

Sobre la subjetividad en el acto de aprender y sus dificultades

Por: Ileana Fischer. 26/06/2022

No se aprende en soledad, se aprende en lazo

En general los niños llegan a la consulta cuando algo del sufrimiento o del malestar está en juego. ¿Podría ser de otro modo? El pedido de intervención profesional siempre es desencadenado porque hay algo que angustia, frustra, enoja o desespera.

En los tiempos de la infancia son los adultos a cargo de la crianza quienes solicitan el asesoramiento y enuncian aquello que se presenta como disruptivo. Será nuestro trabajo como analistas ubicar inicialmente cuál es la demanda y sobre quién recae.

Aprender es un acto público dado que se desarrolla en un espacio social y a la vez compartido e involucra no solo los deseos de los padres y el niño en situación de aprendizaje, sino también los anhelos de la ciudadanía

Cuando el foco de la preocupación se relaciona con una dificultad en el aprendizaje, la consulta suele estar acompañada por un pedido proveniente del ámbito escolar. Frases como: “La maestra dice que no presta atención en clases”, “Viene sin copiar del pizarrón y hay que hacer todo en casa. Siempre con una nota en el cuaderno de comunicaciones”, “No entiende Matemáticas. La maestra dice que no le ponga apoyo escolar porque con lo de la escuela es suficiente. No sé qué hacer porque no entiende” aparecen en el discurso que se despliega en la primera entrevista. Que el pedido esté acompañado por una sugerencia que proviene del ámbito escolar pone de manifiesto que el aprendizaje no es una cuestión del orden de lo privado, sino que es un acto público. ¿A qué nos referimos con público? Aprender no es una cuestión solitaria. En nuestra cultura se aprende de cuerpo presente en la escuela, en compañía de otros. Podríamos incluir aquí los efectos en el aprendizaje que se manifiestan en la actualidad a raíz de la virtualidad, pero este tema será objeto de otra comunicación. Sin embargo, dejo la siguiente pregunta: ¿cómo incide en la experiencia del aprendizaje la presencia y la ausencia del

cuerpo?

Decía que aprender es un acto público dado que se desarrolla en un espacio social y a la vez compartido e involucra no solo los deseos de los padres y el niño en situación de aprendizaje, sino también los anhelos de la ciudadanía. Los otros del campo social esperan que sus futuros ciudadanos aprendan y deseen hacerlo. En este sentido podríamos decir que aprender es un acto que produce subjetividad ya que se despliega en campos complejos en los que se encuentran en tensión deseos e ideales individuales y colectivos, actuales e históricos, que tejen una trama que se dispone como oferta identificatoria (Aulagnier, 1972).

Si tenemos en cuenta que el aprendizaje escolar es un proceso complejo en el que tienen lugar transformaciones que incluyen el objeto de conocimiento, al sujeto (en el que el deseo de saber y la curiosidad ofician de motores) y a los otros, entonces estamos considerando que aprender compromete a la subjetividad toda en un campo intersubjetivo.

En este sentido la escuela, como institución perteneciente al ámbito de lo social, es uno de los escenarios en los que los niños llevan a cabo parte de su constitución subjetiva mediada por el proceso de aprendizaje. De modo tal que los adultos (docentes) que participan en ella no solo cumplen con la función de propiciar los aprendizajes, sino que también toman parte en la subjetivación de los niños. Tal es así que será de fundamental importancia tener en cuenta los anhelos y las representaciones que las maestras y los maestros tienen respecto del aprender, sus dificultades y la infancia. En la medida en que estas construcciones psíquicas son transmitidas (ofertas identificatorias) es que producen efectos a nivel del sujeto en situación de aprendizaje.

En 1914, Freud escribió acerca de la fuerte impresión que dejaron sus maestros en su recorrido escolar:

No sé qué nos reclamaba con más intensidad ni qué era más sustantivo para nosotros: ocuparnos de las ciencias que nos exponían o de la personalidad de nuestros maestros. Lo cierto es que esto último constituyó en todos nosotros una corriente subterránea nunca extinguida, y en muchos el camino hacia las ciencias pasaba exclusivamente por las personas de los maestros (...). Los cortejábamos o nos apartábamos de ellos, les imaginábamos simpatías o antipatías probablemente inexistentes, estudiábamos sus caracteres y sobre la base de estos formábamos o

deformábamos los nuestros (...). En el fondo los amábamos mucho cuando nos proporcionaban algún fundamento para ello; no sé si todos nuestros maestros lo han notado (p. 247).

