

El trabajo psíquico en la producción de conocimientos: aproximaciones para una metapsicología de la “inteligencia”

Gustavo Cantú

Resumen

En este artículo se intenta conceptualizar metapsicológicamente los procesos psíquicos implicados en la experiencia del sujeto con los objetos culturales. Para esto se analizan las formas de funcionamiento psíquico requeridas y puestas en juego en las distintas tareas que se solicitan en un test de inteligencia como el WISC.

Se postula que las distintas formas de producción simbólica implicadas en la actividad del sujeto sobre distintos objetos de conocimiento, con requerimientos diferentes del adulto, movilizan procesos psíquicos diferenciales que pueden ser caracterizados en función de cuatro ejes centrales: a) las formas de trabajo en las fronteras psíquicas, b) las modalidades de representación, c) las formas de ligazón y desligazón, y d) los procesos de abstracción. Cada uno de estos ejes permite interpretar las formas singulares de funcionamiento psíquico que se ponen en juego en el trabajo psíquico implicado en la producción cognitiva.

Palabras clave: Inteligencia – metapsicología – producción simbólica – trabajo psíquico

Keywords: Intelligence – metapsychology – symbolic production – psychic work

1. La “inteligencia” y su medición

La nominación en sí misma es un acto de reificación: al nominar “la inteligencia”, estamos suponiendo su existencia como una entidad independiente de nuestra mirada, como una propiedad o habilidad o conjunto de habilidades de un individuo. Como si esa entidad –que es un constructo teórico- existiera en forma previa y separada de nuestra experiencia. El paradigma de la simplicidad revela aquí su trabajo de configuración del pensamiento: suponemos un objeto (“la inteligencia”) separado, independiente e idéntico a sí mismo, que puede ser estudiado, medido, analizado, en forma neutra y objetiva por un

profesional. Redoblando la apuesta, las instituciones normalizadoras de la modernidad fortalecen la idea de que la inteligencia es una característica o habilidad heredable, suponiendo que se trata de una propiedad esencial y única, responsable de toda la conducta inteligente en el ser humano, reforzando las ideas esencialistas al darle una “sede física” al concepto abstracto de inteligencia (Najmanovich, 1998).

Una de las definiciones más precisas del concepto de inteligencia es la que se atribuye a Binet, creador del test que lleva su nombre. *“La inteligencia es lo que mide mi test”*, sostendrá. Definición que ingenuamente podríamos considerar egocéntrica, pero que devela y pone en el centro de la cuestión el carácter de constructo del concepto de inteligencia. La inteligencia es lo que mide el test; no tiene una existencia independiente y previa al test, no es ninguna cosa o entidad en-sí, sino un puro constructo teórico. De ese modo se diluye el esencialismo nominalista que supone creer que la inteligencia existe por el solo hecho de tener un nombre.

La concepción de inteligencia cambia radicalmente en un contexto diferente al de las instituciones normalizadoras de la modernidad. ¿Cómo apropiarnos de este instrumento en una práctica clínica destinada no a uniformizar sino a dar cuenta de la singularidad? Discutir el enfoque esencialista y la falacia de reificación que subyacen a algunas aplicaciones de los tests nos permite apropiarnos de ellos en la práctica clínica no ya para “medir” (porque no se trata de computar propiedades ya existentes en una supuesta entidad sustancial), ni para “normalizar” (puesto que no se trata de la adecuación a una supuesta norma), ni mucho menos para “excluir”.

Por lo tanto no tomamos por ejemplo el WISC (uno de los tests más usados) como un test de inteligencia, simplemente porque “la inteligencia” no existe como entidad. Consideramos que el Cociente Intelectual no refiere a ninguna realidad exterior al test. Sin embargo, el uso de un instrumento con el nivel de estandarización, precisión y heterogeneidad como es el WISC ha probado ser de utilidad en nuestra prácticaⁱ, a partir de un modelo de interpretación cualitativa de los resultados y sobre todo, de las formas de producción que el sujeto pone en funcionamiento en cada una de las situaciones a las que es convocado en los diferentes subtests. Esto significa que no evaluamos “la inteligencia” sino que caracterizamos las formas de producción simbólica.

2. *La producción simbólica*

La definición piagetiana de la inteligencia como equivalente y sucedánea de la adaptación biológica muestra sus limitaciones cuando intentamos comprender las formas y modalidades de producción de un sujeto singular, y cuando recordamos con Castoriadis (1993) que el funcionamiento del sujeto humano es profundamente desadaptativo. Por lo tanto la conceptualización psicoanalítica del pensamiento y el aprendizaje no puede contentarse con asignar a éste una función de exploración del mundo externo, puesto que esta exploración está relacionada con el trabajo psíquico que desemboca en la constitución de las representaciones inconscientes y su comunicación con la consciencia a través del preconscious. Es decir que si bien el pensamiento requiere el ordenamiento lógico característico de los procesos secundarios, la producción de conocimientos involucra aspectos pulsionales e inconscientes que no son exteriores al proceso mismo de producción.

Llamaremos *producción simbólica* (Álvarez, 2004; Schlemenson, 2001) a la modalidad de apropiación singular que el sujeto hace del lenguaje y los objetos de conocimiento a la vez en tanto oferta simbólica de inscripción social y en tanto capaz de otorgarle sentido a su experiencia subjetiva. En este orden, la producción simbólica aparece como producto a la vez que como producción de sujeto psíquico a través del discurso. En este sentido, las concepciones del psicoanálisis contemporáneo nos permiten superar la dicotomía sujeto/objeto y pensar de modo complejo en el entramado que se constituye en su relación. Entonces, el trabajo del pensamiento se sitúa en la encrucijada de una doble frontera: entre adentro y afuera por una parte, y entre las dos partes separadas que dividen el adentro (frontera de los sistemas Prcc-Cc e Icc) por otra (Green, 2001).

Esta concepción de la representación nos esclarece con respecto a la tónica y la dinámica del trabajo psíquico que requerimos al sujeto en la realización de las distintas tareas como las requeridas en un test. La escala de Weschler, por ejemplo, está construida mediante pruebas diferentes, lo que nos permite la oportunidad de observar e interpretar la producción y modos de funcionamiento del sujeto en situaciones muy diversas. Si bien las condiciones de administración y de puntuación estandarizadas deben respetarse, el profesional dispone de un material valioso clínicamente si su pensamiento

clínico le permite aprovechar como interpretables algunos índices tales como la forma de relación del sujeto con los materiales, sus reacciones frente a las dificultades, su uso del tiempo, sus verbalizaciones, sus estrategias de resolución, etc. De este modo, cada subtest deja de ser una mera situación de evaluación estandarizada para convertirse en un momento privilegiado para observar los procesos puestos en juego por el sujeto en la resolución de cada una de las tareas que se requieren.

En este artículo intentaremos analizar las formas de funcionamiento psíquico requeridas y puestas en juego en las distintas tareas que se solicitan en el WISC, para conceptualizar metapsicológicamente los procesos psíquicos implicados en la producción del sujeto en su relación con los objetos culturales.

