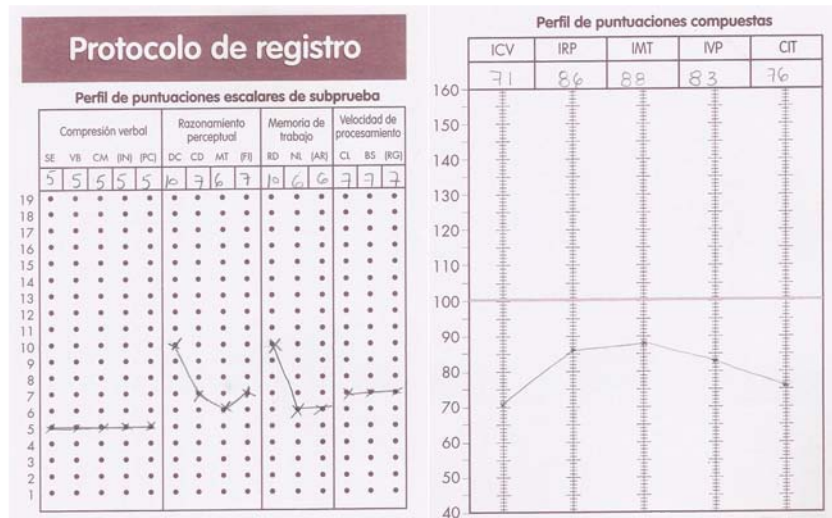
Ahora bien, aun cuando se habla de recursos de simbolización que poseen los padres, y que no se espera que el niño sea una reproducción exacta de ellos, es preciso reconocer que se trata de formas de funcionamiento psíquico que se promueven y facilitan transgeneracionalmente. En este sentido, se puede recordar el relato que hace Elena respecto de la relación que llevaba con su madre -abuela de Alicia- durante sus primeros años de vida, la cual estaba basada en el silencio y privada de todo intercambio afectivo.

Ahora bien, ¿cómo es que el establecimiento de estos prerrequisitos de la inteligencia ha influido en el desenvolvimiento psíquico y cognoscitivo de Alicia? Vayamos a observar la situación de evaluación.

La situación de evaluación.

a) Perfil cognoscitivo.

De acuerdo con lo representado en el perfil de puntuaciones escalares y en el perfil de puntuaciones compuestas de Alicia, se la puede ubicar en un CI Total de 76 puntos, lo que refleja un rendimiento límite con respecto a lo que se espera para su edad cronológica.



Pese a que su rendimiento en general es bajo, destacan en su desempeño las subpruebas correspondientes a Diseño con cubos y Retención de dígitos, dado que en ambas obtiene una puntuación escalar (10) que la coloca al nivel de lo esperado para su edad. La primera de ellas sugiere que posee funciones adecuadas de análisis y síntesis de estímulos abstractos, una buena capacidad de conceptualización y comprensión de problemas no verbales (Kauffman et al, 2006), así como autonomía en la resolución de problemas de tipo visual en tanto que no requirió de apoyo en el procesamiento de la información, como lo hizo en otras tareas (Cabito, 2001). Además, debe señalarse que la subprueba de Diseño con cubos le resultó muy atractiva, al punto que solicitó se le permitiera seguir “jugando” con el material, y resolvió correctamente tres reactivos más, aunque lo hizo fuera de tiempo y ya no fueron tomados en cuenta para su perfil.

La subprueba de Retención de Dígitos por su parte (también con puntuación dentro del rango de normalidad, 10), refleja una adecuada memoria operativa y de corto plazo,

facultad de manipular símbolos inconexos, así como la posibilidad de sostener la atención y concentración. La tarea de dígitos en orden inverso implica además, capacidades adecuadas de memoria de trabajo y la posibilidad de manipular y transformar información no ligada a contenidos lingüísticos (Kauffman et al, 2006; Wechsler, 2007).

Es necesario subrayar que estos picos en su perfil cognoscitivo aluden al manejo adecuado -en tanto que se encuentra dentro de lo esperado para su edad cronológica- de estímulos e información abstractos -visoespaciales- (Kauffman et al, 2006; Wechsler, 2007). Los cuales incluso enfrenta con interés, de forma lúdica y divertida, dado que la eximen de desplegar recursos de razonamiento verbal, mismos que se encuentran distantes de los contenidos académicos.

En contraste, su razonamiento y habilidades aritméticas son bajos, al mostrarnos una puntuación escalar de 7, en la subprueba de Aritmética. Sobresale por su puntuación baja (5 para todas las subpruebas) y por la forma plana del dispersigrama, su rendimiento en el Índice de Comprensión Verbal, en la medida que describe la forma precaria en que Alicia comprende, se comunica e interesa por el contexto en el que vive. Salta a la vista la mínima estimulación y contacto con contenidos académicos y culturales, así como el desarrollo limitado de sus habilidades y razonamiento verbales.

Durante la aplicación de estas subescalas, es decir ante estímulos que la remiten a tareas verbales y de recopilación de información obtenida en el contexto sociocultural, se torna más evidente su tendencia a presentar conductas regresivas y evasivas, que sugieren una indefensión muy grande ante la situación de evaluación y la incapacidad de responder a demandas de tipo académico, ante las que señala que “no puede hacer nada”, percibiendo como único recurso posible el “copiar” a sus compañeros.

b) Inversión libidinal y su relación con los objetos del mundo escolar.

Durante la primera parte de la evaluación, que corresponde a la entrevista y a la aplicación de pruebas grafo-proyectivas, Alicia se conduce como una niña muy tranquila e interesada en agradar. Me ubica como una profesora que le ayudará “con todo lo que le falla”, por lo que se apega a mis indicaciones y busca mi simpatía regalándome dibujos en los que me pide ser su amiga.

Con todo, a medida que avanza el proceso de diagnóstico, que se van estableciendo reglas en el espacio de trabajo y que hay tareas que se deben de cumplir más allá de lo que desea realizar, Alicia comienza a comportarse como la reporta la maestra ante el padre adoptivo: se tira al piso, se arrastra, cambia de tema, se distrae, no se concentra, hace como bebé.

Alicia muestra una imagen de **sí misma**, que apunta a la percepción de poca suficiencia, se describe como “tonta”, o antepone a las solicitudes que se le realizan, la frase: “es que no me va a salir”, sobre todo si éstas demandan habilidades ligadas a lo escolar. Estas expresiones aparecen muy a menudo, y ante tareas sencillas como es dibujar, escribir su nombre, e incrementan de forma importante si las actividades que se le asignan se van tornando complejas y requieren de ella un mayor esfuerzo cognoscitivo.

Alicia ha hecho una retracción libidinal hacia su propia persona que si bien dificulta el investimento de objetos externos y de las propuestas que provienen de éstos, no asegura que la representación que tiene de sí misma tienda a engrandecer sus atributos. Por el contrario, se vuelve contra ella misma a la manera de vuelta sobre la propia persona (Freud, 1914/2000) y se convierte en algo que la devalúa aún más, al tiempo que le señala que no es capaz de cumplir con algunas demandas provenientes de fuera. Esta condición se entrelaza con un modo de defensa en ocasiones regresivo, en otras tendiente a la confrontación de las figuras de autoridad -representadas por los profesores en el entorno escolar y por mí en el espacio de diagnóstico- a través del cual evade, tanto como puede, las situaciones en las que lo limitado de sus capacidades cognoscitivas y lingüísticas, pueden quedar al descubierto.

Un ejemplo claro de esta situación se ubica cuando se le aplica la prueba de lectura, durante la cual Alicia deja ver deficiencias importantes que pueden estar deteriorando su curso en la escuela no solo a nivel académico, sino también a nivel relacional, con ella misma y con todo el entorno. La calidad de su lectura es muy deficiente: la mayoría del tiempo es silábica, se traba, comete errores y va muy despacio. Se distrae y no puede recordar dónde se quedó, resistiéndose a volver a empezar y mostrando serios conflictos para reconstruir lo leído. Se mueve sobre la silla, se retuerce, y su lectura es casi inaudible.

A mitad de la prueba, Alicia riñe: “¿no crees que ya es mucho?”. No logra comprender lo que lee, por lo que ahora le pido que escuche mientras leo para ella. La entrevista se

vuelve difícil al punto que tras preguntarle por la historia, responde: “no sé. Ya me aburrí, ya quiero colorear”. En este momento, la niña devela una forma de conducirse ante las demandas escolares que representa un serio problema: responde cualquier cosa, no escucha, no entiende, se mueve de su lugar, se tira al piso, y finalmente reclama que ella quiere dibujar y está cansada.

Cuando se le confronta con la situación, y se le pregunta si esto sucede en la escuela y cómo hace cuando debe leer, prestar atención a algún tema o resolver un examen, responde abiertamente: “¡fácil!, copiándole a alguien... es lo único que puedo hacer”. Enseguida se da una escena en la que grita, maúlla, hace como que se va a caer de la silla, pide que la rescate y se arrastra por el piso pareciendo un bebé; desde luego, si un evento similar tiene lugar en el contexto escolar, se vuelve imposible de manejar por una profesora que además debe atender a otros 35 niños. También resulta interesante que esta conducta se detiene en cuanto le pido seriamente que se siente, y le vuelvo a preguntar cómo hace en los exámenes, a lo que responde sin mayor complicación y haciéndome saber que es obvio: “copiandooo”.

Esta escena denota no solo un investimento nulo de la lectura y sus contenidos, a pesar de que el cuento que se le ofreció es interesante y divertido⁴⁷, sino también y sobre todo, devela un investimento pobre de sí misma en cuanto a sus capacidades como estudiante. Muestra un repliegue importante ante una imagen que le ha sido devuelta -desde la familia y desde el contexto escolar-, con la que se ha identificado, en la que se resaltan por encima de todo sus restricciones cognoscitivas, y que parecen llevarla a no esforzarse más por aprender, comprender, leer, escribir o desplegar cierta autonomía -autonomía de pensamiento- ante las distintas tareas que representa la escuela, limitándose a copiar lo que otros chicos hacen.

Se observa además, que Alicia percibe en sí misma poca capacidad de asumir y guiar su conducta y relaciones, pues en la misma entrevista señala que no siempre se porta mal y copia, y que incluso un día se portó bien porque “Dios la ayudó... rezó y pidió poder portarse bien, lo que Dios le concedió y ella se sintió muy contenta”. Queda claro que para ella, ninguna de estas posibilidades forma parte de su persona, y el portarse bien o ser buena estudiante, provienen de fuera.

⁴⁷ Se le asignó el cuento de “La Pla Pla”, de María Elena Walsh, que relata la historia de una letra que descubre un niño en su cuaderno, y que se caracteriza por bailar y patinar por el cuaderno, causando desconcierto en el niño y todas las personas de la escuela.

Esta imagen resulta un reflejo claro del pobre investimento que ha hecho de su yo y de sus capacidades, al tiempo que nos muestra a la proyección (Laplanche y Pontalis, 1996) como un modo habitual de funcionamiento en ella, colocando en el exterior la causa de su conducta y sus resultados. De la misma manera, ante situaciones de conflicto con sus padres y compañeros, y al no poder hacerse cargo de lo que hace, frases como “yo no estaba haciendo nada malo” y “él me molestó”, son causantes frecuentes de los aprietos en los que se ve envuelta. Es interesante señalar que este mecanismo ha sido promovido desde el funcionamiento de la madre, quien tiende a responsabilizar a otros de las condiciones adversas que vive, como cuando dice que no entiende por qué a ella le “toca estar con hombres que al principio parecen la salvación y después se convierten en una pesadilla”. Esto sin apenas tener consciencia de que se trata de un patrón de relaciones en que la violencia ha estado presente desde siempre, y que ella repite compulsivamente, debido a su imposibilidad para elaborarlo y tramitar los afectos de manera diferente.

Una vez más conviene acotar que si bien se están resaltando vías libidinales, de constitución y funcionamiento psíquico que se han facilitado desde el proceso de crianza, la apuesta teórico-clínica que sostiene este trabajo señala que el niño no es una reproducción exacta de dicha oferta, y que la metabolización que hace de ésta, puede conducirlo por un camino completamente inédito (Bleichmar, 2009). En el caso de Alicia sin embargo, todo parece indicar que los recursos exogámicos y el mismo vínculo con las figuras parentales han sido insuficientes para cortar eficazmente la unión simbiótica madre-hija, dificultando el investimento amoroso que pueden hacer del afuera como un objeto posible.

Este tipo de vinculación promueve además que la madre se vuelva tolerante con los problemas académicos de Alicia, pues en ocasiones se identifica con su hija, al grado que comprende que no le guste la lectura, porque a ella tampoco le gustaba, sugiriendo que “tal vez pueda gustarle más adelante”. Llama la atención cómo los problemas escolares que actualmente enfrenta Alicia movilizan escasamente a Elena, pues lejos de preocuparse por promover en ella el gusto por la lectura o el aprendizaje, naturaliza la situación al considerar que lo mismo pasó con ella, dejando ver que tampoco en ella existe un investimento genuino de lo académico, y no puede presentar lo escolar como algo placentero y valioso para Alicia. Lejos de eso, y al igual que Alicia, invierte gran parte de su energía psíquica y de su tiempo, en lamentar las problemáticas que enfrenta con sus hijas y en asegurar ser ella la culpable de las situaciones que enfrentan.

Desde este lugar, podemos observar cómo la tendencia hacia la homogeneidad en la búsqueda de vías libidinales (Green, 1996) en Alicia ha sido promovida en buena parte por la misma Elena. Esta situación ha fomentado en la niña el establecimiento de relaciones de tipo narcisista (Bleichmar, 2009)⁴⁸, impidiendo su acceso a intercambios sociales mejor adaptados y placenteros que le permitan acceder al campo escolar de una manera satisfactoria.

El tema principal que atrapa el investimento libidinal de Alicia -y el de su madre-, ha sido y es la vida familiar y de pareja, cuyos conflictos invaden sus pensamientos diarios. Así, cuando la niña realiza los dibujos que demanda la evaluación, representa siempre relaciones de dos. Esto llama la atención porque incluso en el Dibujo de la Figura Humana, donde la instrucción claramente apunta a que se dibuje “una persona”, hace dos personajes: ella y su mamá (en el dibujo 1), y ella y su papá (en el dibujo 2). Asimismo, aparecen parejas de “solecitos”, patos o peces “enamorados”, o bien, parejas de nubes donde está presente uno de los padres y el hijo. El vínculo con la madre y con el padre adoptivo, así como la relación de pareja que hay entre ellos, son temas que atraen por completo el interés de la niña, y como se verá en el apartado de procesos de pensamiento, “llenan” todos los espacios libres que tiene, impidiendo un despliegue hacia otras posibles áreas, incluyendo la escolar, en sus ámbitos académico y social.

Esto mismo sucede durante la aplicación del WISC-IV, momento en que su atención se desvía de las tareas que se le proponen, para mencionar que le preocupa mucho lo que pasa con la gente que quiere. Como su hermana Ivonne, ya que muchas veces se pregunta cómo puede hacer para “ayudarla y defenderla”, porque sabe que “está triste y no puede consolarla”, incluso cuando los padres la golpean y reprenden, sin permitir a Alicia “acercarse a abrazarla”.

Tanta es la retracción libidinal de Alicia, que evade todo intento por abordar las cosas que suceden en la escuela. Cuando se intenta indagar el investimento que ha hecho de las distintas áreas del **conocimiento** que ofrece el entorno escolar, desconoce -desmiente (Freud, 1923/2000)- los nombres de las asignaturas que lleva, pues lo que le gusta por orden de importancia es el recreo, la natación y educación física. De natación, que es su

⁴⁸ Donde hay interés por el objeto, pero no por el objeto como tal, sino por lo que éste representa para la persona a nivel narcisista (Bleichmar, 2009).

clase favorita, evita el calentamiento y la parte donde el profesor “da órdenes”, disfrutando mucho más el tiempo libre que les otorga.

Cuando se le enlistan las materias para que señale la que más le gusta, o bien la actividad que prefiere entre leer, escribir o sumar, indica que en todo caso prefiere dibujar. Resulta evidente que los contenidos académicos no representan un atractivo libidinal para Alicia y esto puede comprobarse durante la aplicación del WISC-IV, donde tal como se señaló en el apartado de perfil cognoscitivo, difícilmente logra interesarse, sobre todo si las tareas están directamente relacionadas con el razonamiento verbal y más aún si demandan conocimientos que debió aprehender en la escuela. A menudo pregunta por el significado de palabras de uso común que ella misma utiliza en otros momentos, y que nos dejan ver la complejidad del repliegue libidinal que exhibe ante situaciones que la angustian, en las que está implicada la comprensión y uso del lenguaje.

En este sentido, llama la atención el contraste existente entre las puntuaciones obtenidas en las subpruebas de Diseño con cubos y Retención de dígitos de la escala Wechsler - dentro del rango esperado para su edad-, y la puntuación tan baja -representada como una línea horizontal en el dispersigrama-, de las escalas correspondientes al Índice de Comprensión verbal. Este contraste nos hace pensar que sus restricciones en el investimento del aprendizaje y del campo social responden a una modalidad defensiva en la que existe una clara inhibición comprensiva y lingüística, más que a capacidades limitadas de razonamiento analítico, abstracto, atención o memoria. Esta inhibición se constituye como una defensa a través de la cual Alicia se libera del intento de comprender y dar sentido a través de la palabra, a las diferentes situaciones traumáticas -es decir no elaborables o metabolizables- que debe atravesar día a día, como es el hecho de descubrir y entender “quién es su papá” y cómo es que “ese señor” -es decir su padre biológico- puede ser alguien que haya lastimado a sus hermanas y de quien ella misma se tiene que cuidar hoy en día.

Otro elemento que también debe considerarse es que el Índice en que puntúa más alto es Memoria de trabajo, el cual requiere para su ejecución, de atención y memoria de corto plazo, contrastando con uno de los motivos de consulta en el que se alude a sus “problemas de atención”. Lo cual nos ayuda a pensar que los problemas que podrían sugerir un déficit atencional, parecen estar más ligados a un pobre investimento de las tareas del WISC-IV y de los contenidos que propone la escuela.

De esta manera podemos observar, con el aplanamiento de las escalas correspondientes al Índice de Comprensión verbal y el Índice de Velocidad de procesamiento, que el esfuerzo psíquico que hace Alicia por mantener un cierto equilibrio promueve un pterrechamiento libidinal en el que su psiquismo queda casi cerrado al exterior, mostrando un funcionamiento en el que el acceso a la heterogeneidad libidinal y representativa queda imposibilitado -tiende a lo homogéneo- (Green, 1996; Álvarez, 2010).

Esta modalidad de constitución y funcionamiento psíquico tiene un alto costo para Alicia, quien pese a las dificultades de simbolización y su tendencia a la actuación, es de destacar que presenta un despliegue acorde con su edad en lo que respecta a actividades donde se requiere la manipulación de objetos y razonamiento no ligado al lenguaje. Las cuales ella interpreta como situación de juego en tanto que la remiten a situaciones lejanas de aquellas en las que tiene mayor compromiso psíquico: su familia y la escuela.

En lo que concierne a las relaciones humanas que la niña entabla en el entorno escolar, tenemos que **los profesores** tampoco han podido constituirse como objetos que merezcan su interés libidinal. Su relación con ellos ha sido más bien conflictiva hasta ahora, baste para ello recordar que la profesora de primer año “recomendó” al resto de compañeros no acercarse a Alicia para que “no los lastime” y, pese a que la niña señala que “no le importa”, una acción como ésta apunta a agudizar la ya conflictiva relación que tiene con su grupo de pares. El único profesor con el que ha logrado vincularse de mejor manera, es el de natación, pues como ella lo dice, es el que hace las “cosas que más le gustan de la escuela”.

Es interesante observar que aún en la lámina del TAT Escolar que representa la relación profesor-alumno, Alicia trata de evadir la situación, exclamando: “no tengo casi nada de imaginación de ésta [...] casi no puedo ver con todo negro”. Y después de que se le pide que haga un esfuerzo por verla, y producir una historia, relata escenas que remiten a la única actividad de la que se siente capaz en el ámbito académico: copiar en los exámenes.

Alicia comenta abiertamente que su profesora no le cae tan bien como la anterior, y que sus compañeros tampoco son de su agrado, con lo que se debe recordar uno de los motivos de consulta que la madre ha reconocido como “su principal problemita”: su mala relación con el grupo de **pares**, lo que la lleva a preguntarse por qué será que los niños

no quieren juntarse con Alicia, quien señala que “lo que no le gusta de la escuela” es que los niños “la molesten”.

La madre refiere que Alicia no es bien recibida por los compañeros debido a sus juegos bruscos, lo que coincide con el reporte que hace la maestra con respecto a las amenazas que la niña realiza a uno de sus compañeros.

La posición que Alicia toma ante estas situaciones es interesante, pues como se ha señalado ya, tiende a colocarse en una situación de víctima, donde su primer respuesta es “yo no le hice nada malo”, sin lograr reconocer la manera en que su proceder violenta a quienes le rodean. Esta situación se observa claramente en la lámina del TAT Escolar del recreo, a partir de la cual narra una historia en la que un grupo de niños es castigado injustamente por las travesuras que realizan otros niños, apareciendo una vez más la proyección como mecanismo de funcionamiento predominante ante este tipo de situaciones.

Se observa también su completa dificultad para integrarse en los trabajos escolares grupales, de manera que ante la lámina del TAT Escolar que remite al tema, Alicia se separa por completo del estímulo que se le presenta, y realiza una historia de una “tienda” donde los “pacientes” compran lápices, cuadernos, ropa y zapatos. Perdiendo no solo el contacto con el estímulo original, sino con la lógica, pues habla de pacientes que acuden a una tienda. El principio de realidad se pierde fácilmente ante la angustia que experimenta frente a la interacción social.

Lamentablemente para Alicia, este repliegue respecto de las demandas escolares y frente al campo social en general, le significa llevar sobre sí un estigma de “repetidora”, de mal rendimiento académico y de alguien de quien los demás niños “deben cuidarse”. Estigmas que empequeñecen aún más las posibilidades que tiene de investirse a sí misma e invertir el entorno escolar de manera más favorable, perdiendo así oportunidades de gran valor y enriquecimiento psíquico más allá del contexto familiar.

b) Procesos de pensamiento

Como ya se mencionó, la **producción gráfica** de Alicia se caracteriza por una constante necesidad de llenar todos los espacios de la hoja, de manera que aparecen detalles

excesivos y repetitivos, como son nubes, pasto, lagos, arcoíris y estrellas; estos detalles terminan enmarcando la producción, y funcionan como una especie de base o contención. Esto a costa de perder la transmisibilidad que caracteriza al proceso secundario, tratándose de producciones en las que la fantasía está al servicio de la descarga.

Como se señaló al hablar del atractivo libidinal por los temas de pareja, éstos prevalecen en sus dibujos, en los que Alicia representa relaciones de dos que retratan escenas donde está ella con alguno de los padres, ofreciendo panoramas de amor y felicidad idílicos, acompañados de corazones y leyendas como “te amo” y “corazón contento”. Este tipo de escenas discrepa con la producción que realiza en dibujos como el DFH, donde se dibuja con su mamá jugando a las “atrapadas y escondidillas”, al tiempo que señala que la mayoría de las veces su “mamá no quiere jugar”. De manera que se observa que más que una realidad compartida, es un deseo de la niña por tener una interacción lúdica y afectiva más cercana.

Asimismo, se hace presente un conflicto importante y delicado que prevalece en Alicia en cuanto a la aceptación e inclusión de la función paterna (Bleichmar, H., 1984), particularmente de la castración simbólica que se espera, sea capaz de cortar y separar el vínculo narcisista entre la niña y su madre. Alicia no tolera la exclusión respecto de la pareja parental, y en sus dibujos se representa con su madre, con su padre adoptivo, o estando los tres juntos, pero nunca aparecen ella o la pareja parental, por separado.

Podemos corroborar así lo señalado en el apartado de prerrequisitos de la inteligencia, en relación a que el proceso de autonomía de la imaginación, que se asocia al de separación-individuación, se encuentra comprometido en Alicia. Al punto que en sus producciones, fácilmente se intercambia con su madre, como en el dibujo de la Figura Humana, en el que comienza representando a su papá -adoptivo- enamorado de su mamá, y después toma ella el lugar de la madre, diciendo que ella y su papá se quieren mucho.

Se trata de vínculos que al mismo tiempo percibe frágiles, pues intenta dibujarse de la mano con su madre pero no lo logra: las manos no consiguen unirse y termina trazando una línea que apenas las vincula. Alicia retrata una interacción que se da con dificultad y que sugiere una falla en la cercanía afectiva, misma que se corrobora al platicar con la madre sobre su disposición de tiempo y atención respecto a la niña, develándose su

permanente estado depresivo y angustiado que le impide emprender actividades con Alicia más allá de los deberes domésticos.

La figura del padre adoptivo despierta ambivalencia en la niña, pues en unos dibujos lo realiza con una camiseta de corazón, y en otro de alacrán; lo incluye y excluye fácilmente, evitando la mayoría de las veces que se hable abiertamente de la relación que hay entre ellos. El padre biológico en cambio es francamente rechazado por Alicia, quien lo llama “ese señor” o el “papá enemigo”, etiquetas que durante la entrevista con Alicia, se sabe son promovidas por la madre y el padre adoptivo.

Resulta importante destacar estas características de la producción de Alicia pues en ella se cuelean claramente los conflictos que ocupan su pensamiento, en los cuales invierte un monto libidinal importante que resta las posibilidades de investimento de los objetos externos ofertados por el entorno escolar, y que demandan de ella un arduo trabajo psíquico en el que el costo es, entre otras cosas, la descomposición del pensamiento en términos de predominio de proceso primario y la pérdida de la transmisibilidad de sentidos o comprensión que puede ser compartida. Sin embargo y a pesar de los esfuerzos de Alicia por presentar un mundo en el que todo marcha bien, donde “todos se aman”, es feliz y tiene el “corazón contento” -a manera de desmentida, según Freud (1923/2000)-, en todos sus dibujos aparece un gatito -el mismo que está presente en la conducta de Alicia durante todo el diagnóstico- con cara triste que vive debajo de un arcoíris; como otra parte de sí misma que requiere atención, cuidado y cariño.

En cuanto a la **producción discursiva escrita** que acompaña los dibujos de Alicia, se observa gran dificultad. Existen errores de ortografía, la calidad de la letra es deficiente. Conforme escribe, la niña va repitiendo en voz baja cada letra, teniendo que detenerse a aclarar dudas como “hacia dónde va la <<f>>”, o para preguntar cómo se escriben algunas palabras.

Utiliza un punto entre las palabras para separarlas y que no se confundan entre ellas, pues a decir de Alicia, “así lo hace también la maestra”. Este punto cobra relevancia si se toman en cuenta las dificultades que recientemente se han descrito en torno al proceso de separación, que no solo está presente en la producción gráfica y escrita, sino sobre todo en la forma en que se vincula.

