

---

## **Conceptos psicoanalíticos sobre inteligencia y acceso al conocimiento, según Silvja Bleichmar**

Susana Amblard de Elia <sup>1</sup>

*Desde la Universidad Nacional de Villa María (Córdoba-Argentina), el equipo de investigación integrado por la Doctora Civarolo y las licenciadas Cartechini y quien suscribe, hemos llevado a cabo un estudio sobre el concepto de inteligencia según la teoría psicoanalítica de Bleichmar, psicogenética de Piaget y de las inteligencias múltiples de Gardner.*

*Dichas teorías se han desarrollado en el transcurso del siglo XX manteniendo su vigencia y aplicación en la actualidad y caracterizándose por sus importantes diferencias. No obstante, nuestras hipótesis nos llevaron a pensar que existen puntos de encuentro que, de comprobarse, enriquecerían las posibilidades diagnósticas, tanto de las miradas de estas teorías respecto del modo como surge el pensamiento y la inteligencia en el niño, hasta su desenlace en el abordaje académico y clínico.*

*El presente trabajo se explaya sobre la concepción de esta temática según la teoría psicoanalítica, en este caso de Silvia Bleichmar.*

### **Inteligencia - Subjetividad - Psicoanálisis - Conocimiento - Educación**

*The research team of the National University of Villa María (Córdoba-Argentine Republic), composed of Dr. Civarolo and "Licenciadas" Cartechini and Amblard, has carried out a study on the concept of intelligence based on Bleichmar's psychoanalytic*

---

<sup>1</sup> Especialista en Psicología Clínica. Especialista en Psicología Educacional. Licenciada en Psicología. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Villa María. Psicoterapeuta de niños y adolescentes. Villa María, Córdoba, Argentina. E-mail: susanamblard@hotmail.com

*theory, Piaget's psychogenetics and Gardner's multiple intelligences. These theories, developed during the twentieth century, are still valid and applicable today, and are characterized by their significant differences. However, our hypotheses lead us to think that there are common points that, if proven, would enrich the diagnostic possibilities of the approaches supported by these theories regarding the emergence of children's thought and intelligence and would derivate in academic and clinical approaches.*

*This paper considers the above mentioned issues according to Silvia Bleichmar's psychoanalytic theory.*

### **Intelligence - Subjectivity - Psychoanalysis - Knowledge - Education**

#### **La teoría**

La Doctora Silvia Bleichmar ha sido una prestigiosa psicoanalista argentina fallecida el 16 de agosto de 2007. Nuestro interés en el estudio de su teoría se debe a que sus conceptos respecto de "la infancia" como tiempo de constitución del psiquismo, nos obliga a quienes trabajamos en educación a observar las condiciones que posibilitan u obstaculizan las potencialidades simbólicas de un niño.

Si bien el eje de sus investigaciones no ha sido estrictamente el estudio de la inteligencia ni el del aprendizaje escolar, su teoría gira en torno al modo en que se va estructurando el psiquismo, advirtiendo que si no se organizan debidamente los procesos primarios y

secundarios, esto es, la "fundación del inconciente" con la construcción correlativa del preconciente, mediante la instauración de la represión originaria,<sup>2</sup> se verán afectadas las funciones que dan curso al desarrollo de la inteligencia, la producción simbólica y el acceso organizado al conocimiento.

A diferencia de corrientes anteriores del psicoanálisis como la Ego Psychology y la Self Psychology que conciben la inteligencia como funciones que están en contigüidad con la naturaleza permitiendo la adaptación al medio, Bleichmar considera que la inteligencia humana

No está en contigüidad con la naturaleza sino que es un producto absolutamente inédito, efecto de la

<sup>2</sup> Concepto introducido por Bleichmar para designar que el inconciente se construye dejando inscriptas en él las primeras marcas que produce la madre con su erotismo en los cuidados precoces, dando lugar a la pulsión libidinal que posibilitará la atracción por los objetos del mundo y encontrarán significación en la formación del preconciente a través del lenguaje. Ambas instancias quedarán separadas por la represión originaria para que la realidad pueda adquirir sentido para el niño.

intervención sexualizante que produce el otro humano sobre la cría en los cuidados primarios que realiza, y de los ordenamientos posteriores que regulan estas inscripciones, a partir de la partición de la tópica psíquica como efecto de la represión originaria. (Bleichmar, 1999, p. 271)

