



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Trabajo final de grado

**Pensando el aprendizaje y la simbolización en la actualidad:
reflexiones y desafíos del nuevo siglo**

Estudiante: Sofía Ulfe

C.I.: 5.179.060-4

Tutora: Mag.Lic. Erika Capnikas

Formato: monografía

Montevideo, octubre de 2015

Índice

1. Resumen	3
2. Introducción	3
3. El origen del pensamiento	
3.1. El humano como animal simbólico	5
3.2. Teorizaciones de la génesis representativa desde psicoanalistas clásicos	
3.2.1. Sigmund Freud	7
3.2.2. Melanie Klein	8
3.2.3 Donald Winnicott	9
3.2.4. Jacques Lacan	11
3.3 Aportes a la constitución psíquica desde teorizaciones psicoanalíticas contemporáneas	12
4. El aprendizaje	
4.1. ¿A qué se le llama aprender?	16
4.2. El otro en el aprendizaje	18
4.3. El deseo de aprender	21
5. Pensando el aprendizaje y la simbolización en la actualidad	
5.1. Cambios en la estructura social y familiar de este siglo	23
5.2. Simbolización, imagen y tecnología	26
5.3. Desafíos de la escuela moderna	29
5.4. El aprendizaje “en falta”	32
6. Reflexiones finales	34
7. Bibliografía	37

1. Resumen

La presente monografía aborda la temática del aprendizaje, entendiendo a éste como un proceso complejo de construcción de conocimiento habilitado por un otro, atravesado por las transformaciones del entramado social, histórico y cultural de la presente época, referida por algunos autores como hipermodernidad. En tanto proceso simbólico, se realiza un recorrido desde el psicoanálisis sobre el origen del pensamiento y la simbolización que permiten el aprendizaje, destacando la figura del otro en la constitución psíquica infantil y el deseo como pieza clave para lograrlo. Finalmente, se presenta un panorama de los cambios institucionales, sociales y culturales que se han venido gestando durante las últimas décadas en el pasaje al nuevo siglo para abrir posibles líneas de reflexión sobre algunos de los desafíos que implican estos cambios en el aprendizaje y las nuevas formas de simbolización que conllevan.

Palabras clave: Aprendizaje, simbolización, actualidad (hipermodernidad)

2. Introducción

Desde las últimas décadas nos encontramos en una constante mutación del contexto socio-histórico-cultural respecto al siglo pasado. Se ha pasado de una modernidad que garantizaba firmeza, estabilidad, linealidad y previsibilidad a una modernidad voluble y flexible, donde los modelos y estructuras sociales no perduran lo suficiente para arraigarse. Lipovetsky (2006:27) utiliza el término *hipermodernidad* para describir esta época actual y el venidero caracterizada por el movimiento, la fluidez y la flexibilidad. Asimismo, Bauman (2005) denomina a esta era *líquida*, utilizando la liquidez como metáfora de la provisoriedad y labilidad representativas de la época. Este autor resalta que los líquidos, a diferencia de los sólidos, fluyen, por lo que no conservan su forma fácilmente, no se fijan al espacio ni se atan al tiempo.

La liquidez afecta la construcción de los lazos intersubjetivos, impactando en las figuras de referencia, los valores y significaciones que constituyen el psiquismo del sujeto y su subjetividad. El individuo hipermoderno se torna inestable y vulnerable en consonancia con su tiempo, trasladando estas características a sus vínculos, que se fragilizan y se vuelven precarios, transitorios, instrumentales, volátiles, conduciendo con frecuencia al desamparo. Al mismo tiempo, en la era del mercado y del consumo, la individualización prima por sobre lo colectivo, desdibujando la intersubjetividad y contribuyendo a la fragmentación de los vínculos del sujeto con otros.

La capacidad de pensar y por ende el desarrollo del proceso simbólico está inevitablemente ligado a la experiencia emocional, la cual adquiere sentido en la relación con un otro que provee su valor simbólico. La estructuración psíquica humana se da siempre en cuanto haya un otro hablante, siempre presente desde el comienzo. Sin embargo, no es suficiente sólo con esto: las condiciones de la subjetivación dependen de ese otro que recibe al niño, lo introduce en el lenguaje y luego lo suelta, lo separa, permitiendo así la simbolización.

A partir de este principio surgen las siguientes preguntas: ¿qué sucede con la simbolización en los vínculos “líquidos” de la actualidad? ¿Cómo se ve afectado el aprendizaje, en tanto proceso simbólico sostenido por un otro, enmarcado en los cambios de las estructuras sociales de este contexto? El objetivo de esta monografía será por tanto reflexionar desde una mirada psicoanalítica cómo se podría pensar el aprendizaje respecto a este cambio en la estructura socio cultural y los vínculos que se han venido gestando desde fines del siglo pasado, tomando para ello la simbolización como eje en tanto proceso fundamental habilitador del aprendizaje.

Si bien el aprendizaje y el proceso de simbolización han sido ampliamente teorizados por Piaget, Vygotsky y otros autores desde diferentes corrientes, es el psicoanálisis el que ha estudiado e interrogado con mayor riqueza esta cuestión. Para esto es necesario hacer un recorte que permita delimitar el saber, considerando a su vez que el psicoanálisis en su carácter heterogéneo abarca diversas concepciones según las distintas épocas y autores, por lo que se realiza una breve reseña de teorías clásicas tanto como contemporáneas respecto a la constitución psíquica.

A su vez, en un campo tan amplio y complejo no se puede abordar la temática únicamente desde una perspectiva psicoanalítica. Es probablemente indiscutible el peso de los aspectos histórico sociales en la relación entre sujetos, y más aún en una época de transformaciones constantes como en la que se transita en la actualidad. Si bien siempre se producirá un recorte en la subjetividad de los acontecimientos, es innegable la importancia del factor socio cultural en el que la familia, escuela y demás instituciones están inmersas y su impacto en los vínculos y la estructuración psíquica del niño.

Es por esto que para poder analizar la temática resulta indispensable posicionarse desde el *paradigma de la complejidad* que propone E. Morin (1994), quien hace referencia a que el ser humano debe ser entendido desde lo multifacético, en un devenir construido en la relación con otros y su contexto. Este paradigma permite una apertura a la heterogeneidad, el fluir, el azar, la incertidumbre, la probabilidad, y una metáfora de las redes como condiciones sociales y subjetivas en el proceso de construcción del saber. La complejidad

refiere a un entramado, un entretreído de elementos heterogéneos. Tomando a Najmanovich (2013:8):

Desde los enfoques de la complejidad, el sujeto no es meramente un individuo, es decir un átomo social, ni una sumatoria de células que forman un aparato mecánico, sino que es una "unidad heterogénea" y abierta al intercambio. El sujeto no es una sumatoria de capacidades, propiedades o constituyentes elementales, es una organización emergente. El sujeto sólo adviene como tal en la trama relación al de su sociedad.

3. El origen del pensamiento

3.1. El humano como animal simbólico

Para poder hablar psicoanalíticamente sobre el aprendizaje es necesario hablar del pensamiento en una primera instancia.

El humano, a diferencia del resto de los animales, despliega su capacidad simbólica a través del lenguaje, que le permite comunicarse mediante una articulación de sonidos y signos provistos de significantes con sus correspondientes significados. Sin embargo, lo que hace fundamental la diferencia entre el humano y los animales es que éste posee un lenguaje que le permite hablar de sí mismo, puede reflexionar y pensar sobre lo que dice. Es por tanto no solo comunicar, sino el pensar y el conocer lo que constituyen al hombre como animal simbólico.

Dice S. Bleichmar respecto a este punto (2010):

(...) ya no se trata de la adaptación del individuo al medio sino del modo de producción del sujeto respecto del mundo simbólico en el que se inserta. No estamos hablando ni de activo ni de pasivo, sino de modos con los cuales se produce la construcción de lo humano en el interior de las circunstancias que son no solamente no naturales sino básicamente intersubjetivas. Porque la cuestión del mundo de lo humano tiene que ver no solamente con la salida de lo autoconservativo sino con el problema de la intersubjetividad como problema del yo y básicamente en relación al otro.

Según López y Kachinovsky (1998) se podrían diferenciar dos ejes para hablar sobre el origen del pensamiento: uno respecto al origen de los procesos de mentalización y su devenir representacional y simbólico desde la pulsión, y otro respecto al pensar como manifestación del psiquismo que habilita la reflexión respecto a uno mismo y el entorno. La

subjetividad en este caso puede ser tomada como emergente, no dada a priori, ya que el pensar surge cuando lo percibido por los registros sensoriales toma sentidos personales.

En cuanto a lo representacional, la simbolización sería una dinámica operacional movida por el deseo que permite establecer la dinámica entre la presencia y la ausencia. A partir del símbolo el niño da cuenta de los objetos y por tanto construye la realidad, permitiendo la apropiación de los objetos externos y el deseo de hacerlos propios.

Siguiendo a Casas de Pereda (1996), la simbolización se realiza en dos ámbitos que coexisten. Por un lado sostiene o habilita la disponibilidad representacional y el deseo sobre las cadenas representacionales entre la fantasía y síntoma que permite discriminar adecuadamente las díadas sujeto–objeto, fantasía–realidad. Por otro lado, y simultáneamente la simbolización trabaja la presencia–ausencia.

Para Freud (1915), lo simbólico pertenece al trabajo del inconsciente, que acontece entre representaciones-imágenes “entre la imagen visual del objeto y la imagen sonora de la palabra”, y no “entre el objeto y la representación del objeto”. El establecimiento de un símbolo es una relación entre el Yo, el objeto y el símbolo, es decir, entre la cosa simbolizada, la cosa que funciona como símbolo y la persona para quien la una representa a la otra (Segal, 1966).