En este sentido consideramos que desde que se inició la pandemia y la presencialidad escolar se vio afectada, una de las funciones centrales en el sostenimiento del lazo con el deseo de aprender y los procesos subjetivantes han sido las propuestas dialogales que las y los docentes ofrecieron a sus estudiantes. Así escuchábamos en el consultorio a niñas, niños y adolescentes diciendo: “No hicimos nada. Hablamos. Contamos lo que nos pasa”. Y yo respondía: “¿¿Cómo que no hicieron nada?!¿Hablar no es nada?”. Pienso que esos espacios de circulación de la palabra a cámara encendida han promovido la escucha como acto que interpela al sujeto a “hablarse”. Cuando un docente pregunta a sus estudiantes sobre sus emociones y actividades los interpela como sujetos. Ese decir les devuelve una imagen especular en la que se enuncia un: “Yo te reconozco como un sujeto deseante. Quiero escuchar tu voz”.

El vínculo con las y los docentes es de carácter libidinal, cualidad necesaria para el aprendizaje. Esto invita a pensar en la escuela como una *zona de encuentro intersubjetivo* en la que es posible invertir novedades

Según queda señalado en la cita freudiana, el vínculo con las y los docentes es de carácter libidinal, cualidad necesaria para el aprendizaje. Esto invita a pensar en la escuela como una *zona de encuentro intersubjetivo* en la que es posible invertir novedades.

Aprender requiere catectizar lo ajeno y novedoso para procurar un reencuentro con una experiencia de placer. Es un acto de apertura que participa de la elaboración de un proyecto futuro (Aulagnier, 1972). En este punto proponemos algunos interrogantes. ¿Qué sucede cuando hay restricciones en los aprendizajes? ¿Cuáles son los aspectos en juego que se hacen presentes en la escena de lo escolar, como campo intersubjetivo, cuando algo del aprendizaje está interferido? ¿Qué de los investimentos, es decir de lo libidinal, se encuentra obstaculizado y por qué? ¿Cómo se vinculan estas modalidades con la historia de ese niño o esa niña en especial? ¿Por qué en algunas ocasiones la experiencia del aprender conlleva sufrimiento y no una experiencia de placer?

Aprendizaje y tiempos de constitución subjetiva

Es relevante estar advertidos de que al pensar en las consultas acerca de los niños tomemos en consideración que se trata de sujetos en tiempos de constitución, tiempos fundantes de la operatoria psíquica. Es decir que el cambio, la construcción y la remodelización psíquica son procesos en funcionamiento. Este aspecto orienta nuestra condición de analistas para poner atención en que las aproximaciones diagnósticas son presuntivas, momentáneas y contextualizadas en un *campo* multideterminado.

Tomo el concepto de *campo* desde la perspectiva enunciada por Bleger (1963), quien lo describe como el recorte de la *situación*, entendida como el conjunto total de elementos, hechos, relaciones y condiciones en los que se manifiesta una conducta en un tiempo y lugar determinados, en la que se incluyen factores externos e internos del sujeto. Teniendo esto presente es que podemos tomar las palabras de Gisela Untoiglich (2011) cuando dice que en la infancia “los diagnósticos se escriben con lápiz”. De modo tal que acercarnos a un sujeto con una dificultad para la tarea de aprender implica tener en cuenta la *situación* intra e intersubjetiva en la que se encuentra y atender a ella para pensar las aproximaciones diagnósticas y las estrategias terapéuticas.

Desde la perspectiva psicoanalítica es posible recortar, para la reflexión, los aspectos subjetivos que están implicados en el aprendizaje escolar, como aquellos que tienen que ver con los modos singulares para incorporar los objetos de conocimiento y acercarse a ellos

Cuando nos referimos a los problemas para el aprendizaje tenemos en cuenta que se tratan, o bien de conflictivas en algún aspecto de la subjetividad, en ocasiones, o de perturbaciones en la constitución misma de la estructuración psíquica, en otras. Estas problemáticas dicen algo del sujeto. Nos hablan del tiempo subjetivo en el que se encuentra, de sus vicisitudes con los deseos y las defensas, y de su *modalidad cognitiva*. Tanto la problemática que se pone de manifiesto a modo de síntoma, como formación transaccional efecto de la defensa, y aquella que lo hace a manera de un trastorno en la constitución psíquica, se evidencian como restricciones en los investimentos de las novedades escolares.

Desde la perspectiva psicoanalítica es posible recortar, para la reflexión, los aspectos subjetivos que están implicados en el aprendizaje escolar, como aquellos que tienen que ver con los modos singulares para incorporar los objetos de conocimiento y acercarse a ellos. Estos movimientos se vinculan a la *función simbólica* y a la *modalidad cognitiva* como maneras de representación y aproximación sucesivas a las objetividades escolares.

