

LA IMPORTANCIA DE LA SIMBOLIZACION EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE *

**M. A. Albamonte, V. Bermejo, C. Ferrándiz, F. Guijarro,
I. Montes, M. D. Palop y M. Sánchez ****

Cuando tenía 6 años vi una vez una lámina magnífica en un libro sobre El Bosque Virgen, que se llamaba "Historias vividas". Representaba una serpiente boa que se tragaba a una fiera.

El libro decía: "Las serpientes boas tragan sus presas enteras, sin masticarlas. Luego no pueden moverse y duermen durante los seis meses de la digestión".

Reflexioné mucho entonces sobre las aventuras de la selva y, a mi vez, logré trazar con un lápiz de color mi primer dibujo.

Mostré mi obra maestra a las personas grandes y les pregunté si mi dibujo les asustaba.

Me contestaron: ¿Por qué habría de asustar un sombrero?"

Mi dibujo no representaba un sombrero. Representaba una serpiente boa que digería un elefante. Dibujé entonces el interior de la serpiente boa, a fin de que las personas grandes pudiesen comprender. Siempre necesitan explicaciones.

Las personas grandes me aconsejaron que dejara a un lado los dibujos de serpientes boas abiertas o cerradas, y que me interesara un poco más en la geografía, la historia, el cálculo, y la gramática. Así fue cómo, a la edad de 6 años, abandoné una magnífica carrera de pintor. Estaba desalentado por el fracaso de mis dibujos. Las personas grandes nunca comprenden nada por sí solas y es cansado para los niños tener que darles siempre y siempre explicaciones.

"EL PRINCIPITO" "Saint-Exupery"

* Ponencia presentada el 22 de noviembre de 1991 en el curso del V Congreso Nacional de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente, celebrado en Vitoria.

** Psicólogos clínicos. Miembros de la Asociación Psicoanalítica de Madrid.

El desaliento de un pequeño de 6 años que nos trasmite el poeta, y el abandono de su propio universo de significado al confrontarlo con la visión del mundo adulto, nos permite iniciar nuestro trabajo.

MELTZER dice: “Si pensamos en la formación de símbolos como en un tipo de unión creativa y que el área de congruencia es aquella compartida por dos objetos que están inmersos en una recíproca relación simbólica, cada vez que el símbolo es usado, terminamos por referirnos a ambos objetos. Pero si esta área de congruencia no es jamás observada desde el punto de vista de la vinculación entre dos elementos que se ven separados, podemos hacernos una idea de cómo opera el pensamiento concreto”.

El desarrollo de la capacidad de pensar y, por ente, el desarrollo del proceso simbólico, es indisociable como bien ha dicho Bion, de la experiencia emocional. Y es en el vínculo, en la experiencia emocional, en la relación con el otro, ya sea en el mundo interno o en el mundo externo, donde adquiere sentido cualquier experiencia emocional.

Este va a ser nuestro punto de partida. Entenderemos el desarrollo de la capacidad simbólica como un proceso interno que acontece desde los primeros instantes de la vida y que es el resultado de la elaboración y metabolización de la experiencia emocional, en función del vínculo madre-bebé . Expondremos diferentes modelos teóricos que privilegian, con diferencias conceptuales, la importancia de la función pensante y metabolizadora de la madre para proveer de significados y promover el crecimiento mental del bebé. Inversamente y desde estos mismos modelos, las fallas en este proceso, inevitablemente, promueven importantes fallas a su vez en la posibilidad de la elaboración de la experiencia emocional. y ocasionan la alteración de la función simbólica del niño., afectando, de diversas formas, su “aparato de pensar” y su modo de operar frente a los diferentes procesos de aprendizaje.

En el transcurso de la historia del psicoanálisis, –puesto que es desde el psicoanálisis desde donde vamos a abordar nuestro trabajo–, la teoría y la técnica psicoanalítica se han sustentado recíprocamente. Y es sobradamente conocido por todos el uso de la técnica del juego en el psicoanálisis infantil, en tanto que está plenamente consensuada como el instrumento terapéutico (equivalente al uso del lenguaje en el psicoanálisis del adulto) que permite el abordaje y la elaboración de la fantasía inconsciente.

Debemos a FREUD y a su rigor permanente como observador intuitivo y genial de la realidad circundante las primeras reflexiones sobre el juego. En 1908, en su artículo “El creador literario y el fantaseo” (.O.C. T. IX Amorrortu. págs. 127-128) dice: “¿No deberíamos buscar ya en el niño las primeras huellas del quehacer poético? La ocupación preferida y más intensa del niño es el juego. Acaso tendríamos derecho a decir: todo niño que juega se comporta como un poeta, pues se crea un mundo propio o, mejor dicho, inserta las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada... Ahora bien, el poeta hace lo mismo que el niño que juega: crea un mundo de fantasía al que toma muy en serio, vale decir, lo dota de grandes montos de afecto, al tiempo que lo separa de la realidad efectiva”.

Cuando FREUD nos aproxima a la dimensión de lo “poético” del juego del niño y observa la transformación que opera éste sobre su realidad a través de su propia recreación interna, nos está anticipado lo que van a desarrollar, posteriormente, otros autores. Unos, han tomado estos procesos de transformación como punto de partida para la comprensión de la estructuración del psiquismo temprano, con diferentes teorizaciones sobre el origen del pensamiento; otros, han partido directamente del juego del niño, considerándolo como un exponente de su funcionamiento mental, es decir, de su capacidad o no de formar símbolos y de generar pensamientos.

Si efectuamos una revisión bibliográfica desde la psicología sobre los procesos de simbolización, concluiremos que la

formación de símbolos tiene una vertiente intelectual, pero, ante todo, es un conjunto de procesos que afectan a la estructuración psíquica de la personalidad.

J. PIAGET, desde un punto de vista cognitivo y genético, nos ha descrito el aspecto conceptual y lógico matemático de la génesis del lenguaje y de la inteligencia. Define la función simbólica como “la capacidad de evocar objetos o situaciones no percibidas actualmente, sirviéndose de signos o de símbolos.. Se manifiesta, poco más o menos, simultáneamente bajo los cuatro aspectos siguientes: adquisición del lenguaje, emergencia del juego simbólico, comienzo de la imitación diferida, y primeras manifestaciones de la representación de los actos de inteligencia.”

