

## ¿Qué aprendemos de los niños que no aprenden?<sup>1</sup>

José Antonio Barreiro<sup>2</sup>

*«Lo mejor cuando se está triste - contestó Merlín, empezando a soplar y resoplar- es aprender. Puedes hacerte viejo y temblón, puedes pasarte toda la noche desvelado escuchando el desorden de tu cuerpo, puedes perder tu único amor, ver el mundo devastado por malvados lunáticos, o saber que tu honor está enfangado en las sentinas<sup>3</sup> de las mentes ruines.*

*Sólo hay una salida en ese caso: aprender.*

*Aprender por qué se mueve el mundo y qué lo mueve.*

*Eso es lo único que el pensamiento no puede agotar ni enajenar, lo que nunca le torturará , lo que nunca temerá, lo que nunca le causará desconfianza, lo que ni en sueños podrá lamentar.*

*Eso es lo más conveniente para ti: aprender.*

*Considera todas las cosas que puedes aprender: ciencia pura, la única pureza que existe. Puedes aprender astronomía en una vida, historia natural en tres, literatura en seis.*

*Y puedes luego, tras haber agotado un millón de vidas en la biología y en la medicina y la teosofía y la geografía y la historia y la economía, puedes, en fin, empezar a hacer una rueda de carreta con la madera adecuada, o pasar cincuenta años iniciando el aprendizaje de la técnica de derrotar en esgrima al*

---

1. Parte del contenido de este trabajo pertenece al artículo: "Trouver la dyscalculie ou découvrir le sujet" José Antonio Barreiro, publicado en *La Nouvelle Revue de l' AIS- Adaptation et intégration scolaires*. N° 30. 2005, París.

2. Miembro Asociado de APU. René 1774 C.P.11400, Tel: 601-3408. Montevideo.  
E-mail: [jjjabbb@adinet.com.uy](mailto:jjjabbb@adinet.com.uy).

3. Lugar lleno de inmundicias y mal olor. Lugar donde abundan o de donde se propagan los vicios.

*adversario. Después puedes empezar de nuevo con las matemáticas, hasta que llegue el día, el momento, en que aprendas a arar”.*

T. H. White<sup>4</sup>

“The once and future king”

## A modo de resumen

En este trabajo desarrollaré básicamente tres ideas:

1º) La necesidad de dar lugar a la subjetividad a la hora del diagnóstico y tratamiento de las dificultades del aprendizaje. No es posible curar a un sujeto de un trastorno del que el sujeto está ausente

2º) Las relaciones entre dos tipos de estructuras de pensamiento: **una estructura cognitiva** que da lugar al pensamiento objetivo y una **estructura DRAMÁTICA** que organiza la actividad simbólica, ligada a la construcción del lenguaje, y que da lugar a la subjetividad. Ejemplo: Ernesto dice: “*Justito dijo Cañete: catorce y tres diecisiete*”<sup>5</sup> ¿Es verdad o se equivoca? Otro ejemplo: el niño que se fue a la cama a regañadientes, al rato se le siente decir “¡¡AUA!!”. Desde la **estructura cognitiva** hace referencia al líquido elemento, desde la **estructura dramática** o escenario dramático, sus padres pensarán: “*¡qué bandido!*”, dándose cuenta de la fuerza de la artimaña de su hijo, de su deseo de compañía, etc.

3º) ¿De qué modo las dificultades de aprendizaje son simbolizadas por el niño? Veremos a qué paradojas nos enfrenta esta pregunta. “*El ‘no sé porque vengo’ ayudaremos a convertirlo en ‘vengo porque no sé’*” (Sara Paín, 1983, p.67).

---

4. Terence Hanbury White (1906 -1964). Escritor británico nacido en Bombay, India. “**The Once and Future King**”, su obra cumbre, es conocida en español como “**Camelot**”. Se trata de una serie de novelas que reescribían la obra de Thomas Malory (sg. XV) sobre el **Rey Arturo**. Encontrado el manuscrito entre sus documentos fue publicado póstumamente en el año 1977. Un alegato pacifista, contra los nacionalismos que sólo saben librar batallas y contra el capitalismo que según el autor es antinatural.

5. El refrán dice con humor: “Justito dijo Cañete, catorce y dos, diecisiete”.

## **¿Cuál es el territorio de las dificultades de aprendizaje?**

O dicho de otro modo ¿cuando hablamos de dificultades de aprendizaje a qué diversidad de situaciones nos estamos refiriendo?

Quisiera distinguir cuatro vertientes (López de Caiafa, C. 2006) que no son excluyentes ni exhaustivas:

1º) Cuando se trata de una inhibición o déficit en el desarrollo cognitivo. Aquí incluiría lo que llamamos Organizaciones Deficitarias en su amplio espectro.

2º) Cuando, en el marco de un desarrollo normal, aparece como expresión sintomática vinculada a una conflictiva emocional. Aquí sí valdrían las preguntas: ¿Qué deseo mueve el no aprender? ¿De qué ansiedades se defiende el niño que no aprende?

3º) Cuando se trata de una dis-función o trastorno específico: DIS-lexia, DIS-fasia, DIS-praxia, DIS-atención, DIS-calculia, DIS-grafía, DIS-ortografía, etc.

4º) Cuando se enmarca en un trastorno severo de la personalidad, lo que Bion ha denominado “ataque al pensamiento”. En general nos resulta un niño “raro”, sea por lo que dice o hace, con el que inicialmente nos cuesta sintonizar.