Entre otros puntos de partida, su teoría toma el concepto de "imaginación radical" de Castoriadis (1993) en su libro *El inconciente y la ciencia* en el que plantea la diferencia entre la inteligencia adaptativa de los organismos biológicos y la inteligencia humana. También parte de los escritos freudianos: *Proyecto de psicología* (1982) para señalar que, en los primeros tiempos de vida, se produce una ruptura del principio de inercia neuronal, esto es, la descarga a cero de las tensiones producidas por los montantes autoconservativos con los que el niño nace, en virtud de la experiencia de satisfacción que produce la implantación de sexualidad que acompaña los cuidados precoces, produciendo una huella mnémica y dando origen a una representación incipiente de aspectos parciales del objeto, particularmente de rasgos del mismo inscriptos en el psiquismo como resultante de sensaciones placenteras en el cuerpo. Estas primeras representaciones o alucinación primitiva corresponden a procesos primarios y son precursoras del desarrollo del pensamiento, la inteligencia y la producción simbólica.

Sin embargo, este primer simbolismo humano, tiene como única función aliviar tensiones, no aprehende la realidad. Consiste solo en una me-

tabilización de lo exterior, singularísima y destinada a la procura de placer y evitación del displacer.

En este sentido, la experiencia humana, la percepción de los objetos del mundo, siempre estará mediada por estas primeras inscripciones. El sujeto será selectivo respecto de lo que le atraiga de lo exterior. Cada cosa externa tendrá una significación particular en función de la representación que evoque. Es aquí donde se diferencia la inteligencia humana de la del animal, pues en procura de reencontrarse con representaciones arcaicas placenteras, puede llegar a priorizar lo que le evoca alivio y placer, evitación del dolor o reminiscencias de momentos de plenitud, a costa de su propia destrucción física.

En los primeros tiempos de vida, esta desadaptación primaria respecto de lo natural, la búsqueda del contacto con el pecho más que del alimento, desata en el bebé un trabajo psíquico pulsante, anárquico y perentorio, en búsqueda de alivio inmediato. Y será la madre, nuevamente, desde sus funciones, quien irá operando a través del lenguaje, a través de lo que la cultura le indica, desde su propio aparato psíquico organizado, quien facilite la transcripción de las primeras representaciones en otras más complejas y adecuadas para el encuentro y adaptación con la realidad.

Es necesario que se constituya un proceso secundario que dará cuenta de la existencia del inconciente, cercado por la represión originaria, donde queden sepultadas estas primeras inscripciones como "reservorio libidinal del interés por el mundo humano [...]".

Si no existe inconciente no habrá interés en las cosas del mundo" (Bleichmar, 1999, p. 285).

Pero una cosa es la fuerza libidinal que insta al deseo a encontrar sentido en las cosas del afuera y otra es que para lograrlo sea necesaria la incipiente organización del Yo, de un sujeto que piense y articule las variables que le ofrece el mundo.

La organización lógica propia de los procesos secundarios es producto del preconciente. Esta organización supone una discriminación Yo, no/Yo, adentro/afuera, construcción de categorías lógicas de negación, contradicción, temporalidad y tercero excluido. Solo de este modo podrá constituirse la inteligencia y el interés por conocer.

Volviendo a la función materna, debemos decir que fue imprescindible que sexualizara al bebé, pero que también fue imprescindible que haya impuesto ritmos, pautas, diques que frenen y ordenen su impulsividad, para dar paso a una organización psíquica que permita la constitución subjetiva y el desarrollo del pensamiento. Desde que el niño nace la madre lo habla, lo piensa y lo cuida como sujeto aunque todavía no lo sea. Sus sueños, deseos y proyectos, su mirada, su voz y su discurso, serán fuentes de humanización.

Proponerse como semejante es el punto de partida para identificarse como miembro de su especie. Como tal, en un momento la madre devendrá extraña, externa, ofreciéndole sustitutos de su presencia, siendo este un momento crucial para el desarrollo, por cuanto el niño advierte la

ausencia y se frustra, viéndose compelido a imaginarla y fantasearla.

La madre suficientemente buena [...] ofrece al bebé la oportunidad de crearse la ilusión de que su pecho es parte de él [...] la tarea posterior [...] consiste en desilusionar al bebé en forma gradual, pero no lo logrará si al principio no le ofreció suficientes oportunidades de ilusión. (Winnicott, 1988, pp. 27-28)

De este modo el autor fundamenta las condiciones para que se produzca la posibilidad de simbolizar.

El niño irá deponiendo la perentoriedad de sus pulsiones en busca de alivio en una zona del cuerpo, porque es la madre quien desde su rol, lo integró narcisísticamente, le habló con su nombre y atributos de género, dándole un lugar en la familia y pensándolo en la cultura en la que ella misma está inserta erigiéndose en "portavoz" (Aulagnier de Castoriadis, 1988, p. 113).