Si bien, desde la psicología ha sido la teoría piagetiana una de las que más respuestas ha dado al proceso de simbolización y a los interrogantes creados por su estudio, nos parece que ha sido el psicoanálisis el que más ha estudiado y más se ha interrogado sobre esta cuestión.

FREUD, en el cap. VII de “La interpretación de los sueños”, formuló una serie de hipótesis para comprender cómo se estructura el psiquismo y más concretamente, cómo se originan los pensamientos en el niño. Para FREUD el pensamiento empezaría a originarse en la vivencia de satisfacción y su inscripción en el psiquismo como huella mnémica. La vivencia de satisfacción es posible gracias a los cuidados maternos. Cada vez que se incrementa la tensión de la necesidad se reactivará la imagen mnémica que contiene en sí la representación del objeto que hizo posible la satisfacción, es decir, la representación boca y pezón a la vez. El bebé buscará la repetición de la satisfacción a través de la **satisfacción alucinatoria del deseo**, que para FREUD constituye el primer acto psíquico.

Ahora bien, como la búsqueda de la experiencia placentera a través de la alucinación no comporta la satisfacción esperada, el incipiente psiquismo deberá inhibir la alucinación y

posponer los procesos de descarga, hasta que, por vía del examen de realidad, pueda encontrar un objeto idéntico al anhelado. Esto ya implica la intervención de procesos de pensamiento y de enlaces de representaciones.

Las continuas experiencias de satisfacción-insatisfacción harían entrar en juego la noción de presencia-ausencia, siendo precisamente la ausencia del objeto anhelado la que conduce al reconocimiento del otro, posibilitando enlaces de representaciones y haciendo intervenir los procesos de pensamiento, es decir, los procesos de simbolización. De esta manera se daría el paso de la identidad de percepción, propia de la alucinación, a la identidad de pensamiento.

En esta tarea la adquisición del lenguaje cumple un papel prioritario, posibilitando la representación de relaciones aún en ausencia del objeto. Recordemos cómo describe FREUD magistralmente este proceso en el juego del fort-da, al que nos referiremos más adelante.

Fue M. KLEIN, a través de su trabajo clínico con niños, la que elaboró una teoría sobre los procesos de formación de símbolos.

En 1923, siguiendo a FREUD, FERENCZI y JONES, puso el acento en torno a las inhibiciones neuróticas del talento en la represión. Sin embargo, cuando en 1929 retomó este tema no pudo dejar de lado sus descubrimientos relativos a la angustia y al sadismo y pasó de una concepción que hace de la libido el factor dinámico, a otra que atribuye ese papel a la angustia. Esto implica renunciar a la idea de un Narcisismo primario de un estadio anobjetal temprano, ya que la angustia es por definición el signo de una relación de objeto, y más precisamente de un ataque sádico.

La formación de símbolos es una actividad yóica que se lleva a cabo a través de la fantasía inconsciente y que modifica su carácter y función de acuerdo a los cambios del yo y de

la relación de objeto. Su modo de proceder con los objetos se refleja en perturbaciones, o no de la formación de símbolos. Esta actividad del yo es determinante en la capacidad de comunicarse, ya que toda comunicación es efectuada mediante símbolos siendo estos indispensables para la comunicación externa e interna.

¿Cómo surge el símbolo para M. Klein?

Sostiene la autora que en la estructuración del psiquismo hay un primer momento: posición esquizoparanoide, en la que se exagera el sadismo juntamente con el impulso epistemofílico, cuyo objeto es apoderarse y destruir el cuerpo de la madre con todas las armas que el sadismo oral, anal, uretral, tiene a su alcance; dicho cuerpo posee en la fantasía del niño: el pene del padre, los excrementos y los demás bebés. Todo ello homologado con sustancias comestibles. Estos ataques sádicos provocan en el niño una angustia intensísima, ya que el sujeto se siente amenazado por el propio sadismo y por el de los objetos atacados (retaliación).

Los mecanismos de defensa utilizados en este momento, son preferentemente la escisión y la identificación proyectiva. El bebé, a través del mecanismo de escisión, pretende dividir al objeto en uno ideal, al cual querría unirse, y en uno malo, al que querría aniquilar junto a las partes malas de sí mismo proyectadas en él.

El sentido de realidad, en estos momentos, es precario. El pensamiento tiene unas características omnipotentes, y el concepto de ausencia es casi inexistente. Con estas primeras proyecciones e introyecciones comienza el proceso de formación de símbolos. Estos símbolos que son vividos como el objeto originario, son los llamados por H. SEGAL: "ecuaciones simbólicas".

Hay que llegar al umbral de la posición depresiva para hablar de símbolos propiamente dichos, que surgen cuando los

sentimientos depresivos predominan sobre los esquizoparanoídes, cuando se puede tolerar la separación del objeto, la ambivalencia, la culpa y la pérdida. No se usan para negar ésta, sino para superarla.

Sirven los símbolos para desplazar la agresión del objeto original y disminuir la culpa y el temor a la pérdida.

Ahora bien, estos logros no son irreversibles; si la angustia es demasiado intensa podrá producirse una regresión a una etapa esquizoparanoide y los símbolos vuelven a adquirir el carácter de ecuaciones simbólicas. El yo, por identificación proyectiva, vuelve a confundirse con el objeto, y el símbolo con la cosa simbolizada.

No queremos dejar de hacer un esbozo de autores tan significativos en este tema como BION y MELTZER, ambos dedicados expresamente al estudio de los procesos de pensamiento.

BION, desde su lectura del pensamiento de FREUD y profundo conocer de la obra de M. KLEIN, elaborará su propia teoría del pensamiento y la simbolización.

Como ya expusimos en otro trabajo titulado “Fallos en la simbolización de una niña de ocho años”, BION otorga una importancia esencial a la **función materna** en la estructuración del psiquismo. Tomaremos algunos de los conceptos expuestos en dicho trabajo.

Para la estructuración del pensamiento BION propone los siguientes términos: a) preconcepción: término con el cual significa un estado de expectación; b) concepción: es aquello que resulta cuando una preconcepción se une a las impresiones sensoriales apropiadas. Por tanto, cada vez que una preconcepción se une a una realización positiva se produce una concepción. Las concepciones siempre estarán unidas a una experiencia emocional de satisfacción. Por ello el pecho otorga significado cuando produce satisfacción.