Estudios actuales evidencian relaciones significativas entre problemas de aprendizaje y trastornos de la personalidad en los niños.<sup>6</sup>

## **¿Cómo pensamos las dificultades de aprendizaje hoy?**

Debemos reconocer que se trata de saberes que provienen de

---

6. R. Misès (2003) refiere a estudios epidemiológicos en niños con dificultades de aprendizaje. De ellos 2/3 presentan psicopatologías sea de tipo neurótico o patologías límites. Por su parte Gibello (1984), refiriéndose a las disfasias, señala la alta frecuencia con que se encuentran en estos niños trastornos psicóticos. Prééneron, Meljac, Netchine, (1994) hablando de dificultades en la lectura, describen la frecuencia de organizaciones y procedimientos marcados por la rigidez y la ausencia de flexibilidad en los procesos de pensamiento, tanto en el dominio de las estrategias cognitivas como en el del funcionamiento de la personalidad. Los niños, mayoritariamente varones, se situaban preponderantemente en un registro obsesivo.

diversas disciplinas: pedagogía, psicología, biología, fonoaudiología, etc.

*“Los saberes disciplinarios no son ‘piezas de un mismo puzzle’ que haya simplemente que colocar en su lugar para construir una ‘unidad’. Si se intenta forzar ese ajuste entre piezas es probable que se acabe teniendo que ‘limar’ - para que encajen - algunas de las aristas más agudas, creativas y originales de lo que cada saber aporta y de las preguntas que pueden construir entre sí, o las que cada disciplina puede reformular al interior de sus fronteras”.* (J.Gonçalves da Cruz)<sup>7</sup> Debemos tener en cuenta que acá no estamos ante hechos sino ante saberes. Goethe lo decía bellamente: **“La más alta sabiduría sería comprender que cada hecho es ya teoría”**. Entonces sentados los técnicos alrededor de una mesa para pensar en un niño, lo primero es descartar un saber hegemónico, para dar lugar a saberes parciales, contextuales que puedan convivir, sin someterse unos a los otros, sin “limarse”. Ese es el riesgo: limar la complejidad, no tolerar la incertidumbre fruto de la opacidad tras la que se oculta y emerge el sujeto, omitir al sujeto detrás de un rótulo.

Como psicoanalista, reconozco el riesgo – afortunado – que se corre cuando se transita por las fronteras del psicoanálisis en compañía de autores diversos. También tengo conciencia que mis reflexiones sobre problemas de aprendizaje, están sesgadas por una experiencia clínica con niños cuyas dificultades se inscriben en un contexto más amplio de trastornos de la personalidad.

Estamos frente a **nuestras dificultades de aprendizaje** sobre los problemas del aprendizaje. *“¿Qué nos enseñan los niños que no aprenden?”* es el título de un valioso libro escrito por Jean Bergès y otros (2003), que en francés suena mejor: *“Que nous apprennent les enfants qui n’apprennent pas?”*

---

7. Jorge Gonçalves da Cruz junto con la Psp. Alicia Fernández dictaron el curso “Cuestionado diagnóstico de ADD/ADHD (TDA/THDA). “¿Desatentos y/ o desatendidos? Los contextos socio-culturales y la atencionalidad”. (Septiembre, 2006)

## ¿Cómo interviene el otro a la hora del diagnóstico?

Ernesto, es lento porque es “acelerado”. Los padres dicen que cómo tiene un Síndrome Disatencional con Hiperactividad, no aprende. El médico, que es el que detenta el lugar del saber, presionado socialmente por dar un nombre a lo que le pasa al niño, supo diagnosticarlo y medicarlo con Ritalina. También tiene una dislexia, que le dificulta comprender las tareas que se le proponen en clase. Dicen que tiene problemas de conducta porque este Síndrome le hace acelerado para todo, incluso para meter la pata. Mientras le tramitan “tolerancias”, los profesores le tienen cierta condescendencia porque “*tiene mucha cosa afectada*”. Pero ¿qué le pasa a Ernesto? O mejor: ¿qué tiene que ver el otro en lo que le pasa a Ernesto?

Un diagnóstico debe ser evolutivo, abierto, con reevaluaciones sucesivas para aprehender las posibilidades que el niño y su entorno vayan desplegando en el proceso, para ponderar lo acertado o no de los tratamientos propuestos. Hacer más énfasis en el proceso singular de Ernesto que en el rótulo que se le asigne.

El déficit del que el niño se supone portador, en general es medido objetivamente, por una batería de tests. Los psicólogos medimos el C.I., funciones visomotoras, a veces proponemos pruebas de Piaget, etc. Creo que sabemos poco de las dis-funciones: DIS-lexia, DIS-fasia, DIS-praxia, DIS-atención, DIS-calculia, DIS-grafía, DIS-ortografía, etc. Desde nuestra ignorancia, preferimos evitar considerar las dificultades cognitivas del niño más allá de los factores afectivos. Por eso, con frecuencia estampamos esa frase que, por cliché, no dice casi nada: “*Rendimiento descendido por factores emocionales*”.

Con el abordaje terminológico inaugurado veinte años atrás por el DSM-IV (Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales, compilado por la American Psychiatric Association) la patología declina en “TRASTORNO” y no más en “SINDROME”. Las patologías se identifican por una lista de manifestaciones y es según el número de ellas presentes en el paciente, que se establece el diagnóstico. Esto a los franceses no les gusta nada. Oponen al

DSM-IV la CFTMEA (Clasificación Francesa de los Trastornos Mentales de la Infancia y Adolescencia). Pero los reagrupamientos clásicos de síntomas en grandes síndromes, que han intentado una comprensión de los hechos observados en base a **una estructura subyacente** que dé la impresión de coherencia y permita una lectura posible de la complejidad de la clínica, parecen hoy datar del siglo pasado. La Clasificación Francesa, que es heredera de esta postura, entra en conflicto con el pragmatismo anglo-sajón del DSM-IV que impone la necesidad de un código-catálogo que establezca con cierta claridad de qué se está hablando al nombrar cada patología.

