El deseo de saber en la infancia

Benigna Tenorio-Cansino,[1] Martín Jacobo-Jacobo[2]

Resumen

El saber va más allá del mero conocimiento, e implica referirse a las posibilidades de los niños para conocer tanto como a su deseo en relación al saber. Las dificultades para aprender han sido estudiadas desde múltiples disciplinas y es en este sentido que desde una perspectiva psicoanalítica se plantean las modalidades de cómo un sujeto aprende o no. El presente trabajo se centra en analizar algunas de las vicisitudes del deseo de saber en la infancia. Se revisarán brevemente algunas de las características de la represión, la inhibición, el síntoma y la angustia en la infancia, ligándolas al aprendizaje y el conocimiento en la infancia.

Descriptores: Psicoanálisis, Deseo, Saber, Infancia.

The Desire to Know in Childhood

Abstract

The knowledge is beyond to simple knowledge, and to implies refer to posibilities of children to know and their desire in the knowledge relation. The difficulties to learn have been studied from multiple discourses, so in this sense that from one psychoanalytic perspective appear the modalities of how a subject learns or not learn. The structure of the subject is tied to the desire and to the knowledge. This work will be focused in to analyze some of problems of the desire to knowledge in the childhood. We will review some of characteristics of the repression, the inhibition, the symptom and the distress in the childhood, and this situations will be related to learn and the knowledge in the childhood.

Key Words: Psychoanalysis, Desire, Knowledge, Childhood.

Artículo recibido el 26/08/2012
Artículo aceptado el 12/11/2012
Declarado sin conflicto de interés

1 Profesora investigadora de la Facultad de Psicología, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. benytenorio@yahoo.com
2 Profesor investigador de la Facultad de Psicología, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. marjacobo2@hotmail.com

Introducción

Para muchos niños en la escuela el aprendizaje representa serias dificultades; con mucha frecuencia se observa que, ante la tarea de adquirir conocimientos, olvidan fácilmente los contenidos de enseñanza, no los comprenden, no pueden seguir un razonamiento lógico o sólo pueden mantener su atención por intervalos muy breves presentando al mismo tiempo conductas de oposición, agresividad y excesiva actividad motriz. Ante esta situación su desempeño escolar es deficiente de acuerdo con los requerimientos establecidos por el programa escolar.

Con la reprobación consecuente, el niño incide en el fracaso escolar que lo afecta en sus relaciones familiares y sociales, puesto que se convierte en el "niño problema" que ha defraudado las expectativas de sus padres y maestros haciéndose acreedor de reproches, castigos constantes, rechazo y abandono.

En épocas anteriores estos niños eran privados de los servicios educativos, o desertaban como consecuencia de su inhabilidad para responder a los requerimientos de la escuela. Actualmente y desde hace ya algunas décadas, existen en el sistema educativo nacional varios programas de educación especial, con el objetivo de que los niños resuelvan sus dificultades en el aprendizaje escolar para que puedan así integrarse adecuadamente a la instrucción primaria regular, interviniendo multidisciplinariamente diversos profesionales de la pedagogía, la psicología, la neurología y el trabajo social.

El fenómeno del déficit educativo puede ser leído desde diferentes discursos; desde donde se piense la problemática se determinará el tipo de abordaje.

Intentos fallidos de solución

Que un niño presente dificultades en el aprender puede llevar a rápidas y equivocadas soluciones, tales como "excluir" de una u otra manera, a todos aquellos que marcan las fisuras de un sistema dado; por ejemplo, separando de los sistemas educativos formales a los niños etiquetados como problemáticos, con un comportamiento diferente del esperado o con un repertorio de conocimientos inferior, superior, o desigual a la media estadística.

Otra postura equivocada pero ampliamente difundida, es cuando se suelen buscar los mejores métodos pedagógicos para estudiar, suponiendo que la sola presencia de una persona frente al material de estudio "adecuado", o el docente "correcto", la constancia o la repetición, bastarán por sí solas para llevar adelante un proceso de aprendizaje. De esta manera se suele perder de vista que frente a los pedidos de recetas milagrosas, de técnicas para aprender mejor, o de las mejores pedagogías para optimizar el aprendizaje, se esconde la demanda de resolución del malestar que un sujeto produce. Por ello, se tiende a simplificar el problema poniendo la "responsabilidad" de las dificultades para aprender en un lugar que no comprometa, ubicando así cualquier déficit ya sea individua o pedagógico como un conflicto de orden cognitivo. Sin embargo, faltaría preguntarse ¿qué dice cada niño de su no aprender? ¿qué dice un padre o un docente del no aprender de determinado niño?