Desde el lenguaje la madre interpreta el mundo, la realidad y le ofrece alternativas para estar sin el "cuerpo a cuerpo", con lo cual se enriquece la producción simbólica.

Por identificación, se irá desarrollando la inteligencia en un esfuerzo por encontrar una relación con el mundo y una cultura que lo incluya. Esto significa que, en tanto humano, dispondrá de los modos simbólicos que evitarán el aboraje de la realidad por ensayo y error.

En tanto la madre piensa al niño lo preserva de la inmediatez, lo provee de recursos simbólicos de los que la inteligencia deberá hacerse cargo para los intereses del yo.

El reconocimiento de sí mismo, la autoestima, la existencia misma, no se sostienen en el ser humano sin la implicación comprometida de Otro por quien es pensado, sostenido y amado, particularmente cuando por efecto del desarrollo se produce la separación yo, no/yo, yo/otro.

La angustia del octavo mes da cuenta del descubrimiento de la no disponibilidad total de esa persona que aliviaba zonas erógenas fantaseándola como parte de sí, placer parcial que deberá integrarse en la necesidad de ser amado como uno, como persona. Momento fundante en el desarrollo de la inteligencia, por cuanto todo aquello que no le pertenece (en primer lugar, la madre) le despierta enigmas.

La paradoja es que el enigma surge a partir de la inferencia de que el semejante, esa persona reconocida, amada y necesitada, es poseedora de una intimidad, de algo ajeno y oculto, que pone al niño en la encrucijada de interrogarse respecto de sí mismo, del lugar que ocupa para el otro y de las variables de la realidad que atrapan el interés de aquél. En este sentido, será la inteligencia la función psicológica que se verá instada a desentrañar los enigmas de la realidad en procura de sentido, dejándose capturar por algunos aspectos de la realidad que evoquen representaciones significativas pero que permitan la incorporación de algo novedoso.

El interés por conocer (pulsión epistemofílica), surgirá entonces en un sujeto poseedor de un aparato psíquico organizado, en el que el inconsciente es la reserva libidinal que da curso al deseo, pero que para la aprehensión de

la realidad sea posible, deberán estar constituidas las categorías lógicas del preconsciente que impone la cultura a través de la lengua. Es a partir del yo, de la lógica identitaria que: "yo recorto un conjunto (de la realidad) que separo, clasifico, ordeno, me permito armar un interrogante, una problemática cognitiva" (Bleichmar, 1999, p. 26).

### **Transferencia de la teoría de Bleichmar al aprendizaje escolar**

De las múltiples causas que dan origen a dificultades en los aprendizajes escolares, Silvia Bleichmar analiza aquellas que se relacionan con fallas en la organización del psiquismo que obstaculizan el interés por aprender.

Desde el ingreso al jardín de infantes, el niño deberá adaptarse a situaciones nuevas que requerirán fundamentalmente de un yo que le permita discernir entre él y los otros y haber desplazado el curso de la libido hacia nuevos objetos ya sea vinculares como de conocimiento.

La escuela es un lugar novedoso e inédito desde la experiencia del niño. Es tensionante por lo desconocido que esconde y enigmático por la significación asignada por otras personas significativas más allá de sus padres como familiares, vecinos, adultos que inesperadamente miran al niño y preguntan: "¿Ya vas a la escuela?", dando cuenta de que la decisión de mandar un niño al colegio no depende de la voluntad fortuita de aquellos, sino de una obligatoriedad que confiere el Estado en el contexto de garantizar los derechos elementales de las personas.

El incipiente alumno deberá esforzarse por desentrañar los códigos que en aquella rigen, para reconocerse y entender qué se espera de él en este particular espacio público, en el que los roles que asumen los adultos de quienes estará a cargo durante su estancia, no responden a pareceres individuales, sino a mandatos pre establecidos por la legalidad acordada desde los estamentos gubernamentales pertinentes.

Esta es la pesada realidad que conmueve a un niño que ingresa a la escuela. Conmoción que se aliviará si su inteligencia puede hacer uso de la producción simbólica que contiene representaciones de sentido a través de las cuales podrá ligar vivencias análogas, o sea impactos de la realidad sobre su mundo emocional en circunstancias anteriores con el modo con el cual se resolvieron.

Decíamos que la función de la inteligencia es encontrar alivio a las tensiones que lo real externo produce, recordando, seleccionando de esta realidad, las variables que permitan resolver mediante la conducta, una adaptación al medio que no quiebre el equilibrio del Yo. Una negociación entre la búsqueda de placer que siempre es objeto de la pulsión, de la libido, de lo inconciente, con lo que las representaciones preconcientes y concientes encargadas de interpretar la realidad, reconocen como aceptable para la preservación de la autoestima en el posicionamiento subjetivo ante lo culturalmente establecido. En este contexto decimos que la modalidad "inteligente" con la que el niño vaya sorteando sus dificultades ante situaciones nuevas comienza muy temprano, comienza en los orígenes de la vida.