Según Schkolnik (2007:6) la simbolización implica una malla formada por cadenas representacionales que se encuentra disponible siempre para una constante reestructuración y movilidad que permiten la circulación del afecto: “el trabajo de simbolización supone la ligazón libidinal necesaria para mantener esa malla, para que puedan darse los cambios que permitan al crecimiento psíquico, pero a la vez la desligazón, las rupturas que posibiliten el establecimiento de nuevos lazos”.

El proceso de simbolización implica trabajos psíquicos que permiten elaborar los conflictos entre la demanda pulsional, la modalidad representacional y la elaboración de la identidad. Es una transición entre una exclusiva modalidad psíquica primaria y el investimento de modalidades complejas de pensamiento secundario: es el “entramado complejo y heterogéneo que articula formas diversas de trabajo representativo y de investimento de objetos, para crear sentidos subjetivos y singulares que dinamizan la interpretación de la experiencia” (Alvarez & Grunin, 2010).

Según Segal (1966) la formación de símbolos se inicia tempranamente pero cambia su carácter y funciones junto a los cambios del Yo y de las relaciones objetales. El nivel de desarrollo del Yo y su relación con los objetos muestra el contenido de los símbolos a su vez que el modo en que se forman y se utilizan. Esto indica que los problemas en la

formación de símbolos debería analizarse en el contexto de las relaciones del Yo con los objetos.

A su vez, la autora dice que tanto la capacidad de experimentar la pérdida como el deseo de recrear al objeto en el mundo interno brindan al sujeto una libertad inconsciente para usar símbolos, quienes al ser reconocidos como creación propia permiten que sean usados con mayor libertad. En tanto el símbolo se diferencia del objeto original se reconoce como objeto en sí mismo, respetando sus propiedades que lo distinguen de este. De esta forma cuando se usa el símbolo como sustituto en el mundo externo se producen menos trabas que con el objeto original, ya que no está enteramente identificado con el (Segal, 1966).

3.2. Teorizaciones de la génesis representativa desde psicoanalistas clásicos

3.2.1. Sigmund Freud

Previo a la creación del psicoanálisis, el fundador de la disciplina introduce el concepto de “vivencia de satisfacción” en su escrito Tratado de psicología para neurólogos (1895), el cual da cuenta del origen de la pulsión y el deseo.

La cría humana, indefensa y desvalida en su primer tiempo de vida, necesita ayuda de un otro para el desarrollo de sus funciones vitales. En este momento el bebé no es aún consciente de sus necesidades internas, por lo que produce descargas motrices para expresarlas. Es en este momento donde un otro, a partir de la interpretación del llamado, acude al bebé en su ayuda para satisfacerlo y calmarlo, dando inicio de esta forma la comunicación entre ambos (López de Caiafa y Kachinovsky, 1998).

Dice Freud ([1895]/1986:362):

El organismo humano es al comienzo incapaz de llevar a cabo la acción específica. Esta sobreviene mediante auxilio ajeno: por la descarga sobre el camino de la alteración interior, un individuo experimentado advierte el estado del niño. Esta vía de descarga cobra así la función secundaria, importante en extremo, del entendimiento {Verständigung; o “comunicación”}, y el inicial desvalimiento del ser humano es la fuente primordial de todos los motivos morales.

Esta vivencia de satisfacción constituye un todo que integra por una parte al bebé indefenso y por otro a una madre que se presenta como intérprete y auxiliadora, dejando en este proceso huellas mnémicas en el bebé ligadas al placer de la satisfacción de la necesidad, las cuales se reactivarán cuando se reanude la tensión (López de Caiafa y Kachinovsky, 1998). Esto es visible en el ejemplo dado por Freud ante la necesidad de

satisfacer el hambre, en la cual el bebé succiona del pecho, cumpliendo una función tanto nutricia como placentera: además de satisfacer la necesidad, se ofrece un plus vinculado a la pulsión de autoconservación.

Es por tanto a partir de estas huellas mnémicas que surge el deseo. El bebé buscará recargar la imagen mnémica de la sensación original que le generó placer para reeditar aquella primera satisfacción, proceso denominado por Freud como *identidad perceptiva*: es un deseo que busca volver presente la percepción de un objeto deseado que falta y que se hace imperiosamente necesario.

Será la discordancia entre lo deseado y lo percibido lo que sentará las bases para el trabajo del pensar, ya que a partir de allí el bebé comenzará a alucinar para revivir la sensación de placer. Desde la teoría freudiana, el pensar sirve como sustituto del otro como intermediación a partir de la pulsión, buscando revivir el placer, tornando al otro indispensable para lograrlo.

En este punto, es importante que el psiquismo distinga entre la identidad perceptiva y la realidad, para lo cual se necesita percibir que el mundo externo no proviene de la identidad perceptiva. En el movimiento de pensamiento donde se logra percibir la identidad perceptiva en el mundo externo, el sujeto deja de alucinar para así dar paso a la identidad de pensamiento, expresada mediante la representación. Cuando el bebé logra percibir la realidad como externa a él y comprende que el objeto no desaparece cuando está ausente significa que comienza a pensar, a representar, a simbolizar.

Así en 1911 Freud incorpora el principio de realidad, por el cual ya no se representa lo placentero sino lo real: la descarga motriz deja de ser en forma de descarga y se convierte en acción. Al suspenderse esta descarga surge el proceso del pensar desde el representar, que al estar ahora ligado a la palabra, se hace consciente.

En su artículo “La negación”, Freud dirá que el pensar tiene el beneficio de volver a hacer presente en la representación algo que alguna vez fue percibido y para lo que no es necesario que el objeto continúe estando ahí (López de Caiafa y Kachinovsky, 1998).

3.2.2. Melanie Klein

Uno de los valiosos aportes de Klein al psicoanálisis radica en la constitución temprana del psiquismo y el proceso por el que se construyen los símbolos. Según plantea en su teoría del desarrollo psíquico, el Yo no es formado posteriormente como plantea Freud, sino que el sujeto nace con un Yo instaurado que le posibilita relacionarse con los objetos, experimentar angustia y crear defensas contra ésta. De esta forma, el bebé sería

capaz de sentir e interpretar lo que siente a través de fantasías formadas a partir de símbolos producidos por su Yo.

Al no poder inscribirse la diferencia entre cuerpo-mente aún en este incipiente psiquismo, la angustia que siente el bebé se manifiesta en las vivencias y sensaciones de su cuerpo en forma de malestar, dolor y necesidades que se hacen urgencias. A través de la mentalización el bebé va a transformar aquellas sensaciones corporales en fantasías inconscientes.

Dice Klein (1930:226):

Una cantidad suficiente de angustia es una base necesaria para la abundante formación de símbolos y fantasías; para que la angustia pueda ser satisfactoriamente elaborada, para que esta fase fundamental tenga un desenlace favorable y para que el yo pueda desarrollarse con éxito, es esencial que el yo tenga adecuada capacidad para tolerar la angustia.

En un primer momento donde predomina la angustia, estas fantasías son de índole persecutoria y hostil, cargadas por la pulsión de muerte. El sadismo implicado en estas fantasías resulta en un aumento de la angustia y temores del bebé, lo que lo lleva a que su Yo lo neutralice mediante movimientos de sustitución simbólica. Aquí radica el origen de la actividad simbolizante como núcleo del pensamiento y la creatividad, ya que los objetos cobran existencia al darles un estatuto simbólico (López de Caiafa, C.& Kachinovsky, A., 1998). De esta forma Klein concluye que si no se produce la simbolización, el desarrollo del Yo se detiene.

Hasta que no surja la sustitución simbólica, que permite que un objeto este en lugar de otro y se simbolice, el sujeto realiza equivalencias entre los objetos: ecuaciones simbólicas. Cuando se instale la sustitución simbólica será cuando el sujeto crea los objetos, el mundo y a sí mismo.

3.2.3 Donald Winnicott

Los mayores aportes de Winnicott a la constitución psíquica refieren principalmente respecto a lo vincular y la falla que se genera entre el bebé y su madre en su adaptación. Es esta falla la que lleva al niño a comenzar a pensar para así poder enfrentarla, dando pie posteriormente a la actividad representativa.

El autor parte de la idea de que el bebé naturalmente crece a nivel psíquico y fisiológico, pero condicionado por la dependencia de un otro para atender sus necesidades y potenciar su desarrollo. A partir de la dependencia inicial y absoluta con la figura materna,

en la que el bebé depende totalmente del cuidado de una figura materna para su supervivencia y desarrollo, se va a ir construyendo un proceso que transcurrirá por la dependencia relativa hasta finalmente llegar a la independencia. Sin embargo, el autor resalta que el humano nunca es totalmente independiente ya que está ligado a las condiciones sociales del ambiente en el que vive, las cuales lo llevan a depender indirectamente de otros.

En un primer momento desde su nacimiento el niño depende totalmente de la madre, volviéndose "*his majesty the baby*", donde ella está enteramente dedicada a su cuidado, renunciando para esto a su autonomía para convertirse en aquello que el niño necesita. El niño no sufre de ninguna distorsión hasta entrada la etapa de dependencia relativa, en la cual comienza a percatarse de su dependencia mediante la angustia cuando la madre se ausenta por un tiempo, señal que le hará entender que su madre es necesaria.

Para asumir la función de una figura materna adecuada el autor habla sobre una madre que sea "lo suficientemente buena", capaz de identificarse con el bebé, ofrecerle el cobijo, afecto y cuidados necesarios para que éste viva. En su vulnerabilidad, el bebé necesita de este otro proveedor de una función materna que brinde un vínculo y un ambiente facilitador para poder existir y evolucionar. Esta figura materna, generalmente encarnada en la madre, le brindará al bebé amor y los cuidados necesarios para su desarrollo, pero primordialmente se encargará de ofrecerle una mirada que le permitirá al bebé identificarse y reconocerse desde el deseo inconsciente materno. Al mirar la cara de la madre "el niño se ve a sí mismo". Sin el reconocimiento simbólico desde lo especular no hay vida posible, por lo que la díada madre-bebé como unidad es un tiempo lógico imprescindible en la estructuración psíquica.