3. *La producción simbólica cognitiva: ejes de interpretación*

Podemos considerar a cada uno de los subtests del WISC como otras tantas modificaciones en la organización del encuadre clínico. ¿Qué sucede en una sesión en la que se introduce en el encuadre clínico psicopedagógico un objeto tan determinado y determinante como el WISC? Las modalidades de circulación libidinal y la transferencia se ven transformadas por la presencia de un objeto tercero entre el paciente y el terapeuta. Objeto singular, puesto que no sólo es un objeto socialmente significativo y constituido por significaciones instituidas, sino además un objeto revestido de sentidos muchas veces conflictivos para el sujeto. Cada subtest del WISC modifica la organización del encuadre mediante la presentación de una serie de objetos diferentes y de una consigna de trabajo específica que plantea pedidos del terapeuta también diferentes con respecto a la forma de producción del sujeto.

El lugar de los objetos en el encuadre fue *abordado magistralmente por Winnicott en su trabajo sobre "Observación de niños en una situación fija"*, en el que destaca las modalidades de acercamiento de los bebés que atendía en su consultorio con respecto a un objeto habitual en él: el bajalengua (Winnicott, 1941). En la situación más o menos frecuente, el bebé después de explorar un poco la situación y vacilar entre aproximarse a la espátula o alejar su manito de ella, avanzando y escondiendo la carita en la blusa de la mamá, finalmente gana confianza y agarra el objeto, metiéndoselo en la boca, golpeándolo una y otra vez, jugando a que alimentaba a su madre o al mismo Winnicott y tirándolo, finalmente, lejos. El bebé disfruta mucho –dice Winnicott- librándose agresivamente de la

espátula. Hace además una consideración importante en el sentido de que, según su experiencia, si él intentaba meter el bajalengua en la boca del niño antes de su movimiento de exploración y manipulación, chocaba con la más enérgica resistencia del bebé. El autor culmina manifestando su deseo de que los pacientes lo usaran, lo usaran lo máximo posible, hasta gastarlo, y que pudieran, así, terminar el tratamiento.

Este texto de Winnicott nos permite reflexionar acerca de la inclusión de un objeto en el encuadre y acerca de su potencialidad para la exploración diagnóstica del paciente. El concepto de “uso del objeto” es de una especificidad diferente del de “relación de objeto”. En la relación de objeto intervienen mecanismos de proyección e identificación, mientras que en el uso del objeto se da por sentada la relación del objeto, pero se agregan rasgos que abarcan la naturaleza y la conducta del objeto. Para poder ser usado, es forzoso que el objeto sea real en el sentido de formar parte de la realidad compartida, y no un conjunto de proyecciones. Es decir que el uso implica la ubicación del objeto por fuera del control omnipotente del sujeto, su percepción como un fenómeno exterior y no como una entidad proyectiva (Winnicott, 1986). Nos preguntamos entonces cómo este sujeto *usa* cada subtest del WISC. Es decir que nos interrogamos por sus formas singulares de resolver las tareas solicitadas en cada uno. Las verbalizaciones y toda la gama de producciones que acompañen la resolución de las tareas pueden ayudarnos a interpretar el material, consideradas como asociaciones del sujeto expresadas en las distintas materialidades (en el cuerpo, en la acción, en la palabra). Se trata entonces de sistematizar estos indicios para convertirlos en elementos interpretables clínicamente por referencia a la modalidad de producción simbólica del sujeto.

Para profundizar metapsicológicamente en el análisis de la producción simbólica cognitiva, en este trabajo recurriremos a los ejes que André Green propone para el análisis del pensamientoⁱⁱ como problema psicoanalítico (Green, 2001).

Las hipótesis que se presentan no pretenden constituir un estudio exhaustivo ni acabado de la problemática, ni permiten una interpretación directa de los resultados del WISC. Simplemente se trata de la construcción exploratoria de hipótesis que muestran cómo algunas formas de producción de cada sujeto en el desarrollo de la situación del test pueden convertirse en observables clínicos a condición de ser interpretados a partir de una teoría de la producción simbólica que los ligue al funcionamiento psíquico que las sostiene. En ese sentido las hipótesis propuestas no son postulados sino pistas de

reflexión para acompañar al profesional en la construcción de sus propias hipótesis clínicas en relación con la problemática singular del paciente y que nos permitirán además elaborar hipótesis conceptuales acerca de los procesos psíquicos implicados en la producción simbólica cognitiva.

a. Las fronteras

Podemos ensayar un análisis de los subtests que componen el WISC-IV en función del tipo de funcionamiento de las fronteras psíquicas que las respectivas consignas suponen y requieren en el sujeto. Así, algunos subtests requieren que se tomen en cuenta datos de la percepción visual (Construcción con Cubos, Conceptos, Claves, Matrices, Búsqueda de Símbolos, Completamiento de Figuras, Animales) o auditiva (Semejanzas, Retención de dígitos, Vocabulario, Letras y números, Comprensión, Información, Aritmética, Adivinanzas). En ambos casos se supone un funcionamiento de la barrera antiestímulo lo suficientemente plástico como para permitir la investidura del objeto exterior mediante la percepción. Es decir que se requiere un movimiento hacia afuera, hacia el campo de lo real representado por el objeto perceptivo que se presenta en la consigna. Pero esta apertura de la membrana para excitaciones debe ser parcial y regulada, puesto que un cierre relativo debe resguardar el ingreso de otros estímulos exteriores que en la consigna se consideran irrelevantes.

Por ejemplo, en el subtest de Construcción con Cubos, la presencia del modelo es una de las diferencias con un subtest del WISC-III que ha desaparecido en la escala IV, que requería de procesos cognitivos próximos a la resolución de Cubos pero en ausencia del modelo. Nos referimos a Composición de Objetos, subtest en el cual el sujeto debía componer un modelo a partir de fragmentos a modo de un rompecabezas, sin tener ante la vista el modelo terminado. Esta diferencia nos permite aclarar que en Cubos estamos enfrentando al sujeto con una tarea que lo lleva a comparar constantemente su desempeño con una referencia exterior que lo preexiste. Será interesante, por lo tanto, atender a las manifestaciones del sujeto en relación con esta contrastación: si reconoce la diferencia entre su producción y el modelo, la desmiente (“Bueno, quedó más o menos igual”), abandona la tarea, solicita ayuda, se avergüenza, se angustia, hace comentarios sobre sus producciones, destruye una construcción parcialmente lograda, etc.

Del mismo modo, el subtest Animales nos permite indagar el funcionamiento de la frontera exterior del psiquismo en tanto implica el reconocimiento perceptivo de un grupo de objetos por diferencia con otros. Este reconocimiento implica la contrastación de la percepción del objeto que se ofrece con las representaciones conscientes de los diez tipos de animales presentes para decidir su correspondencia o no con esa categoría, trabajo que se efectúa en la frontera entre el psiquismo consciente y el campo de lo real exterior. El desempeño en este subtest no está dirigido a suscitar la producción de sentidos subjetivos singulares, por cuanto la discriminación que se pide es estrictamente referencial (ligada a lo real exterior y no a las experiencias del sujeto con animales), y binaria (animal-no animal). En algunos niños se puede observar cómo la producción de sentidos subjetivos en subtests en los cuales la consigna es estrictamente referencial como en este caso, actúa como obstáculo a la producción. Si el sujeto asocia la percepción de los objetos que se ofrecen a sus experiencias singulares en lugar de a la significación convencional que se requiere en la consigna, la calidad de las respuestas en función del patrón normativo desciende, por cuanto la cuota temporal para cumplimentar la selección de los animales es limitada y el tiempo dedicado a las asociaciones impide el logro de la cantidad de respuestas correctas esperada.