El ingreso a la escuela implica la aceptación del alcance limitado de los vínculos familiares para el crecimiento y desarrollo. Una vez más, como tantas veces desde que nació, pero ahora con más recursos madurativos, comprende que la madre desaparece y se le ofrecen otros modos de placer.

Cuanto más adecuado haya sido el espacio transicional entre la madre y el niño, así como el aprendizaje para el logro de alivio con nuevos objetos, se desarrollarán en él más tolerancia y recursos imaginativos para que, al llegar a la escuela, esté dispuesto a hacer el esfuerzo de entender y aceptar las normas, reglas y roles de este lugar ajeno y extraño al que sus padres, en el mejor de los casos, confieren la delegación de sus derechos a la educación.

La renuncia a instancia de la madre al autoerotismo, favorece el desarrollo del pensamiento, la fantasía y la inteligencia (Amblard & Cartechini, 2008, pp. 20-21). Difícilmente logrará aceptar al docente, a sus compañeros y a una oferta educativa que requiere de esperas, postergaciones en el alivio de tensiones corporales y promesas de placer a través del juego, la gráfica, los cuentos y la atención no individualizada, si el vínculo materno tiene modalidades simbióticas y no mediadas por otros objetos de satisfacción que la suplan y particularmente, aquellos con los que el niño haya aprendido a estar a solas sin desorganizarse.

En este contexto podrá reconocer lo propio de lo ajeno, lo familiar de lo extraño, organizando la realidad a partir de las coordenadas de espacio y tiempo.

La escuela constituye un lugar extrafamiliar en el que se pondrá en juego la eficacia de aspectos identificatorios del yo para que ese espacio particular adquiera sentido.

### Sobre la inhibición intelectual

En los tiempos que corren y desde la psicología clínica, hemos podido observar numerosos niños con dificultades escolares relativas a falta de atención, concentración e interés, además del requerimiento de individualización a la hora de impartir consignas de trabajo, dependencia del adulto para ejecutar tareas y resolver situaciones problemáticas. Haciendo un recorte de las múltiples causas que puedan incidir en estas dificultades, nos interesa profundizar sobre aquellas que son producto de fallas en la constitución subjetiva, y que son confundidas no pocas veces con falta de capacidad intelectual y problemas de aprendizaje.

Rastreando la historia de estos niños en cuestión, observamos que estas dificultades no solo aparecen ante los aprendizajes en general (ni únicamente en los escolares), sino ante cada situación en la que deban permanecer sin la presencia referencial del adulto.

Consideremos niños entre 5 y 7 años. Dicen las madres: "Tengo que estar por detrás para todo, hasta para que se lave los dientes... no juega solo, todo el tiempo me está llamando... no puedo hablar por teléfono si él/ella está en casa, es absorbente, interrumpe cuando una está con otra persona...".

De este recurrente comentario, se desprende que no es el caudal intelectual lo que está en juego.

En estos casos, la inteligencia no puede operar sobre la realidad en la búsqueda de resolución de necesidades si no se lo ha puesto al niño en el lugar de tercero excluido. Debe existir entonces un tercero que excluya, que lo separe de la madre (Amblard & Cartechini, 2008, p. 22), desde los objetos transicionales de los 8 meses (Winnicott, 1988, p. 17), hasta la presencia del padre o quien cumpla la función en la etapa comprendida entre los 3 y los 5 años (etapa edípica), para que surja el sentimiento de incompletud y de falta, que tuvo su estallido con el descubrimiento de la diferencia de sexos, para que aparezca el enigma que le despierta el adulto desde el misterio de su vinculación genital, territorio vedado y necesariamente privado para el niño, desde donde aparece la curiosidad por la intimidad de esa mamá que es convocada por otros, que no es solo de él.

No podrá la escuela, ni el maestro, ni la oferta educativa atrapar el interés de un niño que no haya sido desterrado del territorio privativo de la pareja sexual de los padres por la prohibición del incesto (Amblard, 2006, p. 40).

La curiosidad sexual propia de los 3 a los 5 años, habrá de devenir en curiosidad intelectual después. Las preguntas del niño sobre su origen, sobre cómo nacen los bebés, sobre la muerte, sobre los atributos sexuales de los adultos, etc., merecen respuestas que constituyan significantes necesarios para la constitución de un sujeto que, para incluirse en la cultura, necesita identificarse como miembro de la especie humana de la que sus padres son parte y referentes y, a la vez, de los caminos a seguir para "ser" en la exogamia.