A la vez nos destaca BION que el término “pensamiento” se refiere a una conjunción de una preconcepción con una frustración. El bebé cuya expectación de un pecho entra en conjunción con la realización negativa de la no existencia de un pecho para su satisfacción, lo experimenta como tener un pecho “ausente” adentro. El próximo paso depende de la capacidad del niño para tolerar frustraciones, ya que puede tender tanto a modificar éstas como a evadirlas. Si la capacidad para tolerar la frustración es suficiente el “no pecho”• adentro deviene un pensamiento y se desarrolla un aparato para pensar.

En el modelo de BION la madre con capacidad de “*revêrie*”, comprendiendo al bebé desde su ensoñación, proveedora de significado y satisfacción; permitiendo en el vínculo con él la realización de sus preconcepciones, ayuda a desarrollar en el bebé su capacidad simbólica y a construir su “aparato para pensar los pensamientos” o “aparato preconceptual”.

BION nos aportó su concepto de función alfa, señalando con este nombre una función transformadora y esencial para el desarrollo del pensar. La madre ordena, de algún modo, el caos de pensamientos y sentimientos que le está proyectando el bebé y se lo devuelve reordenado, más tolerable para él. De este modo, la relación continente-contenido así formada, es introyectada como vínculo de desarrollo emocional.

Paralelamente, se va produciendo el imprescindible pasaje de posición esquizoparanoide a posición depresiva, es decir, la interrelación entre momentos desintegrativos y paranóides y momentos integrativos depresivos (PS—D).

La capacidad de crear símbolos para BION, requiere pues una elaboración exitosa de la posición depresiva, que implica la tolerancia a la ausencia del objeto y su recreación a través del símbolo que la representa.

MELTZER continúa y enriquece las teorías de BION. No vamos a extendernos sobre su propia elaboración, pero sí seña-

lar que para este autor la formación de símbolos implica un estado mental creativo, en la medida que extrae del mundo exterior un nexo entre dos objetos que enriquece el significado de ambos. Es decir, entre dos objetos se tendría que dar un área de superposición que daría lugar al símbolo, cuyo significado enriquecería al de los elementos separados. Cuando el área de superposición entre los dos elementos es total, tendríamos la ecuación simbólica de la que hablaba H. SEGAL.

Para ambos autores en la experiencia emocional siempre hay un encuentro, un vínculo con el otro, y este encuentro produce un conflicto entre las tendencias constructivas, creativas, y las tendencias destructivas, desintegrativas (Amor, Odio y Conocimiento, y menos Amor, menos Odio y menos Conocimiento).

Es a partir de aquí que MELTZER, con una metapsicología que incluye diversas dimensiones, postula las distintas categorías del aprender, dentro de la dimensión epistemofílica. A cada categoría corresponde un estado mental determinado, que a la vez influiría sobre el desarrollo de la personalidad.

Establece cinco categorías de aprendizaje:

- 1.^a categoría.- Aprender de la experiencia: involucra a la experiencia emocional y por tanto produce una modificación de la personalidad. La persona “deviene” en algo que no era antes. Dentro de esta categoría estarían las personas que hacen un auténtico aprendizaje, en la medida que establecen una relación creativa con el otro, capaces de enriquecerse mutuamente y con posibilidad de sentir agradecimiento.
- 2.^a categoría.- Aprender por identificación proyectiva: entraña una fantasía omnipotente de acceder a las capacidades de otra persona, apoderándose de sus cualidades. Son personas que pueden tener un buen nivel de rendimiento pero éste no está relacionado con un enriqueci-

miento de su personalidad. Estarían más pendientes de cómo sobresalen por encima del otro que de su propia gratificación por lo aprendido..

- 3.^a categoría.- Aprender por identificación adhesiva: entraña una fantasía inconsciente de quedarse sobre la superficie del objeto. Son personas que imitan y que tienen aprendizajes mecánicos, pero que difícilmente pueden aplicar lo que aprenden a nuevas situaciones. Pueden aparentar una buena adaptación social pero son muy inestables pudiéndose producir desviaciones hacia nuevos objetos a los que imitar.
- 4.^a categoría.- Aprendizaje por “scavenging” (pillaje de desperdicios): típico de la parte envidiosa de la personalidad, no pueden pedir ayuda ni aceptarla con gratitud.
- 5.^a y última categoría.- Aprender delirante: es aquél en el que se construye un mundo antinatural y es vivido como natural por el sujeto. Es un aprendizaje de un orden diferente, propio de los psicóticos.

Sólo la primera forma de aprendizaje, es decir, el aprender de la experiencia, produce cambios desde lo esquizoparanoide a lo depresivo. Depende de la asistencia de objetos benévolo (internos y externos) con los cuales pueda compartir la carga de angustia que acompaña al impacto de una “nueva idea”.

Para MELTZER la capacidad de pensar depende de la identificación con un objeto interno pensante (Madre).

Dicha capacidad pensante (sea cual fuere su origen), tiene una evolución en el tiempo, y todo lo que se refiere a los procesos de simbolización se halla reflejado en mayor o menor medida en el juego.

Aunque no podemos dejar de citar los importantes aportes de FREUD y M. KLEIN, que hicieron del juego una Teoría y Técnica terapéuticas, nos vamos a centrar en el juego como un

proceso potencialmente estructurador del psiquismo, como una actividad simbólica en sí misma, que a su vez ayuda a desarrollar la capacidad simbólica en el niño, rescatándole de los estrechos límites de lo concreto y abriéndole el amplio mundo de la fantasía y la simbolización.

WINNICOTT enfatizó el carácter terapéutico que todo juego posee, porque, al ocurrir en el espacio potencial entre el bebé y su madre, constituye el primer adentramiento creativo del niño en el mundo de los objetos reales. El jugar, dice WINNICOTT, es excitante y estimulante, no porque en él estén involucrados los instintos, (recordemos las tesis kleinianas que relacionan juego con fantasía masturbatorias), sino porque supone las primeras experiencias de dominio sobre el no-yo.

Pero no todo juego significa el desarrollo de la capacidad simbólica, o lo que es lo mismo, no todo lo que parece juego lo es.