En algunos subtests se convoca a la motricidad en forma de acción específica de manipular (Cubos), copiar (Claves) o marcar (Búsqueda de símbolos, Animales). En ellos, para el cumplimiento de la consigna, la regulación de los intercambios con la realidad debe organizarse como acción específica y no como mera descarga de excitaciones. Así, por ejemplo, hay niños que no pueden esperar y comienzan a manipular los cubos incluso antes de escuchar la consigna o mirar el modelo, restando oportunidades de organización de las respuestas por un déficit en el control inhibitorio que permitiría una demora temporal para lograr las representaciones anticipatorias necesarias. En esos casos podemos pensar que la modalidad de funcionamiento con tendencia a la descarga impulsiva en desmedro de las formas representativas dificulta la resolución de la consigna. Hay otros niños que juegan con los cubos, por ejemplo arrojándolos, apilándolos para formar una torre o arrastrándolos como autitos. Es necesario diferenciar en esos casos si el juego está reducido a su aspecto motriz (arrojar, apilar, arrastrar) o si en él intervienen fantasías, deseos y sentidos subjetivos entramados gracias a los objetos simbólicos que el niño construye (torre, auto). En el primer caso, la descarga motriz

parece tomar el lugar de la representación, mientras que en el segundo, no es la descarga el proceso que interviene, sino la investidura de una actividad lúdica con producción de sentido subjetivo pero desasido de la exigencia de producción implicada en la consigna.

Los subtests con material visual implican un trabajo del psiquismo en la frontera antiestímulo diferente de aquellos que presentan una consigna de trabajo con material verbal recibido en forma auditiva, que por su misma naturaleza no permanece en la percepción una vez pronunciado sino sólo en la memoria como representación. En los subtests de Cubos, Claves, Matrices, Símbolos y Completamiento de figuras, la percepción debe investir el objeto externo presentado como imagen visual de modo que permita recortarlo del conjunto de las aferencias en forma selectiva. Es decir que se requiere un trabajo de negativización del resto de los estímulos exteriores. El trabajo de lo negativo necesario -por ejemplo- para producir la diferencia binaria animales-no animales en el subtest Animales, entre los símbolos geométricos abstractos de Búsqueda de símbolos y entre los de Claves, opera en relación con los esquemas de la lógica de la negación y la producción psíquica de diferencia. Es decir que la atención selectiva que desde el punto de vista cognitivo explora este subtest, alude a un proceso de investimento selectivo y deliberado de ciertos objetos, sostenido merced a la negativización de otros y la concentración en ciertos atributos con negativización de otros.

Las consignas de los subtests de WISC se presentan a través de estímulos visuales o auditivos y remiten a elementos de la realidad exterior, convocando al sujeto al despliegue de ligaduras de lo real hacia el espacio consciente por la vía de la investidura del objeto y su entramado con representaciones de palabra ligadas a las significaciones sociales compartidas. Es decir que algunos subtests requieren que se trabaje con la percepción de la realidad en relación con las representaciones y otros únicamente sobre las representaciones.

b. Las representaciones

Cuando un sujeto realiza las tareas requeridas en el WISC, construye representaciones. Esta afirmación de apariencia banal implica que -si consideramos la complejidad del concepto psicoanalítico de representación- la forma en que un sujeto singular produce frente a cualquiera de las consignas no está determinado por el objeto ni

tampoco es puro despliegue fantasmático de contenidos o formas de procesamiento internos del sujeto.

La investidura de los objetos culturales no es neutra sino que se produce a partir de su ligadura con representaciones de cosa que remiten a un entramado inconsciente que sostiene, merced a la *doble representancia*ⁱⁱⁱ, la articulación entre soma y consciencia. Si ese entramado no alcanza a cumplir su función de ligadura, las excitaciones endosomáticas pueden no encontrar caminos de delegación en el registro psíquico, y conservar la descarga (tanto en el soma como en acto) como única vía de satisfacción. En este caso las excitaciones no llegan al psiquismo, sino que tienen desenlaces extrarepresentativos (Green 2005) que en la producción cognitiva impiden o dificultan la resolución normativa de las consignas por la irrupción de procesos de descarga que se manifiestan en formas somáticas o de actuación. Si las excitaciones pueden ligarse e ingresar al territorio psíquico constituyendo representaciones, se ingresa al campo del sentido inconsciente de carácter subjetivo y singular, que para poder ser transmisible y organizarse con arreglo a las significaciones sociales compartidas deberá atravesar otra barrera que es la del preconsciente merced al trabajo de ligadura que permite su articulación con representaciones de palabra. Por esto es necesario que profundicemos en el eje de las representaciones.

Así comprendemos que el sistema de la representación parte del representante psíquico de la pulsión estrechamente ligado al cuerpo, se expande en representaciones de cosa inconscientes y conscientes, se asocia en lo consciente a representaciones de palabra, y por último se une a los representantes de la realidad en el Yo. Puesto que la cadena puede movilizarse desde cualquiera de los cuatro territorios, podemos inferir que en la situación de administración del test tenemos al aparato psíquico enfrentado a un objeto particular, o mejor dicho a múltiples objetos heterogéneos:

- a) estímulos visuales o auditivos provistos en las distintas consignas en tanto portan significaciones sociales;
- b) la presencia mediadora del entrevistador, que es quien da las consignas y presenta los materiales;
- c) por último la propia actividad de producción simbólica como objeto de investidura.

Este objeto múltiple y heterogéneo está revestido de significaciones sociales; mejor dicho, está constituido por ellas. Castoriadis sostiene que los objetos de la sublimación son invisibles: el objeto por lo tanto es invisible (lo que puede verse es sólo su soporte material) siendo que las significaciones sociales que lo constituyen son imaginarias (Castoriadis, 1998). Si dichas significaciones son objeto de sublimación, serán investidas por el sujeto, es decir que podrán reemplazar parcialmente a los objetos primarios privados recibiendo la investidura originalmente destinada a ellos y se convertirán en soporte de placer. En tanto externas al aparato psíquico, las significaciones sociales se sitúan tópicamente en el espacio de lo real. Hacia allí se dirigen las investiduras del sujeto: se trata de una actividad que supone el envío de cargas de energía hacia fuera, atravesando la barrera de la protección antiestímulo; supone salir de sí y catectizar un objeto no sexual socialmente significativo.

Entonces hay intercambios que se producen en la zona de pasaje entre el territorio del psiquismo consciente y el territorio de lo real, entre las significaciones sociales imaginarias que constituyen el dispositivo del test en su heterogeneidad y las representaciones de palabra y las representaciones de cosa, conscientes e inconscientes, que el sujeto construye en relación con ellas.

En atención a las consignas del test, estas representaciones están organizadas de acuerdo con el proceso secundario, de modo que estructuran el intercambio en su aspecto lógico y permiten dar cuenta de los aspectos compartidos y comunicables. Pero si hay investidura significativa del objeto y de la propia actividad, el intercambio no se reduce a las representaciones de palabra que estructuran el psiquismo preconscious-consciente, sino que éstas constituyen un eslabón en el encadenamiento hacia el psiquismo inconsciente gracias al trabajo de las representaciones de cosa inconscientes. Entonces también se producen formas de trabajo psíquico en la frontera entre los territorios consciente e inconsciente: este trabajo representacional permitirá que la producción tenga no sólo miramiento por la significación (social, instituida) sino también sentido subjetivo singular (Álvarez, 2010). La doble representancia abarca no solo la bipartición entre las representaciones conscientes e inconscientes, sino el hecho de que lo inconsciente está constituido sólo por representaciones de cosa mientras que lo preconscious-consciente lo está por representaciones de cosa asociadas a las representaciones de palabra que les corresponden. La cuestión es entonces cuáles son las

relaciones entre esos dos tipos de representaciones psíquicas y sus formas de convertibilidad y de articulación en las situaciones a las que el sujeto se enfrenta en la resolución de las tareas requeridas.