En cuanto a su **producción discursiva oral**, podemos observar que sus historias del CAT-A y el TAT-Escolar, se caracterizan por la presencia de cuidadores que tienen apenas la capacidad para satisfacer las necesidades básicas (*handing* en Winnicott, 1994) pero no las necesidades psíquicas (*holding*). La figura materna se percibe con gran ambivalencia, protagonizando escenas en que el cuidado que proporciona es ineficaz, negligente, y coloca a los hijos en situaciones de peligro, siendo ella misma quien en algunos momentos ataca y come, ya sea de manera abierta, o por medio de “trampas”. Asimismo, es percibida en una posición de igual con Alicia -lo mismo que en los dibujos-, apareciendo rebasada por las circunstancias exteriores, al punto que después de haber maltratado o “comido” a los personajes, se atemoriza y se encuentra perdida, debiendo ser rescatada y consolada por alguna figura infantil -como una changuita que rescata a una mamá tigre en la lámina 7 del CAT-A-.

En una situación como ésta, Alicia manifiesta su miedo por lo que pudiera pasar a ella, a su madre o hermanas. Percibe los peligros que existen en su entorno, bien sea por un padre adoptivo agresivo, que se enoja y la castiga todo el tiempo; un padre biológico que le han dicho que es malo, y por tanto ella conoce como “papá enemigo”, o por todos los riesgos que escucha que rodean a la gente que le importa, como su hermana Ivonne. Peligros que de ninguna manera podría por sí misma afrontar y resolver, y que irrumpen en su pensamiento cotidiano afectando de manera importante su relación con el entorno escolar, igual que lo hacen durante la aplicación del WISC-IV.

De esta manera, se representa a sí misma como mascota (borreguito en la lámina 4), o como personaje-niño, quienes pese a su aparente debilidad y desvalimiento, tienen la capacidad de sostener y consolar al adulto, ayudándole cuando se encuentra perdido y “haciéndole cariños” cuando está asustado. Esta escena, retrata una situación parecida a la que representa el gatito de los dibujos de Alicia y el que se arrastra por el consultorio; personajes que como ella, parecen indefensos y que sin embargo la resguardan del peligro que percibe.

Una vez más, aparece la conflictiva víctima y victimario que caracteriza las relaciones sociales de Alicia. En las interacciones entre los personajes de las historias del CAT-A, se percibe falta de comunicación, sobre todo afectiva; a cambio, aparecen los chismes y las trampas como recursos con los que se puede contar para “vencer” a los “malos”, y situaciones ante las cuales los hijos y la madre se alían en contra del “malo” que no se da

cuenta que lo van a “atrapar”, como sucede en la lámina de los osos, en los que la madre y la hija ponen una trampa y mienten para atrapar al papá malo.

Llama la atención que en sus historias del CAT-A, una vez que se constituyen las parejas parentales, éstas se vuelcan sobre los niños y se los “comen”. Se trata sin embargo, de una condición de las historias para que éstas terminen con haberse comido al niño, y después “vivir felices para siempre”, o bien, ser “felices para siempre con su familia”.

La figura masculina aparece de forma secundaria, como alguien de quien deben cuidarse la madre y los hijos, pues planea ataques a escondidas, pero se le vence fácilmente.

Con base en todo lo anterior, se puede decir que el pensamiento de Alicia funciona predominantemente a nivel secundario, basado en la lógica, la ubicación temporal, espacial, de persona, la contradicción y la negación, lo que se deriva en un discurso coherente la mayor parte del tiempo. Cuando en las entrevistas se le presentan temas que la angustian, no le agradan o que no conoce, puede surgir un funcionamiento más primitivo, caracterizado por la desmentida (Freud, 1923/2000), la negación del conflicto (Freud, 1925/2000), y el caos del proceso primario: principalmente a través de fallas en la temporalidad, en la ubicación de persona, y en ocasiones en el apego a la realidad.

Es así que las situaciones de conflicto no pueden ser manejadas eficazmente por Alicia, de manera que por momentos emprende un arduo trabajo de retracción libidinal (Schlemenson, 2013), se desliga de la realidad -especialmente de la que le presenta el contexto escolar- que trata de evitar, bien sea con conductas regresivas, o con preguntas que remiten a cosas que son evidentes y que en otras circunstancias no parece ignorar.

Cuando se trata de situaciones que la violentan, frustran o enojan, el afecto puede irrumpir de manera violenta y pasar al acto sin mayores mediaciones, como sucede cuando golpea a sus compañeros sin intentar detenerse y buscar otras posibilidades, como dialogar o denunciar ante la profesora los hechos que aparentemente, cometen los otros de manera injusta. Todo esto afecta, como se señala en el motivo de consulta y como lo refiere la profesora en el reporte que envía, sus posibilidades de circulación placentera y adaptada, por el contexto escolar.

La creatividad característica de los procesos terciarios (Green, 1995) es posible por momentos en Alicia, quien en algunos de sus dibujos y en los primeros relatos del CAT-A

realiza historias ricas en metáforas y contenidos afectivos, los cuales le permiten dejar ver los conflictos centrales que enfrenta en su vida. Cuando los conflictos incrementan, se produce un discurso que aparenta el orden del proceso secundario, pero si se mira con detalle, se evidencia una descomposición del pensamiento en el que irrumpe el proceso primario: el discurso pierde lógica, es confuso en cuanto a tiempo y persona, el principio de contradicción se diluye de manera que los personajes mueren y reviven sin problema, y es necesario regresar en entrevista con Alicia para intentar aclarar lo que ha querido plantear.

En medio de la desorganización de sus historias, lo mismo que en el caos de los dibujos - en esa necesidad de llenar los espacios-, se abre para la niña una posibilidad de descarga de los afectos que la angustian y atemorizan, bajo el costo de perder la transmisibilidad que le daría un funcionamiento más apegado al proceso secundario y también un mejor funcionamiento y curso por la vida escolar. Con esto podemos observar que sus producciones plagadas de fantasía, están más al servicio de la descarga que de la tramitación afectiva, como sucede con los golpes que propina a sus compañeros.

Vale la pena destacar que esta descarga de los afectos -a través de la invención de historias fantásticas y de la realización de dibujos- representa un recurso que coadyuva a mantener hasta donde es posible el funcionamiento psíquico en Alicia, a pesar de los compromisos sintomáticos que esto representa -vale decir, su dificultad para acceder al campo del conocimiento y a las interacciones sociales satisfactorias-. Pues como se pudo observar durante la entrevista y se ha venido describiendo, le es casi imposible abordar estas situaciones a través del uso de la palabra o de otros recursos más elaborados, del tipo de la sublimación.

Este funcionamiento es acorde a lo que ha sido promovido y transmitido por el contexto familiar, específicamente por la madre, y desde luego se encuentra muy apegado a los recursos precarios que poseen para la simbolización de los afectos. En su grupo familiar, el uso de la palabra habitualmente se encuentra al servicio de la descarga, estando incluso teñido de impropiedades que solamente son útiles para expulsar violencia, pero no para ligar los afectos y metabolizarlos.

El principal problema que esto conlleva para Alicia, es que no posee elementos al interior de la familia o en el medio exogámico en el que se desenvuelve, capaces de ayudarla a metabolizar toda esta carga afectiva que aparentemente incrementa día a día, en la

medida que la dinámica familiar es tan conflictiva y va generando más y más angustia en la niña y en su madre. Desde los inicios, la capacidad de rêverie materna (Bion, 1966) - vale decir, de transformar los afectos en pensamientos, los elementos β en α -, ha sido limitada y esto tiene implicaciones importantes en el pensamiento de Alicia. De manera que ante montos elevados de angustia -como se ha visto a lo largo de toda la evaluación y particularmente de las historias del CAT-A y TAT-Escolar-, se ve rebasada en sus posibilidades de metabolizarla y transformarla a su vez en elementos α . El proceso primario sustituye así, sin mediación del proceso terciario, al proceso secundario. Situación que se ha visto agravada al no existir una oferta adicional exógena, a la proporcionada por la familia.

Esta situación ha cobrado altos costos para Alicia, principalmente en la escuela, en la medida que es el único medio más allá de la familia en el que se desenvuelve. Alicia tiene serias dificultades para relacionarse con el entorno escolar, pues el uso de la palabra y la sublimación como recursos de simbolización no forman parte de su modo de funcionamiento habitual o posible. Resulta claro que relacionarse a través de la palabra, con temas eje que no son de su interés, es una actividad que evita a toda costa, replegando su psiquismo mediante conductas evasivas y regresivas muy evidentes. Sobre todo cuando a través de la palabra se intenta limitar y ordenar su conducta, tal como sucede en el proceso diagnóstico y en las distintas clases que cursa, hasta en las más lúdicas como natación y educación física.

El desarrollo de habilidades cognoscitivas y el desempeño académico de Alicia no han sido apuntalados suficientemente por el medio familiar, y su interacción con el contexto escolar tampoco ha sido suficiente para que se constituyan como objetos de atractivo libidinal. De manera que lejos de que la niña se sienta atraída por la escuela o alguna figura significativa que encuentre en ella, debe resguardarse de un ambiente que también se vuelve amenazador y violento, en el que al desplegarse ella misma de forma abusiva y violenta, es estigmatizada y segregada no solo por los compañeros sino también por la profesora. Al punto que la escuela tampoco se constituye como un espacio transicional seguro por el cual pueda circular, crearse a sí misma de una forma diferente (Winnicott, 1993) y resarcir un poco las fallas de constitución que se han promovido desde la intersubjetividad.

Discusión acerca de Alicia.

El caso de Alicia nos permite revisar el papel crucial del psiquismo parental, como oferta encargada de sostener y apuntalar la constitución psíquica infantil y el establecimiento de los **prerrequisitos de la inteligencia**.

Lo poco que se sabe del padre biológico remite a violencia, impulsividad, fallas en la represión que sugieren una estructura de tipo border. Lo mismo sucede con Elena: las fallas en su funcionamiento psíquico, su tendencia a la desmentida, su poco apego al principio de realidad, sus recursos precarios de simbolización que la colocan al borde del acto en todo momento, las fallas en la represión y la búsqueda a toda costa de “una familia feliz”, se constituyen en una base que no solo la vulnera a ella, sino también a sus hijas.

Pese al deseo consciente manifestado por Elena, de ser una buena madre y tener una familia feliz, a pesar de los esfuerzos que hace por cuidar y acompañar, las **vías libidinales** que traza para Alicia son muy pobres, pues se encuentra volcada sobre dos objetos principales. El primero es ella misma, como víctima y victimaria, enfrascándose en un círculo donde no comprende por qué “le pasan” tantas cosas, al tiempo que se reprocha, se culpa y castiga por no cuidar de sus hijas como hubiese querido. El otro objeto que la mantiene ocupada es su deseo de una familia de características ideales, que como se ha visto, no corresponde con las posibilidades de su familia real.

Desde este funcionamiento de Elena, Alicia se constituye como un objeto parcial (Freud, 1905/2000) y difícilmente puede ser investida por lo que es. La manera en que se inscribe en el deseo y en la vida materna, está más centrada en lo que ésta cree que tiene o puede tener con su llegada: tíos, primos, cuidados, una familia, y ante la pérdida de este ideal sobreviene una vez más, el duelo melancólico de la madre (Freud, 1915/2000).

Sus recursos de simbolización para tramitar dicho duelo son insuficientes. No es capaz de ligar los afectos de tristeza y angustia tan grandes que viene arrastrando desde su infancia, y tiende a expulsarlos a través de los actos, de palabras que no ligan, inculca su

malestar⁴⁹ (Klein, 1952), y como se pudo comprobar durante el proceso diagnóstico, inunda el pensamiento de quienes le rodean.

De esta manera ofrece a Alicia un maternaje en el que lejos de fungir como continente para los afectos y facilitar la transformación de éstos en pensamientos -como corresponde a la función de rêverie materna- (Bion, 1966); de promover la metabolización y coadyuvar en la oferta de un ambiente facilitador para la estructuración psíquica de la niña (Winnicott, 1993), la mantiene permanentemente en situaciones límite que no puede resolver en lo real, y ninguna de las dos puede tramitar psíquicamente.

Las condiciones que sostienen el establecimiento de los prerequisites de la inteligencia en Alicia no solo son precarias en los primeros momentos; siguen siéndolo hoy en día, y se suceden en medio de un ambiente que permanentemente amenaza con violencia y peligro. No debe olvidarse que cada vez que Alicia va con su papá, la madre teme que se estén dando situaciones de abuso sexual, por lo que “la revisa” para saber si está bien, y que la propia niña dice que “no sabe qué le vaya a hacer ese señor... el papá enemigo”.

El mundo inmediato en el que vive Alicia es peligroso, y hasta ahora ella no ha podido más que establecer defensas -en un intenso esfuerzo de retracción libidinal- que la aíslan de la oferta exogámica que representa la escuela, y que por cierto es junto con el espacio de atención psicológica, la única posible por el momento. De esta manera, tiene que golpear y amenazar a los niños que “la molestan” -recurriendo a la violencia sin posibilidades de mediación-, o volverse gato o bebé y arrastrarse por el piso -mediante conductas regresivas- cuando las propuestas de trabajo o de relación que provienen de fuera, no le interesan o exceden lo que ella considera que es capaz de hacer.

Las posibilidades de diversificación y enriquecimiento psíquico por el momento se encuentran limitadas para Alicia, en la medida que la oferta exogámica ha sido precaria y escasamente investida. La heterogeneidad y el intercambio propios de los procesos terciarios de pensamiento (Green, 1996) aparecen apenas esbozados en ambientes y ante estímulos que la niña experimenta sin ansiedad, sin embargo funcionan frágilmente,

⁴⁹ Se alude aquí a un mecanismo de defensa de tipo esquizoide, la **identificación proyectiva**, en el que la persona establece relaciones de objeto agresivas, expulsando fuera de su cuerpo aspectos rechazados u odiados de sí misma, y los inculca en el objeto -los mete- con el propósito de dañarlo, poseerlo y controlarlo. Lo que deriva de esto es un empobrecimiento del yo, un incremento en el odio hacia el objeto y una sensación mayor de pérdida, acrecentando la ansiedad persecutoria o la idealización del objeto (Klein, 1952)

y siempre con el riesgo de la irrupción de lo primario toda vez que irrumpe la angustia relacionada con los problemas que vive cotidianamente.

De la misma manera la separación de la dupla madre-hija, propia de la función paterna (H. Bleichmar, 1984), se ha realizado de manera fallida, dado que la angustia de Elena no ha permitido la separación de Alicia.

Además, la arbitrariedad que caracteriza la conducta materna y la de los hombres que fungen como papás de Alicia (el biológico y el adoptivo), dificultan el establecimiento de las normas y el apego a la legalidad. Elena por su parte duda “si disciplinar ayuda o daña”. Todo esto sucede en medio de una gran ambivalencia, y los métodos de disciplina que implementan son extremos, no suelen pasar por la ternura y sublimación, solo por la violencia física, psicológica o verbal.

Esta situación ha dificultado que Alicia logre introyectar normas sociales y morales suficientes, lo que incide a su vez en el establecimiento precario de las instancias ideales -superyó e Ideal del yo-⁵⁰ (Freud, 1923/2000).

En síntesis. Pensando en la propuesta de diagnóstico realizada por Bleichmar (2009), en la que sugiere distinguir entre trastornos de la inteligencia y problemas con el aprendizaje, Alicia se encuentra más cercana a una problemática del orden del trastorno. Esto es así dado que existen fallas en la represión originaria, que diferencia el Inconsciente -regido por el proceso primario- del Preconsciente-consciente -ordenado por el proceso secundario-, y sirve como mecanismo de regulación en el intercambio que tiene lugar entre ambas instancias y procesos. Represión primaria que no solo permite la diferenciación intrapsíquica, sino también de ésta con lo externo, facilitando en el niño el acatamiento del principio de realidad. En los dibujos y en las historias que relata Alicia durante el proceso diagnóstico, se confunden los tiempos, los sujetos y lo que ella percibe con aquello que imagina y proyecta en las láminas.

La represión secundaria, diferenciadora y reguladora entre el Yo y el superyó-Ideal del Yo presenta también fallas. El respeto a las normas escolares se ve mermado y con facilidad,

⁵⁰ Las instancias ideales –superyó e Ideal del Yo- pueden instaurarse toda vez que se ha dado la prohibición del incesto, sin embargo queda claro que el funcionamiento familiar en el que Alicia se encuentra inserta, no favorece tal prohibición, y lejos de ello la expone continuamente a la arbitrariedad y la negligencia.

Alicia transgrede las situaciones que le disgustan: sale del aula, no anota las tareas, copia en los exámenes, entre otros ejemplos.

Estas fallas en la represión restringen, al mismo tiempo, las posibilidades de complejización y heterogeneidad en el funcionamiento del aparato psíquico, dificultando el acceso de Alicia al proceso terciario (Green, 1996).

Por otro lado, la historia de Alicia la predispone a un interés reducido por investir la realidad y los objetos que ofrece el contexto escolar, los cuales lejos de estar valorados, resultan por demás amenazantes (Bleichmar, 2003, 2009).

Esta condición puede modificarse en la medida en que se logren facilitar a Alicia condiciones más propicias para desempeñarse y relacionarse con el mundo, con un mayor equilibrio respecto de sus deseos y el medio intersubjetivo en que se desenvuelve, como lo propone Bleichmar (2009) al hablar de inteligencia.

5.3 Karina y Ramón: “Que mi mamá no nos pegue, que nos hable bien”. Acerca del marco intersubjetivo compartido, las diferencias intrapsíquicas y los problemas escolares.

El caso que a continuación presento corresponde a una pareja de hermanos que son canalizados al mismo tiempo a consulta psicológica por sus profesores. Por cuestiones administrativas, y por la falta de terapeutas disponibles en el Centro de Servicios Psicológicos, se me pide que atienda a ambos.

Tal como lo indican las políticas de la institución, el primer encuentro -en el que tiene lugar la entrevista de preconsulta- lo realizo con Karina, Ramón y su madre -Manuela-. Posteriormente, abordo la historia de la familia en entrevista con la madre e intento diferenciar a cada uno de los niños dentro de la trama familiar, investigando los motivos de consulta individuales y las historias que suceden alrededor de ellos. De allí que presente, en forma inicial, algunos aspectos generales de la familia y de su historia, así como un breve análisis del marco intersubjetivo que comparten, para posteriormente profundizar en sus motivos de consulta y en la forma en que en se han constituido para

cada uno los prerequisites de la inteligencia, los procesos de pensamiento y las vías libidinales, así como la manera en que éstos han incidido en la presencia de sus problemas con el aprendizaje.

La familia a la que pertenecen está constituida por Ramón -el padre-, Manuela -la madre- y tres hijos: Jeraldine, de 16 años de edad, que cursa la preparatoria y se encuentra en tratamiento psicológico por “una crisis de anemia”. Karina de 9 años, y Ramón, que cuenta con 6 años, a quien la madre llama Monchito, como lo nombraré en el presente trabajo para diferenciarlo del padre.

Es necesario destacar que ambos hermanos poseen un aliño descuidado, sucio: a menudo se presentan despeinados, con las manos y uñas llenas de tierra, y sin comer. Resulta difícil comenzar a conversar con ellos sobre sus motivos de consulta, particularmente con Karina, pues su madre les ha pedido que los problemas familiares se aborden solo en casa.

Además de las dificultades escolares, en las que profundizaré más adelante, Manuela señala que un problema común tanto para Karina como para Ramón, es que se angustian demasiado al quedarse solos, bien sea durante la noche o el día. Asimismo, tienen dificultad para conciliar el sueño y requieren que alguien los acompañe en ciertos momentos específicos -como para ir al sanitario o durante la ducha-, y que duerma con ellos.

Refiere también que desde sus inicios, la dinámica familiar se encuentra permeada por relaciones violentas en todos los niveles, de manera que hoy en día se presentan discusiones y golpes: entre la pareja parental, de los padres a los hijos, y entre los hijos. Al respecto, ambos niños coinciden en solicitar ayuda para detener la violencia que ejerce su madre con ellos, por lo que Karina demanda: “que mi mamá no nos pegue, que nos hable bien”.

Historia familiar y marco intersubjetivo compartido.

La historia de la familia inicia con el relato que hace Manuela acerca de su propia infancia, la cual considera “la volvió muy agresiva e influyó para que todo esto esté pasando con los niños”, pues proviene de un ambiente familiar caracterizado por el rechazo, la

violencia, el abuso sexual y la falta de cuidado afectivo. Historia que ha vivido con “gran culpa”, pues se pregunta “qué es lo que pudo haber hecho para merecer tanto odio por parte de su madre”.

Esta violencia la llevó a que, contando con veintitrés años de edad y cuatro meses de noviazgo con Ramón, precipitara su matrimonio como una forma de “salir de casa de su madre”. Así inició su vida en pareja, en la que pronto aparecieron escenas de celos, violencia verbal y psicológica, mismas que “Ramón promovía” al insultar a Manuela, hasta que ella “se le iba a las patadas y a los golpes, pues lo que él decía le recordaba todo lo que le hacía y decía su mamá”.

Pese a esta conflictiva se fueron dando los embarazos de sus tres hijos; el primero de ellos -del que es producto Jeraldine- no fue planeado. Sin embargo, ambos padres disfrutaron la llegada de su hija, y cuando ésta tenía “alrededor de seis años”, planearon su segundo embarazo, del que nació Karina.

De acuerdo con Manuela, “Jeraldine tenía muchas ganas de tener un hermanito”, en tanto que ella pensaba que tener otro bebé podía abrirles la posibilidad de “ser felices y tener como que un ambiente agradable”, agregando que deseaba que fuera “niño, para saber cómo es tener un varón”, por lo que estuvieron muy felices cuando confirmaron el embarazo. Sin embargo, la felicidad duró poco tiempo, pues a los cinco meses Manuela descubrió que Ramón salía con otra persona, lo que le generó “tristeza y mucho enojo”.

En medio de los conflictos que esto ocasionó y solo tres meses después de que nació Karina, la pareja se vio en la necesidad de pedir ayuda a la madre de Manuela, con quien tuvieron que mudarse y vivir durante tres años. A decir de Manuela, fueron días muy difíciles, pues los enfrentamientos entre ella y su madre se hicieron más intensos y frecuentes, lo que la hizo “consciente por primera vez de toda la rabia que sentía” hacia su madre, quien la “corría de su casa todo el tiempo”.

Los problemas de pareja y con la madre prevalecieron, y dos años después Manuela decidió tener otro bebé -Monchito-, pues: “desde el principio deseaba tener tres hijos. Creía que no iba a ser tan difícil educarlos, que iban a entender a la primera, y que iba a ser una bonita familia, que iba a tener mi hogar y una familia feliz”. Por lo que pensó que más allá de que su esposo permaneciera con ella o no, “podía quedarse con sus tres hijos

y salir adelante con ellos”, agregando que hasta ese momento no se había percatado de la responsabilidad que esto implicaba.

Al poco tiempo, Manuela y su madre tuvieron una última discusión que las hizo romper definitivamente su vínculo, lo que los obligó a mudarse a la casa que recién habían construido. Desde entonces a la fecha, la violencia familiar ha estado presente, empezando a disminuir hace muy poco, pues Manuela “tomó la determinación de ver las cosas positivas, de vivir y controlarse”, ya que se dio cuenta que a medida que se enojaba con su marido, o que recordaba lo sucedido con su mamá, incrementaban sus deseos de golpear a sus hijos y desquitarse con ellos.

Todas estas condiciones han tenido implicaciones importantes en el marco intersubjetivo que ha recibido a sus hijos, así como en la oferta que han hecho para su constitución y funcionamiento psíquico. Pues por un lado, han favorecido un maternaje cargado de gran ambivalencia, donde si bien Manuela ha pretendido “amar y cuidar a sus hijos” de forma consciente, también ha desplazado afectos que no les corresponden, descargando sobre ellos un gran monto de violencia.

Desde el deseo materno, en cada uno de los embarazos se ha depositado la esperanza de “tener una familia feliz”, que contrasta por mucho con las situaciones adversas que los han rodeado -especialmente al embarazo del que es producto Karina-. De manera que los hijos reales -en oposición a los fantaseados- y la dinámica familiar que ha prevalecido tras cada nacimiento, distan del ideal que Manuela tenía de que “todo cambiara” a partir de su llegada. Así se han promovido estados depresivos a los que la madre alude como “una gran tristeza”, “deseos de morir”, y “demasiado agotamiento”, mismos que pese a su esfuerzo por “salir adelante y ver todo positivo”, aún prevalecen, al punto que hoy en día duerme buena parte de la tarde a pesar de que dice “estar echándole ganas”.

Este investimento pobre de su vida, ha promovido que Manuela ejerza la maternidad desde un precario deber ser, *libidinizando* deficientemente a sus hijos y los espacios de convivencia con ellos (Bleichmar, 2000). Afirma que recién ahora ha comenzado “a disfrutar el tiempo junto a los niños”, pues como ella sola se hacía cargo de ellos, se sentía “mal, neurótica, estresada y con demasiada presión”. Su carácter era “demasiado irritable y la hacía llegar con facilidad a los extremos: por ejemplo que tiró la crema (refiriéndose a cualquiera de sus hijos), le pegaba. Hasta que llegué ahorita a mi casa y analicé todo lo que he hecho. Me doy cuenta que otros padres ven con gusto a sus hijos y

yo no he disfrutado sus etapas. Entonces me pregunto dónde estuve, qué pasó en mí que no disfruté ese momento. Nomás los tuve por tenerlos”.

La función materna también ha sido deficiente en cuanto a **narcisización** de los hijos, es decir, en la capacidad para devolverles una imagen unificada de lo que son y representan, lo que merecen y a lo que pueden aspirar (Bleichmar, 2000). Para Manuela es difícil visualizarlos de manera diferenciada, los confunde con el resto de su historia y no puede cederles un lugar para ser ellos mismos: “teme y siente mucha angustia por su futuro”, ya que considera que tienen algunos rasgos similares -que van desde expresiones faciales, hasta formas de enfrentar y posicionarse ante los conflictos familiares- a los que tenían su sobrino Roger y su hermano Miguel, quienes murieron hace algunos años y cuyas muertes “aún no puede superar”.

Así, Manuela identifica a Karina con Roger “por la aparente alegría que los caracteriza y la tristeza con que viven el clima familiar, además de que la niña en distintas ocasiones ha expresado deseos de morir”, y su sobrino se suicidó. En tanto que a Monchito, “por su conducta descuidada”, lo iguala con su hermano Miguel, quien desatendió una úlcera gástrica al grado que derivó en cáncer, a pesar de lo cual nunca detuvo su consumo de alcohol y tabaco.