Lo curioso es que este nuevo recorte de la clínica, pacificado por el ateoricismo y el pragmatismo, tuvo por efecto hacer renacer la vieja querrela sobre la etiología de los trastornos. **“Se puede renunciar a todo menos a comprender”** decía Virgilio. Por eso el riesgo de las nosografías en la infancia, es que prefieran la cristalización a la plasticidad, la coherencia comprensiva de ciertas constelaciones psíquicas a la complejidad y heterogeneidad de nuevos conocimientos. Roger Misès (1975, p.169) nos previene de que: *“...la clínica tiene que captar la originalidad de cada una de estas personas, más que aislar a algunas de ellas por el hecho de ser ‘originales’ ...”*. Tal vez un indicio de la calidad de la enseñanza impartida en un centro educativo, sea la diversidad de cursos de vida de sus ex-alumnos. La excesiva psiquiatrización- psicopatologización de la vida cotidiana, un énfasis desmedido en la normalidad, puede ir en desmedro de la tarea de educar, “hacer emerger” lo original en cada alumno.

En el giro que da la Clasificación Francesa de los Trastornos Mentales de la Infancia y Adolescencia (CFTMEA) de 1993 al año 2000, de la denominación de *“Trastornos Instrumentales”* a *“Trastornos Específicos del Aprendizaje”* se insinúa cierta apertura a no aislar a estas alteraciones en una zona “periférica” de la personalidad. Una circular reveladora de la posición compartida por los Ministerios de Salud y de Educación de Francia del año 2001 llama **“primarias”** a las alteraciones DIS (DIS-lexia, DIS-fasia, DIS-praxia, DIS-atención, DIS-calculia, DIS-grafia, DIS-

ortografía, etc.) en el sentido de **disfunción primaria**: mecanismo básico de procesamiento cognitivo, efecto del desarrollo sin incidencia del ambiente. Lo que le falla al niño habita dentro de él sin consideración por lo intersubjetivo. Se ha trasladado de la periferia “instrumental” al centro “primario”, pero sigue siendo algo “mudo”, ¿ajeno? Son los otros los que lo miden, lo medican, lo “toleran”. **Estamos ante la paradoja de curar a un sujeto de un trastorno del que el sujeto está ausente.** Diversos autores coinciden en que incluso en el campo de la medición (donde las pruebas fijan para el diagnóstico 2 años de diferencia con sus congéneres), no es posible aislar el factor “DIS” del factor relacional, etc. Evidencias provistas por neuroimágenes, ratifican el arraigo orgánico de varias DISFUNCIONES habiéndose identificado patrones específicos de expresión fisiológica. Así que no se trata de negar la existencia de un aspecto posiblemente fijo y hasta irreversible, sino que sólo se podrá dar cuenta de él intentando describir sus interrelaciones con las demás vertientes de la personalidad. Esa tendencia a aislar al factor DIS “puro”, ese teorizar merece ser pensado como el efecto del encuentro, siempre proyectivo, con lo desconocido en el otro.<sup>8</sup>

La perspectiva que sólo considera lo que el niño carece, da lugar al **paradigma del rompecabezas**: pensar que a estos niños les falta algo figurado como un agujero en la cabeza, que tiene una forma similar a la pieza que les falta en el rompecabezas y que por eso no pueden terminar de armar.

Las teorías acerca del aprendizaje, sea que pongan el acento en la actividad del niño (Piaget), en el lenguaje, o en la información y sus códigos, etc., son insuficientes a la hora de la “mediación” que le toca jugar al psicopedagogo, al fonoaudiólogo, al psicólogo, etc. Se ha descuidado el conocer los funcionamientos preservados,

---

8. *En los trastornos de DIS-función Atencional con Hiperactividad (ADHD) S. Bleichmar (2006, p.88) propone que “... retorna la hipocresía sexual de nuestra cultura que desconoce las relaciones entre la hiperactividad y la sobreexcitación precoz a la cual son sometidos [los niños] a través de los medios como de las diversas situaciones de la sexualidad adulta que se ven obligados a compartir en un estado de imprevención tanto simbólica como biológica”*

lo que EL NIÑO SÍ PUEDE, que permita tomar una estrategia de compensación y vicariancias<sup>9</sup>. Pero el camino de las vicariancias difícilmente será elucidado por una teoría que sólo reflexione sobre la estructura cognitiva. Habrá que dar lugar a los afectos, a la dimensión subjetiva que viene del otro.

Desde la década del 70 con Maud Mannoni, se ha ido incorporando la subjetividad a la reflexión teórica sobre las dificultades cognitivas. Para Mannoni el niño deficiente mental era un síntoma del deseo materno sin consideración hacia los factores orgánicos (genéticos, neurofisiológicos, etc.). Esta postura extrema plantea dificultades: - **en la clínica**, porque culpabiliza a la madre de las dificultades del hijo, y - **en la teoría**, porque reduce el funcionamiento psíquico de los niños con dificultades de aprendizaje a los mecanismos ya descriptos para la psicosis, sin describir mecanismos específicos.