Podemos rastrear las formas de articulación entre los distintos tipos de representaciones a lo largo de la producción en el WISC. Como dijimos, el tipo de consignas y el encuadre general del test favorecen y requieren la centración en los procesos secundarios. Los procesos primarios, necesarios para producir el entramado psíquico que permita el investimento del objeto real, necesitan al mismo tiempo ser acotados en su profusión asociativa para permitir la resolución lógica de las situaciones. Esto es más evidente en algunos subtests en los que las resonancias de sentido subjetivo y de ligadura del afecto que no son convocadas explícitamente en las consignas, obstaculizan el desempeño desde el punto de vista de las respuestas esperadas normativamente. Así, por ejemplo en el subtest Semejanzas, el requerimiento de la consignas presenta pares de palabras que el sujeto debe considerar como elementos lógicos para construir una clase jerárquicamente superior que los incorpore como subclases. Se trata de una prueba de conceptualización, que como sabemos opera por generalización. Es decir que se trata de construir un elemento tercero que permita establecer una relación significativa desde el punto de vista lógico entre los dos elementos que se presentan. Así, manzana y banana se parecen en su carácter de frutas, y gato y ratón en su carácter de animales. Algunos niños recurren a asociaciones centradas en sus experiencias personales con los objetos mencionados (“Me gustan las dos” (manzana-banana); “Se odian” (gato-ratón); “Le gustan las flores” (abeja-mariposa), etc.). De ese modo los puntajes obtenidos disminuyen no por pobreza expresiva sino por la centración en la riqueza de asociaciones de sentido subjetivo. En esas respuestas, la producción de asociaciones sigue la lógica dual propia de los desplazamientos característicos del proceso primario, mientras que la categorización lógica que requerirían las respuestas conceptuales de dos puntos implica el funcionamiento del proceso secundario en tanto capaz de crear un concepto tercero que mediatice la relación entre los dos anteriores superando la dualidad entre los pares de palabras presentados.

Del mismo modo, en el subtest de Conceptos, el desempeño puede empobrecerse desde el punto de vista del puntaje ya que los objetos cuyas imágenes se presentan pueden suscitar la evocación de recuerdos y evocaciones personales. Es interesante,

aunque en la administración standard no se requiera, solicitar al sujeto la fundamentación de su elección de los objetos. Estas verbalizaciones, si bien no alteran el puntaje obtenido, nos permiten comprender el modo de funcionamiento del pensamiento del sujeto. Una misma agrupación puede ser obtenida por azar, por referencia a signos perceptivos como los colores de las figuras u otras particularidades, o por la posibilidad de razonamiento abstracto y formación de categorías. Lo mismo que en Semejanzas, se requiere una descentración de los aspectos perceptuales, concretos y singulares de los objetos para abstraer tipos lógicos categoriales que los organicen. De ese modo, un uso de las imágenes como disparadores de asociaciones singulares empobrece el resultado desde el punto de vista de los resultados cuantitativos, porque lleva a la organización de agrupaciones con sentido personal para el sujeto pero no significativas desde el punto de vista de la lógica de las significaciones sociales.

c. La ligazón

La simbolización puede ser referida a los procesos de ligazón como caso particular de éstos. Green postula dos funciones antagonistas, ligazón y desligazón, cuyos fundamentos remontan a la última teoría freudiana de las pulsiones. Ligazón y desligazón deben entenderse tanto en relación con las ligazones internas al yo y a los objetos internos, como a las que unen al yo con los objetos externos. La función objetalizante puede manifestarse en la sublimación, en tanto supone la creación de objetos transicionales a partir del investimento de objetos con valor instituido.

Ligazón y desligazón mantienen relaciones de cooperación y conflicto. Para la psique, la cuestión es asegurarse de que el necesario desapego respecto de los objetos primarios fue compensado gracias a una sustitución que dota al yo de posesiones internas a la vez que lo arranca del narcisismo. Es decir que hay a la vez una renuncia a la satisfacción inmediata y una promesa de placer sustentada en una ganancia simbólica. Este proceso complejiza al psiquismo porque le impone la exigencia de traducción de una trama subjetiva absolutamente íntima a una organización simbólica exterior arbitraria que es condición de intercambio con otros (Alvarez, 2010). La renuncia parcial al placer inmediato permite investir otros objetos alejados de la dinámica pulsional directa, pero que sin embargo se articulan con las exigencias pulsionales mediante enlaces sustitutivos de investimentos y representaciones.

La función desobjetalizante, vinculada a las pulsiones destructivas, es entonces necesaria para el pensamiento y el aprendizaje. Su predominio sin embargo implica un ataque al objeto y sus sustitutos, pero finalmente un ataque al yo mismo ya que ataca a las investiduras: la manifestación propia de la pulsión de muerte es la desinversión.

Esto nos permite plantearnos algunas preguntas con respecto a los procesos de objetalización y desobjetalización en la producción cognitiva. ¿Qué formas de satisfacción necesitan abandonarse parcialmente para poder pensar? ¿Qué formas de producción necesitan invertirse?

Tomemos por ejemplo el subtest de Comprensión. Los ítems de este subtest plantean situaciones que se resuelven por la aplicación autónoma por parte del niño de una norma ético-social. Así como en Artimética las situaciones planteadas se resuelven por la aplicación de una operación matemática, las de Comprensión se resuelven por la aplicación de representaciones ligadas a las significaciones sociales instituidas. Así, por ejemplo, la norma social de no apropiarse de bienes ajenos permite resolver la situación del ítem 2 (“¿Qué deberías hacer si encuentras la billetera o el monedero de alguien en un negocio?”), etc. Es decir que la respuesta a este subtest supone por un lado el conocimiento de las pautas sociales instituidas, pero por otro lado la inversión significativa de dichas pautas. Esta diferencia evidencia su importancia en la respuesta de Martín, niño de ocho años, al ítem 9 (“¿Qué deberías hacer si un chico o una chica mucho más pequeño que tú comienza a pelear contigo?”). Martín responde: “¡Lo cago a palos! No. No hay que pegarle. Hay que decirle que no pelee”. En función de la puntuación prescrita, el niño obtiene dos puntos puesto que muestra la pauta de autodominio que requieren las respuestas a este ítem, y el manual indica que se puntúa la mejor respuesta. Sin embargo el análisis cualitativo del modo de enunciación nos muestra que el conocimiento de la norma permanece como una referencia impersonal ligada al deber ser y no a una apropiación subjetiva. Se trata de un enunciado normativo superyoico que Martín pone en escena para responder a la consigna, mientras que la primera parte de la respuesta muestra una realización de la impulsividad puesta en primera persona pero negada por la segunda parte de la respuesta. Es decir que actúa el mecanismo de la contrainversión de las mociones impulsivas por la vía de las normas sociales prescriptivas.