Estas fantasías acerca de los hijos se convierten en certezas para Manuela, para quien la diferenciación parece ser nula, y esos rasgos que encuentra “similares” son suficientes para que desde ya, considere que los chicos se encuentran condenados a un futuro trágico, sin poder mirarlos y devolverles una imagen desde otro lugar.

Llama la atención que al abordar estos temas, Manuela no pueda incluso distinguir la historia de cada uno y hablar de ellos de manera diferenciada, al grado que pese a la insistencia de relatar la historia particular de Ramón o de Karina, solo puede referir lo mal que se siente por todas las cosas que han pasado con ella desde los primeros momentos de vida de los chicos.

De manera casi inevitable, los hijos de esta pareja han vivido en una situación simbiótica con la madre donde el padre, por sus características, no ha podido intervenir de manera eficiente, facilitando que el vínculo entre Manuela y los niños se encuentre signado por la ambivalencia. Karina y Ramón no han podido separarse suficientemente de la madre, necesitan su presencia física inmediata para sentirse seguros por las noches, y al mismo

tiempo desean una convivencia más cálida, pues los métodos de disciplina e interacción hoy en día están teñidos de violencia y arbitrariedad.

La función paterna ha sido fallida, al grado que los padres no han conseguido transmitir que la ley los trasciende, y que ellos también se encuentran sometidos a ella (H. Bleichmar, 1984). Cuando tienen que poner límites o conducir a los hijos a la separación y el surgimiento como individuos, lo hacen mediante regaños y golpes, en función de su estado de ánimo, arbitrariamente y de una manera incomprensible para los niños, al grado que piden ayuda para que su mamá deje de golpearlos.

Desde esta base intersubjetiva se establecen los **prerrequisitos de la inteligencia** para Karina y Monchito, y aunque se conoce solo la historia de la madre, el padre presenta conductas agresivas y de impulsividad que sugieren la misma precariedad afectiva, de cuidado y en los recursos de simbolización, capaces de ponerse al servicio de su propia vida y la de los chicos.

El estado afectivo que prevalece en Manuela y la escasa participación de Ramón en el cuidado de sus hijos, han favorecido un sostén deficiente. Manuela esperaba que los chicos “aprendieran” solos, que “mejoren su conducta” solo con el paso del tiempo o con su inserción a la escuela, y ha tenido poca conciencia de que esas funciones corresponden a ella y su marido, depositando incluso la responsabilidad de cuidado y crianza de Moncho en Jeraldine y Karina.

La violencia primaria inicial, necesaria y estructurante, se ha establecido de forma deficiente, en tanto que ha habido un excedente de violencia secundaria, innecesaria y productora de malestar sobrante⁵¹ (Bleichmar, 2005), inmetabolizable para ambos niños (Castoriadis-Aulangnier, 1977).

Asimismo, la capacidad de rêverie materna (Bion, 1966) se ha encontrado limitada, puesto que ha sido difícil para Manuela pensar a sus hijos, contener sus afectos y atenderlos eficientemente. Los recursos simbólicos que ella y Ramón poseen no alcanzan para tramitar sus propios afectos y mucho menos para sostener y favorecer la

⁵¹ Malestar sobrante. Remite al sufrimiento generado por circunstancias contextuales adversas –violencia, duelos, depresión materna–, en las que el psiquismo se ve obligado no sólo a la renuncia pulsional, sino incluso a la resignación de aspectos sustanciales del ser mismo.

metabolización en los chicos, convirtiendo a la descarga inmediata -de la agresividad o la sexualidad- en una de las formas más comunes de funcionamiento.

Resulta evidente la falta de una adecuada **oferta simbólica** que han recibido los chicos, quienes tienen un manejo muy limitado de la palabra como recurso de ligadura, pues en muchas ocasiones ésta es utilizada a través de insultos, como otra forma de descarga inmediata. O peor aún, se prohíbe que la palabra aparezca, si lo que se tiene que decir amenaza los secretos familiares.

Todo esto ha tenido y tiene implicaciones importantes en el psiquismo de los hijos y en la calidad de circulación del afecto y la sexualidad: las mediaciones son escasas y el desborde aparece afectando los vínculos y el pensamiento.

Por otro lado, **las vías de lo placentero -libidinales- ofertadas por los padres** se han limitado casi exclusivamente a la satisfacción de necesidades básicas: comer, dormir, realización de quehaceres domésticos y ver televisión. Para Manuela y Ramón ha sido difícil ofrecer vías libidinales colaterales que enriquezcan el psiquismo de sus hijos. La rutina en que han caído dificulta incluso el ordenamiento temporal de los niños, pues no pueden diferenciar el fin de semana del resto de los días, ya que siempre hacen lo mismo. La escolarización, los contenidos académicos, los profesores y todo lo que pudiera representar el acceso al conocimiento y al ámbito social están lejos de pasar por lo placentero.

Hasta aquí el bosquejo de lo que sucede en el grupo familiar, ahora vamos a revisar a fondo cómo esto ha sentado las bases para que de manera individual, Karina y Ramón se hayan constituido y enfrenten la vida y el contexto escolar.

El motivo de consulta de Karina: “luego sueño que se va mi mamá, que me vaya a dejar... sueño que algo le va a pasar a mi familia, luego hasta digo que quiero agarrar algo y matarme”

Karina cuenta con 9 años y acaba de iniciar el cuarto grado de primaria. Aparenta una edad mayor a la que posee, ya que es alta, presenta sobrepeso y su actitud es de una chica mayor que trata de ordenar y controlar a su hermano. Se trata de una niña tímida,

su discurso en general es escueto; no obstante cuando se le escucha, logra identificar algunas situaciones de conflicto y los afectos que desencadenan en ella.

En el trabajo individual, ofrece respuestas cortas y se interesa poco por las tareas que le presenta la evaluación, contesta cosas que no tienen que ver con lo que se le pregunta, y logra acertar solo cuando se le señala su distracción y se logra captar su atención.

Como motivo de consulta principal, Manuela refiere que en la escuela aprobaron la inscripción de Karina a condición de que iniciara de inmediato un tratamiento psicológico, dado que tiene dificultad para concentrarse y atender en clase, lo que ha derivado en un rendimiento académico muy pobre, a pesar de que “en general su conducta es buena”.

Desde que cursaba tercero de preescolar a Karina -dice la madre- “le cuesta trabajo aprender, retener la información, entender. Desde entonces se veía muy insegura, muy miedosa, creció con eso [...] tal vez porque a Karina le faltó atención [...] esperaba que Karina aprendiera sola, como lo hizo su hermana mayor”.

La señora señala que cuando trataba de ayudar a Karina con el estudio, se desesperaba y no conseguía dominarse, de manera que le gritaba y pegaba. En otras ocasiones trataba de convencerse a sí misma de que Karina iba a aprender “en algún momento”, sin embargo al poco tiempo las maestras comenzaron a señalarle lo que hasta hoy se sabe: “que se distrae, como que no entiende las indicaciones”.

Además de las dificultades de aprendizaje, las maestras de preescolar reportaban que “Karinita pegaba mucho, se veía triste [...] desde que tenía como cinco o seis años, manifestaba seguido que ya no quería vivir; sentía que no la querían”.

En ese sentido, la madre reconoce: “Ahora Karinita ya no menciona ese tipo de cosas, porque yo he limitado que exprese ese sentimiento”. Al respecto, la niña comenta que aunque ya no lo expresa, lo sigue sintiendo, pues considera que sus padres no la quieren igual que a sus hermanos, lo que la hace sentir “muy triste y con miedo, luego hasta sueño que se va mi mamá, que me vaya a dejar, que se vaya a ir sola con mis hermanos, luego hasta sueño que algo le va a pasar a mi familia, luego hasta digo que quiero agarrar algo y matarme porque siento como si [mi mamá] no me quiere”. Además, Karina señala que su madre se enoja mucho y que no le gusta que sus padres peleen.

Todas estas situaciones se han convertido en motivo de reclamo por parte de la niña, lo que la madre interpreta “como una falta de respeto”, e incluso ha llegado a llorar cuando su hija la confronta con el trato diferencial que da a sus hermanos, pues se da cuenta que tiene razón. Esta respuesta ha provocado que Karina no hable más sobre lo que siente, o que en casos extremos, busque formas “más calmadas” de decirlo, pero finalmente la madre termina reconociendo las diferencias en el trato y pidiendo comprensión a la niña.

En los primeros encuentros de entrevista, llama la atención que el motivo de consulta principal identificado por Karina no sea la problemática escolar, sino la violencia familiar y el miedo de ser abandonada: “no me gusta que mis papás sean agresivos. Quisiera decirles: <<ya papá, basta>>. Pero no puedo porque me dicen que me calle o me van a pegar a mí. Es que a mí no me gustaría que se separaran, porque si lo hacen, pienso que mamá se va a ir con Jera, papá con Moncho, y a mí me van a dejar sola. Eso me da mucho miedo”. Karina toma un largo rato para hablar de la angustia que le ocasionan las escenas violentas que ha presenciado, describiendo golpes y amenazas. Estos temores llegan a tal punto que por las noches no consigue dormir.

Ahora bien. En lo que respecta a Karina dentro del entorno escolar, la profesora describe en un reporte⁵² a una “estudiante que se distingue por sus procesos lentos, suele distraerse con cualquier situación, por lo que es necesario sentarla frente al pizarrón y apoyarla personalmente [...] En el plano académico, la presentación de sus trabajos es satisfactoria, respondiendo mejor ante las tareas que le permiten manipular material”.

Karina por su parte, comenta: “es que no puedo entender lo que me dicen. O sea, se me confunden entre las sumas y las restas. Y la multiplicación y la división”. Puntualiza que cuando le están enseñando algo, “como que se pierde”, es decir, se distrae con las cosas que pasan alrededor y ya no consigue entender lo que le explicaron, o lo olvida.

En el ámbito social-escolar, Karina también ha sufrido violencia, dado que desde preescolar es acosada por sus compañeros, quienes suelen ponerle apodos que aluden a su sobrepeso y a sus problemas de aprendizaje. Asimismo refiere que sus compañeras a menudo la acusan injustificadamente de robo, lo que ocasiona que la maestra la haga pagar o buscar “lo robado”, existiendo solamente una niña a quien puede considerar su

⁵² Dicho reporte fue elaborado voluntariamente por la profesora con el fin de coadyuvar con el proceso diagnóstico.

amiga. De manera que lo que menos le gusta de la escuela, es que la molesten y le hagan burla, en tanto que lo que más le gusta es “el recreo y la comida”.

En lo que respecta a asignaturas, la que menos le gusta es matemática y tampoco sabe escribir muy bien, por lo que se estresa cuando la maestra dicta algo o pide que copien del pizarrón, pues no logra hacerlo a la misma velocidad que los demás, y sus trabajos y tareas quedan incompletos.

Otra situación que le incomoda y por la que pide ayuda, son los distintos abusos que su hermano Monchito comete en contra de ella: “que mi hermano me anda agarrando luego la pompa y yo no quiero. Luego me anda haciendo así (se toca el pecho)... también a veces me pega y no me puedo defender, porque él pega más fuerte”.

La historia libidinal de Karina. De cómo se establecieron los prerequisites de la inteligencia

Como se ha mencionado en el apartado correspondiente a la historia familiar, el embarazo de Karina es planeado por ambos padres y a pesar de los conflictos familiares que se sucedieron alrededor de él, cursó sin complicaciones médicas: Karina nació a los nueve meses, por cesárea, “porque ya se estaba pasando y ya tenía que salir. Su corazón ya no latía mucho”.

La madre desconoce si adicionalmente hubo alguna complicación cardiaca, respiratoria, o de alguna otra índole; asimismo, ignora la evaluación de APGAR que se le asignó. En cambio, afirma que los médicos en ningún momento le comentaron que el “retraso” en el parto haya representado algún riesgo para el desarrollo físico y/o neurológico de la niña. Por lo que se puede pensar que nació en **condiciones de viabilidad biológica** adecuadas. Durante el proceso diagnóstico tampoco se encontraron datos que sugieran la presencia de algún tipo de compromiso neurológico.

Los primeros cuidados que ofreció la madre y que favorecieron el devenir humano de Karina (**desprendimiento de lo meramente biológico-instintivo**), llevaron consigo la experiencia que tenía en cuanto a maternidad y a la satisfacción de necesidades básicas debido al nacimiento de su primera hija. Incluso Manuela tenía las mejores intenciones de dedicarse por completo a ella, refiriendo: “trataba de aislarme y olvidarme de que mi

esposo me engañó, yo decía que Karinita no tenía la culpa, así que veía a mi niña y la abrazaba”.

No obstante la voluntad de Manuela, los cuidados que proporcionó a la recién nacida y el encuentro afectivo entre ambas estuvieron marcados por un gran malestar: “me sentía muy mal, emocionalmente mal. Yo tenía ganas hasta de matarme y matar a Karina, tanta era mi tristeza [...] Pero ya después pensé que Jera no tenía la culpa de la situación y se me fue pasando”.

Las expectativas que Manuela tenía puestas en la llegada de Karina eran altas -que fuera varón, que su familia “fuera feliz”, un “ambiente agradable”-, confrontándola con una realidad que más bien le generó “inquietud, enojo, incertidumbre”. Karina frustró así, de entrada, a su madre, además de que “tenía la capacidad de desesperarla” debido a su llanto constante, por el cual la empezó a agredir casi desde los inicios. “Yo no sé por qué nació ese rencor contra de mi niña, quizá porque mi mamá nunca me atendió a mí y a ella la defendía”.

En estas condiciones, donde faltan las palabras de la madre que ayuden a la niña a ordenarse, funcionando como un borde que contiene, para después promover su diferenciación, autonomía, desarrollo cognoscitivo y pensamiento creativo, se ve severamente comprometido el desarrollo de la **autonomía de la imaginación** (Bleichmar, 2009).

Para Manuela ha sido difícil concebir a Karina como una persona ajena a las situaciones adversas con las que la asocia, y más que propiciar su autonomía mediante el acompañamiento afectivo, la ha dejado sola al tiempo que le ha pedido que se convierta en su sostén.

Respecto a los recursos de simbolización, los padres se han visto rebasados por las necesidades de sus hijos, y esto sucede también en cuanto al apoyo escolar y cognoscitivo que pueden ofrecerles. Sin embargo como se ha señalado al hablar del marco intersubjetivo, sus **recursos de simbolización** son aún más limitados y trascienden lo académico, pues la forma más común de proceder pasa por la descarga directa.

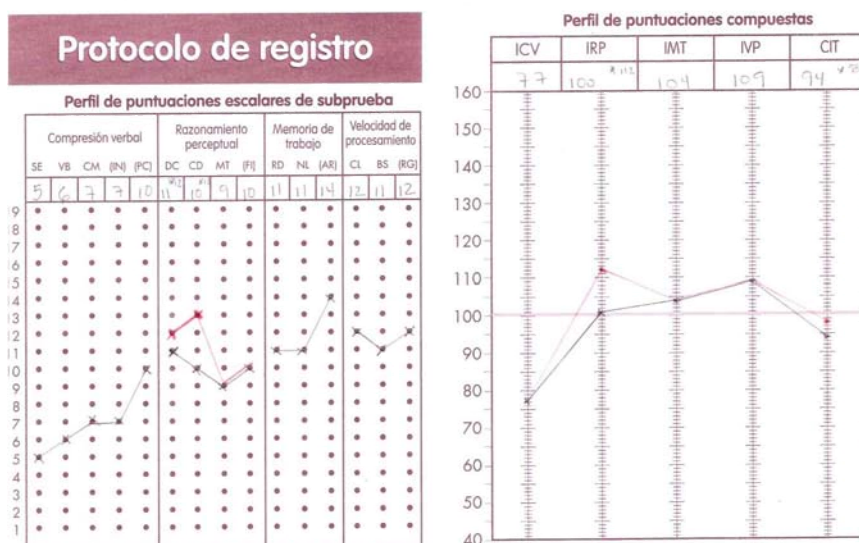
La pobreza de oportunidades, **vías libidinales**, se ven reflejados en los intereses limitados de Karina, quien al describir lo que hizo o planea hacer, se limita a hablar de jugar sola en su habitación, como única posibilidad de disfrutar. Las actividades escolares no se encuentran investidas como temas de interés o placer, ni siquiera en el ámbito social, y esto es así tanto para los padres como para la niña.

Como podemos observar, la mayoría de los prerrequisitos de la inteligencia se establecieron en forma fallida.

Karina. La situación de evaluación.

a) Perfil cognoscitivo

El perfil cognoscitivo de Karina la ubica en un CI total de 94, correspondiente a un rendimiento promedio con respecto a lo esperado para su edad cronológica (Wechsler, 2007).



Una mirada más detallada de este perfil sin embargo, nos lleva a observar que su ejecución en el Índice de Comprensión Verbal -puntuación escalar 77- corresponde a un rendimiento límite en relación con lo esperado para su edad. Lo cual refleja fuertes limitaciones en su capacidad para formar y manipular conceptos verbales, escaso razonamiento verbal, y en general, la pobreza del contexto sociocultural en que se

desenvuelve, que brinda a la niña escasas oportunidades para adquirir conocimiento y experiencia (Esquivel, 2007; Wechsler, 2007).

Dentro de este Índice, la subprueba en la que puntúa más bajo es Semejanzas -con una calificación escalar de 5-, lo que nos habla de que al abordar ejercicios basados en el manejo del lenguaje, presenta escasa capacidad de razonamiento conceptual y abstracto, así como para analizar la información que se le proporciona. De manera que en Karina predominan el pensamiento concreto, la dificultad para formar categorías y para distinguir entre detalles esenciales y superficiales (Cabito, 2001; Esquivel, 2007; Wechsler, 2007).

Este desempeño deficiente se ve reflejado de igual manera en las subpruebas de Información, Comprensión y Vocabulario, cuya puntuación baja habla de un ambiente cultural y social precario, un conocimiento limitado del contexto, así como del uso y comprensión de la lengua (Cabito, 2001; Wechsler, 2007). En estas subpruebas se ponen en juego además su capacidad de razonamiento y juicio social, donde respuestas del tipo de la supervivencia y el interés personal prevalecen sobre aquellas que se acercan a lo esperado socialmente o que obedece a los intereses comunes.

Los procesos cognoscitivos involucrados en este rubro, que son considerados indispensables para cualquier tipo de aprendizaje, se ven limitados más por un ambiente familiar pobre en estimulación del uso de la palabra, el pensamiento reflexivo y el conocimiento, que por una limitación potencial para aprender. Lo cual se demuestra en el resto de escalas, principalmente en las que el uso del lenguaje compromete menos la ejecución.

Prueba de esto la tenemos en la actuación de Karina en las escalas de Aritmética, Diseño con Cubos y Conceptos con Dibujos, en las que obtiene puntajes dignos de tomarse en cuenta sin considerar el tiempo que requirió para su realización. De manera que como puede verse en el perfil (con negro se señalan las puntuaciones obtenidas dentro del tiempo permitido en la prueba, mientras que con rojo se trazan las puntuaciones extemporáneas), donde el rendimiento de Karina mejora de forma importante.

En este perfil trazado con los puntajes extemporáneos, paradójicamente la niña demuestra capacidades elevadas de conceptualización no verbal, análisis, síntesis, abstracción y pensamiento categórico, las cuales nuevamente remiten a un buen potencial para aprender (Cabito, 2001; Esquivel, 2007; Kauffman et al., 2006). Esta

situación nos lleva a pensar que el tema del lenguaje y la comunicación oral parecieran dificultar el razonamiento de Karina, sobre todo cuando se involucran en él contenidos claramente académicos, en los que al sentirse evaluada pierde la concentración y duda sobre su capacidad de respuesta.

Dentro de estas puntuaciones altas, es preciso enfatizar la correspondiente a Aritmética, pues contrario a lo que sucede en la escuela, Karina logra un desempeño destacado -14 puntos- a pesar de su lenta ejecución. Para llegar a este puntaje toma su tiempo, reflexiona acerca de cada ejercicio, algunas veces pide que se le repita, usa los dedos para contar, y hace sumas cuando debe multiplicar pues no tiene memorizados los resultados (las tablas de multiplicar). Karina deja ver así su capacidad de razonamiento numérico.

Los Índices en que puntúa más alto son Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento, los cuales demandan concentración y atención del ejecutando (Cabito, 2010; Wechsler, 2007), lo que nos hace pensar más que en un problema o déficit de atención, en que los contenidos que se le ofrecen en la escuela no despiertan del todo su interés, bien porque no son atractivos para ella, o porque existen otras situaciones que la mantienen absorta y le impiden atender adecuadamente.

Estas dificultades se observaron durante la evaluación, pues en algunos momentos Karina parecía desconectarse del trabajo que se estaba realizando, y contestaba cualquier cosa, por lo que se le solicitaba que volviera a concentrarse y respondiera con atención. Una vez que esto se hacía, ella podía desempeñarse con mayor eficiencia.

a) Karina y el investimento libidinal del mundo.

El lugar que Karina ha ocupado dentro del sistema familiar y escolar hasta la fecha, se caracteriza por la exclusión y la insuficiencia, pues pese a sus esfuerzos y deseos de comportarse y ser como los otros esperan, los resultados no son buenos e incluso obtiene castigos que obedecen a la actitud y comportamiento de terceras personas -hermanos y compañeros de clase-.

Se esmera por hacer lo que quieren sus padres: “se porta bien, tiene su habitación en orden”, hace sus deberes, y sin embargo cuando Ramón hace alguna travesura, Karina

recibe la misma sanción, pues la madre considera que “no sería justo que solo él estuviera castigado”. Asimismo, si los padres deben salir y llevar consigo solo a un hijo, ella se queda sola en casa porque “Moncho se porta muy mal y no lo pueden dejar”.

La niña lamenta que sus esfuerzos “no se reconozcan” y además “se siente culpable de todo lo malo que pasa en casa”, pues cuando surgen problemas con sus hermanos, la señalan como responsable y su “mamá les cree”. Además suele ser excluida del subsistema fraternal, ya que Jeraldine ha expresado un franco rechazo hacia ella: “no la soporta”, al grado que pidió estar en una habitación separada y prefiere en todo caso compartir con Moncho⁵³. Del mismo modo, es más fácil que Jera y Moncho se asocien para jugar, ya que pelean mucho con Karina; o también es frecuente que el tiempo libre lo pasen juntos el padre con el hijo, la madre con la hija mayor, y que Karina esté sola.

También hay que recordar que Karina sufre maltrato y acoso por parte de sus compañeros en la escuela, quienes se burlan de ella por sus problemas de aprendizaje, además de que constantemente le atribuyen adjetivos que agudizan el rechazo, como “ratera” o “hipopótamo”.

Todas estas condiciones han facilitado que Karina tenga un pobre *inversión de sí misma*, el cual intenta compensar a través de las historias que produce tanto en el CAT-A, como en el TAT Escolar y en sus dibujos, en los que a través de la inclusión de finales totalmente felices -como defensa maníaca (Klein, 1952)- se construye una imagen de sí misma en la que es “la niña más feliz del mundo” a pesar de relatar en algunas de ellas, situaciones de exclusión, negligencia y maltrato.

Karina dice además que en cuestión de estudio y aprendizaje, le “cuesta mucho trabajo concentrarse y entender” las lecciones aunque le expliquen varias veces, sobre todo en matemáticas. Esta percepción contrasta con lo señalado en el apartado de perfil cognoscitivo, pues su ejecución en Aritmética (WISC-IV) es mayor a la esperada, demostrando que su razonamiento numérico es adecuado, en tanto que llega a resultados correctos mediante estrategias diferentes. Como cuando hace sumas en lugar de multiplicar, lo que sugiere más bien que hay un pobre inversión de las tablas, cuya lógica entiende, pero cuyos resultados no tiene memorizados. Esta condición sin embargo no es suficiente, pues como ella misma lo comenta, “se pone nerviosa cuando tiene que

⁵³ Esto en virtud de que la casa posee tres habitaciones: una para la pareja parental, otra para Jeraldine y Moncho, y una más para Karina.

hacerlo rápido”, como se le pide la escuela, afectando su rendimiento y el investimento que hace de sí misma.

En cambio si consigue “tranquilizarse”, obtiene buenos resultados. Como en el proceso diagnóstico, donde se le facilita un ambiente de mayor respeto, tranquilidad y contención. De manera que insertarla en un ambiente de estas características podría favorecer que invista el conocimiento y a sí misma como estudiante desde otro sitio, pues hay que recordar que desde que era pequeña, Manuela la golpeaba y le gritaba cuando la ayudaba a estudiar, devolviéndole una imagen de ineficacia -con la cual se ha identificado- que ha sido reforzada por el entorno escolar, promoviendo además un investimento negativo de los contenidos escolares y la elaboración de tareas.

Nos encontramos ante una niña con una representación yoica muy pobre, y una capacidad limitada para investirse a sí misma, en quien la energía libidinal es escasa, tiende a la retracción y cuando llega a dirigirse hacia los objetos, parece volcarse sobre los conflictos familiares. Acerca de los cuales piensa constantemente por lo que supone que pueden implicar para ella -un posible abandono-, dadas las fantasías persecutorias que ha construido.

La relación de Karina con **los profesores** “ha sido buena en general”, según lo refiere la madre, aunque en ocasiones éstos han señalado que “pareciera que no escucha, como que le hablan y está viendo por otros lados. Pero no les falta al respeto”. Este reporte sugiere una dificultad para investir a la figura del profesor y el entorno escolar en general, acorde con la imagen que Karina nos presenta acerca de que no consigue concentrarse cuando le hablan.

En las historias del TAT-Escolar, Karina alude a los profesores como personas poco accesibles, que no escuchan las necesidades de los niños, orillándolos incluso a situaciones de exclusión social -como sucede cuando la acusan de robo y la maestra la hace pagar sin indagar más-. Sin embargo, trata de agradarles apegándose tanto como puede a sus solicitudes y a las normas de conducta, de manera que una vez más, realiza una historia en la que valiéndose de la fantasía, se presenta como “una buena alumna: la única que presta atención a la profesora, que anota toda la tarea y la hace voluntariamente, ya que ningún otro niño estuvo dispuesto a realizarla”.

Se puede pensar que la profesora es una persona que Karina inviste, pero más que por su potencial capacidad de transmitir conocimientos -transfiriendo en ella la posición de saber necesaria para abrir el enigma y llegar a un encuentro placentero con el aprendizaje escolar- (Bleichmar, 2009), porque busca en ella reconocimiento y que se convierta en una figura afectiva importante, que la contenga y apoye de cerca, ofertando un vínculo más cálido.

Al respecto, la profesora comenta que si bien la niña se adapta a las demandas que le realiza, y que funciona mejor con apoyo personal -el cual no es posible sostener dada la cantidad de alumnos que atiende-, “no siente la confianza ni necesidad de recurrir en busca de ayuda cuando duda acerca de algún tema”. Situación que denuncia por un lado, fallas en la autonomía del pensamiento, así como un escaso interés por el conocimiento, pero no por el re-conocimiento de la profesora.