D. LIBERMAN y cc. en “Semiótica y Psicoanálisis de niños” aporta un ejemplo esclarecedor:

Dos niños mueven enérgicamente un palito en un recipiente con agua; para uno se trata de una lavadora, para el otro se trata simplemente de mover un palito en el agua. La diferencia entre ambos niños es obvia. El primer niño desea comunicar a su analista que está dispuesto a dejarse remover por él, con la esperanza de salir “más limpio” de la experiencia. Supone también lo que WINNICOTT llamó la capacidad para estar a solas en presencia de otros como producto de un buen vínculo interno. Sin embargo, el segundo niño parece “estar sólo” como producto del rechazo activo del vínculo; aferrándose a lo concreto: “es un palo dentro del agua” muestra el rechazo activo al analista al que parece querer decir: no remuevas en mis cosas”. No parece que sea ésta una actitud que promueva el aprendizaje. El vínculo de este tipo de niños con el exterior parece teñido de omnipotencia y desprecio: ¿es que estás tonto, no ves que hago?. Como consecuencia será difícil que espere

recibir algo bueno de un mundo exterior tan hostil. Juan, de siete años, con un rotundo fracaso escolar decía, a través de un personaje de sus juegos a propósito de la comida: “te la dan, parece bueno pero es una trampa de arañas y te mata por dentro”.

Será un aspecto importante de nuestra tarea discriminar de entre las actividades lúdicas aquellas que son juego de las que no lo son, y es nuevamente LIBERMAN, en la obra anteriormente citada quien nos ayuda en nuestro propósito.

En el juego se distinguen tres niveles: el sintáctico, el semántico y el pragmático, siguiendo sus aportaciones sobre la Teoría de Comunicación y Lingüística.

1. Del primer nivel, el sintáctico, diremos que para que haya un juego simbólico debe haber una referencia constante a un tiempo y un espacio diferente al momento en que ocurre el juego. Se juega escenificando con los elementos presentes una situación ausente.

2. Para que el aspecto semántico se dé, es necesario que la categoría simbólica “presencia-ausencia” haya sido adquirida por el niño.

Más adelante volveremos a este punto, puesto que es precisamente la posibilidad de elaboración de la ausencia de la madre, la piedra angular sobre la que se asienta la capacidad simbolizadora del niño, (y éste es un punto de acuerdo en todos los autores revisados).

Para que el niño acceda a este nivel, debe poder distinguir entre “mamá no está aquí” y “mamá no existe más”.

Cuando Jaime, un adolescente tratado por uno de nosotros, con un rotundo fracaso escolar hablaba de sus primeras vivencias escolares relataba que llegaba al parvulario, sobre los tres o cuatro años, tan desesperado que sólo podía dedicarse a un único “juego”: cogía una de esas estructuras de plástico que tienen orificios para meter piezas y las intentaba

meter a puñetazos y patadas, hasta que todo quedaba destrozado o la profesora se lo impedía. Jaime expresaba de esta manera que, no pudiendo soportar la separación de su madre, intentaba meterse por la fuerza en una mamá a la que dejaba destrozada, quedando él mismo tan agujereado que no podía retener adentro suyo ningún contenido.

3. Nivel pragmático. El auténtico juego tiene la intención de comunicar algo y no es sólo una evacuación de ansiedades o angustias intolerables para el yo. También este carácter de comunicación debe mantener a nivel intrapsíquico, esto quiere decir que el niño que juega a ser supermán tiene que poder discriminar entre verdad y ficción y esto depende de la existencia de un yo fuerte, observador, que impida que el yo sea absorbido por el rol. En el pseudojuego el niño no juega a ser supermán, “es supermán”.

Sólo si estas tres áreas o niveles se dan conjuntamente, el juego ayuda a ampliar el universo simbólico de los niños.

Ilustraremos a continuación el caso de un niño atrapado en una falsa identidad con importantes fallos en el nivel pragmático.

Guillermo, un niño de seis años, se presentaba en la consulta diciendo “yo voy a un colegio muy chulo, y, cuando sea mayor lo voy a ser todo: ingeniero, abogado, economista... todo, porque como voy a colegios muy buenos, lo voy a ser todo. Yo soy el jefe del pueblo donde vamos a veranear, porque antes era mi abuelo y cuando se estaba muriendo le pregunté: abuelito: ¿ahora quién sera el jefe? y me dijo que yo. Así que ahora mando yo”. Mientras hablaba de esto, jugaba con las piezas de construcción a hacer un muro muy grande. En otro momento, decía “yo soy el primero de clase, porque intento portarme muy bien, y los demás se portan muy mal, y hacen muchas tonterías. Yo siempre lo hago todo muy bien. Yo soy el mejor y el que más sabe.

Los padres de Guillermo habían consultado porque no sabían si debían preocuparse por el comportamiento del niño,. Durante el verano el niño había matado un pájaro y, “jugando” con un perro a no dejarle salir de la piscina, éste había muerto seguramente de un ataque al corazón. Sin embargo, el niño no había mostrado ninguna preocupación, insistiendo en que él lo había sacado de la piscina, al ver que no se movía.

No recordaban datos de su primera infancia. En realidad los padres no lo veían apenas. La madre no le podía dedicar nada de tiempo. Ellos creían que era inteligentísimo, porque siempre había tenido salidas muy geniales. Sin embargo, el niño no había conseguido aprender a leer ni a escribir.

A pesar de que la realidad le muestra a Guillermo sus dificultades en el aprendizaje, que no es un héroe salvador sino ejecutor. él necesita seguir “creyéndose” el ideal de los padres, unos padres que no se pueden hacer cargo de un niño pequeño; una mamá para la que dedicarle media hora diaria a su hijo es una misión imposible; una mamá que espera un hijo superdotado, precoz, que se eduque solo.

Nos podríamos preguntar:

¿Qué es lo que les pasa a estos padres con su narcisismo infantil, sus deseos, sus identificaciones...?, ¿qué les pasa con sus ideales?, y ¿qué salida le queda a este niño, que no sea la de alucinar a un Guillermo-Ideal del yo de los padres, superdotado, genial, precoz... a costa de su propio yo?