Otro niño, frente a la cuestión que plantea el ítem 5, (“¿Qué deberías hacer si de la casa de tu vecino sale mucho humo por la ventana?”), responde: “Me convierto en superhéroe”. Respuesta que califica cero puntos, pero que podemos analizar cualitativamente para preguntarnos qué tipo de procesos de ligadura y desligadura hacen que este niño falle en la resolución del subtest. Se trata de un recurso a la fantasía y al despliegue de la omnipotencia que no ha sido abandonada como forma de satisfacción privilegiada para dar lugar a la investidura de las significaciones sociales compartidas. Podemos preguntarnos si la dificultad de este niño radica en un sobreinvertimiento de la ligazón con su mundo interno y un déficit en la ligadura sublimatoria que abriría el campo a los objetos de conocimiento.

La gestión del tiempo es un eje interesante en todos los subtests en los que interviene el límite temporal, ya sea con o sin bonificación por ejecución rápida. Por ejemplo en Cubos, algunos sujetos arman rápidamente las figuras de modo incorrecto, sin preocuparse por la correspondencia exacta con el modelo. Otros, logran armar un diseño correcto sosteniendo su actividad aún después de pasado el tiempo máximo asignado. Tanto una ejecución rápida pero incorrecta como una ejecución perfecta formalmente pero fuera del tiempo límite obtienen un puntaje de cero puntos, pero sin embargo desde el punto de vista de los procesos de simbolización dan cuenta de modalidades diferentes. En un caso, podemos pensar que la velocidad de ejecución cumple una función evitativa mediante el establecimiento de una investidura superficial del objeto, mientras que en el segundo puede translucirse una forma de investimento de la tarea capaz de sortear la creciente frustración, o un sobreinvertimiento del detalle que lo lleva a tener en cuenta hasta los aspectos más insignificantes (con lo cual la producción en términos de resultados se lentifica), o lentitud por desinvertimiento de la tarea, o una modalidad sobreadaptativa que se manifiesta en la necesidad de ajustarse a una consigna que impone un encuadre en el que la presencia de la respuesta “correcta” representada por el modelo implica una constante confrontación con un ideal que no puede abandonarse. Como vemos, un mismo indicio puede ser interpretado distintamente y por lo tanto no hay relaciones lineales de orden simple entre los observables y las hipótesis clínicas sino que se requiere del pensamiento clínico para construir hipótesis singulares en cada caso.

Otra dimensión interesante para pensar las formas de ligazón en la producción cognitiva de un sujeto en el desempeño en el test, está constituida por las posiciones

diferenciales en que las consignas específicas de cada subtest lo sitúan en relación con el objeto de conocimiento y con el terapeuta. En algunos subtests como en Semejanzas, Matrices, Cubos o Conceptos, el sujeto debe *inferir* una regla^{iv}, regularidad o legalidad que rige las relaciones entre los objetos que se le presentan en la consigna, sean pares de palabras, imágenes o figuras geométricas. El entrevistador no proporciona la regla sino que pide al niño que la infiera. En un segundo grupo de subtests, la consigna implica *aplicar* una regla que el entrevistador no enuncia de modo prescriptivo, sino que debe hallarse entre las representaciones de las que el sujeto dispone. Por ejemplo, en Aritmética la consigna requiere que el sujeto pueda recurrir a las leyes de la operatoria matemática, en Comprensión a las normas de uso social, en Vocabulario a los atributos conceptuales convencionales de los objetos en términos de género y diferencia lógicas, en Información a los atributos de modo, lugar, tiempo y cantidad, en Completamiento de Figuras a la contrastación de la imagen visual perceptiva con la representación consciente del objeto al que ésta se refiere, en Adivinanzas a la interacción de las clases de objetos aludidos en las pistas sucesivas. En todos estos subtests del primero y segundo grupo, el entrevistador plantea una incógnita al niño, sin indicar prescriptivamente una forma específica de actuar que pueda resolverse de modo automático.

En otros, en cambio, lo que se requiere al sujeto no es *inferir* ni *aplicar* una regla, sino *aprender* una regla que el entrevistador enuncia. Así, en Claves, Búsqueda de símbolos, Dígitos, Letras y números, Animales, el entrevistador prescribe un comportamiento que consiste en la producción de una serie de pasos determinados y unívocos para lograr una respuesta determinada (copiar símbolos, identificar la presencia o ausencia de un signo en una línea, diferenciar animales de no-animales, repetir dígitos, ordenar letras y números). Es decir que se requiere un aprendizaje asociativo. Se trata en este caso de una forma de ligazón con los objetos exteriores y con el otro adulto muy diferente del grupo de subtests anteriores, puesto que suponen formas del pensamiento ligadas al cumplimiento de consignas que no se articulan con el entramado de sentido subjetivo sino que consisten simplemente en un requerimiento de ajuste del comportamiento a la demanda del entrevistador. Podemos decir que en el grupo anterior de subtests las consignas suscitan en el sujeto la producción, mientras que en este grupo se suscita la reproducción. En estos subtests el sujeto no se enfrenta con un enigma sino con una prescripción^v.

Podemos en consecuencia valorar las diferencias en el desempeño del sujeto en esos grupos de tareas, interpretando a partir de esos indicios la forma en que el sujeto puede en unos constituir los enigmas que se le plantean y los modos en que responde en otros a las prescripciones que se le realizan, como formas de ligarse hacia afuera con el otro y con el campo de las significaciones sociales, y hacia adentro con su propio espacio psíquico siguiendo el modelo del doble límite. Sabemos que el enigma, como toda interrogación, involucra el trabajo de lo negativo. Para que exista una pregunta es necesario algo que se negativice. La pregunta implica una separación de espacios psíquicos: aparece en la ausencia y esa ausencia es recubierta por la producción de sentido (Sverdlik, 2010).

Ante la consigna del ítem 9 de Aritmética (Si corto una manzana por la mitad, ¿cuántos pedazos tendré?), Alan responde: “No, pero yo no tengo una manzana”. No podemos reducir el valor de esta respuesta a una indicación del desconocimiento de la operación de división en dos que supone la noción de mitad, sino que tenemos que preguntarnos por la constitución de la situación ficcional que supone la consigna. La respuesta de Alan da cuenta del fracaso en la constitución de la situación hipotética expresada por el condicional (si corto...), que resultaría de la negativización de la ausencia. Para resolver la incógnita matemática, se requeriría un funcionamiento psíquico capaz de sostener la presencia de la manzana, mediante la desmentida de la percepción de su ausencia.

En el subtest de Completamiento de figuras, Melina nombra los objetos representados en las figuras o enuncia alguna de sus características perceptivas: se percibe lo que falta solo cuando los recursos psíquicos de funcionamiento así lo permiten. La percepción de la identidad y la diferencia está sostenida en una operación de ligadura y desligadura entre la percepción y la representación. Es necesario que la percepción sea contrastada con las representaciones para encontrar el elemento o rasgo faltante por una operación infralógica de resta entre una y otra que establece la posibilidad de diferencia.

En el subtest de Comprensión, se pregunta a Bruno “¿Por qué hay que lavarse los dientes?”. El niño responde: “Te lavás los dientes. Tomás agua y escupís.” La pregunta no se constituye en enigma sino que suscita un sobreinvertimiento fáctico: el niño describe algunos pasos constituyentes del proceso de lavarse los dientes, sin que esto se negativice para dar lugar a una teorización sobre el sentido de esta acción. Brenda en cambio, al ser

cuestionada acerca de “¿Qué tenés que hacer si te cortás un dedo?”, responde: “Me pongo un trapito para no manchar la casa”. Es decir que teoriza acerca de la situación convertida en enigma y se responde con una teoría que elabora, en la cual su cuidado se subordina al de un objeto exterior. Martín por el contrario, responde: “Ponerse iodo”, recurriendo a un enunciado impersonal en el que se borra su lugar de sujeto, merced a una certeza que resuelve el enigma desimplicándose de sus sentidos posibles.