### **¿Cómo interviene el otro a la hora del tratamiento?**

Las propuestas de entrenamiento por parte de las técnicas cognitivo-comportamentales, por ejemplo los programas de Entrenamiento de Funciones Ejecutivas (EFE), empleadas para niños como Ernesto con Déficit Atencional, me impresionan. No por su contenido que puede ser adecuado (protocolos de cuadernillos con secuencias de ejercicios a seguir, etc), sino porque parecen robotizar al niño ya que la subjetividad no está puesta en consideración.

Piaget en sus conversaciones con niños acerca de las conservaciones de sustancia, peso y volumen, prefería decirles: “*un niño me dijo que...*” y no “*un Sr. me dijo que...*”, porque el

---

9. *Compensación sería lo que hace el hombre de campo, que no sabe enumerar, cuando pone tantas piedras como ovejas en una bolsita y verifica que se conserve la correspondencia cuando llega con su majada (cálculo, del latín: calculus=piedra). O el niño que, no sabiendo contar miles, separa 1432 en 14 y 32 para recordar una dirección*

prestigio del adulto le agrega excesiva fuerza a la contrasugestión. Vemos a Piaget atento a lo que podríamos llamar la interferencia transferencial del adulto sobre el pensamiento del niño. Claire Meljac (2000), es piagetiana pero se nutre de otras concepciones fuera del estructuralismo. Ella a diferencia de Piaget, relata cómo en su trabajo con Tomás, un niño con problemas de cálculo, aplica por el contrario una medida de fuerza, podríamos decir casi bestial. Frente al algoritmo 23 – 19. “*Si tengo 3 y quito 9...*” dice Tomás que sólo puede resultar 6. Se establece una confrontación en el terreno, ya no del razonamiento, sino del argumento de autoridad: “*Es así porque eso me lo dijo la maestra*” protesta el niño. Y Meljac ganada por la desesperación, decide en ese mismo plano redoblar la apuesta: “*Tomás, hay algo que siento que tú no entiendes. Llamaremos a una gran matemática.*” Y ahí comienzan lo que ella llama “el gran juego” que concluirá con la venida de una Sra. que saldrá la cuestión con su autoridad. Y dice: “*En este diálogo imposible, es necesario que intervenga un poder exterior*”.<sup>10</sup>

¿De qué poder se trata? Estamos en el terreno de la fuerza, lo que escandalizaría a más de un pedagogo. Es que la relación del sujeto con la verdad está doblemente determinada. Por una parte, como lo señala el matemático René Guitart (2000), está la verdad de lo claro y distinto, como Descartes designa a la evidencia, verdad de la razón objetiva. (Yo ahí pondría al argumento de conservación del niño que dice, en los diálogos con Piaget, “*porque no agregaste ni quitaste nada*”). **Verdad del hablar bien** que es referencia **AL objeto** (agua, en el ejemplo inicial). Por otra parte **la verdad del decir** que está a un costado de lo que se cree comunicar. Modo singular de habitar el habla y que es referencia **PARA el sujeto**.<sup>11</sup>

---

10. Meljac, C: “*Él tenía su propio pensamiento (esta palabra no existe en francés), por ejemplo le interesaba la Historia, por eso funcionó bien traer a la Prof. cuyo pensamiento era valorado.*” (comunicación personal)

11. La **competencia** (Chomsky) es el otro internalizado como un “**saber hablar**” (saber cómo se dice y qué se puede decir en cada caso) y la **ejecución** la aplicación de este saber a la construcción de un “**decir**” que, más allá de su contenido, supone un

Verdad extraña, excéntrica para el sujeto que emerge así escindido. Se trata de lo no sabido, reprimido, para Freud. Verdad movida por un poder que en el afecto muestra su intensidad e insistencia. En Tomás la verdad parece insistir en el empecinamiento, es decir, con más fuerza que argumento. Y la fuerza de la desesperación de Meljac, sensible a dicho empecinamiento, es la piedra de toque que da lugar al cambio. Para que haya un APRENDIENTE se requiere no sólo de una razón objetiva, sino de la oscura fuerza de convicción del ENSEÑANTE.

Lo transparente del conocimiento objetivo y lo opaco de la dramática intersubjetiva, se requieren para delimitarse en una particular dialéctica. Sin embargo donde menos se pensaba se reencuentran. Quien dice “*es evidente*” no emite tanto un juicio como que constata que un afecto acaba de tocar su entendimiento. ¿De qué estará formado el afecto que le permita a Tomás sentir la evidencia que precisa para seguir aprendiendo con Meljac el algoritmo de la sustracción? “*El sentido tranquiliza al sujeto que tiene una certeza. Tener una certeza sin razón es inquietante, aunque sepamos que la certeza no puede sino carecer de razón, porque de lo contrario procedería claramente de una causa transparente.*” (R.Guitart, 2000, p.229)

Piaget intentó pobremente delimitar estos territorios. Para él las estructuras cognitivas se ocupan de la organización de la conducta, mientras que las afectivas de la energía que las mueve, de su motivación. Lo cierto es que Piaget comparte con el cognitivismo la indiferencia en relación al afecto, el contexto y la cultura. (Richelle)

Sara Paín -piagetiana y lacaniana, es decir, doblemente estructuralista- es referente de una importante corriente psicopedagógica argentina, a la que se afilia Alicia Fernández. Sara Paín (1985b, p7) a diferencia de Meljac, considera a estos dos conocimientos – el cognitivo y el dramático - excluyéndose de un modo radical: “*Este sujeto* - se refiere al niño que comete errores