Fue S. FREUD, como sabemos, quien inauguró una fecunda línea de investigación sobre la función de jugar, cuando describió en “Más allá del principio del placer” el juego de un niño de 18 meses que desde entonces se le conoce como el “juego del carrete” o “el fort-da”. Hoy se piensa que antes que el niño pueda acercarse al hecho de ser independiente de la madre y pueda soportar su pérdida momentánea, han pasado muchas cosas en su constitución psíquica.

FREUD, en el “juego del carrete” describe a través de la dialéctica de presencia-ausencia, el intento de control sobre el objeto que realiza un niño cuando se enfrenta con la experiencia de separación. La relación “fort-da” una vez constituida, deja de ser imagen particular de una situación, para convertirse en un esquema de representación que da forma a todas las situaciones de separación.

Decíamos anteriormente que toda actividad humana tiene un desarrollo en el tiempo, y a él nos referimos en adelante siguiendo las ideas de R. RODULFO en su libro “El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana”, quien hace una articulación personal de distintas teorías.

El niño desde el momento del nacimiento es esencialmente activo y su constitución como sujeto independiente pasa tanto por su propia actividad como por la influencia del ambiente, (mito familiar, deseo de los padres, etc.).

En los primeros tiempos de los procesos de estructuración del psiquismo, el niño dispone sólo de su cuerpo, e inicia a través de éste, el camino hacia la representación simbólica. Como SAMI-ALI señaló, espacio y cuerpo coinciden plenamente porque aún no está adquirida, la diferenciación yo-no yo. Si la evolución continúa, el primer trabajo del niño será, como numerosos autores lo han señalado (M. MAHLER), arrancarse de la simbiosis materna para construir su propia individualidad. Las adquisiciones simbólicas en esta etapa van sacando al bebé del espacio unidimensional, (boca-pezones son un continuum), para adquirir cierta noción de sujeto-objeto, y de continente-contenido.

Todos los juegos recuerdan la importancia estructurante que la omnipotencia narcisista infantil tiene para el bebé en estos momentos. WINNICOTT diría en una de sus paradojas estructuradoras del psiquismo, que para separarse-desilusionarse de un objeto hay que haber estado muy unido e ilusionado.

En efecto, el espacio del bebé es todavía predominantemente bidimensional y el volumen apenas si se empieza a apuntar; el bebé está todavía pegado a la madre, posee y es poseído por ella, y una separación prematura que le pusiera en contacto con la indefensión total, podría dejar secuelas en su estructuración psíquica indelebles. Todo ello se da durante el primer año de vida y constituye un primer entramado psíquico que, de plasmarse conscientemente, deja al niño bastante protegido de la destrucción psicótica.

El caso de Miguel, un niño de seis años, creemos que puede ser significativo de los aspectos que acabamos de señalar.

Su vida estuvo marcada por continuos cambios. Cambios de país, de casas, de colegios. Sus trastornos en el sueño comenzaron desde el nacimiento. Sólo se calmaba en el momento que la madre le daba el pecho. Durante la noche lloraba continuamente e intentaron dejarlo solo “para ver si se acostumbraba”, sintiéndose los padres incapaces de contenerlo.

Al año y medio, y coincidiendo con un traslado de país, unido a una fuerte inestabilidad familiar, el niño hace una detención en su desarrollo, evidenciándose sobre todo a nivel de lenguaje e instalándose un extraño código de laleas.

Alrededor de los cinco años, los padres se dan cuenta que tienen un hijo con problemas y empiezan a dedicarle mucha más atención, a la que Miguel responde muy positivamente. De todas formas, las dificultades persisten y hay un evidente fracaso escolar, lo que los decide a iniciar un tratamiento, interrumpido cuatro meses más tarde.

El tratamiento estuvo centrado en los siguientes temas:

1 Tema. Su preocupación por lo que había debajo del suelo. Preguntaba ¿hay algo, no hay nada?, manifestando a nivel de ecuación simbólica su preocupación por la inestabilidad del suelo que pisaba, poco firme, poco consistente, pasando a

sentir ese suelo vacío como su propio cuerpo, perdiendo sus contenidos que sólo podía retener a través de una masturbación compulsiva genital y anal, al tiempo que se refugiaba debajo de unos almohadones.

2 Tema. Amenaza continua de pérdida de objeto. Empezaba las sesiones diciendo: “muérete, que te caigas al suelo” y “ya estás viva”, donde había una fantasía de control omnipotente que representaba precisamente, su indefensión e impotencia ante los sentimientos de pérdida prematura que él había sufrido y que no podía representar simbólicamente porque eran una amenaza real. En esta misma línea también repetía: “yo me voy y tú te quedas malita. ¿Pasa algo, no pasa nada?”

En realidad no había un auténtico juego sino una repetición de situaciones traumáticas que él no había podido elaborar y que tenían que ver básicamente con una no estructuración de las categorías de yo-no yo, interno-externo, presencia-ausencia, categorías simbólicas básicas en el psiquismo infantil.

Hacia el final del primer año, se enriquece la función del jugar y toda la actividad parece encaminada al afianzamiento de la categoría simbólica básica y estructurante: la de presencia-ausencia, que otorga al individuo la primera noción de existencia independiente de la madre y otorga a los demás objetos, la categoría de lo real.

Son los juegos de las escondidas, de las pequeñas apariciones y desapariciones, que nos hacen pensar en lo que WINNICOTT llama el destete, como un “dejarse caer de la madre y de su mirada”. Antes, el niño necesitaba la presencia de la madre para existir: “soy mirado, luego existo”, dice WINNICOTT, y toda sensación de existencia dependía de que la mirada y los cuidados maternos libidinizarán al bebé. Pero cuando el niño empieza a esconderse de la madre, o juega a que ésta desaparezca –el “fort” de FREUD– inicia los primeros pasos de existencia independiente.

En los juegos de “fort-da”, es decir, en los juegos de expulsión-aparición, lo realmente novedoso es el primer movimiento, la expulsión, el alejamiento que inaugura la posibilidad de reconocer lo que está fuera del alcance. Se inicia entonces un enorme trabajo de discriminación porque hay muchas cosas que son no-yo y no-madre. Pero la existencia independiente de la madre y de los demás objetos es un golpe demasiado duro para la omnipotencia y pronto aparecerá el “da”, el reencuentro que el niño cree posible por su propia voluntad y gracias al alivio que esto le procura, seguirá avanzando en el descubrimiento maravilloso de que mamá, él, y todas las demás cosas por las que se interesa cada vez más, tienen existencia por sí mismas.