En Adivinanzas podemos despejar un eje de análisis interesante en la flexibilidad del pensamiento necesaria para anticipar conceptos a partir de los índices verbales que se ofrecen a modo de pistas y para modificar estas anticipaciones cuando la segunda o tercera pista contradicen las anticipaciones o para apoyarse sucesivamente en cada una de ellas para acotar las posibilidades y construir una respuesta. Algunos niños no “arriesgan” una respuesta hasta la última pista, o hasta estar seguros de que su inferencia es correcta. Otros verbalizan todas sus ocurrencias aun cuando no sean verosímiles. De ese modo vemos distintos posicionamientos ante el enigma y ante el adulto que lo plantea, más allá de los aspectos lógicos del razonamiento abductivo que requiere la inferencia de la respuesta. No se trata de un test de vocabulario sino de fluidez semántica. Las respuestas múltiples y rápidas pueden ser indicios tanto de formas impulsivas de funcionamiento con necesidad de descarga de la excitación producida por la situación, como de la flexibilidad del pensamiento abstracto y divergente requerido por la consigna, de modo que como cualquier otro indicador no pueden ser interpretadas linealmente.

Del mismo modo, en el subtest Conceptos se requiere que el sujeto construya un concepto capaz de agrupar un objeto de cada una de los grupos que se le presentan visualmente en forma de imagen. Es necesario que sea capaz de elaborar respuestas conjeturales en forma flexible y múltiple y que pueda ponerlas en cuestión, sobre todo en los ítems en que se presentan tres líneas de objetos, con lo cual las hipótesis que podrían ser consideradas válidas al poner en relación los dos primeros grupos necesitan ser contrastadas con el último y dar lugar a la realimentación del proceso. Lo mismo que en Semejanzas, este subtest requiere que el niño establezca relaciones, construya lazos entre elementos que se le presentan. De ese modo, los procesos de establecimiento de relaciones conceptuales de orden secundario requieren el sostén de formas de ligazón psíquica más generales.

d. La abstracción

Como hemos dicho siguiendo a Green, el pensamiento obedece a la doble tarea de alejarse lo suficiente de los derivados pulsionales de donde nace, sin dejar de mantener contacto con sus raíces afectivas, que le confieren su peso de verdad. Esta tarea de abstracción supone el trabajo de lo negativo. Así se produce una “depuración” de los derivados pulsionales y de la carga afectiva por la que se manifiestan. Este acceso sublimatorio a los objetos públicos está posibilitado por el trabajo de la imaginación radical (Castoriadis, 1993); es por esto que Castoriadis entiende a la sublimación como un retoño de la imaginación radical, ya que la comprende como condición necesaria aunque no suficiente.

Considerar de este modo las raíces pulsionales del pensamiento supone reconocer la imposibilidad de pensar los fundamentos del sujeto sin ver cómo obra en él el trabajo pulsional. Es decir que el desarrollo del psiquismo depende menos de la relación con la realidad que de la necesidad de enfrentar la exigencia de trabajo que le impone su ligamen con lo corporal.

En función de esto, analicemos por ejemplo el subtest de Cubos. Los requerimientos de esta consigna implican observar, imitar, concentrar la atención, analizar la figura modelo para dividirla en partes que correspondan a otros tantos cubos, recomponer la totalidad por un proceso de síntesis entre las partes, organizar mentalmente esas partes en una estructura, manipular los cubos con precisión para construir el modelo. Como los diseños no remiten a ningún referente exterior sino que son figuras geométricas complejas, precisas y neutras desde el punto de vista del sentido subjetivo, se trata de una tarea que requiere de un cierto nivel de abstracción. Este desapego de lo concreto y de las connotaciones subjetivas favorece el desempeño de ciertos sujetos (que obtienen puntajes altos por encontrar en esta tarea una ocasión de evitar la implicación subjetiva que otras formas de producción implican) y obstaculiza el de otros. De este modo podemos preguntarnos por el funcionamiento en el sujeto del proceso de abstracción, ya que el uso de los cubos en la forma propuesta por la consigna implica un trabajo en la barrera somatopsíquica, es decir por las posibilidades de producir ligaduras de la excitación endosomática (cuyas fallas favorecen a la descarga), y un proceso de alejamiento de los derivados pulsionales por la vía representacional con

posibilidades de investimento de gratificaciones sumamente alejadas de lo corporal y del sentido subjetivo.

Los subtests de Claves y de Búsqueda de Símbolos (que junto con Animales forman el grupo de Velocidad de Procesamiento) también exploran la atención que el sujeto puede prestar a su ambiente exterior en forma selectiva, pero las diferencias con Animales son significativas: por un lado, si bien los estímulos son visuales, se trata de figuras geométricas y no de dibujos de objetos reconocibles como cotidianos mediante su representación gráfica convencional. Por otro, los estímulos en Animales son coloreados mientras que en claves y símbolos son simples trazos negros sobre el papel blanco, es decir que presentan un nivel de abstracción mayor que en Animales. Será interesante por lo tanto comparar el desempeño del sujeto en estos tres subtests, teniendo en cuenta el efecto que esta pregnancia de la imagen reconocible por su referencia a lo real o por el contrario, su desapego de lo concreto y cotidiano pueda producir en las posibilidades del sujeto de investimento selectivo de los objetos.

Analicemos ahora la respuesta de Julieta, niña de siete años, frente a la situación del ítem 6 de Aritmética (“María tenía 5 libros y perdió 1. ¿Cuántos le quedan?”). Julieta responde: “¿Pero cómo lo perdió?”. Según las pautas de administración, corresponde repetir la consigna del problema en forma literal. La niña argumenta: “¡Se habrá quedado re mal!”. La consigna de un problema matemático nos pide reducir la complejidad de la experiencia a una sola de sus dimensiones: el pensamiento que requiere la operatoria matemática implica que una experiencia como perder libros sea reducida a meras cantidades, implica desubjetivar, descorporizar y abstraer. Depurada de los sentimientos, anónima, despersonalizada, formalizada, lo que queda de la experiencia de María con sus libros es la forma abstracta de la resta y por lo tanto “debería” ser igual en María y en cualquier otro sujeto. Pero Julieta intenta a toda costa reintroducir los afectos, el cuerpo, el sujeto singular que perdió los libros, las condiciones en que se produjo el evento al que se refiere el problema. No da lo mismo cómo lo perdió, no da lo mismo lo que sintió María. La *experiencia* de Julieta está centrada en la singularidad de María, en la del perder mismo y no en su cuantificación.

Así comprendemos la complejidad de los procesos psíquicos que la resolución de las consignas requiere. Se invita al sujeto a poner entre paréntesis todas las resonancias subjetivas singulares que las consignas puedan convocar y a centrarse exclusivamente en

los aspectos lógicos secundarios de las significaciones compartidas, específicamente en aquellos ligados a la racionalidad analítica. Interpretada de este modo, la respuesta de Julieta al ítem 6 no es simplemente una respuesta errónea que obtiene cero puntos, sino un indicio clínicamente valioso que nos permite pensar cómo opera su pensamiento y de qué orden son las dificultades que enfrenta al ocuparse de actividades como las escolares, que requieren una concentración en los procesos secundarios limitante de la participación del sentido singular y la carga afectiva de los primarios.