Para Mannoni (2002), el aprendizaje escolar sólo adquiere sentido cuando empieza por insertarse en la red simbólica, que son todos aquellos lugares, momentos e interacciones afectivas que permitan al niño acceder a la re-creación y la fantasía; son las fiestas y tradiciones, la historia, los cuentos y los mitos; en pocas palabras, el lenguaje. La educación entonces no puede operar ciegamente dejando de lado el saber y el deseo del niño.

Desde una perspectiva psicoanalítica se plantea abrir camino a otros discursos, romper el enfoque centrado sólo en el conocimiento (donde el conocer remite a procesar datos, recordar, olvidar, aprender); y abrir la mirada hacia las modalidades de cómo un sujeto aprende o no aprende. Porque el saber va más allá del mero conocimiento, e implica referirse a las posibilidades para re-conocer de los niños tanto como a su deseo en relación con el saber.

La represión y el deseo

Se ha demostrado la importancia de los primeros años de la vida en los que el niño se enfrenta a conflictos necesarios, conflictos que más allá de representar una situación biológica de lucha por la vida, se trata de una situación imaginaria que tiene que simbolizarse. Para trazar algunas líneas se tomará como referencia a Freud y algunos planteamientos de su teoría que son importantes en este tema.

Para ello, cabe destacar específicamente el mecanismo inconciente de la represión por su importancia en la estructuración del aparato psíquico, ya que a partir de aquí se constituye eso reprimido que dará lugar a la pulsión por el saber o por investigar y con ello la posibilidad de simbolizar. De igual forma se

destaca el concepto de pulsión así como las teorías sobre la sexualidad infantil, el Edipo y el narcisismo primario para articularlos con el amor y el deseo de saber.

Se sabe que, si bien por el hecho de la represión se mantienen alejadas de la conciencia ciertas representaciones intolerables, ello no significa que no tengan efectos muy importantes en la estructuración psíquica y la constitución de la subjetividad. "El psicoanálisis, nos ha enseñado que la esencia del proceso de la represión no consiste en cancelar, en aniquilar una representación representante de la pulsión, sino en impedirle que devenga conciente. Decimos entonces que se encuentra en el estado de lo "inconciente", y podemos ofrecer buenas pruebas de que aún así es capaz de exteriorizar efectos, incluidos los que finalmente alcanzan la conciencia" (Freud,1905/ 2006:161).

El mecanismo de la represión tiene dos tiempos. En una primera fase, la representación psíquica de la pulsión no es admitida en lo conciente, es un esfuerzo de desalojo, se instaura una primera represión a la que se denomina represión primordial. Esta queda fijada. La representación de la pulsión y la pulsión misma permanecen ligadas. El inconciente se ha formado a partir de que algo queda reprimido desde los orígenes, es decir, que para que haya inconciente tuvo que haber una primera represión que lo instituyera.

A la segunda fase de la represión Freud la denomina represión propiamente dicha; esta recae sobre retoños psíquicos de la representación reprimida o sobre pensamientos que, aunque procedentes de otra parte, han entrado en un vínculo asociativo con ella. En este caso el esfuerzo es de dar caza.

Señala Freud que se comete un error si se destaca exclusivamente el rechazo que se ejerce de lo conciente sobre lo que ha de reprimirse. De igual manera debe de tomarse en cuenta la atracción que lo reprimido primordial ejerce sobre aquello con lo cual pueda hacer conexión.

Una aclaración más respecto a la represión es que en la represión primordial se genera angustia puesto que se inicia a partir del displacer por la ausencia de la madre, que al ser displacentera queda reprimida y fijada dando lugar al inconciente y constituyendo una falta también primordial que genera angustia, angustia por la falta que dará lugar al deseo y, por consiguiente, a la capacidad para simbolizar.

La represión propiamente dicha recae sobre los procesos secundarios que tienen que ver con el pensamiento y aquí la angustia actuará como señal para evitar una angustia mayor si irrumpiera la pulsión reprimida (Freud, 1915/2006). Es en este carácter secundario de la represión en el que la educación interviene de una manera favorable o desfavorable para el desarrollo del pensamiento.