En palabras de Winnicott (1962:71):

En primer lugar viene el "yo", incluyéndose en ello "todo lo demás no soy yo". Luego viene "yo soy, yo existo, adquiero experiencias y me enriquezco y poseo una interacción introyectiva y proyectiva con el YO NO, el mundo real de la realidad compartida". A esto se le suma lo siguiente: "El hecho de que yo existo es visto o comprendido por alguien", y después, lo siguiente: "Me es devuelta (como la imagen de un rostro reflejado en el espejo) la evidencia necesaria para saber que he sido reconocido como ser".

Para poder lograr esto, la madre debe contar con una estructuración psíquica saludable que le permita al niño identificarse adecuadamente con ella. En caso contrario, el niño la mira y no se verá a sí mismo al haber perdido su rol de espejo. Esto produce un

conflicto que imposibilita la alienación, necesaria para elaborar la separación, lo cual perturba la capacidad creadora del niño.

En esencia, una característica indispensable de esta madre “suficientemente buena” consiste en dar lugar al fallo gradual de la adaptación. Para la constitución del objeto subjetivo y su transitoriedad se requiere esta función simbólica a partir del despegue paulatino del bebé de forma que este pueda tolerar la falta relativa del otro mediante la actividad mental y de esta forma poder elaborar la ausencia.

Dice Casas de Pereda (2001:7):

No podría constituirse en objeto subjetivo sino fuera porque el otro está allí y le ofrece su deseo inconsciente sin saberlo. Es la función simbólica materna, la de madre suficientemente buena, que habilita la presencia y la ausencia, sin una y la otra no hay objeto ni pérdida que permita nombrar al objeto como tal, es decir, iniciar el juego representacional y el despliegue del fantasma.

Desde una perspectiva emocional, Winnicott le otorga un papel central al ambiente de sostén del que el niño aún no se ha separado, dándole un rol principal a la madre en éste pero no por esto excluyendo al núcleo familiar, que considera igualmente esencial como contexto para el desarrollo del individuo. La transición de la separación yo-no yo es imprescindible para la constitución psíquica y es a partir de sus respuestas a los ofrecimientos del ambiente donde comienza a darse una integración, que el autor visualiza como la unidad del self, relacionada íntimamente con la función ambiental de sostén.

3.2.4. Jacques Lacan

A diferencia de Freud, donde el yo se forma desde adentro del sujeto hacia fuera, Lacan contrapone el sentido desde afuera hacia adentro. A partir de la teoría freudiana sobre la formación del Yo desde la identificación Lacan teoriza el estadio del espejo, proceso en el que el sujeto es transformado a partir de la asunción de la imagen propia en una relación especular con un otro que sostiene la imagen. Este otro, generalmente encarnado en la madre, aparece entonces como fundante del yo.

Lacan describe la función del estadio del espejo como “un caso particular de la función de la imago, que es establecer una relación del organismo con su realidad” (Lacan, 1971:16). El descubrimiento y reconocimiento del niño de su propia imagen del espejo representaría la exterioridad de la imagen en la constitución yoica, en la que un Otro funciona como espejo. Es así que la imagen como parte de la causalidad psíquica inicia el proceso identificatorio en la alienación originante (Casas de Pereda, 2001).

Es en esta alienación con el otro que comienza a circular el deseo en el niño, buscando hacerse desear y desear el deseo del otro. Al poder reconocerse e identificarse en su imagen propia del espejo, el niño muestra un júbilo y fascinación al contemplarse, dando cuenta del investimento libidinal puesto en juego. De la misma manera, al mirar la madre el niño este le devuelve la mirada y al sonreírle este le devuelve la sonrisa: "La libido es la condición misma de la identificación simbólica" dirá Lacan en 1936 en el congreso de Marienbad. De esta forma la palabra, la imagen, el alimento, el cuidado y el contacto inscriben representaciones inconscientes del sujeto sostenido en el deseo del Otro.

En el llamado estadio del espejo ocurre un momento significativo luego de que el niño reconoce su imagen reflejada: el niño voltea a mirar a su madre, quien lo miraba verse. De esta forma el niño solicita a la madre para hacer presente a ese otro, a ese tercero, que lo pueda reconocer (Viñar, 2005), privilegiando en este proceso la matriz simbólica. Es así que el niño reafirma su propia imagen especularmente, mediante la mirada del gran Otro y su deseo, convirtiendo las miradas en un intercambio simbólico que escribe e inscribe al cuerpo del niño. Dice Lacan (1946): "El deseo mismo del hombre se constituye bajo el signo de la mediación: es deseo de hacer reconocer su deseo. Tiene por objeto un deseo -el del otro-"

El espejo aquí actúa como metáfora, refiriendo no necesariamente a que haya un cristal donde reflejarse, sino un Otro que permita reflejar al sujeto para identificarse mediante una mirada que lo reconozca y valide desde un deseo inconsciente.

3.3 Aportes a la constitución psíquica desde teorizaciones psicoanalíticas contemporáneas

Siguiendo a Schlemenson (2004), las experiencias e interacciones en los primeros años del niño son las que influyen en sus características subjetivas y cómo se desarrolla el cerebro. De esta forma, el primer vínculo entre el niño y la madre forman un sostén de confianza que actúa como una referencia significativa mediante el cual el niño comienza a descubrir el mundo que lo rodea y podrá armar modelos de relaciones sociales seguras. Diversas investigaciones en psicoanálisis versan sobre la importancia de la relación materno filial como pieza fundamental en la estructuración del aparato psíquico de los niños, lo cual permite considerar los primeros encuentros como condicionantes de la productividad y confianza de los niños y de su potencialidad de riqueza psíquica

La riqueza simbólica, el amor y el abrigo de estos primeros vínculos orientan maneras y particularidades de investimento potencial de la realidad, guiado por las modalidades psíquicas de quienes ejercen el sostén en sus primeras experiencias.

Schlemenson (2004) plantea que la madre sostiene al niño a través de una red de significaciones simbólicas que enriquecen la fantasía e ilusiones del niño cuando proveen una adecuada experiencia libidinal que le permitan ampliar su productividad psíquica. Cuando estos legados parentales son insuficientes o hay una escasa libidinización, la productividad psíquica del niño se verá empobrecida y disminuida.

Según Schlemenson (2006) la producción representativa y simbólica no tiene un momento de inicio, sino que se constituye desde la herencia psíquica formada en las relaciones originales y primarias, actuando como ordenador del sentido y la singularidad que adquiere la producción simbólica para el sujeto.

Por su parte, Aulagnier (1977) crea un modelo de la génesis y funcionamiento de la actividad representativa mediante la cual un material heterogéneo se incorpora al psiquismo del niño en una situación de encuentro entre su psiquismo y su alrededor. Para esta autora las figuras encargadas de cumplir las funciones primarias, aparte de satisfacer las necesidades básicas del niño, también establecen una doble oferta simbólica y libidinal ante la cual el niño es incapaz de responder con su bagaje biológico, por lo que pone en marcha el trabajo psíquico.

Es así que la pulsión se entrama en un recorrido de continuas transformaciones representativas, atravesando tres modos de funcionamiento psíquico: el proceso originario, primario y secundario. Estos procesos no se encuentran desde el comienzo de la vida psíquica, sino que emergen y suceden temporalmente, incluyendo y ordenando al anterior, y pueden evaluarse desde el análisis de la actividad representativa con la que son expresados.

En el proceso originario se constituyen los esbozos del aparato psíquico, los cuales se manifiestan en una actividad representativa precaria a través de reacciones intensas, desorganizadas masivas y sin mediaciones: la actividad pictográfica (Schlemenson, 2006). En este primer momento el recién nacido depende de un otro para asistirlo en sus necesidades frente su inmadurez biológica. Universalmente es la madre quien toma esta función: debe brindar cuidados, estabilidad, y al satisfacer necesidades se transforma en una fuente de placer, constituyendo un elemento clave en la fundación del psiquismo infantil.

Para Green Las primeras representaciones que se constituyen con las palabras de la madre y sus caricias se conoce como “representaciones–cosa”, las cuales ligan la energía pulsional a las tensiones, dejando huellas mnémicas (inscripciones en el inconsciente). El bebé repite sonidos producidos por la madre para atraerla cuando ésta se ausenta, por lo

que la palabra adquiere un valor simbólico que moviliza objetos deseados, generando un placer similar a la satisfacción de las necesidades de alimento y cobijo primarias.

Cerca del primer año de edad el niño tiene alucinaciones como primeras representaciones psíquicas, en las que revive sensaciones placenteras (se diferencia el placer sexual de la función nutritiva del pecho materno). Green (1995) plantea que a partir del contacto con el otro (objeto externo), emerge una matriz intrapsíquica donde se reproduce la experiencia de satisfacción llamada estructura encuadrante, la cual permite reproducir de manera mágico-omnipotente la satisfacción.

Cuando esta primera relación con la madre es inestable o precaria, ya sea por carencia (una madre en duelo, situación traumática o agresiva) o exceso (no hay un suficiente espacio de unión/separación entre la madre y el/la niño/a), los niños reciben improntas libidinales que hacen difícil llevar a cabo la actividad representativa, impidiendo la instalación de la actividad simbólica. Un niño que se cría en relaciones parentales amenazantes, con escaso contacto corporal y lingüístico con sus referentes, se verá restringido en su productividad simbólica, mientras que una adecuada asistencia, muestra de afecto y estabilidad en el relacionamiento con los referentes primarios constituirán las reservas necesarias para una adecuada simbolización (Schlemenson, 2004)

Luego de este primer periodo organizativo del psiquismo se instala el proceso primario, previo al lenguaje, donde no hay palabras sino sensaciones, caracterizado por la fantasía como actividad representativa. S. Bleichmar (1999) considera que la existencia de las representaciones del inconsciente, la producción de fantasías, es el primer nivel de la simbolización humana.