De la extensa discusión metapsicológica que suscita la problemática del afecto, nos incumbe particularmente su articulación con la cadena discursiva, ya que nuestro material de análisis en este test es la relación del sujeto con las significaciones instituidas.

El afecto puede estar integrado en la cadena discursiva, coloreándola cualitativamente, mientras que en otros casos se asiste al desencadenamiento de fuerzas afectivas que desbordan lo representable en el discurso. En esas ocasiones el afecto no puede ser ligado por la representación y toma su lugar, quebrando la cadena del discurso y lanzándola hacia lo indecible. Así el afecto rompe los diques de la represión haciendo peligrar las funciones de ligazón y dominio del yo.

Representación y afecto difieren en relación con la modalidad de ligazón que comportan. Las representaciones se ligan entre sí por *concatenación*, mientras que el modo de ligadura del afecto es la *difusión*. La difusión del afecto por fuera de la cadena representativa puede dominar el cuerpo y el psiquismo entero: el afecto anima el psiquismo, pero también amenaza con el riesgo de destruirlo. Un psiquismo tomado en forma masiva por el afecto lleva a la ausencia de formaciones del inconsciente. En esos casos la prevalencia de procesos de descarga a través del acto o la expulsión en lo somático es solidaria de la pobreza de la vida fantasmática. La psique tiene una necesidad indispensable del afecto, ya que éste es parte constitutiva de los procesos psíquicos, pero la difusión excesiva puede perturbar el trabajo de representación cuya culminación es el pensamiento. En consecuencia se deduce que el proceso primario tiene un papel regulador esencial en el origen de las formaciones del inconsciente y que dichas producciones intermedias hacen posible la circulación del encadenamiento representativo entre los distintos territorios psíquicos evitando la descarga masiva.

De este modo podemos ver que la articulación de los procesos primarios con los secundarios, que Green denomina *procesos terciarios* (Green, 2001) y que permite que el

trabajo del pensamiento constituya un proceso subjetivamente apropiado, puede ser explorada en el WISC. Los procesos específicos suscitados por las consignas de los subtests y las formas de resolución requeridas suponen una preeminencia de los procesos secundarios, indagándose por un lado su construcción, su riqueza y su flexibilidad (es decir la forma de organización lógica en cada sujeto singular de los aspectos compartidos y convencionales de las significaciones), y por otro la posibilidad de establecer un freno a los procesos primarios en su función de producción de sentido singular.

En los subtests en los que el tipo de material y de consigna movilizan con mayor facilidad la producción de sentidos subjetivos (por ejemplo en Conceptos, en Completamiento de Figuras y en Animales por la presencia de imágenes de objetos reconocibles, en Comprensión por la referencia a situaciones concretas de la vida cotidiana, etc.) el trabajo psíquico necesario para sostener el pensamiento implica una regulación de las investiduras del proceso primario y de la circulación del afecto. Por el contrario, en otros subtests, el carácter abstracto e impersonal de los materiales (figuras geométricas neutras en Cubos, signos en Claves o en Búsqueda de Símbolos, etc.) puede ser particularmente investido por sujetos con un funcionamiento intelectual defensivo, que sobreinvierte la abstracción como forma de distanciamiento defensivo con la realidad exterior y con su propia interioridad.

4. Conclusiones

El tipo de encuadre que plantea la administración de un test de inteligencia involucra una modalidad particular del funcionamiento de los polos perceptivo y motor del aparato psíquico y tiene como efecto un cierre y apertura regulados de las fronteras entre el adentro y el afuera y una centración de la producción psíquica en los procesos secundarios. El encuadre en ese caso no intenta favorecer la permeabilidad de las representaciones de palabra a las representaciones de cosa. Hay por el contrario un realce de la referencia objetiva, del proceso secundario y de la acción específica, que modifican la economía de las fronteras psíquicas.

En todas las situaciones de producción cognitiva, estas fronteras están siempre en juego y en cuestión, dentro de relaciones de reunión y separación. El problema está en articular las relaciones entre la frontera que articula y separa el interior del exterior, con la que separa los sistemas Cc-Prcc e Icc y la que intermedia entre soma y psique. Las

modalidades de pasaje entre unos y otros espacios y entre las representaciones que los constituyen pueden ser consideradas centrales en la actividad psíquica, dado que cualquier excitación que provenga de alguno de los espacios suscitará modos de circulación hacia los adyacentes. El recorrido puede ser en sentido progrediente (desde el soma hacia lo real atravesando los espacios del psiquismo inconsciente y del psiquismo consciente) o regrediente (desde lo real hacia el soma), siendo que la excitación puede partir de cualquiera de los cuatro territorios.

El trabajo psíquico necesario para la producción cognitiva implica una doble tarea, la de alejarse de los derivados pulsionales donde nace, sin dejar de mantener el contacto con las raíces afectivas que le confieren sentido. Por lo tanto, si bien la actividad necesaria está estructurada por la organización lógica y temporal del lenguaje como estructura y ordenado al servicio de la comunicación y la resolución de situaciones, esta predominancia de legalidad secundaria -que caracteriza al preconsciente-consciente, impuesta por la organización del lenguaje- no excluye a los procesos primarios, sino por el contrario los presupone como condición de posibilidad.

Es decir que para que sea posible el pensamiento es necesaria a la vez una renuncia a la satisfacción inmediata de la descarga y una promesa de placer sustentada en una ganancia simbólica permitida por el intercambio. Este proceso complejiza al psiquismo porque le impone la exigencia de traducción de una trama subjetiva absolutamente íntima a una organización simbólica exterior arbitraria que es condición de intercambio con otros.

La renuncia al placer inmediato permite investir otros objetos alejados de la dinámica pulsional directa, pero que sin embargo se articulan con las exigencias pulsionales mediante enlaces sustitutivos de investimentos y representaciones. La mutación energética que caracteriza la sublimación permite la sustitución del placer de órgano por el placer representativo; de este modo una cantidad de energía dirigida originalmente a la descarga motriz se convierte en energía concentrada en la representación o en el flujo representativo mismo. Gracias a la sublimación, la carga energética recae sobre objetos no privados, es decir públicos, que valen en virtud de su impregnación por las significaciones imaginarias sociales y que son convertidos por la psique en causa o soporte de placer.

Las distintas formas de producción simbólica implicadas en la actividad del sujeto sobre distintos objetos culturales, con requerimientos diferentes del adulto, movilizan procesos psíquicos diferenciales que pueden ser caracterizados en función de cuatro ejes centrales: las formas de circulación en las fronteras psíquicas, las modalidades de representación, las formas de ligazón y desligazón, y por último los procesos de abstracción. Cada uno de estos ejes permite interpretar las formas singulares de funcionamiento psíquico que se ponen en juego en el trabajo psíquico implicado en la producción cognitiva.