---

*deseo de decir, de ser por la palabra. Quien “habla mal”, no sólo no puede nombrar, no puede decir algo propio.*

cognitivos - ... *propone su verdad en el equívoco, de manera que no es cuestión de contraponer una dimensión del conocimiento y otra definida por su disfunción o ausencia, sino de establecer la vigencia simultánea de dos conocimientos que se ignoran mutuamente, en tanto su conservación como tales depende justamente de la profunda escisión que los hace extraños.*” Y en otro lugar dice: “*La ignorancia es posible gracias a la irreductibilidad absoluta de la estructura cognitiva y la estructura significativa del pensamiento...*” y “*...aunque ellas se influyen continua y mutuamente las leyes que rigen ambos sistemas son completamente diferentes*”. (id., p.131). Sin embargo ¿por qué todo error cognitivo ha de considerarse como **síntoma**, con una verdad inconciente que lo sustente? Y ¿si fuera tan radical la escisión de ambos conocimientos, el cognitivo y el dramático, de qué le valdría a Tomás la fuerza que toma de aquella Sra.?

¿Hay saber inconciente sin haber antes un saber consensuado establecido, que permita reconocer el carácter metafórico del funcionamiento del inconciente? “*Una frase formulada antes y después de los 6 años, puede adquirir una dimensión completamente distinta, pues para que haya metáfora tiene que haber una falta de pertinencia real de los términos empleados que provoque el no-sentido necesario a cierta emergencia de sentido*” dice Sara Paín (id., p.132) y pone el ejemplo de una niña de menos de 4 años, que define el pasto como “*el pelito del mundo*”, no poniendo ninguna distancia entre la prosa y la poesía, puesto que para ella el mundo es un gran ser viviente, y para un ser viviente tener pelos es algo común. El pasto “es” el pelito del mundo<sup>12</sup>, no es “como” el pelito del mundo.

“*Cielo, tú me miras*” dice un poema escrito por una alumna del maestro Jesualdo Sosa.

“*La luz me ve para mí*” dice un niño disfásico de 6 años, ante una lámpara que lo encandila. En un caso el **hablar bien** permite un decir poético–creativo, que nos complace. El niño disfásico,

---

12. P.Fonagy le llamará “modalidad del equivalente psíquico”

en cambio, erra al hablar. Dice: “**La luz me ve para mí**” en vez de “**La luz me ve a mí**”. El uso de la preposición PARA en vez de la preposición A, produce un efecto fuerte de sentido. Efecto de redundancia inquietante, que nos interpela sobre la posición del sujeto, para quien este decir es referencia.<sup>13</sup> Una parte importante del trabajo con este niño ha sido la EXPANSIÓN o AMPLIFICACIÓN, de las escenas dramáticas que él bosqueja pobremente debido a sus dificultades. Por ejemplo, siendo que no logra un DFH, hace unas rayas en el pizarrón y dice que es lluvia, entonces yo tomo una colchoneta y la ubico para cubrirnos de la lluvia y le digo: “¡¡Uy!! nos vamos a mojar todos”, propiciando una situación de juego que lo entusiasma, AMPLIFICANDO la escena dramática.

Emilia Ferreiro y Juan Carlos Volnovich (1981) desde una perspectiva piagetiana - plantean la imposibilidad cognitiva de una niña de 5 años para comprender las interpretaciones que le formula Arminda Aberastury en una entrevista de juego. Vygotsky, con su noción de Zona de Desarrollo Próximo y en nuestro medio Jesualdo Sosa – siguiendo la ley de penetrabilidad que indicara Vaz Ferreira y que lo llevaba a Sosa a leerles La Ilíada a los escolares – tal vez defenderían a Arminda Aberastury . ¿Cómo influye la “fuerza” del saber del adulto – fuerza que proviene del escenario dramático, o en términos psicoanalíticos, de la transferencia? Meljac como Aberastury fuerzan las estructuras cognitivas desde las estructuras dramáticas.

Es entonces necesario pensar el trastorno de aprendizaje en sus relaciones con las operaciones metafóricas a las que da lugar la actividad simbólica. ¿Cómo se relaciona la dificultad de aprendizaje del niño con sus dificultades para pensarse o significarse? En el caso del niño disfásico, es claro que el **hablar mal** afecta su posibilidad de **decir-se**. Y recíprocamente: la

---

13 ¿Cuál es la verdad de este decir? Alguien hace algo **PARA** mí (canta, baila, dibuja), ese algo no soy yo, pero me mira (toca, habla, etc) **A** mí.. Si mira **PARA** mí, tal vez lo inquietante sea que ese mirar le es tan ajeno que no logra constituirlo como sujeto. ¿Cuánto de su hablar mal nos lleva a poner entre paréntesis la verdad de su decir? El decir refiere, rellena, oculta al sujeto que habla bien. A quien habla mal lo evidencia en su descarnada vacuidad.

actividad simbólica que se despliega en el escenario lúdico del vínculo terapéutico ¿cómo contribuye a mejorar las dificultades de un niño frente al aprendizaje? ¿Puede hacer lugar a compensaciones y vicariancias paliando las dificultades cognitivas?