Este primer nivel se caracteriza por la creación de un objeto nuevo desde los restos de lo real y es de una mayor complejidad que las representaciones pictográficas. Su función es compensar la ausencia de la madre cuando esta se aleja o posterga la asistencia de la demanda o necesidades del niño, surgiendo de esta forma la representación de dos espacios en el psiquismo infantil (el de la madre y el del niño), un eje referencial de presencia/ausencia que hace el psiquismo del niño más complejo.

Las fantasías de un niño se relacionan por un lado con las formas pasadas, pero por otro con la calidad de las oportunidades sociales presentes durante su vida para enriquecer su pasado. Entre estas, la escuela puede ser pensada como una oportunidad para la complejización del psiquismo, ya que aumentan las posibilidades de ampliar el potencial simbólico de cualquier niño/a, amplificando la exclusividad por los objetos originarios e imponiendo diferentes formas de acceso al placer (Schlemenson, 2006).

A diferencia de la alucinación, la fantasías se distinguen de la realidad funcionando como un “como sí”, representando las características identificatorias que el niño imagina del nuevo espacio que constituye su madre. En el caso que los padres realizan una inscripción social satisfactoria, sus hijos logran adquirir la posibilidad y confianza necesarias para transitar una adecuada simbolización. Por el contrario, cuando su experiencias afectivas son traumáticas y escasas el psiquismo del niño se retrotrae a intentos de resolver las situaciones dejadas en suspenso por sus progenitores, restringiendo la capacidad simbólica y postergando el desarrollo de un psiquismo autónomo.

En un tercer momento de complejización del psiquismo se instala el proceso secundario, el cual tiene como actividad característica la producción simbólica (a partir del lenguaje, la escritura o la lectura), mostrando la forma en la que el sujeto ordena y transmite su pensamiento. Aquí las representaciones se ligan al lenguaje: el pensar surge como sustituto ante la discrepancia entre lo deseado y la realidad, dando lugar a la representación y permitiendo comunicar y compartir un código. El lenguaje se inscribe entre el principio de placer y el principio de realidad, permitiendo al niño entender a la madre, expresar el deseo, conocer e investir la realidad, construyendo y transmitiendo sentidos. (Schlemenson, 2006)

La actividad representativa característica de este momento y también la más compleja es la producción simbólica. Al instaurarse esta producción psíquica se resignifican los tiempos de fundación de mayor precariedad y se los incluye, no anulándolos, por los que en las producciones secundarias aparecen restos no reprimidos coexistiendo con formas de funcionamiento psíquico más complejas.

Schlemenson (2006) agrega que la inscripción social del sujeto no depende únicamente de los suministros psíquicos primarios, sino de la calidad de la oferta social disponible para que pueda desplegarse. La calidad de esta oferta social permiten potenciar la actividad sustitutiva, característica de las producciones secundarias.

Por su parte, Green (1996) establece otro modelo teórico sobre la actividad representativa en el cual se destacan las relaciones entre pulsión y objeto como enlace fundamental de la vida psíquica, dado por la “función objetalizante”. Se trata de un acto de creación de objetos psíquicos y representaciones mediante el que se hacen investiduras significativas, con la creación ininterrumpida de formas objetales que aseguran la subsistencia de la vida psíquica.

La principal función del objeto aquí es generar la capacidad de crear objetos psíquicos, de representar. Esta función no sólo abarca a los objetos como tales sino también funciones psíquicas que pueden alcanzar a convertirse en objetos en sí mismas. El

elemento fundamental de esta función es que logra desligar al sujeto de su narcisismo primordial para abrirlo a un mundo de significaciones y objetos novedosos como forma de sustitución (Green, 1996).

Green (2000) propone una teoría de la representación de mayor amplitud y diversidad que el modelo freudiano que sostenía el par representación-cosa y representación-palabra: hace intervenir el componente afectivo en la actividad representativa directamente. Luego de efectuarse un trabajo de representación por el lado de la representación de objeto es que resulta el afecto como resultado de lo que queda de la pulsión.

A su vez, este autor incorpora el concepto de “equilibrio inestable” entre los procesos primarios (afectos, temores) y los secundarios (producción lingüística y procesos cognitivos complejos), evitando la mutua saturación entre las instancias psíquicas. De esta forma, las representaciones primarias y fantasmáticas aportan el dinamismo a la actividad representativa mientras que la ligadura a representaciones-palabra del proceso secundario habilita la transmisibilidad de código consensuado socialmente. Si alguna de estas formas de funcionamiento psíquico prevalece, se empobrece la producción simbólica.

Green (1996) también habla de un “Proceso terciario” cuando se logran combinar ambas formas de funcionamiento psíquico, evitando la tiranía de uno sobre otro, coexistiendo en relaciones de conjunción y disyunción, lográndose así crear conocimiento.

4. El aprendizaje

4.1. ¿A qué se le llama aprender?

La definición actual de “aprender” en el diccionario remite a la adquisición de conocimientos a través del estudio o de la experiencia, y ya desde su origen latino -hacia el año 1.200- se lo vincula al aprehender, remitiendo al apoderarse, hacer propio algo que originariamente no lo era. Dicho concepto incluye así la idea de una relación con lo no propio, con el afuera, con el otro, en un proceso activo y transformador (López, C. & Kachinovsky, A., 1998).

Tomando al aprendizaje desde el paradigma de la complejidad, no se lo limita a la adquisición de los contenidos curriculares impuestos por la escuela, sino que involucra un proceso activo de incorporación de novedades en el que el aparato psíquico realiza transformaciones en la subjetividad y en el objeto de conocimiento.

En palabras de Fernández (2009, p.44):

“aprender es apropiarse del lenguaje; es historiarse, recordar el pasado para despertarse al futuro; es dejarse sorprender por lo ya conocido. Aprender es reconocerse, admitirse. Creer y crear. Arriesgarse a hacer de los sueños textos visibles y posibles”. Desde ahí la autora concibe el pensar como una capacidad humana que “hace posible lo probable, a partir de hacer probable lo deseado”

Se puede entender el aprendizaje como un proceso complejo, particular y dinámico que permite el acercamiento y apropiación de los objetos, la incorporación de novedades y la producción de conocimientos. Las modalidades de aprendizaje de un sujeto son complejas, singulares y heterogéneas y se ven atravesadas por una multiplicidad de factores. Éstas se manifiestan en las características de su producción simbólica, que articula diversas formas de actividad representativa histórica y subjetivamente constituidas (Aisenson, D. y otros, 2007)

Por su lado, Filidoro (2002) caracteriza al aprendizaje con los siguientes elementos: *proceso de construcción* en el que el sujeto se *apropia* de conocimientos a partir de *saberes previos* con sus respectivas *particularidades de objeto*, en una *interacción social*.

El aprendizaje como *proceso* implica que éste no es un producto, sino que se toma en cuenta el curso del pensamiento y las acciones del niño por sobre el resultado de éstas. De esta forma se posibilita al niño construir nuevas respuestas y que puedan ser escuchadas.

A su vez, se habla de una *construcción* del aprendizaje en cuanto a que se construyen los objetos en los dominios específicos del conocimiento. De esta forma establece la importancia de construir y reconstruir el proceso de interacción entre un sujeto y un objeto de conocimiento, basándose en el supuesto constructivista de la indisociabilidad sujeto-objeto. El aprendizaje en tanto proceso de construcción califica al aprendiente como un sujeto activo e implica que el sujeto que aprende no es sólo activo en cuanto a la construcción del conocimiento que irá a incorporar, sino que también transforma la situación en la que aprende y por tanto al enseñante.

En cuanto proceso y construcción, el aprendizaje no es lineal ni acumulativo, sino que permite un ida y vuelta del conocimiento que supone abrir siempre nuevos caminos y preguntas mediante sus sucesivas reconstrucciones, lo que hace que todo conocimiento sea provisorio, no definitivo. Estos nuevos caminos suponen también una originalidad, una novedad, que el individuo descubre y crea en su aprendizaje como una construcción a partir de su interacción con la realidad y sus hipótesis (Filidoro, 2002).

La autora habla de una *apropiación* del aprendizaje en el sentido de tomar algo del otro para sí mismo, apropiarse del conocimiento que se genera con un otro pero que la persona misma construye: el niño no construye solo, toma del otro, pero lo que este le da no es conocimiento sino la posibilidad de construcción a partir de este.

El niño construye su aprendizaje desde sus representaciones previas del objeto. Por eso se dice que en el aprendizaje se cuenta con *saberes previos* al momento de aprender: “no hay un punto cero sino un proceso de sucesivas reconstrucciones” (Filidoro, 2002:20).

Como otra característica del aprendizaje, la autora menciona las *particularidades del objeto*, señalando que estas son consideradas como constitutivas del conocimiento, por lo que no se debe sostener la existencia de una inteligencia general. Por el contrario, lo que hace al objeto particular es cómo opera su pensamiento, cómo se cumple el mecanismo de construcción y la organización lógica a desde sus peculiaridades.

Finalmente, la autora señala que el proceso ocurre en una *interacción social* con pares implica que haya un sujeto, un objeto y un otro, en tanto el aprendizaje es un proceso identificatorio. Siempre se aprende con un otro y se incorpora algo de él, en tanto es extranjero y nativo a la vez, convirtiéndose en carácter imprescindible. El Otro aquí referido no se refiere al otro tangible, sino a todos los otros como agentes ajenos al sujeto que permiten reconocer la individualidad simbólicamente.