Luego entonces, si no se generan las condiciones que pudieran posibilitar la constitución de un espacio interno escisión radical del psiquismo), es decir, si no hay represión primaria y las representaciones se fijan como huellas mnémicas no reprimidas en el interior del aparato indiferenciado, la consecuencia es la imposibilidad del olvido y la memoria. Por lo tanto, tampoco se generan las condiciones para el surgimiento de la curiosidad intelectual y, dependiendo de la falla en la naturaleza de la represión, se manifestarán una serie de trastornos que van desde reacciones fóbicas ligeras hasta trastornos pre-psicóticos.

Las pulsiones y el amor por el saber

Los padres y los maestros buscan establecer mecanismos de adaptación a la sociedad, recurriendo a todos aquellos dispositivos de poder (amenazas, castigos, maltratos, entre otros muchos más) que permitan someter los deseos de los infantes. Por otro lado buscan que los niños renuncien a toda aquella exteriorización de la vida pulsional que interrogue el deseo de los adultos. Ante este escenario el niño se sumerge en una encrucijada que lo llevará a replantearse sobre el sostenimiento de la satisfacción de la pulsión o el ingreso al orden social.

Amor por el conocimiento es la definición etimológica de epistemofília, que Freud refiere como pulsión de investigar o de conocer. Paralelamente, plantea la sublimación como uno de los caminos de la pulsión sexual para explicar que ciertas actividades humanas encuentran en ella su energía y son dirigidas con un fin no sexual hacia objetos socialmente valorados. "La acción de dicha pulsión corresponde, por una parte a cierta forma de sublimación de la pulsión de apoderamiento, y, por otra, trabaja con la energía de la pulsión de ver. Sin embargo, su relación con la vida sexual tiene especial importancia" (Freud, 1908/ 2006:176).

El niño se ocupa mucho de acontecimientos como la relación sexual entre sus padres, el nacimiento de los niños, la diferencia de los sexos, sobre los cuales tienen una concepción muy particular creando sus propias teorías que en general son un reflejo de

su propia constitución (Freud, 1908/2006). Por ejemplo, como sabemos una de las primeras teorías infantiles tanto de niños como niñas, es la asombrosa fantasía de que todos los seres humanos tienen idéntico genital, un genital masculino; vemos en ello cómo el surgimiento de uno de los primeros enigmas se inicia en sus pensamientos y sus afectos, dando lugar al primado del falo, teoría en la que se fundamenta la amenaza real de castración.

Al niño le rodea un mundo de múltiples enigmas sobre la sexualidad. Y se pregunta movido por una fuerza pulsional principalmente tres cosas: ¿De dónde vienen los niños?, ¿Qué pasa que una parte del cuerpo parece ser diferente en las personas? ¿Qué sucede en la habitación de los padres? Cuestionamientos que quizá sean el origen de todo deseo por el saber.

Asimismo, los niños se esfuerzan por comprender, pero su investigación no tiene resultados y terminan renunciando a su propósito, ocasionando a veces como secuela, un deterioro permanente de su deseo de saber. La duda puede convertirse en arquetipo para la actividad de pensar en torno de otros problemas, ante los que, si fracasa en un primer intento, tendrá en lo sucesivo un efecto paralizante manifestándose esto como una inhibición para pensar.

Freud (1915/2006:191) menciona que "desde este primer conflicto psíquico puede desenvolverse una escisión psíquica y con ello la consecuente suspensión del reflexionar." Lo que Freud nos hace notar, es que las dudas o conflictos que se viven en la infancia en relación al deseo de saber sobre el quehacer sexual, tendrán repercusiones en su vida anímica, o en la actividad reflexiva de su pensamiento, que puede ser inhibida o compulsiva deteriorándose como consecuencia su capacidad para pensar y adquirir conocimientos.

Inhibición y angustia

La otra posibilidad es que las representaciones sustitutivas por efectos de la represión pueden dar lugar a la formación de síntomas que se manifiestan en el Yo, como la inhibición del pensar e investigar, no sólo sobre contenidos de carácter sexual, sino que puede generalizarse a una inhibición del interés por todo objeto de conocimiento.

Freud hace una distinción muy puntual entre inhibición y síntoma, ya que hay sujetos en que se presentan inhibiciones y ningún síntoma o casos en los que un síntoma da lugar a una inhibición o una inhibición a un síntoma. Define los términos de la siguiente manera: "Se trata de inhibición donde está presente una simple rebaja de la función, y de síntoma donde se trata de una desacostumbrada variación de ella o de una nueva operación" (Freud, 1915/2006:85).