Es interesante observar que su actividad favorita en casa es “jugar a la escuelita”, donde es maestra de un jardín de niños, lo que puede más asociarse a la búsqueda -dentro de sí misma- de un objeto bueno, idealizado como esa figura que puede darle el cuidado afectivo y la calidez que hoy en día recibe precariamente, y que aparecen -en la fantasía- en forma vasta y repetida a lo largo de sus historias, en las que habla por ejemplo, de la tía y el tío más bueno del mundo.

En cuanto al **grupo de pares**, el rechazo que Karina vive pasa por la desmentida (Freud, 1923/2000), ya que durante las entrevistas afirma que “le interesa poco, porque si los chicos de su escuela la consideran una ratera, mejor no les hace caso”. Sin embargo, se alegra e interesa por lo que dicen sus compañeros cuando los temas “de burla” aluden a situaciones que son de su agrado y que ensalzan alguna característica que valora narcisísticamente, como ser “alta” o que “le gusta a un niño”.

Académicamente, la profesora reporta que Karina tiene una buena capacidad para adaptarse al trabajo en equipo, donde puede hacerse oír, colabora y participa activamente. Asimismo refiere que “en general, la interacción con sus compañeros es positiva, le agrada jugar y compartir, sin embargo la relación que establece con los hombres del grupo suele ser agresiva en el aspecto físico, resultándole difícil asumir su responsabilidad cuando se involucra en situaciones acreedoras a sanción”.

En sus historias del TAT-Escolar describe las escenas de exclusión que vive cotidianamente, donde mientras “una niña va al baño”, dictan la tarea y no la alcanza a tomar. A su regreso nadie se la quiere pasar, solo una amiga “que es buena con ella”, en tanto que “los otros son malos porque piensan que es ratera”.

De esta manera se observa que el grupo de pares representa un atractivo libidinal para Karina, pese a que sus posibilidades y estilo de vinculación afectan las relaciones que establece.

En cuanto al **conocimiento**, no aparece una asignatura o tema que le interese particularmente, más bien Karina habla de sus dificultades con la matemática y la lengua. En tanto que las asignaturas que más le interesan tienen un carácter lúdico: educación artística, música, inglés y cómputo. Este investimento pobre del conocimiento se ve reflejado en las láminas del TAT Escolar, donde realiza una historia acerca de un niño “al que no le gusta jugar ni estudiar” y que “prefiere quedarse en su casa”.

Asimismo puede comprobarse a lo largo de su ejecución del WISC-IV. Donde si bien tiene un desempeño general promedio -como se ha señalado en el apartado de perfil cognoscitivo- (CI Total=94), resulta difícil mantener su atención y concentración, ofreciendo respuestas que evidencian un escaso investimento del medio cultural y social, así como de los contenidos académicos, los cuales incluso sustituye por elementos que proceden de la televisión, los juegos y la fantasía.

Particularmente llama la atención una respuesta que ofrece en el subtest de Información, donde Cristóbal Colón “es un hombre al que echaron por no pagar la renta, como en el Chavo del Ocho”⁵⁴. Esta respuesta, lo mismo que otras que Karina otorga en la subprueba de Comprensión, nos lleva a observar el repliegue libidinal que ha hecho frente a los contenidos académicos y que incluso funciona como mecanismo de defensa ante la angustia de sentirse poco capaz ante sus demandas.

⁵⁴ El Chavo del Ocho es una serie de televisión cómica mexicana que trata sobre las vivencias de un grupo de personas que habitan en una vecindad mexicana donde su protagonista, el Chavo, es un niño huérfano que lleva a cabo travesuras junto con sus amigos, quienes ocasionan malentendidos y discusiones entre los mismos vecinos. Al ser un niño huérfano, el Chavo suele padecer hambre, falta de cuidado, y maltrato por parte de los adultos que lo rodean.

Se observa además, que el mayor atractivo libidinal se encuentra en las actividades que requieren manipulación de material, las cuales no solo le atraen sino que disfruta y le entusiasman, tal como sucede en la escuela según reporta la profesora.

El desempeño -notablemente bajo- de Karina en el Índice de Comprensión Verbal nos hace pensar además, que el uso del lenguaje oral se encuentra poco investido en relación con contenidos escolares y con actividades cotidianas. Es muy pobre cuando se dirige hacia afuera, pero no cuando lo utiliza para hablar consigo misma, pues pasa la mayor parte del tiempo jugando sola en su habitación y creando historias que plasma en cuentos y dibujos.

Para concluir este apartado, se debe destacar el empobrecimiento libidinal que caracteriza a Karina, y que se asocia a la **depresión narcisista**⁵⁵ que ha desarrollado, por la cual presenta dificultad para mantener una representación valiosa de la propia persona, produciéndole un profundo y persistente sentimiento de impotencia, de falta de capacidad para satisfacer deseos y alcanzar metas, y de enfrentar la realidad, a la que aprecia como abrumadora, dada la pobre representación que se tiene de sí (H. Bleichmar, 2003).

El escaso monto libidinal que posee tiende a la retracción, de manera que la libido que debiera ser objetal, frecuentemente se vuelve narcisista, pero no para engrandecer a su yo, sino para volver contra su propia persona y atacarla con pensamientos de abandono (Freud, 1914/2000). En el afán de compensar esta situación, los objetos a los que llega a investir se constituyen como objetos parciales (Freud, 1905/2000), con los que establece relaciones narcisistas, buscando en ellos básicamente reconocimiento y valoración externa (Bleichmar, 2009).

Por todo lo anterior, la escuela, sus propuestas de relación y contenidos no han podido constituirse por tanto como objetos de investimento libidinal, pues además el reconocimiento que busca, nunca llega.

⁵⁵ Una forma de Trastorno narcisista (H. Bleichmar, 2005)

b) Los procesos de pensamiento de Karina

La **Producción Gráfica** de Karina se lleva a cabo con facilidad, pues “le gusta dibujar e inventar historias de castillos, brujas y princesas” con finales felices, desplegando figuras más bien primitivas, de palitos, en las que no existe diferenciación de jerarquías, por lo que muchas veces ella misma confunde a los personajes que realizó. Al tiempo que demuestra riqueza creativa y fantasiosa en cuanto a **Producción Discursiva oral** -de las historias que inventa para cada dibujo-.

La **Producción Discursiva escrita** tiene una calidad muy deficiente en cuanto a la forma de la letra y la claridad de la escritura: existe omisión de letras, dificultad para separar, errores de ortografía. No obstante se da cuenta de sus fallas y trata de corregirlas mientras lee, de manera que las historias que relata tienen mayor fluidez y claridad que las que escribe.

A nivel gráfico, surge nuevamente la situación de exclusión a la que se hizo referencia en los apartados anteriores, de manera que en el Dibujo de la Familia en Movimiento, Karina se encuentra encerrada en su habitación, jugando sola, en tanto que el padre y Monchito son representados jugando fútbol, mientras que la madre y Jeraldine juegan básquetbol. La historia que escribe al respecto sin embargo, trata de desmentir la situación (Freud, 1905/2000), y nos presenta a “la hija mas felis del mundo Karina que estaba buy felis con su casita de muñeca que le abian coprado y todos bibieron felices”.

En las historias que acompañan a sus dibujos, Karina despliega elementos creativos mediante los que representa situaciones ideales de convivencia familiar; en ellas aparecen objetos buenos como “los tíos más buenos del mundo” -historias que acompañan al Dibujo de la Figura Humana-, que otorgan a sus sobrinos amor, cuidado, ocasiones de diversión e incluso los proveen de golosinas y juguetes.

El **CAT y el TAT-Escolar** aportan historias creativas similares, que en principio poseen características de proceso secundario e incluso llegan a regirse por el proceso terciario. En ellas, Karina tiende a negar la violencia familiar y la exclusión, llega a finales felices, y repite tramas como: “no peleaban, no discutían, no gritaban, son muy felices”. Asimismo tiende a la sobreadaptación, pues los hijos juegan, “son buenos”, “no se enojan”, “crecen felices”, apelando a la denegación como mecanismo habitual de funcionamiento que sin

embargo cae pronto, y enseguida alguno de “los niños está triste y se queda jugando solo”.

Ante situaciones que generan angustia en Karina, el proceso secundario comienza a perderse, surgiendo un discurso que si bien apunta a la fantasía, presenta confusión de sujetos, pierde secuencialidad, coherencia temporal y principio de contradicción, irrumpiendo así el proceso primario. Condición que llega incluso a producir la presencia de fallas cognoscitivas graves.

Esta descomposición del discurso aparece a partir de la lámina del león -la cual la enfrenta con la figura paterna y sus temores de abandono-, ante la que intenta resguardarse en un par de historias conocidas⁵⁶ que no consigue reconstruir, haciendo referencia a un león que “está muy triste porque crecía su hijo. Atraparon a su hijo y se lo llevaron. No le gustaba estar triste, ni feliz, a nadie le gusta enojarse”.

A medida que se profundiza en escenas que aluden a los secretos, la intimidad de las familias y las parejas, Karina se ve sobre exigida y su discurso pierde cada vez más el orden propio del proceso secundario, llegando incluso a situaciones en las que la violencia conduce a la muerte de uno de los personajes, al que la familia “se lleva a enterrar como si no hubiera pasado”. Situación que denuncia uno de los problemas más fuertes que enfrenta, pues como se señala desde las entrevistas, está obligada no solo a presenciar escenas de difícil tramitación, sino también a no hablarlo o hacerlo solo dentro de casa. El diálogo se obtura -desde la propuesta parental que Karina ha introyectado- como forma de tramitación de lo traumático.

Aparece además la negligencia y el cuidado deficiente que brindan los padres, generando historias que denuncian la agresividad encubierta de Karina, pues en ocasiones parece que los peligros y riesgos a los que se exponen los hijos fueran una forma de llamar la atención de los padres en busca de un mejor cuidado, mientras que en otras, los hijos son “malvados” y “ponen trampas” a sus padres, para después hacer “como si fueran amigos para que no se los coman”.

Asimismo se evidencia la sobre excitación a la que se encuentra expuesta, relatando la historia de una mamá que rasca a su hija -contra su voluntad- al punto que no aguanta

⁵⁶ Retoma partes de la historia del Rey León y de “Alex el león” -de la película de Madagascar-, los cuales tienen en común haber perdido a sus padres.

más las ganas de ir al baño, y en otra historia habla de un profesor que no deja a una niña ir al baño, y lo permite solo hasta “que la niña no aguanta más”.

Estas problemáticas a las que Karina alude a lo largo de sus dibujos e historias, atraviesan y restringen sus posibilidades cognoscitivas, tal como se observa en su ejecución durante el WISC-IV. Donde como se ha señalado, presenta limitaciones en la conceptualización a través del lenguaje (reflejadas en las subpruebas del Índice de Comprensión Verbal), en tanto que la conceptualización abstracta -vista desde Diseño con Cubos y Conceptos con Dibujos-, es elevada.

Un ejemplo claro lo tenemos en la subprueba de Semejanzas y en Conceptos con Dibujos. En la primera, se le pregunta por la semejanza entre una manzana y un plátano, ante lo que Karina limita a responder que “son amarillos”, a pesar de que se le invita en varias ocasiones a pensar en alguna característica más importante que los haga semejantes. Paradójicamente, en un reactivo de Conceptos con Dibujos, en el que debe agrupar un plátano con una fresa, lo hace de manera inmediata, y cuando se le pregunta por qué van juntos, dice que porque son frutas.

Estas discrepancias en su razonamiento nos hacen pensar en la forma en que su proceso secundario se deteriora cuando se le enfrenta a situaciones que la angustian, en tanto que la hacen sentir evaluada a través del lenguaje oral, al punto que su pensamiento categórico y la exclusión fallan, sin poder llegar incluso a ofrecer respuestas de tipo funcional.

Llama la atención además, la puntuación que obtiene en el Índice de Memoria de Trabajo (104) y en Velocidad de Procesamiento (109), pues contienen tareas que demandan atención y concentración, lo que contrasta con uno de sus principales motivos de consulta, en los que se alude a su dificultad para concentrarse.

Este punto debe pensarse junto con las paradojas en el razonamiento verbal y no verbal de Karina, pues sugieren que la fuente de sus problemas escolares es de tipo sintomático, donde la angustia inhibe algunas de sus capacidades cognoscitivas básicas -ligadas al lenguaje oral-, impidiendo que adquiera conocimientos que propone la escuela y que desarrolle habilidades cognoscitivas aún más complejas (Bleichmar, 2009; Freud, 1959/2000). Estas limitaciones en el ámbito verbal nos permiten pensar asimismo, en las

dificultades que la niña enfrenta para conceptualizar la violencia como un modo de vida permanente, al cual debe enfrentarse tanto en el ámbito familiar como en el escolar.

En cuanto a la ejecución de Karina durante la **prueba de lectura**, se notan deficiencias importantes: se traba y comete errores del tipo de omisiones de letras, inventa palabras y las repite cuando se pasa a la fase de comprensión. En ésta, logra recuperar ideas básicas solo por momentos, limitándose a repetir algunas frases la mayor parte del tiempo.

Su capacidad creativa no se despliega durante esta prueba, pues en todo momento se encuentra anclada al cuento original de Caperucita Roja, cuando el que se le presenta es una variante, en la que Caperucita es quien engaña y se burla del lobo, elemento que le parece esencialmente atractivo, pues “Caperucita le mintió al lobo”. Sin embargo, la historia vuelve a su final tradicional, con lo que la creatividad y ductilidad psíquica propias del proceso terciario, se muestran obturadas (Green, 1995).

Con lo presentado hasta este momento, se puede observar que el pensamiento de Karina funciona predominantemente a nivel secundario, basado en la lógica, la ubicación temporal, espacial, de persona, la contradicción y la negación, lo que se deriva en un discurso coherente la mayoría de las veces, aunque con fallas en la dicción⁵⁷ y un bagaje de vocabulario más pobre de lo esperado para su edad.

Esta forma de pensamiento se encuentra matizada por un manejo precario del lenguaje, aun cuando Karina tiene una capacidad rica de fantasear a través de las historias y dibujos que inventa, siempre con la tendencia a negar el conflicto o a solucionarlo mediante “finales felices”, evadiendo así realidades que son difíciles de metabolizar.

En ocasiones, los afectos más primitivos como el enojo y el dolor, se presentan mediante la proyección de contenidos de lo primario agresivo, a través de las fantasías en que los padres -la madre en especial- sufren algún accidente grave que los pone en riesgo de muerte, o a ella en riesgo de abandono. Ante historias de este tipo, el discurso adquiere características de proceso primario, de manera que hay pérdida de la lógica, temporalidad y de los sujetos, al punto que en algunas de sus historias del CAT-A y del TAT-Escolar resulta difícil saber de qué persona está hablando, pierde el principio de contradicción y el

⁵⁷ Es fácil que hable de estar “tistre” (triste), del “tiguer” o el “trigue” (en lugar del tigre), o que no pueda nombrar algunos objetos o actividades.

afecto irrumpe sin posibilidades de ligadura. La tramitación de esos afectos no ha sido facilitada y ella hace un gran esfuerzo por negarlos o cambiarlos de forma, muchas veces volviéndolos contra sí misma, como sucede con los deseos de morir.

Conscientemente, Karina se esfuerza por controlar los afectos y pensamientos que desencadena su situación interna y familiar. Trata de “pensar positivo” -como su madre lo propone-, sin embargo las fantasías de abandono la trascienden y se hacen presentes a través de pesadillas que la persiguen por las noches, e interrumpen su pensamiento durante el día, la atacan, sobre todo cuando sabe que sus padres han discutido una vez más, y reaparece el riesgo de que se separen y la dejen.

En medio de la adversidad que la rodea, Karina ha conseguido crearse un lugar seguro donde puede escapar cuando así lo desea: es un mundo de fantasía en el que ella es “la princesa, la cenicienta” que otros maltratan y sin embargo “es muy feliz”. “Es la maestra” que no solo domina el conocimiento, sino que además lo transmite. Se trata de un recurso intrapsíquico que ha producido sola, en virtud de que no hay nadie más que pueda devolverle una imagen favorable de sí misma en medio de un ambiente predominantemente violento tanto a nivel familiar como escolar. Un recurso que si bien la ayuda a mantener cierto equilibrio narcisístico, no deja de ser una forma de fuga que debería poder aterrizar para transformar ésa, su realidad.

El motivo de consulta de Ramón: “me enoja que no me hagan caso”

Ramón tiene 6 años con 10 meses y hace un mes ingresó a la primaria. Su edad aparente es acorde con la cronológica; es de estatura baja, complexión delgada y tez morena. No posee los dientes frontales superiores, solo restos de ellos debido a daños severos ocasionados por caries.

En la entrevista de preconsulta, interrumpe, insiste en hablar de una manera ininteligible y hace burlas en momentos en que su madre y hermana están relatando eventos que las hacen llorar.

En el trabajo individual se muestra tímido y retraído, sus respuestas son cortas, y cuando algo no le interesa -que es muy a menudo-, responde con un acostumbrado “no sé”. Su discurso es bastante pobre y se restringe a la descripción concreta de eventos; no

consigue nombrar actividades, asignaturas o personas que vayan más allá de su ambiente familiar cotidiano. Su ubicación temporal es prácticamente nula, por lo que no puede decir con claridad el día o fecha que es, a lo largo de todo el proceso diagnóstico.

Ramón es referido a consulta psicológica por la profesora titular de su grupo, quien desde la segunda semana de clase manifiesta que “el niño llama mucho la atención, desorganiza totalmente el salón, no permite que se den las lecciones y si no se le da atención psicológica, ya no lo va a recibir”.

De acuerdo con Manuela, Ramón “es muy inteligente, lleva buenas calificaciones (7, 8, 9 y 10), hace sus tareas, entiende, capta, es rápido [...] Pero desde preescolar no consigue prestar atención o mantenerse ordenado, pega, no obedece”. Desde ese tiempo solo se portaba bien si la maestra auxiliar se dedicaba exclusivamente a él, lo que es insostenible ahora que está en la primaria, donde hay una sola profesora frente a un grupo de treinta y dos niños.

El problema de Ramón -según la madre-, “siempre ha sido la conducta, me ha costado ponerle límites, me voy a los extremos y ya me midió. Al principio opté por pegarle, pero no entiende, no encuentro cómo me obedezca, pensé que entrando a la primaria se iba a componer pero se ha puesto más inquieto. También le pega mucho a Karina, como que tiene mucha ira. A mí me ha llegado a regresar los trancazos. En ocasiones le he pegado y se ríe, está llorando y se ríe; como que es un reto”.

Manuela afirma que cuando se niega a darle algo que él quiere, siente “que el niño sufre”, y trata de hacerse creer a sí misma que si le da lo que pide, se portará bien: “pero, el niño me está comiendo. Involucro mucho mis sentimientos con él, con mis hijas no me interesaba y con él no sé por qué cedo [...] fui educada por una mujer que fue dura conmigo, y tengo que ser dura con ellas para lo que les depare el futuro. ¿Y por qué a mi hijo no? También lo debo enseñar a ser fuerte, a luchar y salir adelante. Me da mucho miedo el futuro de Monchito, que vaya a terminar mal, drogándose o haciéndole algo a alguien, a alguna muchacha”. Estos temores contrastan con la educación que le da, pues aunque teme por su conducta, es incapaz de tomar acciones efectivas que lo contengan y estructuren.

Por otro lado, la madre manifiesta su inquietud respecto a la sexualidad del niño, pues lo ve: “muy despierto desde segundo de preescolar, que comenzó a besar a las niñas por la

fuerza, y ahora nos da nalgadas a Karina y a mí, nos espía mientras nos cambiamos, nos toca las bubis, se frota contra nuestras piernas”. Afirma que no sabe cómo hacer para corregirlo sin ser violenta, sobre todo porque Monchito dice que “está jugando”, lo que hace reír a toda la familia, ya que consideran que “es muy gracioso verlo cuando baila, porque se parece a los que salen en la tele” (haciendo referencia a los strippers).

Es importante señalar en este sentido, que Ramón durmió con sus padres hasta hace unos meses, y debido a la conducta hipersexualizada que presenta, recientemente lo cambiaron a la habitación de Jeraldine, pues ella es la única persona con la que no tiene conductas estimuladoras, ya que “ella sí le pega y lo obliga a que la respete”.

Ahora bien. En la entrevista que se tiene frente a la madre, Ramón se apega al motivo de consulta referido por Manuela y la maestra, por lo que pide que se le ayude con su conducta, señalando: “estudio bien y me saco calificaciones bien, pero no me porto bien. No hago las cosas al mismo tiempo que los demás compañeros”. Además, Moncho menciona que le “preocupa y da tristeza” que sus papás peleen “y se pongan locos”, y quisiera que su mamá ya no le “ande pegando”.

Ya a solas con Ramón, éste identifica una sola situación problemática que quisiera tratar: “me enoja que no me hagan caso. Como mi mamá, que le estoy hablando y está hablando con Karina, y no me escucha”. Este problema según Ramón, solo se presenta en la relación con su madre, y no reconoce que su necesidad de llamar la atención se repite en otros ámbitos como el escolar, e incluso el propio espacio clínico psicológico.

En lo que concierne a la escuela, Moncho se lleva bien con sus compañeros y su actividad favorita es el recreo, en el que juega con “unos niños”. Además le gusta hacer tarea, las clases de música, inglés, educación física y artes plásticas. Le resulta difícil recordar cuáles son las asignaturas que lleva, pero reconoce que la materia “del libro de cuadritos” (matemáticas) es su favorita. En tanto que no puede nombrar la materia que menos le agrada, limitándose a decir que “el libro de blanco” es el que le gusta menos. Señala que apenas aprendió a escribir su nombre y no sabe leer.

Ramón afirma que los profesores le caen “mal, porque regañan y gritan”, siendo la titular de su grupo, la maestra Anita, quien le cae “más mal” de todos los profesores, dado que es la que más les grita y “regaña fuerte”. Los maestros que le caen mejor, son “artes plásticas y educación física”; llama la atención que no conozca sus nombres ni pueda

enunciar características que vayan más allá de detalles físicos para distinguirlos, como cuando describe a la profesora de educación física: “con gorra, porque tenemos que traer gorra, y con cabello güerito, con pants”.

Ramón: su historia libidinal y el establecimiento de los prerrequisitos de la inteligencia.

Tal como se señaló en el apartado de historia familiar, Ramón es producto de un embarazo planeado por la madre, el cual cursa sin complicaciones médicas, salvo que nace por cesárea debido a un enredo de cordón, lo que no implicó afectaciones en cuanto a oxigenación o de orden neurológico.

Adicionalmente, Ramón nació con una deformación “hereditaria” de cráneo, misma que fue evaluada durante los primeros días del niño, tras lo cual los médicos descartaron la posibilidad de daño. Posteriormente, la madre no describe algún tipo de traumatismo o evento que pudiera poner en riesgo su desarrollo neurológico, por lo que se puede señalar que nació en **condiciones de viabilidad biológica** favorables.

Dado que Ramón es producto del tercer embarazo, los primeros cuidados que ofrece la madre, y que poco a poco promueven el **desprendimiento de lo meramente biológico-instintivo**, se llevan a cabo con toda la experiencia que Manuela tiene en cuanto a maternidad, y a la satisfacción de necesidades básicas. Sin embargo, las condiciones afectivas que prevalecen en la pareja parental conducen nuevamente a un proceso deficiente.

Monchito no cubre las altas expectativas que la madre tenía puestas en él: hacer que tenga “una familia feliz, completa”, obligándola a reconocer “la responsabilidad y el esfuerzo” afectivo que demanda sostener a la familia, con la consiguiente frustración y sensación de impotencia al no lograrlo fácilmente.

A Manuela le cuesta mucho trabajo reconstruir los primeros días de su interacción con Moncho, limitando su relato a decir que se sentía “muy feliz, pues ya tenía lo que quería”. Sin embargo su atención y energía estaban volcadas en los conflictos que vivía con su propia madre, por lo que difícilmente podía mirar y cuidar a Moncho: “tenía a los niños y estaban, pero no estaban porque mi mamá y yo discutíamos todo el tiempo. Cuando

estaba embarazada del niño, me pegó en la panza con una coladera un día que estábamos guisando”.

El encuentro con el hijo varón tan deseado fue para Manuela, “feliz hasta los dos años y medio”, cuando se da cuenta que “los varones son muy difíciles de educar”, pues comenzó a recibir las quejas de las profesoras y de Karina en relación con su conducta sexual. “Monchito era berrinchudo, le pegaba a Karina [...] yo lo golpeaba porque pensaba <<al rato ya no va a respetar nada. Esto no está bien, el niño trae tanto coraje>>”.

El hijo varón idealizado confronta a Manuela con el desconcierto: evita llamarle la atención porque no quiere lastimarlo, y también desea protegerlo porque teme que sufra, demostrando al mismo tiempo toda la ambivalencia que el sexo masculino le mueve. Misma que incluso le anuncia desde ya, un futuro -criminal- ante el que no cree poder hacer nada, porque constantemente se pregunta “cómo hacer con Monchito”. Un *no saber hacer* que hoy en día sigue presente y la desespera, al grado que solicita a sus hijas que la ayuden con las funciones que corresponden a ella y al padre.

Se trata de un Ramón al que los padres no pueden poner límites y que para su mala fortuna, lo conducen cada vez más a la desestructura y a experimentar cierto placer cuando transgrede las leyes y los límites del otro⁵⁸. Problemática que comienza en casa, y que hoy en día se manifiesta en su incapacidad para adaptarse a las normas disciplinarias que demanda la escuela.

El proceso de individuación está cargado de gran desconfianza e inseguridad: Ramón en ocasiones es a los ojos de la madre, un tirano. En otras, un niño pequeñito que no puede valerse por sí mismo: tiene que cambiarlo, bañarlo, vestirlo, llevarlo al baño. Simultáneamente es descuidado (al modo de una violencia primaria fallida) y cuidado en exceso (ejerciendo así un exceso de violencia secundaria, según lo planteado por Castoriadis-Aulagnier, 1977), resultándole difícil reconocer dónde empieza él y dónde empieza el otro, hasta dónde respetar su propio cuerpo y el de los demás.

⁵⁸ Esbozando incluso rasgos de perversidad, entendida como crueldad o malignidad (Laplanche y Pontalis, 1996).

Los límites en casa fallan: las puertas se abren a voluntad de Ramón⁵⁹, y él puede ver y tocar lo que quiere, pues no hay nadie que lo ayude a detenerse y a vislumbrar los límites de la individualidad, enfrentándolo a un proceso de separación fallido, deficiente.