La interacción social no es pensada como entorno o marco, sino como constitutiva y esencial del proceso mismo. Se hace necesario pensar en el aprendizaje como proceso mediatizado, siendo que no hay un aprendizaje inmediato desde de la experiencia si no es con un otro. Esto supone pensar que el aprendizaje es un proceso mediatizado, es decir, que no hay un aprendizaje inmediato desde la experiencia. Si bien se han producido varias teorías al respecto, en indiscutible la necesidad de poder articular la construcción del conocimiento con el contexto sociocultural. No es sino con un intérprete que dé sentido a los signos que el niño podrá aprender su significado.

4.2. El otro en el aprendizaje

Como se ha dicho previamente, el aprendizaje comienza desde temprano con la presencia de un otro a través de las primeras vivencias y vínculos del bebé, generalmente plasmados a partir de una figura materna, que como se ha mencionado, es fundamental e imprescindible para la constitución psíquica. Dicen López y Kachinovsky (1998:3):

Para que los pensamientos tengan pensador, para que las sensaciones del registro corporal tomen sentidos generadores de subjetividad, para que la vivencia de yoidad

comience a surgir, es necesario el otro prestándose, prestando su aparato para un trabajo destinado, a su vez, a ser patrimonio de otro. Fondo esencial de presencia mediadora para que en la ausencia, no menos esencial, se origine el pensar propio.

Siguiendo la teoría psicoanalítica, las experiencias que fundan las distintas formas de aprendizaje comienzan en el momento mismo del nacimiento, donde las figuras parentales imprimen particularidades de relación que el niño reeditará con los objetos con los que interactúa. Es por este motivo que las relaciones tempranas tienen un papel primordial en la diversidad y riqueza psíquica potencial, por lo que los progenitores son la piedra fundamental y preferencial para la construcción de tendencias selectivas de pensamiento y aprendizajes del niño. Asimismo, el pensamiento necesita de un sostén ordenador que lo circunscriba y un espacio de autonomía que lo potencie, propiciado por las figuras parentales.

Kachinovsky (2012) habla del aprender como una *tarea humanizante*, en cuanto a que además de satisfacer las necesidades biológicas de la cría humana, el adulto como otro es portador de sexualidad, un inconsciente, conflicto, introduciendo estos aspectos al infante. El otro se acerca como otro semejante pero extranjero a la vez, implantando su inconsciente desde lo ajeno, ofreciendo una trama de reglamentaciones simbólicas que habilitan así como también prohíben, para inscribir al sujeto incipiente en la cultura. Es la construcción de la alteridad la que condiciona el pensamiento: “tener al otro es en lenguaje de lo psíquico la posibilidad de simbolizar algo de ese otro” (Kachinovsky, 1997)

Schlemenson (2009) expone la idea que sostenía Piera Aulagnier sobre las situaciones de encuentro y las plantea como oportunidades para incorporar diferencias. La apertura a objetos y sujetos distintos de los parentales, como lo es el ingreso a la institución escolar, ofrece al niño la apertura a un espacio de terceridad, de nuevas alteridades, que le brinda la oportunidad de enriquecer su psiquismo y potenciar el pensamiento y el aprendizaje. A medida que el niño logre adquirir la diferencia como condición de ingreso a la alteridad, concebida como categoría de pensamiento, este podrá abrirse a la heterogeneidad, lo diverso, lo distinto.

Cuando el niño/a ingresa a la escuela, sus antecedentes y formas de funcionamiento psíquico se ponen en tensión, generando una relación de *equilibrio inestable* (Green, 1996) entre lo conocido y lo novedoso. El autor utiliza este concepto para describir el juego que resulta de la *movilidad libidinal* en la que se cruzan las actividades primarias con las producciones lingüísticas y cognitivas de mayor complejidad propias del proceso secundario.

El niño podrá adquirir el aprendizaje escolar cuando logre separarse psíquicamente de las relaciones parentales protectoras e ingrese a nuevas relaciones sociales que le permitan salir de la endogamia e interesarse por lo novedoso. Para Schlemenson (1996:98) pertenecer al grupo escolar favorece la enunciación y la reafirmación de un proyecto identificador que le posibilita al niño proyectarse en un futuro, ya que “actúa como guía e incentivo para la apropiación de conocimientos”.

Para lograr hacer uso del conocimiento es necesario que el niño logre reconocerse como diferente a los demás y a su vez aceptar que el conocimiento no le pertenece a un sujeto. Mediante la adquisición de esta diferencia el niño comienza un proceso de construcción del sujeto marcado por la necesidad de poder discriminarse de los otros y ser autónomo, permitiendo un pasaje donde las presencias, ausencias y las pérdidas que vivencie adquieran nuevas significaciones.

Desde la psicopedagogía, para poder hablar de un sujeto que aprende (llamado aquí *aprendiente*) debe haber un sujeto que enseñe (tomado como *enseñante*). Según Fernández (2009) para llegar al “yo aprendí” primero se debe partir de “él me enseñó”, lugar que puede ser ocupado por un familiar, un maestro o un compañero de escuela.

Aunque los objetos o máquinas actuales puedan tener una función enseñante, la persona enseñante es prioritaria debido a la relación que imprime en la subjetividad del aprendiente. Esto ocurre más allá del conocimiento pedagógico de quien enseña, sus singularidades o el contenido que enseñe: la función primordial es el investimento del otro para darle el lugar de aprendiente y sujeto pensante.

Es fundamental la presencia del otro para enseñar, pero es importante destacar que el niño aprende solo, punto clave en todo proceso de aprendizaje saludable (Fernández, 2009), por lo que se hace necesario no solo enseñar y sostener al aprendiente, sino que propiciar que no necesite más del otro una vez que aprendió lo que el enseñante le transmitió. La importancia que tiene el enseñante es justamente como agente subjetivante, teniendo a su cargo la posibilidad de solidificar aspectos patógenos del niño que aprende o por lo contrario permitir movimientos saludables que permitan la construcción de conocimiento, propiciando herramientas y un espacio adecuado para instaurarla.

Ya decía el Principito que “lo esencial es invisible a los ojos”: si se aprende es gracias a la interferencia afectiva, siendo el amor y sostén la condición necesaria para que todo aprendizaje sea posible (Fernández, 2000).

4.3. El deseo de aprender

Desde una lectura psicoanalítica el aprendizaje no es pensado como un fenómeno puramente biológico, sino como acontecimiento complejo intersubjetivo movido por el deseo. Aquí al hablar de deseo se hace referencia al nivel simbólico, que es el que organiza la vida afectiva y la vida de las significaciones: emociones, afectividad e inconsciente.

Siguiendo a Schlemenson (2014) el sujeto no piensa de cualquier forma ni se relaciona de forma secundaria con cualquier objeto. Lo que caracteriza y hace singulares sus producciones son su selectividad y preferencias para operar con ciertas áreas de la realidad y no otras, en una búsqueda de acceso al placer o evitación del displacer, desde procesos de investimento y desinvestimiento.

Según Aulagnier (1994) la apertura a objetos y sujetos nuevos de un sujeto está relacionada a su historia infantil: el sujeto se ve atraído por los que evocan aspectos libidinalmente significativos de su realidad psíquica anterior. Esto implica un movimiento del deseo para acercarse o alejarse al conocimiento a raíz del investimento producido, mediado por un otro que propulsa el deseo.

Entre un enseñante y un aprendiente se despliega un campo de diferencias entre ellos donde se encuentra el placer de aprender. Quien enseña ofrece algo al aprendiente, pero no es hasta que el éste se apropia de eso y lo transforma o reinventa que realmente aprende. Elegir qué o cómo opera con eso que se le ofrece es, justamente, apropiarse del desear desde un trabajo de pensamiento que permite cuestionar, transformar y modificar la realidad que rodea al sujeto.

Para Fernández (2000) lo principal del proceso de aprendizaje es conectarse con el placer de ser autor, con la vivencia de satisfacción. A su vez, Schlemenson (2006) dice que el aprender, expresarse con autonomía y poder abrir argumentos y pensamientos son actividades psíquicas que por un lado producen placer y por otro permiten ampliar sustitutivamente el campo de las satisfacciones posibles. Esto implica que el deseo de aprender no solo habilita y propulsa el aprendizaje, sino que también expande la posibilidad de satisfacción del niño en tanto proceso sublimatorio.

La autora plantea que además de un enseñante y un aprendiente para aprender se necesita un organismo individual heredado, un cuerpo construido especularmente que sea investido desde el deseo y permita otorgar el lugar de sujeto pensante. La inteligencia es así autoconstruida a través de la interacción y la arquitectura del deseo, que es siempre deseo del Otro, funcionando como motor del aprendizaje (Kachinovsky, 2012).

A su vez, Fernández (2000:157) habla de la importancia del deseo en el niño para que logre su autonomía en el aprendizaje, para lo cual cita a Françoise Dolto: “inteligentemente utilizado, el deseo promociona (...) a buscar un placer, que al obtenerlo, inicia al niño en una autonomía mayor”

Según Schlemenson (1996) la calidad del aprendizaje estaría determinada por la disponibilidad psíquica para concretarse más que por un potencial intelectual genéticamente heredado. Esta disponibilidad psíquica para el aprendizaje revela la existencia de un deseo que activa y dinamiza los procesos de construcción y apropiación de conocimientos, por lo que la disposición para el aprendizaje tiene una relación mayor con la vigencia de un deseo que con la capacidad intelectual.