El espacio también adquiere una importante ampliación simbólica. En el acto de expulsión, el bebé va creando el espacio externo. De la bidimensionalidad de la superficie continua, pasa a la tridimensionalidad, y así parece, que de la categoría simbólica principal presencia-ausencia, se van derivando otras que ya indican una mayor conexión del bebé con su entorno: cerca-lejos, antes-después, arriba-abajo, y mucho más tarde: delante-detrás, derecha-izquierda, etc.

Todas estas categorías son condiciones “sine qua non” para que el niño esté en disposición para aprender a situarse en el espacio y pueda aprender a leer en su momento.

Una de las más frecuentes sintomatologías psicomotrices, la que conocemos como una mala orientación espacial, es decir, niños que no pueden establecer los pares derecho-revés, derecha-izquierda, provienen de trastornos narcisistas, son niños cuya categorización de yo-no yo fue muy precaria y tienden a verse desde la perspectiva del otro; siguen estando fijados a un estadio simbólico funcional y no saben existir si no es adheridos a otros. Así, todas las operaciones superiores, que requieren una clara diferenciación yo-no yo, fracasan en mayor o menor medida.

Para que esta etapa se cumpla con éxito, es absolutamente necesario que el niño pueda simbolizar la diferencia entre separar y destruir y que, tanto el niño como su madre, puedan metabolizar los ambivalentes sentimientos que toda separación provoca.

Si la diferencia entre separar y destruir está simbolizada, el niño podrá ir fraguando su identidad, al tiempo de poder permitirse la curiosidad e interés por los objetos.

La curiosidad debe poder ser tolerada por los padres para que el niño la sienta como legítima (nuevas categorías simbólicas: permitido-prohibido, público-privado se empiezan a establecer en esta época).

Pero es frecuente encontrar en la práctica clínica, trastornos del aprendizaje relacionados con la inhibición de la curiosidad, porque ésta es vivida como una intrusión destructiva en el otro, además de ocultar el deseo de inmiscuirse en la escena primaria.

En el transcurso de la adolescencia, se debería realizar la consolidación de la capacidad de simbolización junto a la aparición del pensamiento formal hipotético-deductivo que capacita a los jóvenes para las primeras reflexiones teórico-abstractas.

Pero esta mayor capacidad para aprender está siendo bombardeada por numerosos frentes. De todo el complejo proceso adolescente, descrito por Teresa Olmos de Paz en su trabajo "De la confusión a la simbolización", entresacaremos, lo directamente relacionado con el tema. Puesto que en la adolescencia tiene lugar la resignificación de toda la problemática infantil "prefiero llamar primera adolescencia al tipo de funcionamiento mental que se caracteriza, fundamentalmente, por el estado de omnipotencia narcisista y confusional, consecuencia del impacto en el self de la metamorfosis de la pubertad; y segunda adolescencia, al modo de funcionamiento men-

tal en el cual se procesan una serie de operaciones simbólicas, básicamente el trabajo de elaboración de los duelos por las pérdidas del cuerpo infantil, de las fantasías de bisexualidad, de la identidad infantil y de los padres de la infancia". Esto supone un turbulento proceso de desidealización, tanto del propio self, como de las figuras parentales, proceso que se da en el marco de la elaboración de la conflictiva edípica.

Los procesos de aprendizaje-simbolización implican la puesta en marcha del Ideal del Yo con cierto carácter de futuro, fantasear lo que uno quiere ser, en cuyo caso se desarrollan las identificaciones secundarias. Ser como papá, o mejor que él, ser el mejor deportista, etc. son fantasías que tienen que ver con el Ideal del Yo e impulsan al niño hacia adelante. El aprendizaje debe ser un deseo que nazca del yo y se conjugue con el Ideal del Yo, de lo contrario, el Ideal se convierte en una exigencia superyóica que ahoga y arrastra al yo en lugar de impulsarlo.

Cuando surgen problemas de aprendizaje-simbolización, los proyectos de futuro, están interrumpidos, y, en lugar del Ideal del Yo, suele aparecer una hipertrofia del Yo Ideal, una fantasía narcisista omnipotente de que ya se es un genio, un ídolo. En este caso, el contacto con lo que aún no se sabe es intolerable y el camino para aprender está interrumpido.

Para terminar estas reflexiones, incluiremos el proceso terapéutico de un caso de una niña de seis años, expuesto de un modo muy sintético.

Merche se enferma con el nacimiento de su único hermano –tenía 8 meses cuando su madre se quedó embarazada–, manifestando su ansiedad de perder su lugar en la casa a través del cuerpo: hace bronquitis, anginas, diarreas...

Frente a la angustia de la niña se despierta la propia conflictiva materna, quien no puede reconocer ni tolerar los celos y la hostilidad de su hija, en la medida en que se reactiva lo

que ella debió sentir cuando nacieron sus propios hermanos: ella se quedó sin comida, sin dulce.

La dificultad materna dejó a madre e hija enganchadas en una relación sádica, sin posibilidad de elaborar el duelo y sin posibilidad de establecer un exitoso proceso de separación-individuación. Las dos se quedaron enganchadas y el padre, muy inseguro, tampoco pudo mediar en la relación entre ambas.

A partir de este momento y tras el nacimiento de su hermano, siendo la mayor funciona como la menor. Para ella, en su fantasía, son las cosas mal hechas; para el varón –para su hermano– son las buenas cosas. El hermano tiene lo necesario para crecer y desarrollarse, mientras que ella, por el contrario, no puede despegarse y crecer. Queda detenida en un permanente malentendido: cuando siente necesidad de algo, no está; cuando lo tiene, tiene tanta rabia que lo rechaza.

Internamente se siente rota y un objeto interno roto –como objeto identificador– no le sirve para crecer, ni le permite aprender. A los seis años tenía los conocimientos y el comportamiento de una niña de dos años.

Para ella, el mantenimiento de la relación simbiótica con el objeto materno era la única forma posible de evitar la desestructuración psicótica. Así, permanentemente ella se “descabezaba”, y se paralizaba para evitar los cambios y mantenerse en la simbiosis. Paralelamente, “descabezarse”, “hacerse la loquita” era, a su vez, su manera de separar a la madre del hermano y del padre.