Las condiciones que conducen desde el inicio hacia la **autonomía de la imaginación**, es decir a la creación de un espacio propio y a la independencia de pensamiento en el niño, se establecen sobre una base malograda, caracterizada por un cuidado insuficiente, poco promotor del lenguaje y del pensamiento. Faltan las palabras de la madre que ayuden a ordenarlo y contenerlo, que promuevan su diferenciación y autonomía afectiva y cognoscitiva (Bleichmar, 2009). La tendencia a actuar en Ramón es muy alta, su posición apunta al egocentrismo y al cumplimiento casi inmediato de sus deseos: la constitución psíquica es precaria, el yo débil frente a un embate pulsional muy fuerte.

Además, como se ha señalado al reflexionar acerca del marco intersubjetivo, **los recursos intelectuales y de simbolización de los padres** son limitados, pasando más por la descarga directa, especialmente en lo que se refiere a afectos y necesidades básicas. Esta forma de proceder prevalece hoy en día en Ramón, quien golpea por igual a Karina y a sus padres, toda vez que no se realiza lo que él espera: llora, hace berrinches, y consigue lo que desea.

Ramón ha sido testigo de la vida sexual de sus padres -con los matices de violencia que ha tenido⁶⁰ durante los primeros cinco años de su vida, y el excedente de excitación que esta experiencia generó ha quedado como inmetabolizable, pues el niño no ha podido tramitarla y los padres no tienen los recursos para ayudarlo en ello. La descarga de excitación se convierte en la única forma posible para Ramón, y se vuelca sobre Karina, sobre Manuela, en la tendencia a masturbarse frente a toda la familia, lo que lejos de ser detenido y reorientado, genera la risa ante el desconcierto y la poca capacidad simbolizante y prohibidora del grupo familiar. Esta misma excitación se ha manifestado ya en la escuela, pues como se ha señalado, Ramón abraza y besa a las niñas, transgrediendo normas de convivencia social básicas.

⁵⁹ Moncho espía a su madre y hermanas mientras se visten o se bañan, porque los picaportes “no sirven”

⁶⁰ Relata una escena “que nunca puede olvidar” en la que su padre persigue por la casa a Manuela con un cuchillo. Posteriormente, Jeraldine debe separarlos, pues el señor “está sobre” Manuela, haciendo “unos movimientos muy raros” (hecho que parece ser una violación). Después Jeraldine “tuvo que golpear a papá, que cayó como muerto y fueron por una patrulla para que se calme”.

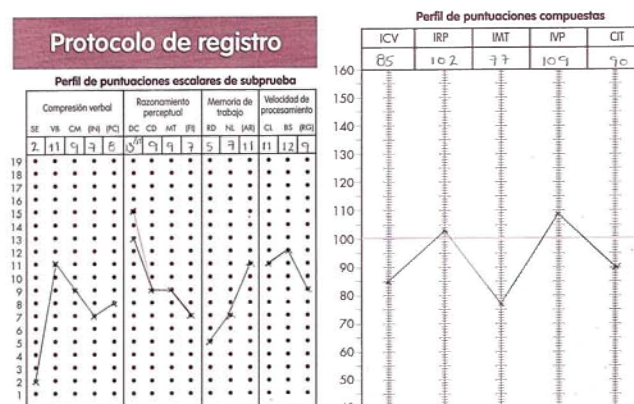
Por otro lado, la pobre oferta de **vías libidinales** proporcionada por los padres se ve reflejada no solo en los intereses de Ramón, sino también en su estructura de pensamiento, pues no es capaz de historizar y relatar las actividades familiares. Para Ramón todo es “jugar”, bien sea en la computadora, fútbol, ver la televisión, siendo éstas las únicas posibilidades para disfrutar y que merecen el esfuerzo del niño. Las actividades escolares no se encuentran investidas como temas de interés o placer para Ramón y sus padres, ni siquiera como espacios posibles de convivencia al interior del grupo familiar o para la búsqueda de intercambio social.

Antes de finalizar, resulta interesante señalar que cuando se trata de reconstruir con Manuela la historia de su relación con Moncho desde que nace, ésta limite los tres primeros años a haber estado “muy contenta y muy feliz” con él, para posteriormente abundar en los problemas con la sexualidad y conducta del niño como sucesos que inician entonces y que son tan actuales. Después de varios intentos por enfocar la entrevista en la historia libidinal de Ramón, ésta finalmente se convierte en un discurso continuo y atemporal acerca del motivo de consulta de ambos hijos y de los problemas personales y de pareja de Manuela, siendo difícil para ella el reconocimiento de espacios propios y de tiempos históricos diferenciados.

Ramón. La situación de evaluación.

a) Perfil cognoscitivo

Ramón obtiene un CI total=90, colocándose en el límite inferior de lo esperado para su edad.



En una mirada más detallada de su desempeño, destacan -por sus puntuaciones bajas- los Índices de Memoria de Trabajo (77) y de Comprensión Verbal (85), que lo ubican por debajo de lo esperado según su edad cronológica.

La ejecución en el Índice de Memoria de Trabajo implica la habilidad para concentrarse, atender -atención sostenida-, retener la información temporalmente, manipularla y producir resultados particulares (Esquivel et al., 2007; Wechsler, 2007). Es importante considerarlo, pues si bien Ramón obtiene calificaciones bajas en dos de sus subescalas: Retención de Dígitos (5) y en Números y Letras (7), en Aritmética llega a un nivel normal-alto (11, uno de sus puntajes más altos); donde además de las habilidades antes nombradas, debe desplegar un buen razonamiento numérico, razonamiento lógico y pensamiento abstracto (Esquivel et al., 2007; Kauffman et al., 2006; Wechsler, 2007). Lo que sugiere que su bajo desempeño en Retención de Dígitos y en Números y Letras se relaciona más con falta de interés por la tarea, que con un déficit de estas capacidades.

En cambio el Índice de Comprensión Verbal -el segundo más bajo-, sí refleja capacidades limitadas en Ramón, remitiéndonos a recursos precarios de razonamiento verbal y para la formación de conceptos verbales (Kauffman et al., 2006; Wechsler, 2007), mismos que se pudieron verificar a lo largo del diagnóstico. Lo que evidencia su inserción en un ambiente cultural y social pobre, así como un conocimiento escaso del contexto y del uso y comprensión de la lengua. Particularmente llama la atención el subtest de Semejanzas, donde obtiene una puntuación escalar de 2, mostrando una capacidad mínima de análisis y de razonamiento conceptual, abstracto y categórico (Kauffman et al., 2006; Wechsler, 2007). Este puntaje sin embargo, contrasta con su ejecución en Vocabulario (11), donde además se evalúa la capacidad de aprendizaje y la memoria a largo plazo.

Podemos pensar que esta discrepancia, si bien refleja una adecuada capacidad de aprendizaje en Ramón, destaca también su impulsividad, así como su tendencia mínima a la reflexión, al análisis y al uso del lenguaje.

Por esta razón se debe tomar en cuenta que si bien es cierto que los procesos cognoscitivos involucrados en el Índice de Comprensión Verbal son considerados básicos para cualquier tipo de aprendizaje (Esquivel et al., 2007), el ambiente en el que Ramón ha crecido se caracteriza por una pobre estimulación en el uso de la palabra y el pensamiento reflexivo como recursos de pensamiento que antecedan al acto. Con lo que

las restricciones que se ubican en este nivel no denuncian una limitación absoluta para aprender.

Prueba de ello la encontramos en la tríada que conforma el factor de razonamiento fluido: Conceptos con dibujos (13), Matrices (9) y Aritmética (11), cuyas puntuaciones se encuentran dentro del rango de normalidad o más arriba, y remiten a la capacidad de Ramón para razonar contenidos abstractos, razonar lógicamente, resolver problemas no ligados al lenguaje, establecer relaciones y extraer diferencias (Chen et al., 2009).

Otras puntuaciones altas que llaman la atención son las que Ramón obtiene en las subescalas de Claves y Búsqueda de Símbolos, para las cuales se requiere atención visual sostenida, perseveración en la tarea y concentración (Kauffman et al., 2006; Wechsler, 2007); capacidades que contrastan con su motivo de consulta, pues las profesoras expresan su descontento por la incapacidad del niño para atender a la clase y concentrarse en los deberes, tratando de llamar la atención todo el tiempo.

a) Ramón y el investimento libidinal del mundo.

Como se ha venido esbozando, Ramón ocupa un lugar central y privilegiado en casa, no saben cómo controlarlo y con frecuencia, sus necesidades y deseos se tornan prioritarios para la familia completa. Esto, aunado a la labor de un padre que no puede intervenir eficientemente en la separación de Ramón y su madre, y en la implementación de límites que lo orienten y ayuden a diferenciarse, ha facilitado el desarrollo de un trastorno narcisista que toma la forma de omnipotencia (H. Bleichmar, 2005). Los objetos que inviste desde esta posición subjetiva, tienen la cualidad de ser investidos como objetos de descarga o parciales, cuya relevancia subjetiva se pierde, dado que son elegidos básicamente como medios para la satisfacción de pulsiones parciales (Freud, 1905/2000).

El *investimento que Ramón ha hecho de sí mismo* es muy alto, en tanto que su capacidad de invertir e interesarse por otros objetos -personas, cosas o actividades que vayan más allá de su propio deseo- es reducida⁶¹. A menudo le resulta difícil atender indicaciones provenientes de fuera, sobre todo si demandan de él algún esfuerzo que no está dispuesto a realizar, o la participación en actividades que no sean de orden lúdico.

⁶¹ De manera que la libido narcisista predomina sobre la objetal.

Esto pudo verse claramente durante la aplicación del WISC-IV, donde Ramón desplegó un desempeño muy diferente en las escalas de razonamiento verbal, en comparación con las escalas que implicaban más la manipulación de material y el acceso a situaciones no ligadas al juicio social o que pudieran comprometer sus afectos. Las primeras producían en el niño respuestas impulsivas, dificultad para escuchar, falta de interés, así como el uso de la respuesta “no sé” como salida, requiriendo que en varias ocasiones se detuviera el trabajo y se le solicitara concentración. En tanto que las actividades que implicaban manipulación de material llamaban toda su atención, al grado que en Diseño con Cubos se le permitió continuar a pesar que había llegado al límite posible de puntuación en función de los errores cometidos, sin embargo su interés era alto y su ejecución buena (llegando a obtener una puntuación escalar 15, en forma extemporánea).

El interés de Ramón está centrado básicamente en lo que desea y busca, y desde su experiencia personal, quienes le rodean deberían tener la misma prioridad. De allí que su motivo de consulta sea que le **“enoja que no le hagan caso”**, y que el motivo por el cual lo envían de la escuela sea que “no hace caso y busca llamar la atención” en todo momento.

Para Ramón está siendo muy difícil enfrentar la realidad, y reconocer que no es el centro de interés de todos, menos aún de la profesora, quien además le pide que haga cosas que él preferiría no hacer, como mantenerse quieto y atento a algo por lo que él no está interesado.

Así, los **profesores** son personas “que le caen mal”, “porque regañan, gritan”, pero sobre todo, disciplinan. Su relación es particularmente mala con la profesora titular de su grupo, quien demanda un nivel de concentración y empeño que él no está dispuesto a dar. Más aún si se la compara con los profesores de las asignaturas que más le gustan, en la medida que tienen lineamientos más flexibles, como música y educación física. A pesar de lo cual tampoco logran mantenerlo ordenado y apegado a las reglas, pues a dos semanas de iniciadas las clases, todos los maestros han presentado quejas acerca de su comportamiento.

En el TAT-Escolar, la figura del profesor aparece devaluada: como un “abuelito” al que los niños avientan bolas de basura. Demostrando el mínimo interés libidinal que representa para Ramón y la facilidad con la que puede despertar escenas de violencia en él.

En cuanto al **grupo de pares**, Ramón alude a cuatro amigos con los que convive durante el recreo, limitando su interacción al juego y la recreación. No hace referencia a actividades donde colabore o intercambie con algún compañero de clase en particular, y tampoco tiene oportunidad de convivir con otros niños más allá del contexto escolar.

En las láminas del TAT-Escolar, los ambientes de socialización están matizados por situaciones de aparente injusticia, donde los personajes reciben castigos por faltas que no cometieron. Las historias que realiza respecto a la convivencia con compañeros, presentan a un protagonista rechazado por sus características físicas, prevaleciendo la violencia y la muerte como formas de interacción.

Los personajes secundarios que aparecen en las historias carecen de relevancia afectiva, especificando afectos solamente en las láminas correspondientes al TAT Escolar. Estos afectos son muy básicos: enojo y tristeza. A lo largo de sus historias no se observan indicadores que sugieran amistad o actividades que se disfruten entre los personajes de las historias, por lo que se observa un investimento mínimo del grupo de pares.

Las áreas de **conocimiento** que despiertan su interés son las matemáticas, ante las que puede escuchar y atender, como se notó durante el WISC-IV. En la escuela sin embargo, ninguna asignatura logra llamar su atención, al punto que “no sabe qué es una materia” y tampoco puede nombrarlas, manifestando un pensamiento concreto y de tipo indiciario (Bleichmar, 2009) al referirse a ellas, dado que le gusta la materia del “cuaderno de cuadritos”, y no “la del libro blanco”, como si no tuvieran un nombre y no merecieran su atención.

Moncho afirma que “le gusta mucho hacer su tarea”, pero que la maestra es muy exigente y le pide que coloree bien, sin dejar espacios en blanco, y que eso “es muy difícil porque tiene que hacerlo con calma”. Es necesario señalar que Ramón difícilmente consigue relatar alguna tarea en particular, demostrando una franca dificultad de comunicación incluso acerca de las actividades que dice disfrutar más -como dibujar-. Con lo que se puede pensar que si bien la realización de algunas actividades escolares pasa por lo placentero -investido libidinalmente-, se convierte también en una demanda que le requiere mucho esfuerzo y en ocasiones no consigue realizar del todo, aun tomando en cuenta lo que se puede esperar de él por su edad.

Esto mismo sucede durante el diagnóstico, donde para Ramón es difícil centrar su atención y responder a tareas que no despiertan su interés libidinal, a pesar de que en otros momentos demuestre tener las habilidades cognoscitivas para realizarlas. Como en el WISC-IV, donde el contraste de su ejecución deficiente en Retención de Dígitos y en Números y letras, con la ejecución de 11 puntos en Aritmética⁶², así como su puntuación alta en Claves y Búsqueda de Símbolos, sugiere ser un problema de investimento y no de incapacidad generalizada para atender. De manera que su rendimiento en la prueba se ve afectado por su dificultad para invertir libidinalmente las actividades, como sucede en la escuela, lo que lo hace perder posibilidades de un buen rendimiento a pesar de que es potencialmente capaz de tenerlo.

En relación con la **lectura**, Ramón dice que no sabe leer y tampoco tiene libros en casa, pero al mismo tiempo reconoce que le compran revistas cuyos dibujitos “le gusta ver”, pues nadie lee con él.

La prueba se aplica leyendo en voz alta para él⁶³. Presenta gran dificultad para atender, concentrarse e interesarse -debido a su dificultad de invertir libidinalmente, actividades que no le atraen-; una vez terminada cada lexía, se requiere de mucho trabajo para ayudarlo a recapitular la información proporcionada, aún la más básica como el nombre del protagonista, por lo que es necesario leer dos veces algunas de las lexías. Pese a que trata de dar seguimiento a partes de la lectura, no alcanza a captar ideas principales y tampoco puede relatar la historia al final de la aplicación, por lo que se le solicita que ya fuera del consultorio, realice un dibujo de lo que escuchó. Ramón se limita a entregar, la palabra “Pla pla”, escrita en letras grandes y coloreado (con ayuda de la madre dado que él no sabe escribir), con un vacío total del contenido del cuento. Lo que denuncia el nulo investimento que hizo de lo que se le presentó, que nos lleva a pensar lo que puede pasar en la escuela si se le hace una lectura o se explica una lección, y no logra captar ninguna idea si no representa un motivo de interés para él.

⁶² Que como se ha revisado en el apartado de perfil cognoscitivo, requiere de habilidades más complejas que las dos primeras

⁶³ Se utiliza el cuento de “La Pla pla”, el mismo que se utilizó con Alicia.

b) Los procesos de pensamiento de Ramón

La **Producción Gráfica** de Ramón se lleva a cabo con impulsividad: actúa con rapidez y fallidamente porque no escucha las instrucciones completas, sin embargo consigue una mayor calidad cuando se le solicita que escuche con atención y después realice lo que se le pide. Sus dibujos están formados con figuras de palitos, y en ellos hay escasa diferenciación sexual y generacional.

Se reconoce al padre como la figura más cercana y valorada, a quien representa realizando actividades lúdicas con él. Aparece además, su hermana Jeraldine como otra figura privilegiada, a quien en ocasiones coloca en el lugar de la figura materna, desplazando a la madre hasta la última posición en el orden de sus dibujos, siendo también la más pequeña a nivel gráfico.

En sus producciones, Ramón representa dos subgrupos al interior del sistema familiar: el primero, compuesto por él y su padre, con quien gusta de jugar fútbol, en tanto que el otro grupo está formado por la madre y las dos hijas. Otra forma de división del sistema familiar es aquella en la que se distingue a la pareja parental, y a la pareja formada por el niño y su hermana Jeraldine, quedando “la niña Karina”⁶⁴ excluida, al punto que Ramón realiza un dibujo en el que manifiesta un franco rechazo hacia ella. Es una historia interesante, porque el niño inicialmente dibuja a un bebé cuya verdadera madre “deja caer del cielo” junto con una carta en la que afirma: “te dejo este bebé porque ya no lo quiero, es muy inquieto”, de manera que Manuela “lo recoge y se lo queda”; “tampoco lo quiere”, pero “vive con ellos”.

La relevancia de esta producción es que pareciera estar operando bajo el proceso terciario de pensamiento, en tanto que es creativa y simboliza la rivalidad fraterna y la concepción que tiene acerca de “la llegada al mundo” de su hermana. Sin embargo, hay datos importantes de proceso primario, pues la figura que dibuja es inicialmente un niño, que podría ser él mismo, a quien su madre “ya no quiere por inquieto”, y a medida que avanza la historia se convierte en Karina, haciendo intercambio de sujetos -de niño a niña- perdiendo el orden, la lógica y temporalidad.

⁶⁴ A menudo, Ramón se refiere a su hermana como “la niña Karina”, poniendo una distancia afectiva ante ella. Con quien “no juega”, le pega y en general, prefiere no compartir.

Esta forma de pensamiento caracteriza a Ramón y como se irá viendo, hace muy difícil seguir una conversación con él o tratar de entender lo que intenta comunicar, apareciendo con frecuencia esta confusión de sujetos y tiempos verbales, correspondiente a un funcionamiento impregnado de lo primario. Además, tiene problemas de dicción, de manera que su lenguaje a menudo se “arrastra”, y hay dificultades de pronunciación de muchas palabras, siendo fácil que utilice expresiones como “cierrando”, “estuatua” entre otras.

La **Producción Discursiva escrita** que acompaña los dibujos está constituida por elementos de lectoescritura muy básicos, ya que Ramón solo es capaz de escribir de manera autónoma su nombre; en el resto de la producción escrita requiere que se le deletreen las palabras y que se le explique cómo se realiza cada letra -particularmente tiene dificultad con las consonantes-.

Las historias que relata llegan a presentar contenidos mortíferos, de balas y corazones que se mueren; otras describen situaciones de satisfacción franca de necesidades básicas como comer y dormir, y de actividades recreativas que desea realizar con su familia, tales como jugar en grupo y salir de vacaciones. De manera que se rigen la mayor parte del tiempo por el principio del placer -propio del proceso primario- (Freud, 1920/2000).

Aparece también la frustración que experimenta cuando sus padres lo golpean, lo regañan o no le hacen caso. Manifiesta claramente la vivencia de afectos básicos del orden de la alegría cuando sus padres hacen lo que él desea, y de enojo y tristeza cuando esto no sucede así, sin llegarse a observar mayor complejidad en su funcionamiento.

El **CAT y el TAT-Escolar**, se caracterizan por la creación de historias que en principio, son defensivas, descriptivas de la vida cotidiana de Ramón, de la satisfacción básica de necesidades, y de situaciones ideales que se esperan de la familia: como que los hijos se porten bien. Mismas que se anclan en la lámina de estímulo y dejan ver poca creatividad pero un funcionamiento acorde con el proceso secundario, volviéndose más ricas y creativas a medida que avanza el trabajo, pero también más desorganizadas y confusas -de tipo primario-.

Sin embargo a partir de la lámina 6⁶⁵, comienzan a aparecer temas de violencia y muerte. Principalmente en las láminas donde se maneja la inclusión de un tercero y la exclusión, ante lo cual aparece un funcionamiento de tipo primario, con ausencia de contradicción, reversibilidad de la muerte, pérdida de la temporalidad y la confusión de sujetos, al punto que se torna necesario aclarar en cada historia a quiénes se refiere y en qué orden se dan los distintos eventos.

En esas historias se relata la violencia de las figuras adultas hacia las figuras infantiles, de manera que “el papá oso sí le pega fuerte al osito todos los días”. Estas figuras no sólo golpean a los pequeños, sino que los matan, éstos reviven y después “viven felices para siempre”. Situación con la que los personajes infantiles a partir de esta lámina, se “sienten solos” y se caracterizan por la desobediencia, por hacer “mucho tiradero” y dejar “sucio” todo a su paso, posterior a lo que los padres “los regañan” y “después se abrazan”.

Es interesante observar en estas historias reflejan no sólo el funcionamiento que percibe Ramón por parte de los adultos -padres-, sino también la forma de solucionar los conflictos que, nuevamente, no cruza por la palabra, pues entre los regaños y los abrazos, no hay palabras que medien y orienten a los niños acerca de lo que deben hacer. El acto cobra más relevancia que la palabra como su antecesora, tal como sucede en la escuela y en casa.

Esta tendencia a la actuación y los escasos recursos de simbolización a través del lenguaje resultan evidentes en su ejecución durante el WISC-IV, pues como se ha señalado, al ser el Índice de Comprensión Verbal el que tiene el rendimiento más precario, se evidencia su poca capacidad de conceptualización y razonamiento a través del lenguaje, que contrasta -lo mismo que en Karina- con sus posibilidades de conceptualización abstracta, demostrada en las subpruebas de Conceptos con Dibujos.

Particularmente, llama la atención el contraste de su ejecución en la subprueba de Semejanzas (puntuación escalar 2), que denuncia el establecimiento frágil del proceso secundario, limitando las posibilidades de un pensamiento categórico, excluyente y donde exista la contradicción en relación con conceptos verbales. Mientras que Conceptos con Dibujos (puntuación escalar 9), obtiene un desempeño superior, ubicándolo incluso dentro

⁶⁵ En la que aparece una cueva oscurificada con una pareja de osos adultos, y un oso pequeño acostado, remitiendo a los niños a abordar temas como la escena primaria, situaciones de pareja, celos.

del rango de normalidad, lo que habla del desarrollo de estas capacidades, pero relacionado con estímulos no verbales.

Así, las restricciones en el uso de la palabra aparecen sugiriendo esa incapacidad de Ramón para conceptualizar y entender no sólo los estímulos y propuestas que provienen del WISC-IV o de la escuela, sino más aún, su dificultad para conceptualizar los problemas familiares que enfrenta día con día y ante los cuales, lo inmetabolizable trasciende sus posibilidades de simbolización.

Como puede observarse, el pensamiento de Ramón presenta un ordenamiento precario, en el que lo primario irrumpe fácilmente, sin ligadura, mediante su tendencia a actuar: a golpear, irrumpir y transgredir. Su discurso tiende a ser desordenado, falto de lógica, con una gran dificultad para historizar y ubicarse temporalmente. Difícilmente Ramón puede recrear lo que ha hecho a lo largo de la semana, o aún más, durante el día en que se le atiende. Presenta dificultad para expresarse, de manera que fácilmente se pierden los sujetos y la estructura de su discurso, por lo que quien platica con él o escucha sus historias, tiene que esforzarse por seguir la conversación y reconstruir los hechos que relata.

Esto sucede particularmente cuando el niño se enfrenta con contenidos o temas conflictivos, como es la necesidad de apegarse a normas de conducta y sociales que le desagradan. Lo mismo sucede al momento en que se le enfrenta a la exclusión y la aparición de un tercero que facilite la separación y el posicionamiento de Ramón como un estudiante o un hijo más, de allí su necesidad de atraer la atención. Cuando esto sucede, irrumpen contenidos agresivos del tipo de la muerte y la destrucción, al tiempo que aparece la falta de contradicción, de manera que la muerte es reversible, o bien, quien muere se puede sentir muy feliz. En sus producciones aparece la creatividad, pero más como un proceso en el que lo primario pasa con fallas de filtro, que como una formación simbólica que facilite la sublimación, bajo la primacía del proceso secundario y del terciario.

Su capacidad de simbolización es escasa, y su ordenamiento secundario si bien se va estableciendo, es precario, de manera que cuando llega a aparecer, hay un vacío de contenido proveniente de lo fantasmático primario. La tendencia de Ramón es egocéntrica, por lo que llega a pensar que puede manejar todo desde su propia cabeza, y que por tanto, sus deseos pueden y deben cumplirse solo porque proceden de él.

En relación con su comportamiento sexual y su tendencia a golpear, debe destacarse la sobreexcitación a la que ha sido expuesto, al dormir con sus padres por tantos años y presenciar de forma pasiva escenas de violencia. Situaciones que no ha podido procesar y que regresan con un embate pulsional que lo excede, al punto que su funcionamiento toma las características del proceso originario.

Estas condiciones nos llevan incluso a diferenciar la calidad de juego que establece Ramón -la mayoría del tiempo en computadora, con juegos de “matar zombies” o de “matar cerdos” de los angry birds-, que dista del juego creativo y nos habla más bien del juego con excitación compulsiva, asociado a la excitación corporal y la pérdida de su carácter simbólico. Este tipo de juego sugiere una organización pobre del yo, apuntalada por una madre que no ha promovido su integración, en la medida que ella misma no ha podido presentarse como un objeto suficientemente confiable y continuo. De manera que la excitación sexual y agresiva de Ramón no han sido contenidas y lo desbordan, afectando sus relaciones con el exterior (Winnicott, 1958).

Esta situación coloca a Ramón en un funcionamiento tal, que si se pensarán sus dificultades del aprendizaje desde la propuesta de Bleichmar (2009), tendríamos que ubicarlo en un **trastorno**, en tanto que su estructura psíquica se ha constituido frágilmente. Y si bien es cierto, que se debe considerar que apenas tiene seis años, existen movimientos constitutivos -del tipo de la renuncia edípica y la consiguiente instalación de la represión (Freud, 1909/2000) que no han tenido lugar, y que pueden señalar desde ya, que se trata de un aparato psíquico que apunta a ser constituido fallidamente. Razón por la cual, los procesos terciarios no pueden instituirse para promover la creatividad y la ductilidad psíquica, pues la excesiva porosidad que existe desde la represión originaria y secundaria impide que tengan lugar.