Aprender, por tanto, implica un deseo, un proyecto, una perspectiva que activa el querer saber, originada en la curiosidad sexual como actividad inaugural. Es en sus Tres ensayos sobre teoría sexual donde Freud (1996) enuncia que el interés por el saber se liga a la curiosidad sexual, contrariamente a lo que se piensa al considerar lo sexual como obstáculo para el aprendizaje.

Según este autor este interés hallaría su energía mediante la fuerza de la pulsión sexual, por lo que no habría oposición entre el interés sexual y cognitivo, existiendo entre ambos una relación de continuidad. De esta forma la pulsión de saber se origina en las energías sexuales, las cuales son redireccionadas hacia actividades no sexuales que sean social y culturalmente aceptadas, así como también valoradas por el individuo.

Entre los tres y los cinco años, cuando la vida sexual del niño se encuentra en auge, se inicia en él la actividad adscripta a la pulsión de saber o de investigar: la pulsión epistemofílica. Esta pulsión no se explica entre los componentes pulsionales elementales ni es subordinada exclusivamente a la sexualidad. Su acción corresponde por un lado a una forma sublimada del apoderamiento y por otro trabaja con la energía de la pulsión de ver. Esto da cuenta de cómo la vida sexual infantil tiene importancia en este punto, ya que la pulsión de saber se basa en los problemas sexuales infantiles, y hasta quizás provenga de ellos.

Sin embargo, a esta pujanza de deseo se le opone una malla defensiva que posibilita el trabajo de simbolización-inscripción. El sujeto en tanto es atravesado por el conflicto se mueve entre el deseo de saber y la castración, entre aquello que desea y el límite frente a lo desconocido que ignora y que no puede obtener. Esta restricción del deseo será la condición del pensamiento (Kachinovsky, 2012).

A pesar que dentro del segundo ensayo Freud desarrolla que el trabajo intelectual tiene como consecuencia una gran excitación sexual, en la conferencia 20 habla del papel de los educadores en guiar las voluntades sexuales de los aprendientes, dado que la libido puesta en ellos determinará la fuerza en la cual se exterioriza la pulsión sexual. Esto representaría que el trabajo intelectual no necesariamente trae consigo excitación sexual, sino que para que ellos suceda es necesario educar y libidinizar al aprendiente.

5. Pensando el aprendizaje y la simbolización en la actualidad

5.1. Cambios en la estructura social y familiar de este siglo

La época socio histórico cultural ha cambiado, los padres e hijos también, y por ende ha cambiado el vínculo entre ambos, afectando la conformación de su subjetividad. Casas de Pereda (2000) habla de que no se puede hablar de un inconsciente estático y permanente, sino en movimiento, por lo que se hace necesario reconocer los parámetros que enmarcan la vida de la persona, producidos a su vez por ella misma en su historización.

Si bien el psicoanálisis tiende a estudiar el psiquismo del sujeto en su individualidad, es importante ampliar la mirada al papel que juega el entorno humano en la estructuración y desarrollo de la psique. Esto permite buscar y analizar efectos de acontecimientos, incidentes y obstáculos que marcan un sentido complejo, enigmático y multicausal en la historia de los padres del infante y su constitución psíquica.

Desde antes del nacimiento el sujeto ya se encuentra atravesado por vicisitudes transgeneracionales que lo preceden en la fantasía de los padres y la familia, que hablan de anhelos, proyectos, parecidos esperados o temidos. Desde el comienzo, ya desde su vientre, la madre le habla al bebé, lo nombra, le adjudica sentidos, valores, cualidades. Esta relación se presenta de igual forma en el discurso del padre y la familia, sugiriendo así que el tercero simbólico y social ya se encuentra presente desde antes del nacimiento. Siguiendo a Schlemenson (2004), la familia es la encargada de transferir los modos de producción simbólica y es la sociedad quien los condiciona según las características de la época, acentuando la relevancia de este tercero simbólico como condicionante.

El entramado social conforma su parte en la estructuración psíquica mediante registros diacrónicos y sincrónicos de la historización personal (Casas de Pereda, 2000): la subjetivación puede encontrarse principalmente en la importancia de la dinámica alienación-separación, concepto esencial en los procesos de simbolización en tanto vía de ser amado o de ser deseado por el otro. La cuestión sería analizar qué elementos de la vida colectiva,

familiar y social actual permiten este investimento libidinal o dejen al individuo subordinado al dominio del otro.

Por un lado, se han planteado varias características en la conformación de la subjetividad en la actualidad, que inevitablemente atraviesan al sujeto sujetado a su tiempo. Guerra (2000) propone como puntos el consumismo, el hedonismo, el cambio del papel corporal, el modelo identificadorio juvenil, la temporalidad, la reubicación de lo público y lo privado, y las ansiedades respecto a los avances del nuevo siglo, principalmente en las telecomunicaciones.

Es casi indudable el papel del consumo en el presente. El centro de la vida de los individuos pasa de ser la vocación por lograr metas a aquello que brinde gratificación inmediata, logrando que su identidad se constituya a partir de lo que genere placer como prioridad a lo que haya logrado como trabajo. A su vez, el hedonismo se halla en la actualidad en una mayor dominancia, formando individuos cada vez menos dispuestos a postergar la satisfacción. Estos elementos se muestran esperables y estructurantes en los tiempos iniciales y fundantes del psiquismo, que sin la investidura y la ilusión de completud no logran la noción de completud del individuo, pero en la actualidad la preocupación radica en que parecen extenderse a lo largo de la vida del sujeto (Guerra, 2000).

Como otra característica, el modelo del cuerpo se ha idealizado en estándares de belleza que resaltan la delgadez y la juventud por sobre todo, lo que implica una gran exigencia superyoica en mantener delgadez y no envejecer. El modelo hegemónico pasa a ser la juventud: los adultos se separan de la vejez y en los niños parecen tener una infancia más acotada al acercarse cada vez más a los jóvenes, quienes se presentan a ello como modelos de identificación.

Por otro lado, la relevancia de la temporalidad en este nuevo siglo de cambios constantes, donde el futuro deja de tener el papel principal que solía tener en la modernidad para cederle el lugar al presente. Ante la imprevisibilidad e inestabilidad generada por la velocidad e impacto de los cambios vivenciados, el presente toma dominio de la temporalidad del sujeto ante lo que fue y lo que será: "importa poco el pasado o las raíces, y el futuro se da por añadidura" (Casas de Pereda, 1998:39). Cobran sentido las metas próximas, a corto plazo, donde el placer debe ser buscado continuamente la necesidad de obtener gratificaciones constantes.

Es de mencionarse también que el advenimiento del nuevo siglo ha traído consigo multiplicidad de avances en la tecnología, información y comunicación que conllevan a nuevas ansiedades y nuevas formas de subjetivación y vínculos. Ante la velocidad de los

cambios en lo que algo nuevo pasa a ser obsoleto a los meses, se produce una herida narcisista inevitable, principalmente en las generaciones del siglo pasado respecto a las nuevas generaciones. A través de estos nuevos medios la brecha entre lo público y privado se disminuye hasta casi invisibilizarse, volcando la subjetividad hacia el exterior.

Por último y no menos importante, las instituciones también han mutado: principalmente la organización de la familia ha variado enormemente en las últimas décadas. Las familias de la sociedad occidental generalmente se constituyen con la pareja de los padres y uno o dos hijos, y en muchos casos encontramos hogares monoparentales con parejas separadas o familias ensambladas. El matrimonio dejó de tener la relevancia de unión legal que se tuvo en un pasado, primando ahora la unión por amor por sobre los beneficios económicos o políticos. La tareas domésticas se realizan usualmente por los integrantes de la familia, siendo indistintas las tareas masculinas y femeninas: ambos usualmente cocinan, limpian y participan de la crianza de sus hijos/as. Asimismo, la madre suele trabajar a la par del padre, por lo que en muchos casos se necesita de un tercero que oficie los cuidados del niño mientras sus padres no están disponibles en la casa.

Por su parte, Wettengel (2015) vislumbra grandes dificultades en el ejercicio de las funciones parentales como reflejo de las mutaciones de la época actual, en su permanente cambio y desligación social, no permitiendo una adecuada elaboración en los adultos a cargo de estas funciones. Esto se manifiesta a menudo en una mayor dificultad en la transmisión de la normatividad a cargo de las figuras parentales, comprometiendo la asunción de roles y funciones de los miembros de la familia.

La normatividad, como principio ordenador simbólico, tiene gran peso en la constitución psíquica de los niños, por lo que si su inscripción tiene fallas afectará la construcción de recursos psíquicos y la posibilidad de sostener las figuras de autoridad en términos no coercitivos. La autoridad adecuadamente ejercida por las funciones parentales contiene, protege, organiza, por lo que cuando se vuelve inconsistente o precaria termina por imponerse por la fuerza o posibilitando la omnipotencia y la angustia infantil.

Estos elementos muestran que las imágenes del padre y la madre, la familia y su relación con la sociedad han cambiado enormemente desde fines del siglo XX, transformando paralelamente las estructuras del conocimiento y de apropiación simbólica del mundo. Dice Gil (1994:26): *“el cambio en el plano imaginario es evidente, pero de ahí no podemos inferir un declinamiento de la función simbólica sin más ni más, o más bien debemos tratar de investigar qué nuevas formas en este contexto incierto se están estructurando desde lo simbólico, formas a veces difíciles de ver y otras fáciles de rechazar”*.

5.2. Simbolización, imagen y tecnología

En un presente cargado de estímulos y cambios constantes, los sujetos se ven obligados a elaborar respuestas novedosas y originales para poder resolver los conflictos, lo cual implica un trabajo psíquico intenso. Los sujetos son ejercitados desde pequeños en el uso de estos modos singulares de simbolizar, principalmente enfrentándose al borboteante uso y exposición de la imagen mediante las pantallas de las tecnologías de información y comunicación (TIC).