Las dificultades de aprendizaje de un niño disléxico, no pueden ser consideradas sólo como una **disfunción primaria**, pero tampoco sólo como **síntoma** producido por una activa ignorancia en el marco de una conflictiva neurótica. Hay quienes sostienen que los trastornos de lenguaje se deben a que en la familia hay un secreto, algo que no puede circular en la palabra, el niño que no tiene derecho de saber, etc. Yo discreparía inicialmente con esa posición, no porque no pueda llegar a ser cierta, sino porque presupone todo un proceso de simbolización donde el sujeto ha logrado parcialmente apropiarse subjetivamente de su trastorno de lenguaje. Cuando digo simbolización me refiero a la SIMBOLIZACIÓN PRIMARIA, a la inscripción inconsciente que dé lugar a la comunicación intersubjetiva, al juego y al sueño. (Roussillon, 2001)

Discreparía con la postura de S. Pain y de diversos autores franceses que presuponen la dificultad cognitiva ya subjetivada, ya apropiada y representada en una escena dramática intersubjetiva, una escena jugable que hace referencia para el sujeto. Supone también cierto narcisismo teórico el pensar al trastorno como síntoma reversible, asignándole un excesivo poder terapéutico al propio instrumento teórico psicoanalítico. Y sabemos que muchas dificultades perduran.

Desde Freud, M.Klein, Lacan, la simbolización se lleva a cabo a partir de un **corte**, de una separación. Se representa al objeto perdido y así el deseo se constituye como movimiento de re-encuentro. Se simboliza la falta, la carencia, **la ausencia**. Pero es a partir de Winnicott que algunos autores han señalado (Green, Golse, Roussillon) la necesaria **calidad de la presencia** del otro, de sus cuidados, de su buena compañía, como condición para los procesos de simbolización.

Para aprender a leer, para llegar a aceptar que hay un orden arbitrario de las letras, orden del lenguaje, se requiere previamente

de la posibilidad de que el otro, el adulto que trasmite ese saber, se ofrezca también como inter-mediario - RE-MEDIADOR dirá Meljac - entre el sujeto y la arbitrariedad radical del lenguaje.<sup>14</sup> Un otro suficientemente maleable como para presentarle el lenguaje de modo que “prenda” en el niño – al decir de A.Green (1974, p.72) - como “heredero de los primeros objetos transicionales” en el sentido de Winnicott. Se trata de tomar en cuenta las necesidades narcisistas del Yo. Es decir, que el otro-adulto amortigüe la radical alteridad del lenguaje, presente dicha alteridad con “embriague”, para seguir con la metáfora automovilística, gradualmente, de manera de resguardar los procesos de omnipotencia del niño. **No deschavar** su dependencia del otro (Golse, B. 2003), no resolver la paradoja de que el objeto-lenguaje es simultáneamente creado y hallado.<sup>15</sup>

Esto no impide que el saber, para hacerse propio ha de dejar de ser privado, excediendo el territorio del vínculo dual en cuya dependencia se apuntalaba. En esto radica una gran dificultad en niños con transferencias psicóticas o no neuróticas: poder reconocer un saber operatorio (Piaget) que se conserva por su reversibilidad, más allá de la fantasía omnipotente de destrucción que amenaza permanentemente a cualquier forma de conservación en el psiquismo. Hasta llegar a poder decir con Lugones “**Sé que 5+5=10 pero ¡¡me da una rabia!!**”

Los griegos llamaban *telos* a la intencionalidad, la finalidad y *ananké* a la necesidad, lo desorganizado, la roca, la inercia de la materia. En ese sentido quien **habla mal** pone en juego la *ananké* – la inercia – que dificulta su **decir**, su *telos*, su intencionalidad. Platón decía que la *ananké*, esa inercia de la materia, se oponía al demiurgo, el creador, a la *poiesis*- la producción poética. Ese

---

14. No se aprende de la simple experiencia sobre las cosas si no hay un intermediario o un testigo confiable.

15. No se enseña a hablar; se aprende con el otro. El niño disfásico, para quien la evocación de la palabra o la construcción gramatical son un esfuerzo permanente, está constantemente expuesto a ser humillado-deschavado en su dependencia del otro que le “enseña” a hablar.

decir original – referencia para el sujeto - que nos identifica como personas.

Estoy haciendo referencia a las necesidades de omnipotencia narcisista que se apuntalan en el otro y que son condición para la simbolización.

René Roussillon (1991) propone que lo que caracteriza a la neurosis es el conflicto: ese enfrentamiento entre dos movimientos psíquicos opuestos. En tanto, lo que caracteriza al narcisismo es **la paradoja**. Quino nos propone un ejemplo de paradoja del narcisismo cuando Felipe -de Mafalda- se distrae pensando: “*Debo atender a la maestra, debo atender a la maestra...*” El Yo empecinado en no transcurrir, atracado en su ensimismamiento narcisista. Con estos niños la tarea inicial consiste en crear un espacio virtual – según Winnicott – donde ambos podamos habitar, sin decidir sobre las paradojas; donde necesariamente algo de ese lugar doloroso en que el niño se siente, estará presente pero suspendido.

“*Ya sé porque venimos aquí*” dice un niño en un grupo de dificultades de aprendizaje, “*porque somos te a ere a de o*”, alcanzando a nombrarse con una admirable presencia de ánimo. Demostrando no ser tarado por ser capaz de deletrearlo, pero dando lugar a una paradoja: en la proposición “*Yo soy tarado*”, el **sujeto del enunciado**, el “yo” dice una verdad sobre sí mismo que no podrá ser validada porque quien la dice –**el sujeto de la enunciación**– carece de credibilidad por el hecho de ser tarado. Esta paradoja, desde el punto de vista lógico, es la misma que la del mentiroso, el que dice “Yo miento”. Se la conoce como la paradoja de Epiménides.<sup>16</sup> Ya Cervantes la empleó para desconcierto de Sancho Panza y regocijo del lector de El Quijote. De ella derivan los aportes de Bertrand Russell. Esto que no deja de ser ingenioso, propone desde el punto de vista del narcisismo, una cuestión central. Un niño con problemas de aprendizaje, estará en graves