Discusión acerca de Karina y Ramón

El presente caso resulta de una gran riqueza, en la medida que nos permite observar claramente cómo un mismo marco intersubjetivo puede apuntalar (Laplanche, 1970) la constitución de psiquismos que si bien tienen características comunes, se distinguen notablemente uno de otro en su estructuración, modo de funcionamiento y en la relación

que establecen consigo mismos y con el mundo circundante, en el que desde luego se incluye el entorno escolar.

Para ello cobran gran importancia factores como la manera en que cada uno de los hijos se inscribe en el deseo, en la historia de los padres y en su momento histórico, sentando así los **prerrequisitos de la inteligencia**, como esa base afectiva y simbólica que los sostiene desde antes del nacimiento y en los primeros encuentros con el mundo exterior, y que implanta los primeros pensamientos y códigos del sujeto en formación.

Los elementos comunes que se ofertaron como prerrequisitos de la inteligencia para Karina y Ramón se han revisado en el apartado de marco intersubjetivo. Ahora bien, sin soslayar su relevancia, debemos recordar que se trata solo de la base que sustenta el origen del psiquismo, pues los procesos de metabolización y la apertura al mundo siempre dan origen a la creación de algo nuevo (**neogénesis**, Bleichmar, 2009).

Así que ahora debemos preguntarnos ¿qué factores podrían estar actuando para que el funcionamiento y sintomatología de Ramón y Karina sean diferentes? Es cierto que el motivo de consulta por el cual solicitan atención psicológica, procede de la escuela y también que ambos presentan problemas con el aprendizaje y dificultades para establecer relaciones sociales adecuadas. Sin embargo, su posición subjetiva frente al mundo contrasta de manera importante, y podría decirse que su estructura psíquica y su modo de funcionamiento se encuentran cercanos a ser opuestos.

Lo primero que puede observarse es que cada uno es mirado y concebido - biológicamente y en la fantasía- desde distintos lugares por quien es su principal cuidadora: su madre.

Como se ha visto, Karina queda investida por Manuela desde el dolor y la violencia, los cuales no puede contener, pues la niña está asociada a eventos adversos de su propia vida y no ha podido separarla de ese sitio. La imagen que Manuela ha devuelto a Karina, y con la que la niña se identificó, corresponde con el **negativo del Yo ideal** (H. Bleichmar, 1984), que la moviliza hacia una búsqueda permanente y la mayoría de las veces fallida, para agradar a la madre, asegurar -o ganar- su amor y así evitar el abandono que tanto teme y que afecta tanto su pensamiento dentro y fuera del contexto escolar.

Ramón por el contrario, representa para el deseo materno algo por demás valioso aunque temido. Dentro de la familia es un ser incuestionable -que incluso intimida a las mujeres-, cuyo deseo debe ser satisfecho “para que no sufra”, identificándose así con el **Yo ideal** perfecto. Para quien las dificultades académicas y la dificultad para acatar y asumir los mandatos que vienen de fuera -del entorno escolar por ejemplo-, no representan un motivo de consulta, puesto que no hay un investimento libidinal de ellas, y cuyo principal problema en cambio, es “que no le hagan caso”.

Nótese que como se ha venido sosteniendo, la imagen que los padres presentan inicialmente a los hijos constituyen solamente la base del narcisismo, y si bien se identifican en un primer momento con el Yo Ideal o su negativo, se espera que a medida que se insertan al mundo exterior y las normas culturales, se dé paulatinamente un movimiento de esta imagen inicial para resignificarla y darle un nuevo sentido, que incluya lo que realmente se es, y además lo que se aspira a ser. Que se constituya de esta manera, un **ideal del yo** que incluya parcialmente la oferta parental, pero que también incorpore elementos del exterior acerca de lo que la persona ha conocido de sí misma en su relación con el medio extrafamiliar, y además reconozca características valiosas que aún no posee, pero que algún día podrá tener (Freud, 1914/2000).

Para que esto sea posible, es preciso que se dé un movimiento en la posición subjetiva: que el investimento libidinal que el niño ha hecho de sí mismo se conserve parcialmente (libido narcisista), y otra buena parte pueda dirigirse hacia afuera (libido objetal). Que el mundo exterior también se constituya como un objeto al cual se quiere conquistar, estando dispuesto a renunciar a ciertas vías de satisfacción, y a dar paso a vías alternas que aseguren una relación más grata con el mundo exterior en tanto que hay apego a las normas que dicta la cultura en la búsqueda de la satisfacción del deseo -tal como lo propone el concepto de Inteligencia con el que estamos trabajando- (Bleichmar, 2000, 2009).

Para Karina no ha habido muchas opciones, pues su psiquismo ha sido exigido a dirigir un mayor monto libidinal hacia los objetos que a ella misma: ha tenido que esforzarse por mirar hacia afuera y buscar la forma de atender lo que se requiere de ella, debiendo incluso ceder en la búsqueda de la satisfacción de sus propios deseos y necesidades -tal como corresponde a una posición desde el narcisismo secundario-. A partir de ello, se ha constituido un Ideal del Yo en el que se han integrado rasgos que difícilmente -o nunca-

alcanzará, y que ella tiene claro cuando se compara con Jeraldine, a quien su mamá “sí invita a salir”, o con el propio Ramón, que “por ser hombre hace lo que quiere”. Situación que la ha llevado a desarrollar una depresión narcisista.

Ramón en cambio ha hecho un investimento libidinal sobre sí mismo (libido narcisista), propio del narcisismo primario, en el que el mundo exterior tiene importancia -es investido con libido objetal- en tanto que puede proveerle lo que necesita y desea, renunciando escasamente a la satisfacción inmediata de su deseo, y poniendo todo su esmero y sintomatología en ello. Su identificación se encuentra más del lado del Yo Ideal, y no es posible vislumbrar por el momento, la constitución del Ideal del yo en él. Para ello tendría que reconocerse como no perfecto, y también aspirar a poseer rasgos que lo hagan mejor en otro momento. Sin embargo, Ramón no ha sido sometido suficientemente a prohibiciones -ni siquiera a la prohibición del incesto-, y la renuncia -también la renuncia edípica- es algo que no espera ni tolera⁶⁶.

Esta posición subjetiva resulta de gran relevancia, pues al concebirse Ramón como un ser perfecto y buscar la satisfacción de sus necesidades de forma tan inmediata como sea posible, deja clara la no consolidación de una legalidad, lo que denota fallas en su estructuración psíquica que tienen resonancia también en su forma de conducirse y en sus procesos de pensamiento. De tal manera que cuando se enfrenta a situaciones que confrontan su sentido de omnipotencia, irrumpen fácilmente afectos del orden de la destrucción y la violencia, acercando su pensamiento a un modo de funcionar de tipo primario y en ocasiones originario.

Con esto puede observarse que, si bien Karina y Ramón han sido recibidos por la misma oferta parental manifiesta, los aspectos inconscientes que se desprenden de los padres, la manera en que los chicos se inscriben en su deseo y el consiguiente cuidado que les brindan, hacen una diferencia importante en la base que se oferta para su armado y funcionamiento psíquico.

Por encima de todo, se destaca el gran valor que tienen los procesos de metabolización, que han conducido a Karina y Ramón a una forma de relación propia e inédita con el medio familiar y con el mundo que les rodea. Lamentablemente para ambos, hasta ahora

⁶⁶ La prohibición del incesto, y la consecuente renuncia edípica, son requisitos indispensables para la estructuración del psiquismo, en tanto que de ellos se desprende la consolidación de las instancias ideales a las que el niño puede aspirar, y el Superyó, que vigila y regula el apego a la legalidad.

solo han podido vislumbrar opciones dicotómicas, en las que son víctimas o victimarios, y en las que el deseo parece tener principalmente dos vías posibles: renuncia total (Karina) o satisfacción inmediata (Ramón).

Ambas posturas contrastan con lo que Bleichmar concibe como inteligencia, en tanto que la relación que entablan entre su deseo y las exigencias del mundo circundante, está lejos del equilibrio.

5.4 Resumen de resultados.

Para cerrar el apartado de resultados, a continuación se presenta la Tabla 2, en la que se sintetizan los hallazgos más relevantes respecto de cada caso. Ello nos permite a su vez, analizar diferencias y similitudes que se pondrán en diálogo directo con la teoría en el apartado de Discusión.

Dimensión intersubjetiva					Dimensión intrapsíquica				
Caso	Prerrequisitos				Libidinización de lo escolar		Predominio pensamiento	Funcionamiento cognoscitivo (CI)	
	Desprendimiento de lo biológico	Autonomía imaginación	Vías libidinales	Simbolización					
1	Leandro	Calidad afectiva: Desesperación, tristeza, angustia, cariño, preocupación y sobreestimulación Sobrevaloración narcisista Ilusión-desilusión abrupta Déficit/violencia primaria	"Pegado a la madre" Amenaza a la familia No transferencia de saber Exceso/violencia secundaria	Académico Cultural Deportivo	Suficiente en lo intelectual Precario desde lo afectivo "Agua fría para calmar"	Sí mismo	Pobre	Rigidez en secundario	109, en el límite normal superior, podría ser mayor. +Comprensión Verbal -Memoria de Trabajo
						Conocimiento	Ciencias		
						Pares	Incipiente a través del juego		
						Profesor	Desde el deber ser		
2	Alicia	Calidad afectiva: Entre fascinación y negligencia Sobrevaloración narcisista Ilusión-desilusión abrupta Déficit/violencia primaria	No hay palabras que contengan y ordenen Exceso/violencia secundaria Vínculo dual madre-hija	Pareja y familia	Precariedad simbólica Tendencia a la actuación	Sí mismo	Pobre	Primario	76, límite +Memoria de Trabajo - Comprensión Verbal
						Conocimiento	Nula		
						Pares	Nula		
						Profesor	Nula		
3	Karina	Calidad afectiva: Depresión, ganas de morir Narcisización e ilusión pobres. Desilusión extrema Déficit/violencia primaria	Asociada a adversidades No hay palabras que contengan y ordenen Exceso/violencia secundaria	Lo inmediato: Televisión, actividades cotidianas	Precariedad simbólica Tendencia a la actuación	Sí mismo	Pobre	Primario	94, promedio *+Razonamiento perceptual +Velocidad de procesamiento - Comprensión Verbal
						Conocimiento	Nula		
						Pares	Narcisística		
						Profesor	Pobre		
	Ramón	Calidad afectiva: Pobre, "Estaba pero no estaba" Sobrevaloración narcisista Ilusión permanente Déficit/violencia primaria	Varón idealizado No hay palabras que contengan y ordenen Exceso/violencia secundaria	Lo inmediato: Televisión, actividades cotidianas	Precariedad simbólica Tendencia a actuar Búsqueda inmediata de satisfacción	Sí mismo	Alta	Originario	90, límite normal inferior +Velocidad de procesamiento - Comprensión Verbal
						Conocimiento	Matemáticas No inviste otras materias		
						Pares	Narcisística		
						Profesor	Negativa		

Tabla 2. Resumen de resultados

Caso	Participante	Funcionamiento intrapsíquico					
		Yo	Ideal del yo	Superyó	Ello	Metabolización	Dx (Bleichmar, 2009)
1	Leandro	Representado pobremente	Muy alto e inalcanzable	Muy rígido	Muy oprimido, al punto que la angustia se escapa por el cuerpo o por actuaciones impulsivas	Angustia y rechazo ante lo novedoso Falla en relación con afectos de connotación "negativa": enojo, frustración, celos	Problema con el aprendizaje
2	Alicia	Representado pobremente	En otro lugar: la familia feliz que no tienen	Débilmente constituido Reconoce que hay reglas pero las rompe	Expulsa la violencia sin mediación	Fallas, hay temas actuales de violencia y sexualidad no tramitables pasados y vigentes	Trastorno del aprendizaje
3	Karina	Representado pobremente	En otro lugar: ser Jera o ser varón. Identificada con negativo del yo ideal	Castigador, se siente "culpable de todo lo malo que pasa en casa"	Embate pulsional excesivo, tramitado a través de la fantasía y los dibujos	Fallas, hay temas actuales de violencia y sexualidad no tramitables pasados y vigentes	Trastorno del aprendizaje
	Ramón	Altamente representado	No constituido, se identifica con el Yo ideal	Apenas esbozado	Embate pulsional muy fuerte e inmanejable, busca satisfacción inmediata	Fallas severas, hay temas actuales de violencia y sexualidad no tramitables pasados y vigentes	Trastorno del aprendizaje

Tabla 2. Resumen de resultados

***Todos los participantes nacen en condiciones de viabilidad biológica**

VI. DISCUSIÓN

Con la finalidad de proporcionar una lectura de las restricciones en el aprendizaje escolar en la que se tomen en cuenta la influencia parental y los procesos socioafectivos que las anteceden y las sostienen, realicé la presente investigación, que tuvo como **objetivo** explorar las vinculaciones entre los prerrequisitos de la inteligencia, los procesos de pensamiento y la forma en que libidinizan los objetos principales que ofrece el entorno escolar, niños que presentan problemas en sus aprendizajes.

Tal como se ha podido corroborar, las vinculaciones que existen entre los fenómenos citados, son complejas y muy estrechas, evidenciándose en lo general que a mayor deficiencia en el establecimiento de los prerrequisitos de la inteligencia, mayores las restricciones en el investimento libidinal de los objetos que ofrece el entorno escolar, y menores las posibilidades de complejización del pensamiento, en términos de procesos primario, secundario y terciario. Situación que incide en la transmisión y creación de sentidos socialmente compartidos, y lo que es más importante, permite que el aprendizaje se constituya o no, como una experiencia de apropiación creativa del conocimiento y de los objetos sociales que propone la escuela (Green, 1995).

Por este motivo, destaca la importancia de que el psiquismo parental se encuentre abierto al mundo y a la incorporación de novedades, y que esta apertura se constituya también en una parte importante de la oferta relacional que se hace al niño para su inserción en el mundo -y por tanto en el mundo escolar-.

Al igual que lo propone Bleichmar (2009), los resultados de la presente investigación me permiten reconocer que si bien es imprescindible que existan **condiciones de viabilidad biológica suficientes (primer prerrequisito de la inteligencia)** al momento del nacimiento, resulta indispensable que las figuras parentales apuntalen formas de relación e interés hacia el mundo en las que se promuevan la ductilidad afectiva y psíquica necesarias para su puesta en marcha en el entorno extrafamiliar, siendo la escuela el entorno por excelencia que los pone a prueba.

Encontramos que en el apuntalamiento que hicieron las madres de **estos “niños que no aprenden”**⁶⁷, existen fallas de inicio, en tanto que las condiciones que rodean el encuentro con sus hijos están impregnadas de estados afectivos que las trascienden y que ellas mismas no pueden metabolizar.

Aparece como un elemento que no se esperaba en la investigación -y que se irá abordando a lo largo de la discusión por el atrapamiento que hace de los niños-, la historia libidinal materna⁶⁸. Que al estar caracterizada en mayor o menor medida por la omisión de cuidados, la precariedad afectiva y en algunos casos la violencia, expone a la figura materna a estados depresivos -incluso al punto del duelo melancólico en los casos más graves (Freud, 1915/2000)⁶⁹- que provienen de la más temprana infancia, y que se agravan o se reactualizan antes, durante y/o después del embarazo, prevaleciendo incluso desde entonces hasta la fecha. Situación que merma de manera importante la calidad del cuidado y atención de los hijos en la puesta en marcha del proceso de humanización.

De esta manera, los primeros contactos que conducen a los niños hacia los rodeos de la cultura y la vida afectiva para la búsqueda de la satisfacción (**desprendimiento del sustrato meramente biológico-instintual, segundo prerrequisito de la inteligencia;** Bleichmar, 2000, 2009) se establecen sobre una calidad afectiva deficiente. Caracterizada por elevados montos de angustia que les son transmitidos sin tramitación, debido a la precariedad en los recursos de simbolización y al desborde afectivo que sufren las madres en esos primeros momentos.

Opera en estas madres, como mecanismo de funcionamiento habitual, **la identificación proyectiva** (Klein, 1952), estableciendo relaciones que van más allá de la ambivalencia natural que caracteriza a los vínculos. De esta manera, **inoculan** en sus hijos -que por momentos se convierten en objetos parciales (Freud, 1905/2000)- el excedente de angustia, e intentan ejercer sobre ellos un control omnipotente que finalmente fracasa. Hecho que genera en ellas ansiedad y desilusión, porque la realidad les muestra que el

⁶⁷ Resulta claro que por tratarse de un estudio de casos, las conclusiones teóricas que se obtienen no apuntan a la generalización, sino solamente a la comprensión de los casos que se investigan.

⁶⁸ **Que es la que se conoce, dado que en todos los casos, son las madres las principales cuidadoras de los participantes. Lamentablemente se sabe poco de las historias y participación de los padres en la crianza de los niños, aunque desde el discurso materno y de los propios niños, todo remite también a precariedad afectiva, de cuidados y de recursos de simbolización.**

⁶⁹ Nos referimos a los casos de Alicia y de los hermanos, cuyas madres relatan historias que narran duelos melancólicos importantes.

niño real no cumple con las expectativas mesiánicas que ellas habían depositado durante el embarazo en el hijo imaginario, quien tenía por misión en los casos más graves, resolver la vida y carencias afectivas de la infancia materna.

De esta manera, las madres sientan las bases de un **narcisismo y valoración infantil** que resulta extremo, bien sea por exceso -en los casos de Leandro, Alicia y Ramón-, o por déficit -como lo vemos en Karina, mismo que se encuentra posiblemente en los orígenes de la depresión que presenta- (H. Bleichmar, 2005). El riesgo al que han sido expuestos en este proceso de narcisización, radica en que si bien las madres depositan estas expectativas maravillosas en los niños y les brindan cariño y cuidados, por otra parte experimentan conjunta y paradójicamente, desesperación, angustia, estados depresivos, e incluso llegan a ausentarse afectivamente, lo que afecta la calidad de la atención que otorgan a sus hijos (Winnicott, 1993). Los niños que por momentos fueron maravillosos, son olvidados, no mirados, o mal-tratados. Se diluyen en el discurso materno, en su historia y sufrimiento.

En los momentos en que el encuentro entre los niños y sus madres es afortunado, y ellas atienden eficazmente sus necesidades, tiene lugar el proceso de **ilusión**, que favorece la creencia de que el mundo que ofrecen las madres es creado por los niños, con lo que se promueve su pensamiento omnipotente. Sin embargo, como lo señala Winnicott (1990), se espera que de forma gradual los niños se muevan de este lugar de omnipotencia y se les exponga paulatinamente a la **desilusión**, orillándolos al reconocimiento de una realidad que demanda su adaptación -en el sentido propuesto por Bleichmar (2009), respecto de la adecuación a las normas sociales y morales-.

No obstante, en los niños con restricciones en el aprendizaje *cuya narcisización se lleva al extremo de la sobrevaloración*, el proceso de ilusión y la omnipotencia que le acompaña se instalan también de manera excesiva, al punto que hoy en día no consiguen desprenderse de este funcionamiento que intentan imponer en el entorno escolar y les resulta muy difícil adaptarse a las solicitudes y demandas que éste les presenta -como se puede ver en los casos de Leandro, Ramón y Alicia-. Y la desilusión, lejos de llevarse a cabo gradualmente, sucede de forma abrupta por los conflictos familiares que enfrentan las madres y que las obligan a retirar su mirada de los hijos -como sucede con Leandro y Alicia-, representando para ellos una caída narcisista brusca ante la que se fractura la **continuidad del ser**. De esta manera, dejan de vivir la ilusión de crear los objetos -

padres- que anteriormente los sostenían y les brindaban cuidado afectivo (Winnicott, 1993).

En los casos en que *el narcisismo infantil se encuentra más comprometido por el funcionamiento psíquico materno* -como en Karina y Ramón-, el riesgo es aún mayor. De modo que si el niño está investido por la madre desde el conflicto o la adversidad, es posible que se le exponga a una desilusión extrema -colocándolo en una situación de devaluación, que como hemos visto con Karina, puede derivar en depresión y/o ideación suicida-. O si está investido mesiánicamente, y la madre no ha podido descolocarlo de este lugar, es posible que el proceso de desilusión no se impulse desde el hogar, y sea el entorno escolar el que confronte al niño con su ilusión de omnipotencia -como pasa con Ramón-, con todo el costo sintomático que esto representa a nivel de conducta y adaptación a la propuesta socio-escolar.

Como puede verse, este paso gradual de la ilusión a la desilusión constituye un movimiento intersubjetivo importante en tanto que incide en el funcionamiento intrapsíquico, originando en este caso, la transición progresiva que va de un posicionamiento propio del narcisismo primario y el predominio del principio del placer a uno propio del narcisismo secundario y el predominio del principio de realidad. Del proceso primario, al proceso secundario de pensamiento.

Es en este espacio que no es intersubjetivo ni intrapsíquico, sino que pertenece a la relación que se establece entre la madre y el niño⁷⁰, que comienza a **integrarse el yo infantil**⁷¹. Y es también en el ir y venir de la ilusión a la desilusión, que tiene lugar la creación en el bebé de un puente imaginario, **un espacio transicional**, que le permite mantener la certeza e ilusión del reencuentro con la madre, con lo que inicia su capacidad de simbolización y la apertura hacia los fenómenos culturales, dado que a partir del uso de objetos que sustituyen al vínculo con la madre, elabora su ausencia, aprende a esperar y a tolerar la frustración.

Al respecto coincido con Torres (2006) y Winnicott (1990), quienes señalan que la crianza de los niños debe favorecer el despliegue de la transicionalidad, vinculada al aprendizaje creador y al arte, en el sentido de posibilidad de despliegue creativo; en tanto que el

⁷⁰ Esta relación con las primeras posesiones se realiza en una zona intermedia entre la realidad psíquica y la realidad externa, zona entre el yo y el no yo, pasando desde un funcionamiento centrado en lo subjetivo, a uno que reconozca la realidad externa (Winnicott, 1990).

⁷¹ Conciliar en una unidad, los aspectos de amor y odio que constituyen al niño.

fracaso en la cimentación de los fenómenos transicionales conduce a la inhibición de la originalidad y el establecimiento de prejuicios en torno a lo novedoso. En los niños con restricciones en el aprendizaje, se ha constituido fallidamente el espacio transicional, y con ello se ha limitado su posibilidad para acceder a objetos⁷² novedosos y crearlos, objetos que sustituyan el vínculo con la figura materna y abran el camino de la simbolización; de ese modo de relación que al tener lugar entre el espacio interno y externo del niño, sienta las bases para la **autonomía de la imaginación (quinto prerrequisito de la inteligencia)**, misma que se dificulta, obturando el aprendizaje creativo (Bleichmar, 2009; Winnicott, 1970, 1993).

Como puede verse, este proceso de desprendimiento de lo meramente biológico-instintual es por demás complejo, pues además de promover la creación de un espacio transicional y de ofrecer las bases del narcisismo para los hijos, las madres deben pensarlos. Imponer su psiquismo para trazar para ellos vías de acción y elección que entrelazan el deseo materno con la necesidad del niño de ser atendido, mediante lo que Piera Aulagnier (1977) denomina una **violencia primaria**, necesaria y estructurante.

Sin embargo, por las condiciones afectivas que predominan en las madres de los niños con restricciones en el aprendizaje, también esta violencia ha sido deficitaria, y a cambio han ofertado una **violencia secundaria** que excede las necesidades infantiles y que además es perjudicial (Castoriadis-Aulagnier, 1977), en tanto que impone en el niño pensamientos que obstaculizan sus posibilidades de **autonomía de la imaginación**.

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

Esta tendencia materna a invadir el pensamiento de los hijos incide a su vez en las posibilidades de separación madre-hijo, que cobran gran relevancia si se piensa en la propuesta de Bleichmar (2003, 2009), quien afirma que para que el mundo se constituya

⁷² Objetos transicionales.

como objeto de conocimiento -que la escuela y sus propuestas se consoliden como objeto al cual invertir-, es necesario que tenga lugar esta separación, y que el niño reconozca la existencia de lo propio y de lo ajeno. Que el otro represente un **enigma** para el niño y que busque saber qué es lo que desea para sentirse satisfecho o feliz, que actúe en consecuencia, y que lo trate como un objeto total -de amor y odio- y no como un mero objeto de satisfacción pulsional o narcisística⁷³ (Bleichmar, 2003, 2009; Freud, 1905/2000; Laplanche y Pontalis, 1996).

Cuando el enigma no se constituye como tal, los niños establecen relaciones predominantemente narcisistas con los objetos de conocimiento, que no parten de un interés genuino por éstos, se produce lo que se denomina pseudoconocimiento, es decir, la repetición sin sentido y significación de los contenidos escolares (Bleichmar, 2009).

Por otra parte, coincido con Schlemenson (2001, 2003, 2009), quien afirma que los niños que no aprenden tienden a invertir pobremente las distintas propuestas sociales y académicas que provienen de la escuela. La autora propone que esto sucede así por un mecanismo de repliegue libidinal a la manera de inhibición neurótica. Sin embargo, en este estudio observo que en aquellos casos cuyas historias se encuentran impregnadas por una fuerte violencia familiar donde las problemáticas escolares son más graves; más que un repliegue neurótico, existe un pobre reservorio libidinal y por lo tanto una escasa disponibilidad para invertir los objetos que ofrece la escuela.

En cuanto a **la oferta libidinal de las figuras parentales (cuarto prerrequisito de la inteligencia)**, se sabe que no ha favorecido un investimento de la propuesta escolar. Los propios padres no aspiran a un proyecto personal que los movilice a alcanzar metas que vayan más allá de la cotidianidad familiar, en las que se valore la adquisición de conocimientos y la interacción social. Entonces, la oferta escolar-académica-social tampoco pasa para ellos por la vía de lo placentero, sino que sólo se presenta a los niños como algo que se “tiene que hacer”.

En este funcionamiento familiar propenso a la restricción, los ambientes y posibilidades de interacción exogámicos se limitan al entorno escolar y laboral, a veces, no demasiado valorados. Los grupos familiares de los niños que no aprenden tienden a la homogeneidad y presentan serias dificultades para incorporar lo heterogéneo (Green, 1995), al grado que lo novedoso resulta amenazante y es escasamente investido.

⁷³ Que son elegidos para la satisfacción de pulsiones parciales, de manera que la persona en su conjunto pierde relevancia (Freud, 1905/2000; Laplanche y Pontalis, 1996).

En los casos estudiados, observamos que si el entorno familiar presenta a lo académico, cultural y deportivo, como una sobre exigencia más que como una propuesta libidinal, resulta posible que se predisponga en el niño la constitución de un falso self (Winnicott, 1993), sobreadaptado (Álvarez, 2010; Grunin, 2013), en el que lo novedoso que ofrece el ámbito escolar difícilmente aparece como algo placentero a lo cual acceder. Si la oferta parental es del orden de la satisfacción inmediata, se propician en los hijos, funcionamientos psíquicos que se inclinan igualmente a la inmediatez y al desborde, mereciendo lo escolar un mínimo interés.