Desde el inicio de la vida, el aparato psíquico se ve abocado al trabajo de representarse la realidad. Esta tarea es realizada mediante un esfuerzo psíquico que exige alejarse de la identidad de percepción y de los procesos primarios para funcionar sobre la base de la identidad de pensamiento movido por el *apremio de la vida* (Freud, 1895). Tal como leemos en la obra psicoanalítica, la constitución de lo psíquico es en relación con un otro que cumple la función de auxiliar y que tiene a su cargo las acciones específicas que, apuntaladas en la autoconservación, abren el pulsar de la sexualidad. Por lo tanto ¿cómo ubicar las variables intersubjetivas primarias en las dificultades para el aprendizaje? ¿Es posible suponer que algunas dificultades escolares se funden en fallas en la estructuración del pensamiento? ¿Cómo se orientan estos conceptos para considerar el proceso diagnóstico? ¿Qué huellas del ejercicio de las funciones primarias es posible encontrar en el discurso de los padres que se acercan a la consulta?

A partir de esto, es posible establecer como hipótesis que el estilo de relación que establece un niño con las objetividades escolares es por la vía de una transferencia, conforme a las modalidades histórico-subjetivas fundantes de su psiquismo, correspondientes a la calidad de vínculo con el entorno primario. Según este punto de vista, la selectividad y la restricción en el acto de aprender llevarían la marca de una reedición de los aspectos constitutivos del sujeto (Schlemenson, S. 1996). En algunos casos las restricciones en el aprendizaje se manifiestan como parcelaciones y selecciones en tanto la dificultad para el aprendizaje está circunscripta a algún área específica (leer en voz alta, escritura espontánea, etc.), según se expresó previamente. En otros, cuando la totalidad de las áreas de aprendizaje están interferidas, tenderemos a pensar que ello es efecto de una perturbación en la constitución psíquica, de modo tal que las categorías vinculadas al proceso secundario de pensamiento no se han establecido o lo han hecho de manera deficitaria. De acuerdo con esto nos referiremos a *trastornos* de aprendizaje para el último caso y no *dificultades* de aprendizaje como en el caso de las sectorizaciones. En los trastornos para el aprendizaje la tarea analítica se orienta a intervenciones

que tengan como objetivo establecer las condiciones necesarias para un funcionamiento psíquico más diferenciado. Podríamos decir que la meta es fundar psiquismo.

Si bien el psicoanálisis no es una teoría sobre el aprendizaje, es posible considerar las coordenadas metapsicológicas acerca del funcionamiento psíquico para reflexionar acerca de las condiciones necesarias para la actividad del pensamiento

La condición básica para el aprendizaje es un aparato psíquico estructurado represión mediante, en el que el funcionamiento consciente e inconsciente se encuentre delimitado. Esto permite una operatoria psíquica tendiente a trabajar bajo la *identidad de pensamiento* y en relación con las categorías de *espacio y tiempo* como construcciones del Yo. Para que esto ocurra es necesario que el *inconsciente* adquiera el estatuto de reprimido, caso contrario el sujeto queda expuesto a la constante descarga pulsional sin mediatización, cuya regulación corresponde al *principio del placer*. Las fallas en el establecimiento de la represión fundante impiden la constitución de un Yo organizado sobre la base de las categorías temporo-espaciales y las leyes de la lógica.

Si bien el psicoanálisis no es una teoría sobre el aprendizaje, es posible considerar las coordenadas metapsicológicas acerca del funcionamiento psíquico para reflexionar acerca de las condiciones necesarias para la actividad del pensamiento. Estos enunciados animan algunas preguntas: si los objetos de aprendizaje escolar son novedades que representan, entre otras cosas, lo posible de ser conocido y, al mismo tiempo, ubican al sujeto en un punto de no saber previo, ¿podría tratarse de una dificultad para relacionarse con lo diferente, lo nuevo, cuando un niño tiene *dificultades* para aprender como efecto de cristalizaciones de clausura psíquica a modo defensivo? ¿Por qué para algunos niños lo nuevo y el estado de incertidumbre es motivador de investimento del objeto de conocimiento y por qué para otros el efecto es de rechazo? ¿Podríamos pensar que en algunas ocasiones aprender reedita aspectos subjetivos vinculados al displacer que ponen en marcha procesos restrictivos? ¿De qué modo la oferta identificatoria orienta los investimentos sobre los objetos de conocimiento? ¿De qué manera se vincula el pensamiento con la pulsión?

Dime cómo aprendes...