Tanto el exceso de presencia como el de ausencia a la demanda infantil obturan la curiosidad.

La inteligencia se desarrolla y se pone en marcha para desentrañar aquellos aspectos de la realidad que, de manera diferida, le devolverán al sujeto la plenitud y el equilibrio perdido en las renuncias a las perentorias descargas motrices, así como la prohibición del adulto al sostenimiento de vínculos incestuosos. Privacidad entonces de la sexualidad de los padres y renuncia al goce del cuerpo del niño, son requisitos necesarios para que el placer quede liberado al desarrollo del juego, la imaginación y el aprendizaje.

Nos referimos a la costumbre de muchas familias con niños de no preservarlos de su intimidad y de mantener hábitos autoeróticos más allá de la edad adecuada (co-lecho, mamaderas, chupetes, desorden alimentario, etc.)

El desarrollo intelectual implica el posicionamiento autónomo de un sujeto desterrado de los vínculos primarios y endogámicos en procura de un lugar social con leyes propias. Cuando esto no ocurre, la atención no estará centrada en la tarea escolar ni podrá el niño ponderar el valor y el placer de pensar por sí mismo, sino que demandará ocupar el rol de mandamás o de bebé que indefectiblemente se transfieren a la escuela.

El lugar del docente representa para el niño la primera figura ajena al ámbito familiar en quien debe confiar y valorar para apropiarse de lo que este propone, con lo cual debe creer que tiene algo para dar. Sin embargo, si esta verticalidad no está previamente cons-

truida, difícilmente esté dispuesto a atender para entender.

Niños con dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura por ejemplo, estudiados en el marco de una investigación realizada en la Universidad Nacional de Villa María (Amblard & Cartechini, 2006/2008), dan cuenta desde los datos rastreados en sus respectivas historias vitales, de vínculos familiares que no facilitaron el acceso a la función simbólica de la lengua, favoreciendo la estructuración de un lenguaje oral particular, ya sea con fallas semánticas y/o de sintaxis, como de un discurso ajeno, tomado en préstamo de personajes televisivos o de hermanos o familiares significativos, produciendo serias perturbaciones en la construcción de la identidad.

Un Yo que no tenga significantes claros que le permitan representarse e identificarse va a mostrar fracturas a la hora de aprender.

Un niño que en el ámbito familiar no esté discriminado desde su lugar de hijo, hermano, nieto, sobrino etc., desde sus atributos de género y edad, u ocupe roles que no le correspondan, en el aula se esforzará para no desorganizarse, dando lugar a conductas hiperkinéticas, de aislamiento o de déficit intelectual, cuando en realidad lo que existe, es una inhibición de la inteligencia por las causas descriptas, que obturan la posibilidad de que las propuestas pedagógicas y sociales que la escuela ofrece no se constituyan en foco de atracción para él.

Nuestra preocupación y esfuerzo en el estudio de los conceptos de inteligencia, en este caso con los imponderables aportes de la Dra. Silvia Bleich-



mar, están dirigidos no solamente a contribuir con la optimización de los recursos educativos, sino también a evitar los errores diagnósticos y la patologización de niños mediante intervenciones inadecuadas. Conocer la historia personal del niño desde su nacimiento, no solo desde su desarrollo biológico, sino desde los aspectos afectivos y vinculares primarios mediante los cuales fue accediendo a cada etapa madurativa (anam-

nesis) (Amblard & Cartechini, 2008, p. 45), contribuye a detectar de manera temprana, aquellos antecedentes que puedan devenir en trastornos de conducta, sociales y/o intelectuales y escolares.

**Original recibido: 15-08-2010**

**Original aceptado: 31-05-2011**

## Referencias bibliográficas

- Amblard, S. (2006). Condiciones subjetivas necesarias para desarrollo de la inteligencia en el niño. *Revista Internacional Magisterio*, N°24, pp. 40-42.
- Amblard S. & Cartechini S. (2006/2008). *Estudio del posicionamiento subjetivo en el aprendizaje del lenguaje oral, escrito y leído*. Manuscrito no publicado. Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina.
- Amblard, S. & Cartechini, S. (2008). *Desde la constitución subjetiva al aprendizaje escolar*. Córdoba: El Copista.
- Aulagnier de Castoriadis, P. (1988). *La violencia de la interpretación, del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (1999). *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castoriadis, C. (1993). *El inconciente y la ciencia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1982). *Proyecto de psicología. Volumen I*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Winnicott, D. (1988). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.