Se puede dar el nombre de inhibición a una limitación de una función del yo, limitación que significa que la represión triunfa totalmente, puesto que impide al yo un desempeño eficaz en su relación con la realidad, es una muestra del alcance de la castración, la defensa de las fuerzas represoras se extienden hasta el posicionamiento del deseo y lo que de este se derive para no permitir el ejercicio de una función, es decir, cancela la capacidad operativa del yo al punto de hacer que se inhiba el proceso de la excitación de la pulsión misma, con la intervención de la señal de angustia para lograr la cancelación de las libertades de pensamiento.

Las inhibiciones son pues una renuncia a ciertas funciones, porque en su ejercicio se desarrollaría angustia. En lo que al síntoma se refiere, la angustia aparecerá como señal para anticipar y evitar que aparezca una angustia mayor en caso de que lo reprimido irrumpiera a la conciencia.

Dos son las cuestiones que se abren aquí en relación con nuestro tema. Si la angustia es consecuencia de la represión, lo es en la medida en que hay dos sistemas en conflicto (el Ello atacante, el Yo atacado): pero una vez que hay un Yo que emite señales de alarma frente al ataque del Ello, la represión tiene como objeto evitar la angustia.

Es evidente que se está hablando de dos tipos de represión: la represión originaria, organizadora de la diferencia entre los sistemas, y por lo tanto capaz de permitir la producción de ese afecto llamado angustia, y la represión secundaria que tiene por objeto evitar su aparición.

Por ello, para hablar de una "curiosidad intelectual inhibida", es necesario definir primeramente si la curiosidad intelectual del niño se ha inhibido a partir de una represión primaria, en cuyo caso no sería propiamente una curiosidad reprimida puesto que nunca se constituyó como tal, o si se ha constituido en un síntoma como consecuencia de la represión secundaria.

Las funciones del Yo se ven disminuidas de varias maneras, con mucha frecuencia son motivo de tratamiento como síntomas aislados, como la torpeza en la ejecución de ciertas acciones, el poco interés para el trabajo o la presencia de manifestaciones reactivas

como la fatiga. Esto se aplica al trabajo intelectual o al trabajo en general y particularmente también al rendimiento y aprendizaje escolar de los niños. Asimismo, "se da también el caso de niños cuya inteligencia ha padecido todas las vicisitudes del conflicto edípico y de la angustia de castración. El placer debido a la eficacia en el campo intelectual no está absolutamente desexualizado y, por ello, los constriñe a una regresión, a una inhibición, que pueden ser más o menos precoces, más o menos parciales y más o menos electivos frente a ciertos modos de relaciones y que pueden instalarse de manera determinante en el momento mismo de la escolarización" (Lebovici, 1978:258-259).

Angustia e intelecto

Klein (1975) señala, la presencia de ansiedades primarias arcaicas e intensas en el retardo y la inhibición intelectual. Para esta autora las ansiedades persecutorias por la intensa destrucción infringida fantasmáticamente al cuerpo materno, dentro de una relación primaria apuntalada en mecanismos psicóticos, son un factor de inhibición intelectual. Sería el caso de niños que padecen de temores muy precoces, bajo la influencia del Superyó sumamente severo y sádico, temores que van dificultando el desenvolviendo intelectual del niño y por consiguiente la función simbólica. Klein menciona que "una excesiva y prematura defensa del yo contra el sadismo impide el establecimiento de la relación con la realidad y el desarrollo de la vida de fantasía" (Klein, 1975:227).

La posesión y exploración del cuerpo de la madre y del mundo exterior (por extensión del cuerpo de la madre), se detiene debido a la angustia produciendo una suspensión completa o parcial de la relación simbólica con objetos que representan el cuerpo de la madre, y por ende, del contacto del sujeto con su ambiente y con la realidad en general. "Es la tendencia a la represión el mayor peligro que afecta al pensamiento, o sea, el retiro de la energía pulsional con la cual va parte de la sublimación, y la concurrente represión de asociaciones conectadas con los complejos reprimidos, con lo que queda destruida la consecuencia del pensamiento" (Klein, 1975:209).

Comprender el mecanismo de la represión en su función constituyente, a partir de la cual se posibilita a su vez la función simbólica del psiquismo, nos sitúa en una perspectiva distinta para estudiar desde el psicoanálisis las vicisitudes en la adquisición del conocimiento, puesto que en ello está implícita la capacidad para simbolizar como primer movimiento necesario para la instauración del pensamiento, creando así la base para cualquier aprendizaje o relación con el saber.