Estaba sumida en un sentimiento de vacío intenso: no sabía luchar por lo que quería, enfermándose más y más. Su rabia y sus sentimientos de celos y de envidia actuaban transformando permanentemente para ella lo bonito en feo. Todo ello despertaba e incrementaba en ella una intensa voracidad, que era usada como una manera de atacar, no de tomar alimento: reventaba ella y reventaban los otros.

Intentaba evitar el duelo y el dolor a través de la omnipotencia, haciéndose la que no era. Simulaba saber leer, escribir, sumar... porque temía no tener lo necesario para poder aprender. Se decía a sí misma “a mí qué me importa”, negando su dolor y su necesidad. A través de ser la nena sufriente y desprotegida, de inspirar pena y desesperanza, culpaba y paralizaba a la madre, reteniéndola. Igualmente tenía agarrada a la maestra. Ambas, madre y maestra, como representantes de un objeto interno que ella, en su fantasía, vació de bebés, y así mismo lo convertía en un objeto interno mamá-vacía-caquitas, con el que se identificaba. Ella, con una mente inservible, vacía, sin cosas valiosas, incapaz de aprender.

Inició una psicoterapia a la edad de seis años y que prosiguió durante siete años. La psicoterapia, inicialmente, la proveyó de un espacio externo e interno adonde dirigir sus proyecciones, iniciándose un lento y costoso camino para contener su ansiedad –y la de los padres y educadores–, con vías a posibilitar el establecimiento de un espacio simbólico que le permitiera reconocerse a sí misma como capaz de pensar y aprender, capaz, por tanto, de individualizarse y de elaborar el duelo patológico que la dejó paralizada y fijada simbióticamente a la madre.

Los padres, ambos muy agotados e impotentes, dañados en sus propias funciones materna y paterna, se sintieron apoyados y aliviados, recuperando lentamente su confianza en su propia función. Hasta ese momento, parecía como si ellos mismos no hubieran podido simbolizarse como padres, y siguieran actuando y reconociéndose a sí mismos simbólicamente como hijos –cada uno de ellos se mantenía muy fijado a su propia familia–.

La dificultad de poder funcionar en un plano simbólico por Merche fue notoria desde el principio. Venía llorando y en brazos de la madre y permanecía desconsolada y desmadejada durante gran parte de la sesión. Cuando empezó a salir de es-

te estado –a través de sentirse contenida por la analista en su trabajo interpretativo–, depositó en la terapeuta su propia parte bebita-mala, insoportable y llorona, convirtiéndose ella en una mamá sádica e impaciente, que castigaba, frustraba y fastidiaba a su hija. No había simbolización en esta etapa, se movía en ecuaciones simbólicas que le impedían discriminar su propia fantasía y que la mantenían, muy próxima al terror y al pánico. Poco a poco la terapeuta, como ecuación simbólica –bebita mala–, pudo ser sustituida por una muñeca, BIBI, que empezó a funcionar como objeto transicional (WINNICOTT) en un plano presimbólico, y que permitió la distancia entre Merche y la terapeuta, tranquilizando y aliviando el sufrimiento de la niña. Así, empezó a acudir a las sesiones con menos pánico y a tolerar la separación de la madre, además de tolerar la escolarización –cosa imposible hasta ese momento–.

Poco a poco empezó a establecerse un mundo interno propio, poblado de personajes que podían ya ser simbolizados: TONTOLINA, CONEJITO..., como representantes de su propia fantasía, la niña tonta, incapaz de aprender; su parte envidiosa, rival, cagona, –además de sus aspectos omnipotentes y omniscientes– MAESTRA que todo lo sabe: leer, escribir, pintar, recortar.

La terapeuta tuvo que funcionar haciéndose cargo de sus aspectos de necesidad, frustración y sufrimiento, negados y escindidos, para poder acceder al espacio vincular que permitiera la confianza y la posibilidad de sentirse comprendida.

Cuando pudo instaurarse esta incipiente función simbólica –sobre el año de iniciarse la psicoterapia–, comenzó a aprender, paralelamente con la interiorización y su mejor tolerancia frente a aspectos negados y escindidos de sí misma y de la realidad externa. Sus personajes, en sus juegos, empezaron a mostrar características menos despóticas y crueles –ahora eran, mamá, hijita, o vendedora de alimentos...–, con lo que empezó a instaurarse una mejor relación con una madre inter-

na-externa confiable y capaz de satisfacer. Paralelamente, mostraba mayor conciencia de sus propias dificultades y de su necesidad de “ser arreglada”: el juego de la “peluquera” y el salón de peluquería pasaron a ser exponentes de su necesidad de que su cabecita, antes “descabezada”, fuera arreglada.

Junto al sufrimiento que le producía el ir enfrentándose a su realidad psíquica, iban disminuyendo su omnipotencia y sus negaciones. Mejoró la percepción de su propia realidad y de la realidad externa, poniendo a prueba su tolerancia frente a la realidad de su retraso escolar y afectivo. La fragilidad de su autoestima hacía muy difícil, en muchos momentos el abordaje de su conflictiva.

Su aprendizaje fue progresando, aunque lenta y dificultosamente. Llegó a tener unos conocimientos escolares de 4.º de E.G.B. aproximadamente, con algunas lagunas. Podía trabajar sola y ser más responsable con su trabajo, aunque la inseguridad en su propio rendimiento, la mantenía necesitada de la confirmación externa. Era amistosa y no tenía problemas de ser aceptada, ni por parte de los chicos/as de su edad, ni por parte de los adultos, aunque la conciencia de sus dificultades hacía que buscara vínculos de protección, en grandes y pequeños.

El final de la terapia fue un período en que ella buscaba encontrar medios de enfrentar el duelo y poder mantener “vivos” a los ausentes. Encontró las cartas y el teléfono; además de buscar ir “simbolizándose” como mayor, con posibilidades de estar sola. Fue reconstruyendo internamente su necesidad de encontrar contención para sus propios aspectos intolerantes, ávidos, a través de recuperar a la madre-maestra-terapeuta interna capaz de tolerar sus propias ansiedades infantiles sin venirse abajo. El peligro de la madre interna-externa, frustrante, aparecía mitigado por los aspectos positivos de una madre interna-externa capaz de contener y satisfacer.