---

16. Poeta filósofo del siglo VI A.C. a quien se le atribuye haber dormido durante cincuenta y siete años. Epiménides había afirmado: Todos los cretenses son unos mentirosos. Sabiendo que él mismo era cretense ¿decía la verdad? He ahí su paradoja.

problemas hasta que no tenga cosas para enseñarnos como persona interesante, cuando ponga en juego, justamente, sus problemas de aprendizaje. Porque el niño que “está en la luna” o “en babia” o al que “no le entra nada”, fácilmente creemos que nada piensa, o que nada tiene para enseñarnos. Es posible que el primer esbozo de narración comience por hacernos sentir “tarados” a nosotros (mecanismo psíquico primitivo de hacer sentir al otro lo que se ha sufrido pasivamente). Si todo anda bien el niño irá disponiendo de su saber para organizar el espacio compartido, sin tener que reclamar propiedad sobre él. Podrá mostrar LO QUE SÍ PUEDE, sus habilidades, alcanzando a narrar sus padeceres desde una postura activa. Hará experiencia de los lugares de enseñante-aprendiente, desplegando sus fantasías de poder al desplegar su saber. Hay una suerte de convicción necesaria para ir al encuentro de estos niños: *¿con qué nos sorprenderán?* Esa es nuestra primer actitud terapéutica ¿Para quién? ¿Sólo para el psicoterapeuta? Creo que también para el psicopedagogo, el fonoaudiólogo, el docente, etc..

Los problemas de aprendizaje enfrentan al niño prematuramente con el no saber, donde algo de la castración se realiza en incompetencia, mientras que los demás niños conservan sus pretensiones edípicas, ostentando el poder seductor del saber, el “Yo sabo” con que el niño chico reclama autonomía frente al adulto.

Vale diferenciar que en algunos de estos niños está más en juego su **posición de sujeto** (con fallas en los procesos de simbolización), mientras que en otros el sujeto “dice” a través de la dificultad de aprendizaje como síntoma.

Inicialmente es necesario que la madre al bebe lo “imagine pensando” (Ciccone, 1997). Esto es asignarle sus pensamientos. Pero la opacidad, con la que el lenguaje –verbal o no– cubre al pensamiento, tendrá que ir ganando terreno. El “aua” que demandaba aquel niño a la hora de dormir para convocar la presencia de alguno de sus padres, dejará de ser lo claro y distinto del líquido transparente (en la estructura cognitiva), para dar lugar a un juego de ausencia-presencia (en la estructura dramática). Los

padres, sabiendo que “**son mañas**”, si son condescendientes le llevarán el vaso de agua, **sin deschavar** la arti-maña, de lo contrario le dirán “*qué agua ni agua*”. (S. Paín, 1983)

Mauricio se destaca por su marcada torpeza motriz. En el grupo al que concurre en el Hospital se inhibe de jugar ya que los demás niños se ríen de él. Después de mucho tiempo accede a jugar a la pelota haciéndose manifiestas sus dificultades. Pero finalmente logra disimular su torpeza mediante el uso del **amague**: cuando le erra a la pelota, vuelve a errar haciéndonos creer que la primera vez también fue a propósito. Disfrutamos de ese juego donde el amague transforma la torpeza, que antes era “muda”, en posibilidad simbólica que la representa y a la vez la disimula. Aunque él y los demás sabemos que la torpeza sigue estando, nadie la “**deschava**”. Con su habilidad para el amague, y cierta plasticidad de quienes le acompañan, Mauricio “*logra someterse - a sus limitaciones motrices - sin humillarse*” (S.Pain 1985(b) p.21) Es así que la dificultad se simboliza.

“*Yo soy así, de no concentrarme y eso...*” es lo primero que nos dijo Ernesto, del que ya he hablado. Le gusta dibujar pero sólo copia los objetos que encuentra en la caja de juego. Su pobreza imaginativa da idea de vacío, de un psiquismo achatado, ¿de cabeza hueca? Pasado un tiempo, aprende a jugar al Truco, juego de baraja cuyas reglas son complejas y nada intuitivas. Juego de envite, de apuesta, donde la gracia está en el **engaño**. Pero para eso hay que saber de manera clara y distinta contar los puntos de las cartas que se tienen (articulación necesaria entre pensamiento lógico y dramático). Ernesto a sus 11 años, no sabe contar a partir de los signos numéricos escritos en la baraja. Para sumar el valor de dos cartas enumera en voz alta con el dedo puesto sobre cada elemento. A pesar de sus dificultades aritméticas, lo entusiasman los refranes y dicharacheos de este juego. Alardea que me va a ganar, “*Sos papita p’al Lolo*”, (no dice “*Papita p’al Loro*”) Lolo su es hermanito menor.<sup>17</sup> Finalmente incorporamos la última regla, la

---

*17 Aunque no se trata de un lapsus, por ser una perturbación producida cuando todavía no ha adquirido el uso adecuado del dicho, el error no carece de significación.*

más severa: el que se equivoca al contar los puntos, los tantos que haya ganado van para el adversario. Un buen día, en que parece que se ha equivocado al contar, consigue que yo redoble mi apuesta haciéndome creer que sus tantos irían para mí. Logra engañarme premeditadamente. Disfruta del triunfo conquistado con legítima picardía. Yo quedo sorprendido, descolocado. Él ocupa un lugar de poder entre nosotros, a partir de su saber, de su propio pensamiento, afectándome de una manera inédita. ¿Algo de sus dificultades aritméticas, parecen compensarse en el escenario lúdico? Reencuentra el placer de pensar, de pensar lo que yo pensaría, lo que le permite ejercer finalmente esa suerte de seducción, ese arte del **engaño**.