Referencias bibliográficas

- Alvarez, P. (2010) *Los trabajos psíquicos del discurso*. Buenos Aires: Teseo.
- Castoriadis, C. (1993). *Lógica, imaginación y reflexión* (J. L. Etcheverry Trad.). En R. Dorey (Ed.), *El inconsciente y la ciencia* (pp. 21-50). Buenos Aires: Amorrortu. (Original publicado en 1991)
- Castoriadis, C. (1998). *Psicoanálisis y política* (C. Oxman Trad.). En *El mundo fragmentado* (pp. 91-102). Buenos Aires: Altamira.
- Cohen, A., Fiorello, C. y Farley, F. (2007) "The cylindrical structure of the Wechsler Intelligence Scale for Children — IV: A retest of the Guttman model of intelligence". *Intelligence* 34 (2006) 587-591.
- Enzesberger, H. (2009): *En el laberinto de la inteligencia*. Barcelona: Anagrama.
- Gallo Acosta, J. (2009): "Medir, normalizar y excluir: los tests de inteligencia". *Revista Electrónica de Psicología Social «Poiésis»*. Nº 18.
- Gottfredson, L. (1997). "Why G Matters: The complexity of everyday life". *Intelligence*, 24 (1), 79-132
- Green, A. (1993). *El trabajo de lo negativo*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Green, A. (1996). *La metapsicología revisitada*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Green, A. (1998). *Las cadenas de Eros. Actualidad de lo sexual*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Green, A. (2000). "Teoría". *Interrogaciones psicosomáticas*. A. Fine. Buenos Aires, Amorrortu: 48-63.
- Green, A. (2001). *De locuras privadas*. Buenos Aires, Amorrortu.

- Green, A. (2005). *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Grégoire, J. (2009) *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant. Fondements et pratique du WISC IV*. Wavre, Bélgica: Ed. Mardaga.
- Guttman, L., & Levy, S. (1991). "Two structural laws for intelligence tests". *Intelligence*, 15, 79-103.
- Laporte, E. (2010) « Analyse cognitive des tâches impliquées dans les épreuves du wisc4 », *L'orientation scolaire et professionnelle*. 36/3.
- Najmanovich, D. (1998) Inteligencia única o múltiple: un debate a mitad de camino. Denise. *Temas de Psicopedagogía*. Publicación de la Fundación Eppec. N° 7.
- Schlemenson, S. (1994) *Detección de la modalidad cognitiva en el diagnóstico psicopedagógico*. Depto de Publicaciones, Facultad de Psicología. UBA.
- Schlemenson, S (2001) *Niños que no aprenden*. Editorial Paidós Bs. As.
- Schlemenson, S Comp. (2004) *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*. Buenos Aires, Paidós.
- Schlemenson, S. (2009) *La clínica en el tratamiento psicopedagógico* Buenos Aires. Paidós.
- Schlemenson, S. y Grunin, J. (2013) *Psicopedagogía Clínica*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Sternberg, R. (1996). *La inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós
- Sternberg, R. (1997) The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. En: *American Psychologist*. Vol 52, No. 10, (pp. 1030-1037).
- Sternberg, R. (2000). The concept of intelligence. In: R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 3-15). UK: Cambridge University Press.
- Sternberg, R., Lautrey, J. & Lubart, T. (2002) Where are we in the field of intelligence, how did we get here and where are we going? En: R, Sternberg, J. Lautrey. & T. Lubart: *Models of intelligence. International perspectives*. (pp. 3-25). American Psychological Association. Washington DC.
- Sverdlik, M. (2010) *La creación del pensamiento en los orígenes*. Buenos Aires: Teseo.
- Wald, A. (2010) *Nuevas Dimensiones de los procesos de simbolización en niños*. En Acta Psiquiátrica Psicol Am.Lat. 56 (1). Buenos Aires
- Wasser de Diuk, L. (1994) Las competencias intelectuales. En M. Casullo et al, *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D.W., (1986) *Realidad y Juego*. Barcelona, Gedisa

Querencia. Revista de Psicoanálisis. ISSN 1688-0129. Nro. 15, Octubre-2013

Winnicott, D.W., (1999) La observación de niños en una situación fija. En: *Escritos de psiquiatría y psicoanálisis*. Barcelona, Paidós.

NOTAS

En el Servicio de Asistencia Psicopedagógica dependiente de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Universidad de Buenos Aires (Titular: Dra. Silvia Schlemenson).

ⁱⁱ André Green amplía la tónica freudiana y considera cuatro territorios para definir lo psíquico: soma, inconciente, conciente y real. En este modelo (Green 2000), las fronteras entre los territorios no son sólo límites de separación sino fundamentalmente zonas de trabajo. Este autor entiende al psiquismo como una gran formación intermedia entre el soma y la realidad. En su esquema metapsicológico, el autor fundamenta que la actividad representativa es heterogénea, lo cual implica la coexistencia de formas de representación diferentes (Green 1996). Representante psíquico de la pulsión, representación de cosa y representación de palabra, son las tres formas que dan cuenta de la heterogeneidad de la actividad representativa.

La definición freudiana de la pulsión como el representante psíquico de las excitaciones endosomáticas, hace referencia a un concepto límite: la pulsión se constituye como representante por delegación del soma en la psique. El representante psíquico (que no es figurativo sino pura exigencia corporal) va ser enviado desde el soma al territorio psíquico. Allí podrá asociarse a una huella de representación de objeto. Esta no es en sí misma copia o reproducción de ningún objeto existente (aunque requiere como condición la huella de una experiencia de satisfacción), sino producto del trabajo de creación que Castoriadis (1993) define como imaginación radical. Así en el trabajo de representación se ligán dos series, la de la excitación endosomática (cuyo representante psíquico vehiculiza el mensaje del cuerpo), y la de las huellas mnémicas (que mantienen relaciones de analogía –aunque no de copia- con un objeto en la realidad).

Esta actividad representativa de carácter original y fundacional da como resultado las llamadas “representaciones de cosa”, que tienen la función de ligar la energía pulsional, estableciendo una relación crucial entre tensión psíquica y trabajo de representación. Las representaciones de cosa inconscientes se constituyen en el recurso ligado a la plasticidad creadora de la psique, capaz de producir múltiples y variados entrelazamientos de representaciones al servicio del principio de placer-displacer (Alvarez, 2004). Esto ocurre en el registro inconsciente, y es a este nivel donde esa unidad de representación formada por la huella mnémica investida por el representante psíquico, se divide en el representante-representación y el quantum de afecto (Green 1996). Cada uno de esos componentes intentará atravesar la segunda zona de pasaje, que es la barrera preconciente, a la vez barrera, zona de pasaje y espacio de transformaciones psíquicas. Las representaciones que atraviesan esa zona se asocian a las representaciones de palabra que les corresponden, y los afectos se manifiestan de modo cualitativo. Finalmente y como tercera zona de pasaje se ubica la protección antiestímulo, que separa la psique de lo real.

ⁱⁱⁱ Merced a la doble representancia (Green, 2005), las representaciones de cosa inconscientes son capaces de mediatizar la ligazón de las representaciones de palabra conscientes (en el territorio del psiquismo conciente) con el soma, ya que se sitúan como punto de articulación en el psiquismo inconsciente.

^{iv} Nos apoyamos aquí en la diferencia que establecen Gutman y Levi (1991) entre inferencia, aplicación y aprendizaje de reglas en función del tipo de pensamiento que requieren las tareas solicitadas. 1. Tareas que requieren inferir reglas. 2. Tareas que requieren el conocimiento de datos. 3. Tareas que requieren aprendizaje asociativo y cumplimiento de pautas.

^v El elemento lúdico que puede encontrarse en Animales por su carácter de figuras infantiles, en Dígitos o en Letras y números por el desafío de la dificultad, desaparece en Claves. Puntajes altos en este subtest muestran una prueba del esfuerzo y control sobreadaptativo ya que se requiere que cualquier intento de producir sentido subjetivo deba acotarse para sujetar la acción específica a la consigna.