Quevedo (2003:4) cita a Raffaella Simone (2001) sobre este pasaje de siglo:

a finales del siglo XX hemos pasado gradualmente de un estado en el que el conocimiento evolucionado se adquiría sobre todo a través del libro y la escritura (es decir, a través del ojo y la visión alfabética o si se prefiere, a través de la inteligencia secuencial) a un estado en el que éste se adquiere también –y para muchos principalmente- a través de la escucha (es decir, el oído) o la visión no alfabética (que es una modalidad específica del ojo), es decir, a través de la inteligencia simultánea. Hemos pasado, así pues, de una modalidad de conocimiento en la cual prevalecía la linealidad a otra en la que prevalece la simultaneidad de los estímulos y de la elaboración.

Según Sartori (1998) actualmente nos encontramos en el pasaje, o quizás ya una inserción a una edad multimedia, entendiendo por ésta la unificación de la palabra escrita y hablada tanto como el sonido y la imagen. Las soberanas de esta era ha mostrado ser la computadora y por tanto la digitalización, dando acceso a realidades virtuales y simuladas, y por otro lado la televisión, en tanto portadora de imágenes *reales*. Con este último término se hace referencia a imágenes que se han obtenido de la realidad, a diferencia de la imagen *imaginaria*, que es real sólo en la pantalla en la que se la ve, una simulación.

Estas tecnologías han modificado principalmente la naturaleza de la comunicación, que ha pasado de la palabra a la imagen, cambiando radicalmente su simbolismo. La palabra, por un lado, nos comunica un significado en tanto entendemos o conocemos la lengua a la que pertenece. No sucede lo mismo con la imagen, que transmite un significado con tan solo observarse en tanto representación visual. El relato acontece como imagen, modificando la relación entre el entender con el ver: se producen imágenes mientras se anulan conceptos, limitando la capacidad de abstracción y con ella la capacidad de entender (Sartori, 1998)

Si se considera que los niños nacidos en estas últimas décadas nacieron y crecieron sumergidos en este mundo de la imagen, mirando horas de televisión y aprendiendo a usar dispositivos electrónicos como celulares, computadoras y tablets desde incluso antes de

aprender a leer y escribir, se puede probablemente teorizar sobre su efecto sobre la simbolización en esta nueva puesta en juego de la imagen en la cotidianeidad. Dice Sartori (1998:37): ““Al principio fue la palabra”: así dice el Evangelio de Juan. Hoy se tendría que decir que “al principio fue la imagen””.

Mientras que los niños del siglo XIX descubrían el mundo a través de los relatos orales y los libros, los niños de este siglo se vinculan con toda naturalidad con una realidad basada en la cultura electrónica: ya no se necesita que Julio Verne los haga imaginar el fondo del mar leyendo la historia, sino que les resulta más atractiva la idea de vivir esa experiencia a través de las imágenes y posiblemente escuchar el relato que la acompaña en el video.

En nuestro presente la imagen domina el ingreso del individuo al conocimiento e incorpora la eficiencia de un máximo de información y operatividad obtenidas en un mínimo de tiempo (Schlemenson, 2004). Son principalmente los jóvenes parte de una generación que creció junto a los videojuegos quienes mejor se adaptan a este sistema, que si bien parecen estar lejos de los procesos intelectuales para estimular cargas sin estas mediaciones, han incorporado niveles de atención, ejecutividad y operatividad en situaciones imprevistas que les permiten interpretar con mayor facilidad lo propuesto por la imagen.

La imagen visual suele generar un impacto mayor y de mayor fuerza de verdad que el de la palabra, la cual da un mayor espacio a la duda. La imagen comunica una complejidad de emociones y significados que son absorbidos, captados instantáneamente, obturando un posicionamiento crítico. La comunicación mediante la imagen coloca al sujeto en un receptor pasivo que es invadido por un exceso de estímulos sensoriales y no conceptuales, afectando su capacidad de representación, cuestionamiento y posiblemente su imaginación.

Según Schlemenson (2004), la imagen permite desplegar una gran riqueza simbólica ya que para lograr interpretarla requiere de un trabajo psíquico intenso que no es consciente ni ordenado pero que logra una condensación metafórica. Las figuras metafóricas representan una realidad que permite una interpretación diferente en cada sujeto, lo cual lleva al sujeto a una escucha de sentidos y lectura de la imagen para comprender lo que sucede, implicando un trabajo psíquico intenso en su decodificación. Dice la misma autora que para poder transformar y enriquecer conocimientos ya no es necesario esforzarse por aprender por repetición las temáticas como lo fue en un pasado, sino que basta con lograr una agilidad de interpretación en áreas específicas.

Para abordar esta compleja demanda que atraviesa al sujeto se necesita de una intensa ductilidad psíquica que instituye la *heterogeneidad* (Green, 1996) como rasgo distintivo para responder con recursos ágiles a situaciones divergentes: el sujeto psíquico se concibe como proceso heterogéneo de representación que simboliza las relaciones en y entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo (Urribarri, 2012). De esta forma no hay un solo modo de responder, sino que los recursos simbólicos se adaptan a la realidad existente. No hay un ideal, sino que hay una serie de contraposiciones y desigualdades de los que el sujeto es víctima.

Asimismo, esta era telemática actual ha repercutido no solo en las modalidades de aprendizaje, sino que ha afectado notoriamente el lugar de las figuras humanas enseñantes. Antes éstas podían posicionarse frente a los niños y jóvenes con un prestigio de enseñantes, pero en el presente están siendo rápidamente desplazadas por las máquinas, que otorgan a las nuevas generaciones de un mayor conocimiento sobre el mundo que los rodea que por momentos parece superar al de sus antecesores: el niño “conoce” más de computadoras que su padre, el adolescente “conoce” más de sexo que su profesora. El “conocimiento” o la experiencia que los mayores tienen para aportar como enseñantes a sus hijos se halla desactualizado (Fernández, 2009).

Muchas veces se encuentra al televisor o computadora en el lugar de enseñante, desplazando a la figura del adulto que usualmente solía ocuparlo. En la clínica Fernández (2000) ha constatado que cuando un niño desea fundamentar un argumento ya no utiliza el “me lo dijo la maestra”, sino el “lo vi” en la televisión, tablet, celular, computadora o cualquier medio de comunicación actual que reemplaza la voz de las figuras de referencia. Resulta interesante analizar cómo hay un cambio desde el “me lo dijo”, que implica a un otro que comunica la información, hacia un “lo vi”, donde este otro desaparece y es el sujeto quien accede por sí mismo a la información. La imagen sustituye la palabra.

En este último caso, la distancia necesaria entre aprendiente-conocimiento-enseñante queda reducida al no haber como intermediario en el aprendizaje más que el objeto que oficia de enseñante “mostrando” el conocimiento mediante la imagen. Sin embargo, en el caso que hay un enseñante que muestra la información al aprendiente, funcionando como intermediario, facilita pensar el conocimiento transmitido, pudiendo investir mayor o menor credibilidad a la información brindada acorde al vínculo con el enseñante.

Un enseñante humano permite un cuestionamiento del conocimiento por parte del aprendiente y facilita el trabajo de interpretación y por tanto el pensamiento, que en el caso del televisor u otro medio como enseñante es enormemente reducido. Es el juego de

identificación o no identificación con el otro y la posibilidad de investir el conocimiento lo que facilita un cuestionamiento, originalidad y posicionamiento respecto a la información en la medida en que se introduce una diferencia entre lo hablado y lo hablante, entre yo y el otro. Significa el equilibrio necesario entre la certeza y la duda, necesario para el pensamiento y el aprendizaje.

De todas formas, Dussel (2009) aclara que no es tanto la imagen en sí lo que causa cierto efecto, sino la imagen en el contexto de ciertas culturas visuales, de formas de relación con esas imágenes, las que definen lo visible y lo invisible, posiciones del mirar y de ser visto. Una pedagogía de la imagen debería empezar entendiendo que las imágenes no son meras cuestiones icónicas o entender la imagen individual, sino que se hace necesario entender cómo funcionan en un discurso visual.

Para esta autora, es importante que la escuela se encargue de enseñar a trabajar sobre la imagen, posibilitando interrumpir los procesos de fusión y confusión que genera su interpretación, organizarlos, y que enseñe a ver otros objetos de otras maneras.

5.3. Desafíos de la escuela moderna

En este mundo en auge de las tecnologías de la comunicación y la imagen, la escuela podría ser considerada como una de las instituciones que más sufrió el impacto de las transformaciones culturales. Simultáneamente, la escuela es la institución que opone mayor resistencia a estas transformaciones. Hija de la modernidad, la escuela mantiene su función disciplinadora hasta la actualidad en lo referente a infraestructura, modalidades de enseñanza y herramientas utilizadas en el aula, entrando en conflicto con los cambios vertiginosos de esta nueva época y sus sujetos.

En la actualidad, son tanto las condiciones del aula como de la formación de los maestros las que llevan a que la singularidad del niño sea vivida como un obstáculo para cumplir con los objetivos de aprendizaje. La inmovilidad de la escuela con sus antiguas prácticas y acercamientos al conocimiento se contraponen frecuentemente con la aceleración del tiempo histórico social actual, dificultando tomar en cuenta las necesidades de cada niño. Usualmente no se considera la adaptación de la institución al niño y su respectiva singularidad y modalidad de aprendizaje, sino en que debe ser el niño quien se adapte a sus compañeros, maestro e institución, sin que ello garantice que así logre aprender o que lo haga adecuadamente.