Sobre la base de que el aprendizaje sería un proceso libidinal de apropiación que se pone en marcha mediante el deseo de saber y que es producido en la interacción con otros en un campo dinámico en el que se llevan a cabo transformaciones mutuas y considerando que ese modo de apropiación reedita aspectos de las relaciones con las figuras primarias (invertimientos, desinvertimientos, deseos, ideales, identificaciones) es que propondremos acercar el concepto de *modalidad cognitiva* (Slemenson).

Estas hipótesis nos orientan a pensar que la curiosidad y el deseo de saber son construcciones subjetivas y que no están desde el origen. Fue Freud (1905) quien, en los textos en los que desarrolla el florecimiento sexual infantil y las pulsiones, nos enseña que la pulsión de saber es la resultante de la combinación de las *pulsiones de ver* y una versión sublimada de la *pulsión de apoderamiento*. En 1907 vincula la curiosidad con el interés por el origen de la vida que se pone en juego en la interrogación por parte de los niños acerca de este tema. Luego enuncia las teorías sexuales infantiles a partir de su formulación de la pulsión de saber (epistemofílica). El niño elabora teorías a nivel consciente para encontrar respuestas no solo en relación con el origen de la vida, sino también respecto a la diferencia sexual anatómica. Tal es así que nuevamente encontramos en la obra freudiana referencias que orientan a pensar que la curiosidad y el deseo de aprender se encuentran en conexión directa con los enigmas centrales en la vida de los niños en relación con la sexualidad. Estas teorías infantiles son un modo de conocer y explicar el mundo: de representarlo.

Es necesario recordar que la actividad estrictamente psíquica corresponde a la representatividad, es decir, presentar de modo interior al objeto y dominar los montos de cantidades psíquicas. Incluir en este momento de nuestro recorrido al *lenguaje*, como medio representativo y expresivo, nos permite relacionarlo con la producción simbólica en términos de actividad psíquica representacional. ¿Cómo se vincula lo que hemos visto hasta acá con lo que se denomina *modalidad cognitiva*?

La construcción de las objetividades escolares le exige los sujetos que sean libidinizadas para poder ser representadas (incorporadas) a nivel psíquico. Vamos a denominar *simbolización* en el aprendizaje a las formas que adquiere la construcción de las objetividades escolares. Y nos referiremos a *modalidad cognitiva* para hablar

del modo singular en el que un sujeto simboliza y se aproxima al aprendizaje como proceso complejo de representación.

Como se indicó en otro lugar, la escuela es el espacio en el que se ponen en circulación enunciados valorados por el conjunto social y que comportan un bien común en el marco de una socialización sistemática, a diferencia de la socialización que realiza la familia. Esta socialización sistemática y el aprendizaje se realizan en el mundo de lo público, en consecuencia, podríamos pensar que el aprendizaje es solidario a la apertura, la participación y el enriquecimiento del sujeto. Para que ello acontezca será necesaria cierta disponibilidad psíquica que se vincula al *deseo de saber*, el cual es el correlato de una *falta de saber* cómo motor. En síntesis, el modo singular en que cada sujeto piensa, procesa conocimientos, significa al mundo y su experiencia con él tendrán que ver con las marcas históricas originadas en la estructura libidinal con las relaciones primarias. De este territorio complejo y relacional se derivará un modo de producción simbólica y cognitiva singular.

De la cultura de la mortificación al derecho a ser escuchado

En la actualidad somos testigos de la preocupación en algunas escuelas por detectar tempranamente a los niños que presentan o podrían presentar problemas en sus aprendizajes. Es claro que parte de la función de la escuela tiene que ver con identificar dónde hubiera dificultades para poder establecer las estrategias pertinentes y propiciar el aprendizaje de los niños. Nuestra mirada como analistas va a estar puesta en los casos en los que se excede esta función. Digo “identificar *dónde* hubiera dificultades” ya que no siempre ellas son las del niño, sino que a veces son las de la escuela con ese niño. Es decir, lo que la escuela no puede incluir.