Estos niños que muchas veces nos enfrentan a un silencio, un vacío, una falta de sollicitación libidinal, nos desafían en la tarea fundamental de construir con ellos un espacio de hospitalidad psíquica, jugando, hablando, contando cuentos, etc.. Crear un vínculo habitable, “hacer casa” en lugar agreste, aunque no inhabitado y por eso mismo inquietante. Si es posible sobrellevar esa época inicial, la tarea terapéutica asistirá al surgimiento-ocultamiento del sujeto tras de esos velos simbólicos (**la maña, el amague, el engaño**, etc), modos del fingir, que lo recrean como persona interesante.

## **Resumen**

### **¿Qué aprendemos de los niños que no aprenden?**

*José Antonio Barreiro*

Reflexión sobre tres aspectos de las dificultades de aprendizaje en niños:

1º) El lugar del otro en el diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje.

2º) Las relaciones entre dos tipos de estructuras de pensamiento: una estructura cognitiva que da lugar al pensamiento objetivo y una **estructura DRAMÁTICA** que organiza la actividad simbólica, que posibilita la construcción

del lenguaje y que da lugar a la subjetividad.

3º) Caminos hacia la simbolización de las dificultades de aprendizaje por parte del niño.

### **Summary**

#### **What do we learn about children that don't learn?**

*José Antonio Barreiro*

Reflection on three aspects of learning difficulties in children:

1º) The other's role in learning difficulties' diagnosis and treatment.

2º) The relationships between two kinds of thinking structures: a cognitive structure that gives rise to the objective thought and a **DRAMATIC structure** that organizes the symbolic activity, that makes possible the language conformation and gives rise to subjectivity.

3º) Ways taken by children in order to symbolise their own learning difficulties.

**Descriptores: TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE /  
SUBJETIVIDAD / MATERIAL CLÍNICO**

### **Bibliografía**

BLEICHMAR, S. (2006) *Paradojas de la sexualidad masculina*. Bs.As. Paidós.

BERGÈS, J., BERGÈS-BOUNES, M. ET CALMETTES-JEAN, S. et al. (2003) "*Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas?*" France, Éditions Érès.

CABRERA, J. (2004) En la matemática como en el arte... *Revista Conversación*, 68-72, Montevideo.

CICCONE, A. (1997) L'éclosion de la vie psychique. En *Naissance et*

- développement de la vie psychique*. Érès, París.
- FERREIRO, E. y VOLNOVICH, J.C. (1981) Supuestos cognitivos en psicoterapia psicoanalítica de niños. En: DIATKINE, R et al. *Problemas de la interpretación en psicoanálisis de niños*. Barcelona, Gedisa.
- FERREIRO, E.; CASTORINA, J.A.; DOHL, M. y LERNER, D. (1996) *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*. Bs.As., Paidós.
- GIBELLO, B.(1984) *A criança com distúrbios de inteligência*. Porto Alegre. Artes Médicas, (1987).
- GOLSE, B. (2003) Apprentissages et échecs scolaires: aspects psychodynamiques. En: BERGÈS, J.; BERGÈS-BOUNES, M. et CALMETTES-JEAN, S. et al. *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas?* France, Éditions Érès.
- GONÇALVES DA CRUZ, J. *Psicoanálisis y educación*.  
<http://www.epsiba.com/Psicoanalisis%y%educacion.doc>
- GREEN, A. (1972) *De locuras privadas*. Bs. As. Amorrortu Editores. (1994)
- GUITART, R. (2000) *Evidence et étrangeté - Mathématique, psychanalyse, Descartes et Freud*. Collection Collège International de Philosophie, France.
- LÓPEZ DE CAIAFA, C. (2006) *Cuando hace síntoma el aprendizaje*. Inédito.
- MELJAC, C (2000) Accompagner dans ses découvertes mathématiques un enfant IMC *La nouvelle revue de l' AIS, Adaptation et intégration scolaires* 9, 21-30. París.
- MELJAC, C. et VAN HOUT, A. (EDS) (2001) *Troubles de calcul et dyscalculies chez l'enfant*. París, Ed. Masson.
- MISÈS, R. (1975) *El niño deficiente mental*. Bs. As. Amorrortu Editores.
- \_\_\_\_\_ (2003) Troubles de l'apprentissage scolaire et psychopathologie En: BERGÈS, J., BERGÈS-BOUNES, M. et CALMETTES-JEAN, S. et al. *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas?*

France, Éditions Érès.

PAÍN, S. (1983) *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Bs. As. Ediciones Nueva Visión.

\_\_\_\_\_ (1985, a) *Estructuras Inconscientes del pensamiento. La función de la ignorancia. I*. Bs. As. Ediciones Nueva Visión.

\_\_\_\_\_ (1985, b) *La génesis del Inconsciente – La función de la ignorancia, II*. Bs. As., Ediciones Nueva Visión.

PIAGET, J.(1972) *Problèmes de Psychologie Genetique*. París, Editions Denoël.

ROUSSILLON, R. - (1991) *Paradojas y situaciones fronterizas del psicoanálisis*. Bs. As., Amorrortu Editores, (1995).

\_\_\_\_\_ - (2001) *Le plaisir et la répétition*. París, Dunod.

VYGOTSKY, L. *Pensamiento y Lenguaje*. Bs. As., La Pléyade, 1977.