En este estudio observamos que la oferta de **recursos de simbolización de los padres (cuarto prerrequisito de la inteligencia)** es precaria, sobre todo en lo que se refiere a la tramitación de afectos. Precariedad que incide asimismo, en fallas en el establecimiento de la represión tanto primaria como secundaria (Freud, 1915/2000; Laplanche y Pontalis, 1996), limitando las posibilidades de lo que Green (1995) llama ductilidad psíquica, que remite al intercambio y el consiguiente enriquecimiento de contenidos del inconsciente con los del preconscious-consciente. En estas condiciones, es posible que el funcionamiento del niño se rigidice en un proceso secundario, y que lo primario irrumpa de forma violenta sin la mediación del proceso terciario. O bien, que el proceso primario predomine de tal manera que no dé lugar a la organización propia de lo secundario y la riqueza de lo terciario, ambos imprescindibles para la metabolización de los afectos.

Con la metabolización, se espera que el psiquismo tenga la capacidad de incorporar elementos heterogéneos a sí mismo, transformarlos en función de su propia estructura, modificarse él mismo y producir un desecho de lo que no le sirve y por lo tanto no es incorporado (Grassi, s.f.; Castoriadis-Aulagnier, 1997) .

Ahora bien, en los niños con restricciones en el aprendizaje como ya se ha señalado, se destaca la escasa apertura a lo heterogéneo propio de lo escolar, con una clara tendencia a homogeneizar, tanto como les resulta posible, en función de su propia estructura. El problema radica en que al no poder incorporar lo heterogéneo, tampoco pueden modificar su estructura en función de la oferta social y académica que representa el contexto escolar, pues los psiquismos se han constituido rígidamente, en concordancia con la propuesta intersubjetiva que además de ser restrictiva, es la única que poseen.

Observamos que la violencia y el desborde de excitación de la oferta parental en los casos más delicados (Alicia, Karina y Ramón), representan un exceso de contenidos que es necesario desechar y que resultan difícilmente procesables por los recursos psíquicos

de los niños, pudiendo dar lugar a lo que Silvia Bleichmar (2008) denomina **indigestión psíquica**. En otros momentos, son capaces de crear formas de tramitación afectiva propias e inéditas, que aunque resulten fallidas, son los recursos que poseen y ponen en marcha en la escuela. De manera que pueden tomar caminos diferentes, entre los que se ubica el franco repliegue libidinal a través de conductas regresivas -como lo hace Alicia-, o la fuga mediante la fantasía y el posicionamiento en un lugar idealizado -de princesa de cuentos y felicidad absoluta como vimos en Karina-. Modalidades que se hacen posibles gracias a procesos de **neogénesis** absolutamente inéditos, y que reflejan potencialidades de procesamiento intrapsíquico de estos chicos con restricciones en el aprendizaje. Se evidencia así, que a pesar de todos los factores intersubjetivos puestos en juego, no existe una transmisión directa de éstos y de la oferta parental.

En los niños pequeños que funcionan en forma precaria y desde la inmediatez, es fácil pensar que su momento evolutivo determina estos comportamientos. Sin embargo, podemos considerar que estas deficiencias no sólo son atribuibles a su nivel de desarrollo, sino sobre todo a un tipo de estructura psíquica donde faltan condiciones para que surjan modos de funcionamiento de mayor complejidad. Tal es así que son identificados por sus profesores -quienes trabajan con otros niños del mismo nivel evolutivo-, como niños con restricciones en el aprendizaje.

En este sentido podemos concebir, conjuntamente con Bleichmar (2008, 2009), que nos encontramos con restricciones del aprendizaje del orden de un trastorno constitutivo, que refleja que hay algo del psiquismo que no se ha producido, y detectar las condiciones que se encuentran en el origen de éste. A partir de lo anterior se pueden implementar estrategias de intervención clínica psicopedagógica, en virtud de que se trata de niños que se encuentran en pleno proceso de formación.

En función del material expuesto hasta este momento, vale la pena resaltar el peso que cobra en estos niños que no aprenden, la dimensión intersubjetiva y el contexto familiar, en los cuales parecen haber quedado atrapados.

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

El primer efecto negativo está relacionado con la falta de apego a la legalidad, que evidencia el hecho de que el niño aún no ha renunciado a la omnipotencia -propia de una identificación con el Yo ideal y del narcisismo primario-, e incide tanto en sus modos de tramitación de lo pulsional como en su capacidad de investimento del mundo (Freud, 1914, 1923/2000). Esta falta de apego a la legalidad es muy clara en los casos de mayor restricción social y en el aprendizaje -Alicia y Ramón-, motivada en gran medida por la **arbitrariedad** que ha caracterizado el ejercicio de la función paterna (H. Bleichmar, 1984) y la **no instauración de la prohibición del incesto**, de la que se deriva la consolidación de las instancias ideales -superyó e Ideal del yo- (Freud, 1914, 1923/2000).

El segundo efecto negativo de la función paterna malograda, que además es común en los niños que no aprenden, radica en que el padre no ha fungido suficientemente como drenante libidinal de la madre y tampoco la ha limitado en la toma erogenezante del niño (H. Bleichmar, 1984). No ha cortado de forma efectiva el estrecho vínculo madre-hijo, al punto que las madres por momentos se apropian de sus hijos, invaden sus espacios y se confunden con ellos. El fracaso en este corte simbólico y la consecuente falla en la diferenciación, han restringido en los niños el surgimiento de un pensamiento autónomo (Bleichmar, 2009), predisponiéndolos a un funcionamiento tendiente a la homogeneidad y al empobrecimiento psíquico (Green, 1996; Schlemenson, 2009).

Se trata de una modalidad de relación que caracteriza a este grupo de familias, que parecen estar replegadas en sí mismas, al punto que no mantienen relación con su familia extensa o con amigos. Se trata de otro hallazgo importante de esta investigación, pues la tendencia a las **restricciones libidinales y simbólicas ha sido transmitida transgeneracionalmente**, de manera que los prerrequisitos de la inteligencia de estos niños no sólo han sido apuntalados por sus padres, sino también por la oferta que ellos mismos recibieron como hijos.

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

Esto nos conduce también a resaltar el papel crucial de la escuela como transmisora de un ordenamiento social y simbólico determinado por la cultura⁷⁴, del cual todos nos tenemos que apropiarnos y someter. Esta institución, en forma semejante a la familia, ha fallado en su rol imprescindible para la estructuración y funcionamiento psíquico infantil. En otras palabras, ha cumplido deficientemente su labor de dar continuidad a la implementación de la legalidad y el ordenamiento propios de la función paterna. Hecho que puede estar sobredeterminado también por la creciente devaluación de la labor docente, de la no transferencia de la posición de saber por parte de los padres, y la consiguiente pérdida de la asimetría, imprescindible para que el educador cumpla con su tarea de formar subjetividades.

Finalmente, considero importante plantear a las restricciones en el aprendizaje, más que como un mal que hay que extirpar en el niño, como la posibilidad de observar la manera en que se ha constituido y complejizado su vida y trabajo psíquico, que se encuentran en el origen de dicha restricción. Pues la base teórica que sustenta esta investigación apuesta a comprender e incidir en el camino que ha tomado en cada niño la constitución de la inteligencia y sus limitaciones, entendidas como formas de relación con el mundo, de investimento libidinal, de mediar entre los vínculos con el mundo interno y el intersubjetivo, entre el deseo y el deber ser.

⁷⁴ Y no sólo como dispositivo racional para transmitir conocimientos que el Estado considera necesarios para ***hacer de los niños ciudadanos que funcionen y se integren al sistema de producción***, en función de lo que necesita la sociedad.

VII. CONCLUSIONES

Hoy, cuando algunos esperan con impaciencia la muerte del psicoanálisis,
yo por mi parte veo el signo de una renovación,
la inauguración de una etapa que lo hará salir de los peligrosos impasses en los que había caído.
(Green, en Urribarri, 2012, p. 155)

El presente trabajo de investigación nos permite mostrar a la clínica psicoanalítica como un recurso útil y vigente para el abordaje de problemáticas complejas que trascienden los espacios de conocimiento que tradicionalmente se han considerado clínicos y que igualmente pueden enriquecerse por las aportaciones que ésta brinda en sus distintas dimensiones: teórica, técnica y metodológica. Que al ponerse al servicio de situaciones que aquejan a la realidad histórico-social actual, nos permiten comprender modalidades de constitución y funcionamiento de subjetividades que suceden hoy en día, de manera que la propuesta corresponde a lo que se conoce como **psicoanálisis extramuros**, y que se entiende como la extensión de la teoría psicoanalítica a otros campos y disciplinas.

En este abordaje que hacemos de los prerrequisitos de la inteligencia, la libidinización de lo escolar y los procesos de pensamiento, reconocemos que no se puede hablar de elementos desencadenantes ni causantes de las restricciones del aprendizaje, sino de procesos complejos en los que se ponen en juego factores que confluyen para constituir la problemática en cuestión. Y si bien es cierto que cada uno de los casos que se presentan es único e irrepetible, se observan principios generales que se abordan en el apartado de discusión y que representan una base sólida para la intervención sobre esos chicos.

Asimismo, encontramos que la adaptación que se hizo de la propuesta de Silvia Bleichmar para el abordaje de los prerrequisitos de la inteligencia -además de sus implicaciones en la vida actual de los niños-, y de la propuesta clínico-psicopedagógica de Silvia Schlemenson, son de un gran valor para la comprensión, diagnóstico e intervención de los niños que no aprenden. Por lo cual consideramos que es importante profundizar y trabajar más estas propuestas en México, con el fin de ampliar la comprensión de las restricciones en el aprendizaje, y promover la implementación de distintas modalidades de

intervención clínico-psicopedagógica desde los espacios privilegiados para la generación y aplicación del conocimiento: las escuelas y Universidades.

Destacamos la importancia de hacer diagnósticos claros acerca de la cualidad de la problemática de aprendizaje que presentan los niños, de manera que es indispensable diferenciar si lo que les da origen proviene:

- ψ De la escuela y/o el profesor. Vale decir, de saber si se ofrecen los recursos mínimos indispensables para apuntalar el conocimiento desde el contexto escolar, y si las estrategias didácticas, de estudio y de enseñanza, son adecuadas y pertinentes.
- ψ De psiquismos estructurados suficientemente, en los que los problemas de aprendizaje funcionan a manera de síntoma, o como una inhibición neurótica.
- ψ De psiquismos que presentan fallas estructurales, cuyos problemas de aprendizaje son del orden del **trastorno**. Por lo que se debe reconocer que en ocasiones, no se trata de un asunto de ***inhibición del aprendizaje*** como síntoma, sino que no existen las condiciones de estructuración psíquica que permitan que el contexto escolar se constituya como objeto libidinal, y tampoco un funcionamiento psíquico que posibilite el aprendizaje.

Al respecto, vale la pena señalar que en este estudio sobresalen los casos de niños con restricciones graves en el aprendizaje que son del orden del trastorno. Cuyos psiquismos se caracterizan por un investimento libidinal que parece estar atrapado en las conflictivas familiares y subjetivas, además de por una clara tendencia a las restricciones para ligar los afectos ocasionados por la violencia intersubjetiva cotidiana. Situación que coarta por un lado, el investimento de los objetos que ofrece el entorno escolar, y por otro, las posibilidades de mayor estructuración, ductilidad y flexibilidad del pensamiento. Limitaciones que entorpecen sus posibilidades de dar o encontrar el sentido necesario a las situaciones de vida que enfrentan, siendo en consecuencia, difícil para ellos “comprenderlas” y “atenderlas”. Impedimento que se extiende al contexto escolar, y se manifiesta en los principales motivos de consulta por los que son remitidos al Centro de Servicios Psicológicos donde se realizó el presente estudio y que se expresa en “dificultades para comprender, atender e interesarse por las propuestas académicas y sociales que hace el entorno escolar”.

Identificamos asimismo, psiquismos con una franca dificultad para metabolizar lo que incorporan del medio ambiente, en los cuales prevalecen la tendencia a la homogeneidad y las limitaciones para acceder a la creatividad propia de la autonomía de la imaginación y los procesos de *neogénesis*.

Estos psiquismos están apuntalados por las dos instituciones que, por excelencia, están encargadas de la educación y consolidación de subjetividades: la familia y la escuela. Sin embargo, las bases que han ofrecido a estos niños, fundamentalmente la familia, se distinguen por la violencia, la falta de cuidado afectivo, una deficiente transmisión de la legalidad, y la precariedad de recursos de simbolización y de tramitación afectiva, básicos para complejizar y enriquecer el psiquismo.

Respecto de la oferta familiar, sobresalen las historias de las madres, marcadas por el silencio, la violencia, la carencia de sostén afectivo. Mismas que las han predispuesto a funcionamientos psíquicos arcaicos, en los que los mecanismos principales que utilizan y promueven en sus hijos, son del orden del pasaje al acto, la expulsión, transformación en lo contrario, vuelta sobre la propia persona, proyección, negación del conflicto, denegación y desmentida (Freud, 1914, 1923, 1925/2000). Mecanismos cuya precariedad las y los aleja de un transitar más adaptado a las demandas del contexto social y escolar.

No obstante la precariedad de esta oferta que realizan las madres y la mezcla inevitable de lo pulsional agresivo que se filtra en la atención que brindan a sus hijos -por el exceso que ellas mismas enfrentan y por no disponer de otra forma de procesar sus propios afectos-, se trata de madres que se preocupan por ellos y pretenden hacer un cambio en su historia y la transmisión transgeneracional de ésta. Sin embargo, es tal su dificultad para descentrarse de la misma y acceder al campo social para constituir redes de apoyo, que al momento de solicitar la atención para sus hijos se encuentran rebasadas, al punto que ni siquiera en esa consulta pueden pensar en ellos. Hablar de los hijos es hablar de sí mismas, reflejando la escasa diferenciación entre los miembros de la familia, lo cual tiene implicaciones importantes sobre todo en la promoción de la autonomía del pensamiento y las posibilidades de neogénesis, y constituye incluso, un obstáculo para que el niño pueda crearse a sí mismo.

Por esta razón resalta la necesidad de una mayor presencia de los padres biológicos o su(s) sustituto(s), que al tiempo que sirvan de contención y apoyo para su pareja y sus hijos -con lo que respaldarían la puesta en marcha de la función materna-, lleven a cabo

un ejercicio más eficaz de la función paterna, promoviendo la separación de la dupla madre-hijo y también el apego a la legalidad. Que participen más activa y comprometidamente en la educación y formación de los niños, tanto en casa como en la escuela.

Destaca además la importancia de que la escuela se instituya como un verdadero espacio de educación y estructuración de los niños, un espacio promotor de la función paterna a través de quienes sustituyen a los padres en ese contexto: profesores y autoridades escolares.

Más aún. Reconocer esta deficiencia en la implementación de la función paterna nos invita a pensar en el papel que ocupa la sociedad en la formación de sujetos, y la imperiosa necesidad de recuperar una **ética social** en la que el semejante sea digno de respeto, cuidado, protección y solidaridad. Pues la violencia que enfrentan estos niños con restricciones en el aprendizaje y sus familias, es una violencia sostenida y promovida desde la estructura social, en la que prevalece la pauperización de la población en general, la apuesta del Estado por la privatización de servicios y la consecuente reducción de una oferta pública suficiente, así como de las posibilidades de atención oportuna y eficaz.

Todo esto, aunado a que hoy en día los padres de familia deben ocupar gran parte de su tiempo en la adquisición de recursos materiales que permitan la manutención y cobertura de necesidades básicas, lo que restringe no sólo sus posibilidades para otorgar el cuidado psíquico afectivo que demanda la constitución de un niño, sino también, la relevancia que pueden otorgar a la propuesta académico-social que proviene del contexto educativo.

En función de estas condiciones, es preciso volver la mirada a las conflictivas que viven cotidianamente los niños que no aprenden: darles lugar y escucha de manera que la tramitación afectiva sea posible, y el enriquecimiento psíquico derive de la disponibilidad y apertura que puedan otorgarles los adultos significativos que aportan las bases de eso que será su modo de relación con el mundo -es decir, que sientan los prerrequisitos de la inteligencia-.

Con base en todo lo planteado en este trabajo, sugiero que en futuras investigaciones se aborde con mayor profundidad la historia de los padres y madres, llevando la indagación incluso a los abuelos de los niños con restricciones en el aprendizaje. Esto, en virtud de la

relevancia que observé de las transmisiones transgeneracionales y su incidencia en el tipo de oferta que otorgan los padres desde que se establecen los prerrequisitos de la inteligencia, y en el acompañamiento cotidiano que hacen a los niños en el día a día de la vida y de la trayectoria escolar.

Resulta deseable además, que se emprendan nuevas investigaciones dentro del entorno escolar, en las que participen padres y profesores, de manera que se desarrollen nuevos conocimientos, al tiempo que se brinden oportunidades de intervención acordes a las necesidades y restricciones observadas. Particularmente, considero pertinente la implementación de grupos de padres como propuesta de intervención, en virtud de que lo que los caracteriza es la falta de redes de apoyo y de espacios de diálogo y reflexión acerca de las problemáticas que enfrentan, y del cuidado y atención de sus hijos.

El lugar privilegiado y siempre disponible que se posee para tal fin, es sin duda alguna, el que otorgan las universidades públicas, desde las cuales las redes de trabajo con otras universidades y con instituciones de educación básica, representa grandes posibilidades de intercambio, diálogo y enriquecimiento. Lo que posibilita la creatividad y la apertura de nuevas y mejores opciones que acompañen a los niños que no aprenden y sus familias.

Esto, aunado a la disposición de profesionistas de la educación y de la psicología, así como de los niños y sus padres, representa la base de un espacio potencial de acción muy rico, en el que la colaboración y el trabajo colaborativo privilegien por sobre todo, el bienestar del niño y su transcurrir en el mundo y el contexto escolar.

Finalmente conviene enfatizar la propuesta de Sánchez et al. (2003) acerca de diversificar los abordajes teórico-metodológicos de los problemas de aprendizaje. Y enfatizar la utilidad demostrada por el abordaje psicoanalítico para develar e intervenir en los procesos y condiciones que inciden en la constitución y funcionamiento psíquico de los niños que no aprenden, quienes por encima de todo, precisan desarrollar formas de relación más amorosas consigo mismos y con el mundo que les rodea.

REFERENCIAS

- Acle, G., Roque, M. y Contreras, E. (2005). Hacia una visión ecológica de la educación especial para zonas indígenas rurales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 3, 57-76.
- Acle, G., Roque, M., Zacatelco, F., Lozada, R. y Martínez, L. (2007). Discapacidad y rezago escolar: riesgos actuales. *Acta Colombiana de Psicología*, 2, 10-30.
- Álvarez, P. (2010). *Los trabajos psíquicos del discurso. Análisis de la producción discursiva en la clínica de niños con problemas de simbolización*. Buenos Aires: Teseo.
- Álvarez, P. y Grunin, J. (2010). Función encuadrante y problemáticas actuales de simbolización". *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, 10, 139-167.
- Backhoff, E., Andrade, E., Sánchez, A. y Peon, M. (2007). *El aprendizaje en tercero de primaria en México: español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Backoff, E. et al. (2008). *Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de 30 de primaria en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Bion, W.R. (1966). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Blanco, E. (2008). Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1, 58-84.
- Bleichmar, H. (1984). Introducción al estudio de las perversiones. La teoría del *Edipo en Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bleichmar, H. (2003). Algunos subtipos de depresión, sus interrelaciones y consecuencias para el tratamiento psicoanalítico. *Aperturas psicoanalíticas*, 14.

<http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000245&a=Algunos-subtipos-de-depresion-sus-interrelaciones-y-consecuencias-para-el-tratamiento-psicoanalitico>

- Bleichmar, S. (2000). *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2003). Aportes psicoanalíticos para la comprensión de la problemática cognitiva. En Silvia Schlemenson (comp.). *Cuando el aprendizaje es un problema*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía
- Bleichmar, S. (2008). *En los orígenes del sujeto psíquico. Del mito a la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2009). *Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós Psicología Profunda.
- Carvalho, M. (2005). Análisis de los resultados obtenidos en estudios de eficacia escolar en México, comparados con los de otros países. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, 79-108.
- Castoriadis, C. (1992). *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Castoriadis-Aulagnier, P. (1977). *La Violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chen, H.Y., Keith, T.Z., Chen, Y.H., & Chang, B.S. (2009). What does the WISC-IV measure? Validation of the Scoring and CHC-based Interpretative Approaches. *Journal of research in Education Sciences*, 54 (3), 85-108.
- Choque, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 1-9.
- Cipriano, M. (2001). Sobre la especificidad clínica de las dificultades en el aprendizaje. En S. Schlemenson. *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 2, 155-175.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. California: Sage.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Los Ángeles: Sage.
- Di Scala, M. y Cantú, G. (2003). *Diagnóstico psicopedagógico en lectura y escritura*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Erhart, M. (2001). Escuchando a los padres. En S. Schlemenson. *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Esquivel, F., Heredia, C. y Lucio, E. (2007). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. México: Manual Moderno
- Kauffman, A., Flanagan, D., Alfonso, V. y Mascolo, J. (2006). Review of Wechsler Intelligence Scale for Children, Fourth Edition (WISC-IV). *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(3), 278-295.
- Freud, S. (2000). La interpretación de los sueños. En J. Strachey (Ed. y Trad.). *Sigmund Freud. Obras completas* (Vol. 4 y 5). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1900).
- Freud, S. (2000). Tres ensayos de una teoría sexual. En J. Strachey (Ed. y Trad.). *Sigmund Freud. Obras completas* (Vol. 7, pp. 109-224). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1905).
- Freud, S. (2000). *Análisis de la fobia de un niño de cinco años*. En J. Strachey (Ed. y Trad.). *Sigmund Freud. Obras completas* (Vol. 10, pp. 1-118). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1909).
- Freud, S. (2000). Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico. En J. Strachey (Ed. y Trad.). *Sigmund Freud. Obras completas* (Vol. 12, pp. 217-231). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1911).
- Freud, S. (2000). Introducción del narcisismo. En J. Strachey (Ed. y Trad.). *Sigmund Freud. Obras completas* (Vol. 14, pp. 65-98). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1914).
- Freud, S. (2000). Duelo y melancolía. En J. Strachey (Ed. y Trad.). *Sigmund Freud. Obras completas* (Vol. 14, pp. 235-256). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1915).
- Freud, S. (2000). Lo inconsciente. En J. Strachey (Ed. y Trad.). *Sigmund Freud. Obras completas* (Vol. 14, pp. 153-214). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1915).
- Freud, S. (2000). Más allá del principio de placer. En J. Strachey (Ed. y Trad.). *Sigmund Freud. Obras completas* (Vol. 18, pp. 1-62). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1920).
- Freud, S. (2000). Dos artículos de enciclopedia: <<Psicoanálisis>> y <<Teoría de la libido>>. En J. Strachey (Ed. y Trad.). *Sigmund Freud. Obras completas* (Vol. 18, pp. 227-254). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1923).

- Freud, S. (2000). El yo y el ello. En J. Strachey (Ed. y Trad.). *Sigmund Freud. Obras completas* (Vol. 19, pp. 1-66). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1923).
- Freud, S. (2000). La organización genital infantil. En J. Strachey (Ed. y Trad.). *Sigmund Freud. Obras completas* (Vol. 19, pp. 141-150). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1923).
- Freud, S. (2000). La negación. En J. Strachey (Ed. y Trad.). *Sigmund Freud. Obras completas* (Vol. 19, pp. 249-258). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1925).
- Freud, S. (2000). Inhibición, síntoma y angustia. En J. Strachey (Ed. y Trad.). *Sigmund Freud. Obras completas* (Vol. 20, pp. 71-161). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1959).
- Freud, S. (2000). Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. En J. Strachey (Ed. y Trad.). *Sigmund Freud. Obras completas* (Vol. 22, pp. 1-168). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1933).
- Freud, S. (2000). Esquema del psicoanálisis. En J. Strachey (Ed. y Trad.). *Sigmund Freud. Obras completas* (Vol. 23, pp. 133-210). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1938).
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 227-246
- Grassi, A. (s.f.). De lo originario a lo originante. Un aporte a la conceptualización de integración psicosomática y subjetividad. En http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/056_adolescencia2/material/fichas/lo_originario.pdf Recuperado el 2 de febrero de 2015.
- Green, A. (1996). *La Metapsicología revisitada*. Buenos Aires: Eudeba.
- Green, A. (2005). *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo. Desconocimiento y reconocimiento del inconsciente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grunin, J. (2013). Los márgenes de la escritura en la adolescencia: Aportes investigativos en diálogo con el psicoanálisis contemporáneo. *Querencia. Revista de Psicoanálisis*, 15, 111-135.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds). *Handbook of qualitative research*, 105-117. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2006). *Sistema de Indicadores Educativos de los Estados Unidos Mexicanos. Conjunto básico para el ciclo escolar 2004-2005*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Klein, M. (1952). Notas sobre algunos mecanismos esquizoides. En Obras completas (Tomo 3). Buenos Aires: Paidós.
- Kornblit, C. (2001). "No me puedo escribir". Una lectura clínica de las dificultades en la escritura. En S. Schlemenson. *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Lacan, J. (1997). Las formaciones del inconsciente. En *Seminarios*. (Vol. 5). México: Paidós (Trabajo original publicado en 1958).
- Lacan, J. (2009). De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis. En *Escritos 2*. México: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1958)
- Laplanche, J. (1970). *Vida y muerte en psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Laplanche, J. (1987). *El inconsciente y el ello*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. (1996). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193.
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Murillo, F. y Román, M. (2009). Mejorar el desempeño de los estudiantes de América Latina. Algunas reflexiones a partir de los resultados del SERCE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14, 451-484.
- Nathan, R. y Mauco, G. (1966). *Test de Apercepción Temática Escolar*. Madrid: Investigaciones y publicaciones psicológicas.
- Rego, M. (2013). *Transformaciones en los procesos de simbolización de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje*. Tesis de Doctorado, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Roudinesco, E. y Plon, M. (2008). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez, O., Acle, G., De Agüero, M., Jacobo, M. y Rivera, M. (2003). Educación Especial en México (1990-2001). En P. Sánchez (Coord.), *Aprendizaje y Desarrollo*, 4, 189-374. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Schlemenson, S. (2001). El diagnóstico psicopedagógico. En S. Schlemenson. *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós Educador.