Parecería que en la época contemporánea la preocupación por responder a la inmediatez y cierta la búsqueda de homogeneidad lleva a perder de vista que los niños y los adolescentes son sujetos en constitución y que no todos tienen los mismos tiempos, habilidades y *modalidades cognitivas*. Para constituirse se requiere de tiempo real y de tiempos lógicos subjetivos. No es un proceso veloz o que pueda apresurarse. La búsqueda de lo inmediato lleva a obturar la mirada y no raramente se patologiza aquello que es un modo singular de aproximación al mundo de las objetividades escolares y a los otros. No todo lo que se nos presenta como no ajustado al ideal es patológico. Esto es algo fundamental para trabajar con la

escuela, la familia y los niños y adolescentes. Si el diagnóstico funciona como clausura, entonces la orientación del tratamiento tendrá que ver con la reeducación. Razón por la cual vamos más allá de lo fenoménico, incluimos las variables del *campo* y tenemos presente el cuerpo teórico desde el que pensamos la dificultad para el aprendizaje. El modelo teórico que tengamos para pensar la constitución del aparato psíquico y su modo de funcionamiento determina la forma en que entenderemos las manifestaciones. Así mismo lo son la orientación del tratamiento y las intervenciones.

El ideal de éxito y eficacia propuesto por la cultura actual lleva a lo que Fernando Ulloa denomina “cultura de la mortificación”, en la que el sujeto está coartado, al borde de la supresión de su singularidad. Nuestra tarea tendrá que ver con proponer otra *mirada-escucha* como modo de lectura de lo que se presenta a la consulta. Considerar la conexión de los procesos de subjetivación con el aprendizaje nos permite construir un sentido singular de las dificultades que no corra el riesgo de dejar al niño preso de un rótulo que suprima su deseo de aprender y su derecho a ser escuchado.

Ileana Fischer

?ileanafischer@gmail.com(link sends e-mail)

Psicóloga (UBA) y psicoanalista.

Miembro del Consejo Directivo de la AEAPG.

Directora de la Revista Digital Psicoanálisis Ayer y Hoy.

Coordinadora del Programa de Inicios de la Práctica profesional (AEAPG).

Profesora titular de las carreras de Especialización y Maestría de AEAPG en convenio con la UNDeLM. Profesora del Curso Superior de Psicoanálisis con Niños y Adolescentes (AEAPG).

Excoordinadora del Centro Asistencial Arnaldo Rascovsky (equipo de adolescentes).

Exprofesora titular de la materia Psicología en la Universidad Kennedy.

Excoordinadora de Táctica Centro Psicológico.

Compiladora de *Primeras entrevistas y Psicoanálisis. Encuadre e intervenciones en la clínica actual*. Cuadernos Tópica N.º13. Vergara Ediciones. 2019.

Compiladora de *De vínculos, subjetividades y malestares contemporáneos*. Editorial Entreideas. 2020.

Coautora de *Clínica con Adolescentes. Problemáticas contemporáneas*. Editorial Entreideas. 2020.

Autora y coautora de diversas publicaciones y presentaciones en jornadas y

congresos.

Bibliografía de referencia:

Aulagnier, P. (1972): *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Capítulo 4. Editorial Paidós.

————— (1977-78): *Los destinos del placer. Alienación, amor, pasión*. Editorial Paidós. Primera edición. 1994.

Bleger, J.: (1963): *Psicología de la conducta*. EUDEBA.

Bleichmar, S.: *Supuestos teóricos psicoanalíticos para abordar las cuestiones teóricas del aprendizaje*. En: Temas de psicopedagogía. Año 5. 1991.

Fischer, I.: *Negarse a leer, una posición subjetiva posible*. Revista AEAPG. Nro34. 2013.

Freud, S. (1905): *Tres ensayos para una teoría sexual*. O C. Tomo VII. Ed. Amorrortu.

————— (1907): *El esclarecimiento sexual del niño*. O C. Tomo IX. Ed. Amorrortu.

————— (1908): *Sobre teorías sexuales infantiles*. O C. Tomo IX. Ed. Amorrortu.

————— (1914): *Sobre la psicología del colegial*. O C. Tomo XIII. Ed. Amorrortu.

Kaplan, C.: *La Inteligencia escolarizada: Un Estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Ed. Aprendizaje y Subjetividad. 1997.

Laplanche y Pontalis: *Diccionario de Psicoanálisis*. Editorial Paidós.

Schlemenson, S. (1996): *El aprendizaje: Un encuentro de sentidos*. Buenos Aires. Kapeluz.

————— (2000): *Cuando el Aprendizaje es un problema*. Ed. Miño y Dávila.

————— (2001): *El diagnóstico psicopedagógico en Niños que no aprenden*.

Ed. Paidós Educador.

—————(2009): *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires Paidós.

Ulloa, F.: *Desmanicomialización*. Revista Zona Erógena N.º 14. 1993.

Untoiglich, G.: *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz*. En Actualidad Psicológica. Año XXXVI. N.º. 396. 2011.

[LEER EL ARTÍCULO ORIGINAL PULSANDO AQUÍ](#)

Fotografía: Topia

Fecha de creación
2022/06/26