Como puede verse, junto a los cambios que se fueron produciendo, también seguían existiendo dificultades. A pesar de

ello, la terapeuta y los padres, de mutuo acuerdo con ella, decidieron interrumpir temporalmente la terapia –como separación necesaria para poder ella ser “mayor”–, dejando abierta la posibilidad de retomarla más adelante, en caso de que ella tuviera necesidad de resolver otras situaciones de sufrimiento. Lo que fue muy bien aceptado por ella.

Para concluir y a modo de síntesis, pensamos que la posibilidad de “aprender” –y ello es generalizable a cualquier tipo de aprendizaje– requiere el normal desarrollo de la función simbólica, que se va estableciendo desde los primeros instantes de la vida en el espacio vincular madre-bebé. Este espacio vincular, en un primer momento funcional e indiferenciado, va permitiéndole al bebé desarrollar su propia capacidad de representación de sí mismo y del otro, gracias a la capacidad materna de contener y de modificar la ansiedad.

La representación simbólica de la que hemos hablado largamente, la categoría PRESENCIA-AUSENCIA, establece el requisito fundamental que permite la diferenciación yo-no yo, y el establecimiento consecuente del sentimiento de identidad.

La posibilidad de aprender requiere que el mundo externo y el mundo interno propio, aparezcan y sean vislumbrados por el niño como no excesivamente dolorosos, de modo que le permitan mantener y satisfacer su deseo de conocer, descubrir y explorar, además de permitirle confiar en encontrar la presencia de lo vital adentro y fuera de sí mismo, de este modo, establecer vínculos creativos. Sólo entonces la mente del niño se vuelve permeable y promueve el desarrollo de su propia capacidad de integración que le posibilita pensar, elaborar y recrear su propia experiencia.

Aprender es un proceso, pues, que requiere la incorporación, interiorización e integración. La imitación, la mera repetición o la falsificación, nunca pueden generar pensamientos propiamente dichos y, por lo tanto, no pueden posibilitar el crecimiento mental conduciendo inevitablemente el empobre-

cimiento, el bloqueo y la detención del pensar, o a la falsedad, tal y como señalan: BION Y MELTZER.

Es por esto que el niño –o el adulto– que no aprende, o aquel que pseudo-aprende, o el que se apropia del aprendizaje del otro, cada uno de ellos presentan fallas en la propia representación de sí mismos –a nivel de sus procesos de identificación–, que alteran y dificultan su captación de la realidad, interna y externa, afectando sus procesos simbólicos frente a los cambios socio-culturales y personales.

BIBLIOGRAFIA

- ALBAMONTE M. A; MONTES, I; OLMOS DE PAZ, T; SANCHEZ, M: “Fallos en la simbolización en una niña de 8 años. ¿Un fracaso terapéutico? Trabajo presentado en la Asociación Psicoanalítica de Madrid en 1990.
- BION, W:”Volviendo a pensar”. 1977, 2.ª edición. Editorial Paidós.
- BION, W:”Atención e interpretación” 1974. 1.ª edición. Editorial Paidós.
- Bion, W:”Aprendiendo de la experiencia” 1980. Editorial Paidós.
- FREUD, S: “La interpretación de los sueños” 1900. Cap VII, Tomo V. Amorrortu, Editores.
- FREUD, S: “El creador literario y el fantaseo” 1908. Tomo IX, Amorrortu Editores.
- FREUD, S: “Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico” 1911. Tomo XII, Amorrortu Editores.
- FREUD, S: “Pulsiones y destinos del pulsión” 1915. Tomo XIV, Amorrortu Editores.
- FREUD, S: “Más allá del principio del placer” 1920. Tomo XVIII, Amorrortu Editores.
- FREUD, S: “El yo y el ello” 1923. Tomo XIX, Amorrortu Editores.FREUD, S: “La negación” 1925. Tomo XIX, Amorrortu Editores.
- KLEIN, M: “Notas sobre algunos mecanismos esquizoides” Obras Completas Vol. III Editorial Paidós.

- KLEIN, M: "Importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo". Obras Completas. Vol. II 1930, Editorial Paidós.
- KLEIN, M: "Análisis Infantil" 1923. Obras Completas Vol. II Editorial Paidós.
- KLEIN, M: "Una contribución a la teoría de la inhibición intelectual" 1931. Obras Completas. Vol. II Editorial Paidós.
- LIBERMAN, D y Cibs: "Semiótica y Psicoanálisis de Niños" Amorrortu Editores.
- MELTZER, D: "El significado clínico en la obra de BION" parte 3 del "Desarrollo Kleiniano". 1990. Buenos Aires. Editorial Spatia.
- MELTZER, D: "Vida Onírica" Madrid. 1987. Tecnipublicaciones S.A.
- MELTZER, D: "Sobre el Símbolo". Símbolo y formación del símbolo. Quadernos di Psicoterapia infantile n° 5. Diretti da Carlo Brutti e Francesco Scotti. Edit, Borla Roma.
- MELTZER, D y HARRIS, M: "Familia y Comunidad". Buenos Aires. 1990. Spatia Editorial.
- NICOLINE, E: "El Psiquismo temprano. Su constitución en el marco de la teoría freudiana" Seminario de Grupo: Referencia. Buenos Aires, 1988.
- OLMOS, T: "De la confusión a la simbolización. Adolescencia y Proceso Psicoanalítico". Trabajo presentado en la Asociación Psicoanalítica de Madrid 1990.
- PELENTO, M.^a. L: Conferencias sobre Winnicott. En el Instituto de Psicósomática de Valencia 1984.
- PETOT, J. M: "M. Klein. Primeros Descubrimientos y Primer Sistema. (1919-1932)". Editorial Paidós 1982.
- PIAGET, J.: "La formación del símbolo en el niño". Fondo de Cultura Económica. México.
- RODULFO, R.: "El niño y el Significante" Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana . Biblioteca de psicología profunda. Editorial Paidós.
- SEGAL, H.: "Notas sobre la Formación de Símbolos" La obra de H. Segal, 1989, Editorial Paidós.
- VALLE, ELSA DEL: "La obra de Melanie Klein", Lugar Editorial.
- WINNICOTT, D. W.: "Realidad y Juego". Editorial Gedisa.