- Schlemenson, S. (2003). *Cuando el aprendizaje es un problema*. Argentina: Miño y Dávila.
- Schlemenson, S. (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*. Argentina: Paidós.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Argentina: Paidós Psicología Profunda.
- Schlemenson, S. y Grunin, J. (2013). *Psicopedagogía clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo*. Buenos Aires: Eudeba.
- Seagal, H. (2003). *Introducción a la obra de Melanie Klein*. Buenos Aires: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *ENLACE 2011. Educación básica y media superior. Información Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. (2011). *Principales Cifras Ciclo Escolar 2010-2011*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- Torres, N. (2006). Reflexiones acerca del desarrollo emocional de la madre, a partir de la obra de Winnicott. *Persona*, 9, 203-215.
- Wechsler, D. (2007). *Manual WISC-IV Español*. México: Manual Moderno.
- Winnicott, D. (1970). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Winnicott, D. (1990). *Objetos transicionales y fenómenos transicionales*. Barcelona: Laia.
- Winnicott, D. (1993). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Buenos Aires: Paidós Psicología profunda.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and Methods*. Thousand Oaks, California: Sage

Apéndice 1. Tabla comparativa de las sesiones, técnicas e instrumentos empleados en el proceso de diagnóstico psicopedagógico de Silvia Schlemenson, y las adaptaciones realizadas para el presente proyecto de investigación. En ella se esbozan los indicadores que se investigan a través de cada recurso.

Tipo de prueba	MODELO DE SCHLEMENSON		PROPUESTA DE ADAPTACIÓN	
	SESIÓN	INDICADORES A INVESTIGAR	SESIÓN	INDICADORES A INVESTIGAR
Trabajo con padres	Admisión	<ul style="list-style-type: none"> φ Marco referencial del contexto en el que vive el niño 	Pre-consulta	<ul style="list-style-type: none"> φ Marco referencial del contexto en el que vive el niño φ Primera presentación del motivo de consulta y la historia del niño y su familia
	Motivo de consulta	<ul style="list-style-type: none"> φ Posicionamiento de los progenitores en relación con el niño φ Enunciados que describen la problemática del niño 	Historia clínica (1 a 2 sesiones)	<ul style="list-style-type: none"> φ Condiciones de viabilidad al momento del nacimiento y riesgos a lo largo de la vida φ Inserción del niño en el marco intersubjetivo φ Autonomía de la imaginación φ Recursos de simbolización de los padres φ Rasgos identificatorios propuestos φ Libidinización del sí mismo, del grupo de pares y del conocimiento
	Historia vital	<ul style="list-style-type: none"> φ Características del ejercicio de las funciones materna y paterna φ Análisis de la inserción libidinal del niño en la tópica intersubjetiva φ Procesamiento simbólico de situaciones que han sido significativas o dolorosas φ Rasgos identificatorios e ideales propuestos φ Descripción del crecimiento y diagnóstico diferencial entre problemáticas de didáctica, neurológicas y psicológicas 		Entrevista a padres

Instrumentos establecidos por el Centro de Servicios Psicológicos
 Instrumentos propuestos para el proyecto

Tipo de prueba	MODELO DE SCHLEMENSON		PROPUESTA DE ADAPTACIÓN	
	SESIÓN	INDICADORES A INVESTIGAR	SESIÓN	INDICADORES A INVESTIGAR
Pruebas proyectivas	Dibujo libre	<ul style="list-style-type: none"> φ Características formales y de contenido del dibujo φ Imagen de sí que el niño representa φ Significación que ofrece a sus dificultades φ Nivel de simbolización reflejado en su actividad gráfica φ Nivel de complejidad de las producciones psíquicas φ Organización de la estructura narrativa 	Dibujo de la Figura Humana (DFH)	<ul style="list-style-type: none"> φ Autonomía de la imaginación φ Rasgos identificatorios φ Rasgos de libidinización del sí mismo y del grupo de pares φ Procesos de pensamiento: contradicción, negación, temporalidad, espacialidad. Ductilidad psíquica
	Dibujo de la familia kinética (KFD)	<ul style="list-style-type: none"> φ Imagen de sí dentro en relación con el entramado intersubjetivo φ Posicionamiento edípico φ Representación que el niño se hace de cada padre φ Personajes presentes y ausentes φ Realce de detalles y errores en la escritura 	Dibujo de la familia kinética (KFD)	<ul style="list-style-type: none"> φ Autonomía de la imaginación φ Rasgos identificatorios φ Rasgos de libidinización del sí mismo φ Procesos de pensamiento: tercero excluido, contradicción, negación, temporalidad, espacialidad. Ductilidad psíquica
	Test de Apercepción Temática (CAT)	<ul style="list-style-type: none"> φ Descripción del tipo de ejercicio que los personajes hacen de las funciones al interior de la estructura parental φ Situaciones traumáticas o dolorosas φ Modo de tramitación de conflictos φ Modalidad de resolución de situaciones φ Aspectos formales de la narrativa 	Test de Apercepción Temática (CAT) TAT Escolar	<ul style="list-style-type: none"> φ Desprendimiento biológico-instintivo φ Autonomía de la imaginación φ Constitución de vías libidinales φ Rasgos identificatorios φ Libidinización del sí mismo y del grupo de pares φ Tercero excluido, contradicción, negación, temporalidad, espacialidad. Ductilidad psíquica
Pruebas psicométricas	Test de Bender	<ul style="list-style-type: none"> φ Tipo de trazo φ Características en la constitución de la imagen y posibilidades de copia de figuras complejas 	Test de Bender	<ul style="list-style-type: none"> φ Viabilidad biológica

		<ul style="list-style-type: none"> φ Uso del espacio 		
	WISC	<ul style="list-style-type: none"> φ Tipo de desempeño del niño en la prueba φ Perfil cognoscitivo reflejado en el dispersigrama de subescalas φ Identificación de habilidades que se encuentran favorecidas y deterioradas en el desempeño φ Correlación de áreas de mayor rendimiento con procesos libidinales de investimento psíquico φ Correlación de áreas de rendimiento más bajo con tendencias histórico-libidinales de desinvestimento φ Formulación de un diagnóstico sobre habilidades y restricciones cognoscitivas del niño 	WISC IV	<ul style="list-style-type: none"> φ Viabilidad biológica φ Libidinización de aspectos específicos del conocimiento φ Procesos de pensamiento: contradicción, negación, temporalidad, espacialidad, categorización. Ductilidad psíquica
Pedagógicas		<ul style="list-style-type: none"> φ Caracterizar el tipo de producción simbólica del niño: errores y fracturas φ Análisis específico de la producción del niño en relación con los requerimientos curriculares φ Interpretación del posicionamiento subjetivo del niño en relación con la lectura y la escritura 	Prueba de lectura	<ul style="list-style-type: none"> φ Interpretación del posicionamiento subjetivo del niño en relación con la lectura y la escritura φ Procesos de pensamiento: contradicción, negación, temporalidad, espacialidad, categorización. Ductilidad psíquica

Apéndice 2. Descripción de indicadores evaluados y tabla de categorías de análisis.

La información que permite comprender la historia libidinal de los participantes, así como la manera en que se han establecido los prerrequisitos de la inteligencia, se encuentra en indicadores de:

- ψ Historia Clínica del Centro de Servicios Psicológicos
- ψ Entrevista con los padres
- ψ Entrevista con el niño
- ψ Dibujo de la Figura Humana
- ψ Dibujo de la Familia en Movimiento
- ψ Test de Apercepción Infantil con figuras animales

El proceso de pensamiento se rastreó a partir de la producción simbólica desplegada a lo largo de la evaluación: las características de su discurso, de las narraciones que produzca en las entrevistas y en las distintas pruebas, la calidad de su escritura y de su producción gráfica. La información se obtuvo de indicadores en:

- ψ Entrevista con el niño
- ψ Pruebas gráficas: Dibujo de la Figura Humana y Dibujo de la Familia en Movimiento
- ψ Narraciones del Test de Apercepción Infantil con figuras animales
- ψ Calidad de las respuestas de WISC-IV

Finalmente, las vías de interés que se despliegan actualmente en el entorno escolar se indagaron en indicadores de:

- ψ Historia Clínica del Centro de Servicios Psicológicos
- ψ Entrevista con los padres
- ψ Entrevista con el niño
- ψ Modalidad cognoscitiva y dispersión de las su pruebas del WISC-IV

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

OBJETIVO A EVALUAR		CENTRO SERVICIO PSICOLÓGICO				PROYECTO			
		H. CLÍNICA	BENDER	DFH	KFD	ENT. PADRES	ENT. NIÑO	WISC-IV	CAT-A
PRERREQUISITOS DE LA INTELIGENCIA	VIABILIDAD BIOLÓGICA								
	DESPRENDIMIENTO DE LO BIOLÓGICO-INSTINTIVO								
	AUTONOMÍA DE LA IMAGINACIÓN								
	SIMBOLIZACIÓN DE PADRES								
	CONSTITUCIÓN DE VÍAS LIBIDINALES								
VÍAS LIBIDINALES	RASGOS IDENTIFICATORIOS/SÍ MISMO								
	PROFESOR								
	GRUPO DE PARES								
	CONOCIMIENTO								
PROCESOS DE PENSAMIENTO	TERCERO EXCLUÍDO								
	CONTRADICCIÓN								
	NEGACIÓN								
	TEMPORALIDAD								
	ESPACIALIDAD								
	PENSAMIENTO CATEGÓRICO								

Instrumentos establecidos por el Centro de Servicios Psicológicos
 Instrumentos propuestos para el proyecto

Anexo 1. Perfil del WISC-IV Leandro

WISC-IV

Escala Wechsler de Inteligencia para Niños-IV

Nombre del niño: _____
 Examinador: _____

Estimación de la edad del niño

	Año	Mes	Día
Fecha de evaluación	2013	04	15
Fecha de nacimiento	2003	10	24
Edad a la evaluación	9	5	21

Conversiones de puntuación natural total a puntuación escalar

Subprueba	Puntuación natural	Puntuaciones escalares			
Diseño con cubos*	30	10		10	10
Semejanzas	30	16	16		16
Retención de dígitos	11	7		7	7
Conceptos con dibujos	22	14		14	14
Claves	44	11			11
Vocabulario	45	16	16		16
Sucesión de números y letras	9	5		5	5
Matrices	20	10		10	10
Comprensión	28	15	15		15
Búsqueda de símbolos	19	9			9
(Figuras incompletas)	26	11		(11)	
(Registros)	68	10			(10)
(Información)	22	16	(16)		
(Aritmética)	20	9		(9)	
Palabras en contexto (Pistas)	17	14	(14)		
Suma de puntuaciones escalares					

* Para puntuación escalar de subpruebas, véase tabla C-1, Manual de aplicación

	Comprensión verbal	Razonamiento perceptual	Memoria de trabajo	Velocidad de procesamiento	Escala Total
Suma de puntuaciones escalares	113	47	34		
Número de subpruebas	+10	+3	+3		
Puntuación media	11.3	15.6	11.3		

Cálculo de puntuaciones índice

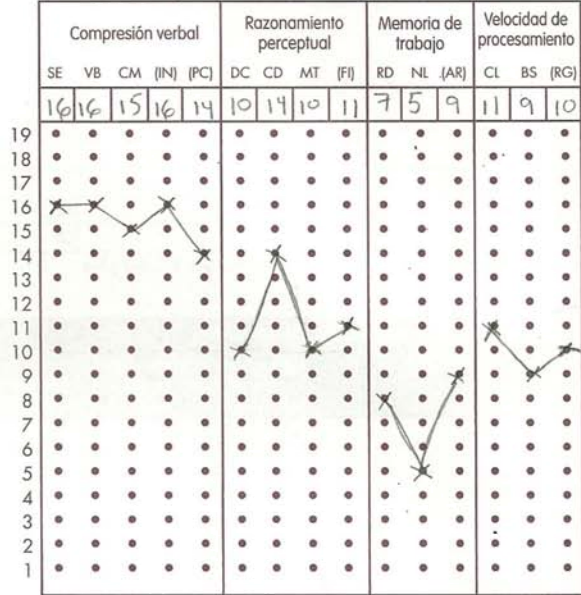
Escala	Suma de puntuaciones escalares	Índice compuesto	Rango percentil	Intervalo de confianza de 95%
Comprensión verbal	47	134	99	125-137
Razonamiento perceptual	34	108	70	100-115
Memoria de trabajo	12	77	6	71-86
Velocidad de procesamiento	20	100	50	91-109
Escala Total	113	109	73	104-114

* Véase tablas de la A-2 a la A-4, Manual de aplicación
Manual Moderno®
 D.R. © 2005 (Estandarización)
 Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.
 Av. Sonora 206, Col. Hipódromo, 06100 México, D.F.

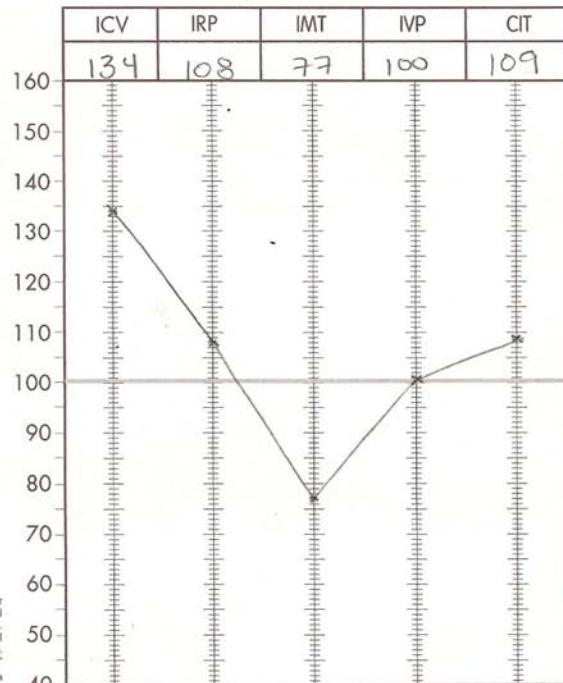
* Traducido y adaptado con permiso. Copyright © 2003 por The Psychological Corporation, U.S.A. Traducción al Español copyright © 2005 por The Psychological Corporation, U.S.A. Elementos originales en Español D.R. © 2007 por Editorial Manual Moderno, S.A. de C.V., México. Todos los derechos reservados.
 Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema alguno de tarjetas perforadas o transmitida por otro medio —electrónico, mecánico, fotocopiador, registrador, etcétera— sin permiso previo por escrito de la Editorial.
 ISBN 970-729-262-8 (Protocolo de registro)
 ISBN 970-729-261-X (Prueba completa)

Protocolo de registro

Perfil de puntuaciones escalares de subprueba



Perfil de puntuaciones compuestas



WISC-IV

Escala Wechsler de Inteligencia para Niños-IV

Nombre del niño: _____
 Examinador: _____

Estimación de la edad del niño

	Año	Mes	Día
Fecha de evaluación	2013	04	15
Fecha de nacimiento	2004	11	16
Edad a la evaluación	8	4	29

Conversiones de puntuación natural total a puntuación escalar

Subprueba	Puntuación natural	Puntuaciones escalares			
Diseño con cubos	22	10	10	10	10
Semejanzas	6	5	5	5	5
Retención de dígitos	10	10	10	10	10
Conceptos con dibujos	12	7	7	7	7
Claves	26	7	7	7	7
Vocabulario	14	5	5	5	5
Sucesión de números y letras	6	6	6	6	6
Matrices	11	6	6	6	6
Comprensión	10	5	5	5	5
Búsqueda de símbolos	11	7	7	7	7
(Figuras incompletas)	15	7	7	7	7
(Registros)	47	7	7	7	7
(Información)	9	5	5	5	5
(Aritmética)	14	6	6	6	6
Palabras en contexto (Pistas)	6	5	5	5	5

Suma de puntuaciones escalares

	Comprensión verbal	Razonamiento perceptual	Memoria de trabajo	Velocidad de procesamiento	Escala Total
Suma de puntuaciones escalares	15	23	16	14	68
Número de subpruebas	+3	+3	+3	+3	+10
Puntuación media	5	7.6	5	5	6.8

* Para puntuación escalar de subprueba, véase libro C-1, Manual de aplicación

Cálculo de puntuaciones índice

Escala	Suma de puntuaciones escalares	Índice compuesto	Rango percentil	Intervalo de confiabilidad de 95%
Comprensión verbal	15	71	3	66-80
Razonamiento perceptual	23	86	18	79-95
Memoria de trabajo	16	80	21	81-97
Velocidad de procesamiento	14	83	13	76-94
Escala Total	68	76	5	72-82

* Véase libros de la A-2 a la A-4, Manual de aplicación

manual moderno
D.R. © 2005 (Estandarización)
 Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.
 Av. Serrera 206, Col. Hipódromo, 06100 México, D.F.

* Traducción y adaptado con permiso. Copyright © 2003 por The Psychological Corporation, U.S.A. Traducción al Español copyright © 2005 por The Psychological Corporation, U.S.A. Elementos originales en Español D.R. © 2007 por Editorial Manual Moderno, S.A. de C.V., México. Todos los derechos reservados.

Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema alguno de tarjetas perforadas o transmitida por otro medio —electrónico, mecánico, fotocopiador, registrador, etcétera— sin permiso previo por escrito de la Editorial.

ISBN 970-729-261-8 (Protocolo de registro)
 ISBN 970-729-261-X (Prueba completa)

75-3

Protocolo de registro

Perfil de puntuaciones escalares de subprueba

	Comprensión verbal				Razonamiento perceptual				Memoria de trabajo			Velocidad de procesamiento		
	SE	VB	CM	(IN) (PC)	DC	CD	MT	(FI)	RD	NL	(AR)	CL	BS	(RG)
	5	5	5	5	10	7	6	7	10	6	6	7	7	7
19	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
18	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
17	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
16	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
15	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
14	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
13	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
12	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
11	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
10	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
9	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
8	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
7	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
6	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
5	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
4	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
3	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
2	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
1	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•

Perfil de puntuaciones compuestas

	ICV	IRP	IMT	IVP	CIT
	71	86	80	83	76

Anexo 3. Perfil del WISC-IV Karina



Nombre del niño: _____
 Examinador: _____

Estimación de la edad del niño

	Año	Mes	Día
Fecha de evaluación	2013	10	23
Fecha de nacimiento	2004	08	17
Edad a la evaluación	9	2	6

Conversiones de puntuación natural total a puntuación escalar

Subprueba	Puntuación natural	Puntuaciones escalares			
Diseño con cubos	30 ³⁴	11 ^{*12}		11 ^{*12}	11 ^{*12}
Semejanzas	7	5	5		5
Retención de dígitos	15	11		11	11
Conceptos con dibujos	16 ^{*24}	10 ^{*12}		10 ^{*12}	10 ^{*12}
Claves	45	12		12	12
Vocabulario	20	6	6		6
Sucesión de números y letras	17	11		11	11
Matrices	17	9		9	9
Comprensión	14	7	7		7
Búsqueda de símbolos	22	11			11
(Figuras incompletas)	24	10		10	10
(Registros)	76	12			12
(Información)	12	7	7		7
(Aritmética)	24	14			14
Palabras en contexto (Pistas)	13	10		10	10
Suma de puntuaciones escalares		18	30	22	93

* Para puntuación escalar de subpruebas, véase tabla C-1, Manual de aplicación

	Comprensión verbal	Razonamiento perceptual	Memoria de trabajo	Velocidad de procesamiento	Escala Total
Suma de puntuaciones escalares	93	15	30		77
Número de subpruebas	+10	+3	+3		
Puntuación media	9.3	6	10		

* La media total se calcula a partir de las 10 subpruebas esenciales.

Cálculo de puntuaciones índice

Escala	Suma de puntuaciones escalares	Índice compuesto	Rango percentil	Intervalo de confianza de 95 %
Comprensión verbal	18	77	6	72-85
Razonamiento perceptual	30 ^{*25}	100 ^{*112}	50 ^{*74}	92-108
Memoria de trabajo	22	109	61	96-111
Velocidad de procesamiento	23	109	73	99-117
Escala Total	93 ^{*77}	74 ^{*115}	51 ^{*115}	59-77

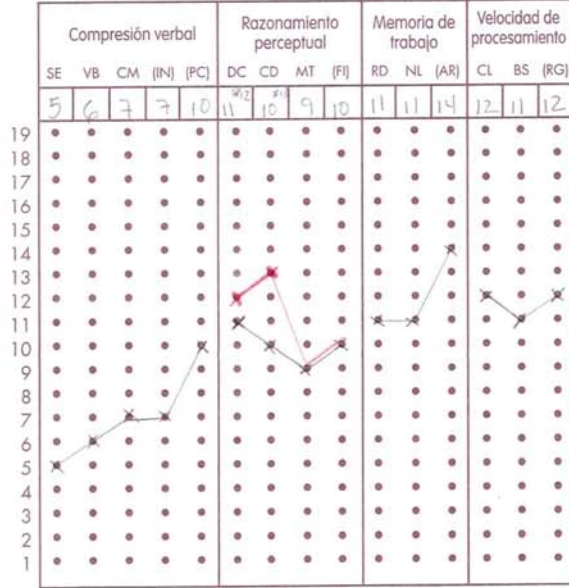
* Véase tablas de la A-2 o la A-4, Manual de aplicación
Manual Moderno
 D.R. © 2005 (Estandarización)
 Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.
 Av. Simón 206, Col. Hipódromo, 06100
 México, D.F.

MP
75-3

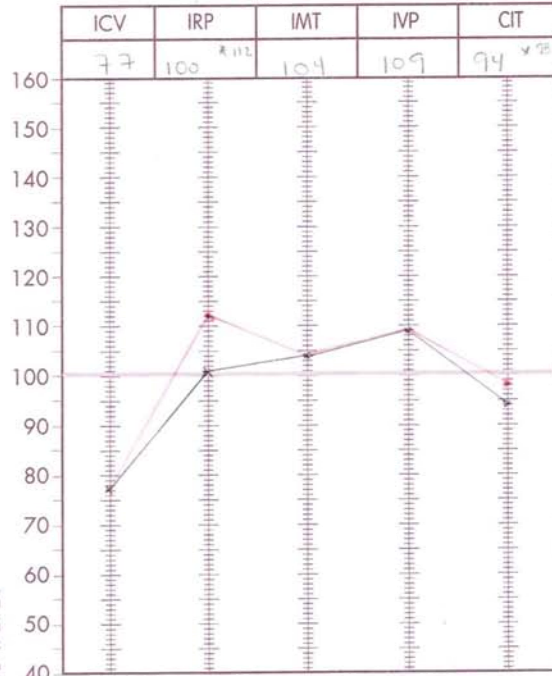
Traducido y adaptado con permiso. Copyright © 2003 por The Psychological Corporation, U.S.A. Traducción al Español copyright © 2005 por The Psychological Corporation, U.S.A. Elementos originales en Español D.R. © 2007 por Editorial Manual Moderno, S.A. de C.V., México. Todos los derechos reservados.
 Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema alguno de tarjetas perforadas o transmitida por otro medio —electrónico, mecánico, fotocopiador, registrador, etcétera— sin permiso previo por escrito de la Editorial.
 ISBN 970-729-263-8 (Protocolo de registro)
 ISBN 970-729-261-X (Prueba completa)

Protocolo de registro

Perfil de puntuaciones escalares de subprueba



Perfil de puntuaciones compuestas



Anexo 4. Perfil del WISC-IV Ramón

WISC-IV

Escala Wechsler de Inteligencia para Niños-IV

Nombre del niño: _____
 Examinador: _____

Estimación de la edad del niño

	Año	Mes	Día
Fecha de evaluación	2013	10	16
Fecha de nacimiento	2006	12	5
Edad a la evaluación	6	10	11

Conversiones de puntuación natural total a puntuación escalar

Subprueba	Puntuación natural	Puntuaciones escalares				
Diseño con cubos	26 ^{*34}	13 ^{*15}		13 ^{/15}		13
Semejanzas	1	2	2			2
Retención de dígitos	7	5		5		5
Conceptos con dibujos	11	9		9		9
Claves	49	11			11	11
Vocabulario	21	11	11			11
Sucesión de números y letras	6	7		7		7
Matrices	11	9		9		9
Comprensión	13	9	9			9
Búsqueda de símbolos	28	12			12	12
(Figuras incompletas)	11	7		(7)		
(Registros)	57 ²	9			(9)	
(Información)	9	7		(7)		
(Aritmética)	15	11			(11)	
Palabras en contexto (Pistas)	8	8		(8)		
Suma de puntuaciones escalares		22	31^{/31}	12	23	88

* Para puntuación escalar de subpruebas, véase tabla C1, Manual de aplicación

	Todas las 10 subpruebas*	3 de Comprensión verbal	3 de Razonamiento perceptual
Suma de puntuaciones escalares	88	22	31
Número de subpruebas	+10	+3	+3
Puntuación media	8.8	7.3	10.3

* La media total se calcula a partir de los 10 subpruebas esenciales.

Cálculo de puntuaciones índice

Escala	Suma de puntuaciones escalares	Índice compuesto	Rango percentil	Intervalo de confianza de 95 %
Comprensión verbal	22	85	16	79-93
Razonamiento perceptual	31 ^{*31}	102	55	94-109
Memoria de trabajo	12	77	6	72-85
Velocidad de procesamiento	23	109	73	99-117
Escala Total	88	90	25	85-95

* Véase tabla de la A-2 o la A-4, Manual de aplicación

Manual Moderno
 D.R. © 2005 (Estandarización)
 Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.
 Av. Sonora 206, Col. Hipódromo, 06100
 México, D.F.

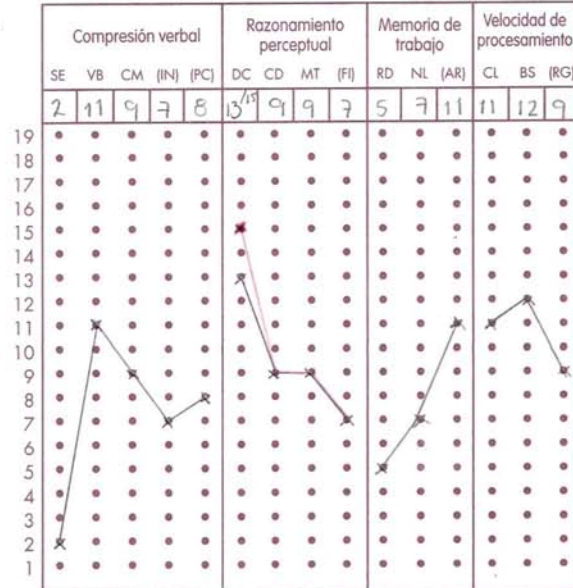


* Traducido y adaptado con permiso. Copyright © 2003 por The Psychological Corporation, U.S.A. Traducción al Español copyright © 2005 por The Psychological Corporation, U.S.A. Elementos originales en Español D.R. © 2007 por Editorial Manual Moderno, S.A. de C.V., México. Todos los derechos reservados.

Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema alguno de tarjetas perforadas o transmitida por otro medio —electrónico, mecánico, fotocopiador, registrador, etcétera— sin permiso previo por escrito de la Editorial.
 ISBN 970-729-262-8 (Protocolo de registro)
 ISBN 970-729-261-X (Prueba completa)

Protocolo de registro

Perfil de puntuaciones escalares de subprueba



Perfil de puntuaciones compuestas