El origen de toda curiosidad

Para Bleichmar (1984), la aparición de la triangulación del Edipo proporciona los elementos que permiten la emergencia de angustia masiva, así como la inquietud intelectual a partir del intento de dominio del sujeto sobre el objeto familiar que ha devenido extraño; el "Unheimlich" freudiano, la inquietante extrañeza de la cual el niño quiere apropiarse, entenderla, es lo que da origen a todas las curiosidades.

De manera que tanto el sadismo como la curiosidad son un efecto de la diferencia que la inclusión del tercero imprime al psiquismo, dando origen de tal modo tanto a la aprehensión del otro en tanto otro, como a la inquietud por aprender, desplazada hacia el mundo.

El simbolismo para Klein (1975) es el fundamento de toda sublimación y de todo talento, ya que es a través de la ecuación simbólica que cosas, actividades e interés se convierten en tema de fantasías libidinales. De manera tal que hay un interés primario por el propio cuerpo y por el cuerpo de la madre. El sujeto no tiene entonces libido disponible para otros intereses cuando está totalmente centrado en su propio cuerpo o en el cuerpo materno. Es decir, cuando hay un exceso de sexualización no sublimada no simbolizada bajo otras vías, ningún objeto tendrá valor para el sujeto porque la libido no se ha desplazado.

Edipo y función paterna

Según Lacan (1957/1999), la separación de la madre, castración del segundo tiempo del Edipo, son movimientos definitorios en la organización de las identificaciones secundarias, de la elección de objeto y la instauración del Superyó como forma determinante para la constitución del sujeto.

Con Lacan también se ve que el Edipo representa una coyuntura de la ley que estructura el deseo en lo simbólico. "Por la vía de acceso al Nombre del Padre, cada sujeto encuentra sus deseos e identificaciones que lo constituirán. Es en el nombre del padre en donde tenemos que reconocer el sostén de la función simbólica que desde el albor de los tiempos históricos, identifica su persona con la figura de la ley" (Lacan, 1957/1999:278).

El niño construye teorías, concepciones, representaciones, y éstas no se constituyen desde las percepciones concientes sino desde el posicionamiento inconciente que ocupa como sujeto frente a otro; de ahí la importancia de considerar el lugar de un niño en su familia, lo que se espera de él, lo que se dice de él desde el deseo del otro. Se parte de la base de que los problemas de aprendizaje están en relación directa, al modo de inscripción de la castración simbólica. Si el niño no aprende, algo dice con su no aprender. "El deseo de saber, cuando de psicoanálisis se trata, lleva a un conocimiento que causa horror, en la medida en que tiene que ver con la castración" (Mannoni, 2002:94).

Por lo tanto, se puede decir que en los problemas de aprendizaje, si se refieren a las inhibiciones, los síntomas y la angustia ante el saber, su origen puede ser desde la estructuración psíquica, estar ligado a lo imaginario o puede partir del Edipo, sin ser excluyentes las tres posibilidades.

Ocurre que no hay posibilidad de investigar o de aprender si no se produce alguna fisura en la díada madre fálica-hijo narcisista. Es clave para el proceso educativo considerar como opera la llamada función paterna, su déficit, y sus fallas. El niño necesita inscribir una falta en el Otro para poder constituirse como sujeto deseante e inscribirse así en el orden de la cultura.

Referencias

BLEICHMAR, S. (1984). *En los orígenes del sujeto Psíquico. Del mito a la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.

FREUD, S. (1905/2006). *Tres ensayos de teoría sexual*. O.C. *Tomo* VII. Buenos Aires: Amorrortu.

FREUD, S. (1905/2006). *La represión*. O.C. *Tomo* XIV. Buenos Aires: Amorrortu.

FREUD, S. (1908/2006). *Sobre las teorías sexuales infantiles*. O.C. *Tomo* IX. Buenos Aires: Amorrortu.

FREUD, S. (1914/2006). *Introducción al Narcisismo*. O.C. *Tomo* XIV. Buenos Aires: Amorrortu.

FREUD, S. (1915/2006). *Pulsiones y destinos de pulsión*. O.C. *Tomo* XIV. Buenos Aires: Amorrortu.

KLEIN, M. (1975). *La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo. Contribuciones al Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

KLEIN, M. (1975). *Contribuciones a la Teoría de la Inhibición Intelectual*, O.C. *Tomo* II. Buenos Aires: Paidós.

LACAN, J. (1957/1999). *El seminario 5 las formaciones del inconciente*. Buenos Aires: Paidós.

LEBOVICI, S. (1978). *El Conocimiento del niño a través del psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica.

MANNONI, M. (2002). *Un saber que no se sabe. La experiencia analítica*. Madrid: Gedisa.