En este sentido, las discusiones respecto a la escuela muestran poca capacidad de vislumbrar respuestas al sufrimiento, devenir psíquico y lograr un buen lugar de sostén y contención para la infancia. Estas instituciones distan de habilitar la diversidad, funcionando

aún bajo un orden de homogeneidad difícil de abandonar, desplazando el lugar de la multiplicidad y la singularidad, esencia de la condición humana, que resultan necesarios para facilitar el aprendizaje. El término *inclusividad* es un concepto que podría utilizar la escuela para responder a la diversidad, dando cuenta que no son los alumnos quienes deben adaptarse al sistema, sino que debería modificarse el sistema de forma tal que todos los alumnos pudieran integrarse a él.

La idea principal de este concepto es hacer de las aulas lugares de encuentro, de intercambio, de comunicación (Szyber, 2015), posibilitando un espacio de contención y despliegue de las potencialidades de cada niño. Especialmente, la escuela debe ser un espacio favorecedor para construir conocimiento: poder promover el pensar, no instaurar los saberes como algo eterno o inamovible, fijo e inmodificable, dar espacio a facilitar y habilitar nuevos procesos de simbolización.

Por otro lado, la institución escolar debe enfrentar el desafío de articular dos lenguajes y dos modos de aprendizaje diferentes: el propio de la tradición escolar basado en la lectura, el estudio y el avance mediante un trabajo lineal y ordenado, y por otro lado el lenguaje de los medios de comunicación y de la informática (Quevedo, 2013). Este último implica la adquisición del conocimiento como mosaico, caracterizado por montajes temporales y la fragmentación, lo cual significa un nuevo modo de leer y de enfrentarse a la información.

La adquisición del conocimiento a modo de mosaico funciona de cierta forma como metáfora del funcionamiento hipermoderno actual. Dice Quevedo (2013, p.5): “Mientras la cultura tradicional era limitada en conocimientos, pero organizada, coherente, estructurada, la cultura mosaico se caracteriza por el desorden, la dispersión, el caos aleatorio”, convirtiendo al mosaico en un producto residual de la comunicación humana.

Se trata de una nueva actitud hacia el conocimiento fundada en la ruptura de distancias, la inmediatez, las sensaciones, el ritmo, la parcialidad y la emocionalidad por un lado, a diferencia del tipo de acciones propuestas por el modo escolar: la criticidad, la reflexión, la moderación y control de las emociones, la palabra por sobre el cuerpo, la observación a distancia.

El modo en que los jóvenes incorporan las nuevas tecnologías se encuentra en total discontinuidad con las prácticas de aprendizaje que le propone la escuela, que parecen haber quedado estancadas en otra época, otra subjetividad, otros sujetos aprendientes. Como lo señala Emilio Tenti (2002) en Quevedo (2003:3): “mientras que el programa escolar tiene todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad,

continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, etc.) las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etc.”

Es quizás debido a esta gran brecha de diferencias por la cual la escuela y los docentes generalmente son vistos como aburridos, tediosos, opuestos a la fugacidad de la cultura visual contemporánea. Para Dussel (2009) la escuela se encuentra frente a un gran desafío en relación a los cambios provenientes de la cultura de la imagen, aunque también implican dinámicas sociales de otros órdenes .

La autora piensa un primer desafío desde las transformaciones y la transmisión del saber en la sociedad contemporánea. Una de las funciones inherentes a la escuela siempre consistió en el resguardo y la transmisión del saber de una generación a otra a medida que este se fue complejizando. Esta función se problematiza en la presente hipermodernidad cuando la transmisión de saber desde el adulto se invierte y es el joven quien transmite conocimiento al adulto, o en lo referente a la permanencia del saber frente al constante cambio que muchas veces no permite esclarecer los puntos de partida de los de llegada, no permitiendo una estabilidad de las referencias en el tiempo.

Llevado a la escuela, este problema se traduce en un intento de legitimar su función de conservar la sociedad paradójicamente frente a una sociedad en constante cambio que valora la innovación y la novedad por sobre todo. Generalmente la escuela responde mediante la modificación de los programas escolares y sus contenidos, que lejos de aplacar el malestar, lo multiplica: aparece una nueva demanda que surge sin cuestionar las prioridades y estructuras anteriores y no se logra replantear qué saberes son prioritarios y cuáles no, no percibidas con la misma legitimidad por los actores escolares.

Otro punto que menciona la autora es en cuanto a las transformaciones en las relaciones intergeneracionales, donde los niños y jóvenes ya no se encuentran en una relación de subordinación frente a los saberes adultos. En el apartado anterior se ha hablado sobre cómo principalmente con el uso de las nuevas tecnologías son los jóvenes quienes se empoderan del saber y su transmisión hacia los adultos, borrando las diferencias generacionales. Aunque mantiene cierta continuidad organizativa y una producción de enunciados pedagógicos relativamente estable y sostenida, la escuela también es susceptible a la mercantilización de las relaciones sociales.

La mercantilización de las relaciones sociales suponen una inversión de las relaciones de autoridad y los principios de transmisión de los saberes y de relaciones de poder en la escuela. Estas pueden observarse principalmente en los vínculos entre docentes y alumnos o entre las autoridades escolares y las familias, donde se presentan

vínculos similares a los de clientes y proveedores. En la mayoría de las situaciones son las familias y los niños los que actúan como clientes insatisfechos frente a la incapacidad de los educadores de adecuarse a la demanda del cliente con los recursos materiales o simbólicos con los que disponen, generando un malestar y contradicción respecto a su posición (Dussel, 2009).

Sin embargo, la estructura y linealidad que ofrece la escuela es también una nueva oportunidad de generar conflicto al dinamismo e instantaneidad por la que el sujeto transita en su cotidianeidad actual. Para Dussel (2009) la escuela funciona como una alteridad que confronta al sujeto con lo desconocido y permite entender y desafiar sus límites, permitiendo una mayor apertura a sí mismo y a los demás. La escuela es la institución por excelencia que ofrece al niño un nuevo espacio de entramado simbólico como agente socializador, lo cual exige al niño que esté dispuesto a incorporar nuevas significaciones que cuestionen su marco de referencia primario y que le generan conflictos con ellas, promoviendo el enriquecimiento y complejización del psiquismo

Esta oportunidad subjetivante que ofrece la escuela alberga al individuo y ofrece nuevos modelos identificatorios, intercambios, comprensión de nuevos significados, nuevas posibilidades de simbolización que le permiten al niño salir del mundo endogámico y enfrentarse a nuevas voces, miradas y encuentros. La escuela intentará en el mejor de los casos integrar al niño para posibilitar su aprendizaje e inserción al mundo social, abriendo el interjuego de subjetividades ligadoras para pensar la otredad (Szyber, 2015).

En el entrecruzamiento y articulación de distintas temporalidades, Dussel (2009) plantea que se podría pensar este pasaje de lo tradicional de forma renovada y redefinida en cada nueva generación, combinando lo viejo con lo nuevo, sin perder nunca el factor esencial de la educación para abrir un aprendizaje posible: el carácter humano. Este otro como intérprete, mediador, posibilitador del aprendizaje, debe estar presente para establecer una relación entre los actores que habilite la diferencia, inherente a la condición humana.

Para esto Szyber (2015) retoma el concepto de *concernimiento* propuesto por Blanca E. Zardel (2008), que supone integrar y entrar en relación con el otro y su subjetividad como posibilidad de cambio en el curso de las prácticas: no es sólo ocuparse *del* otro, sino *con* el otro.

5.4. El aprendizaje “en falta”

En un diálogo entre el psicoanálisis y la educación, el psicoanálisis se coloca opuestamente a la postura convencional de la institución escolar, regida por el control o

anulación de la sexualidad y la reticencia a la aceptación de lo desconocido para permitir el aprendizaje. Partiendo desde la existencia de un inconsciente, el psicoanálisis implica un sujeto que se encuentra en un lugar de desconocimiento y que es atravesado por lo pulsional, su sexualidad infantil, la irracionalidad y el conflicto (Kachinovsky, 2012), siendo este inherente a su condición de sujeto.

En el caso del aprendizaje, para poder conocer hay que permitir esta condición de desconocimiento y conflicto, ya que saber implica aceptar un límite del saber, que no se puede saber todo. Es de esta forma que se establece la marca de la castración como tope de toda función cognitiva. La pulsión epistemofílica implica aceptar saber que no se sabe, que hay un saber desconocido, una dimensión de ignorancia, de no comprensión, que permitirá abrir la interrogación y la indagación del deseo: “saber es tener, pero es también saber de lo que no se tiene” (López de Caiafa, 1989:83)

Esta era de fugacidad, velocidad, inmediatez y búsqueda instantánea de gratificación y éxito, usualmente no deja un tiempo y espacio para la falta, aquello que no se posee o no se puede obtener, indispensable para todo aprendizaje. Entendiendo la falta desde una perspectiva lacaniana, ésta siempre está relacionada con el deseo, ya que es una falta que origina el surgimiento del deseo (Evans, 1977). El deseo, motor del aprendizaje, surge y se renueva desde la falta y la aceptación del límite del saber.

Kachinovsky (2012) habla del *dolor* que implica el aprender como precio del logro y la ganancia. Transformar implica ganar pero para poder lograrlo lleva consigo una renuncia al ser anterior, al conocimiento anterior. El aprendizaje figura como una ganancia siempre relativa en tanto siempre se encuentra inacabada, por lo que exige un trabajo constante de duelo por la pérdida del placer inmediato y de la omnipotencia narcisista, indispensable para la conquista de nuevos objetos. La falta de saber, sentida como una herida narcisista intolerable, genera en los estudiantes en la actualidad un gran sufrimiento psíquico, que frecuentemente los lleva a resguardarse en la ignorancia, desmintiendo en su actualidad el no saber (Kachinovsky, 2012).

Según Fernández (2000), algunos problemas de aprendizaje surgen a partir de la dificultad para conectarse con la carencia, la fragilidad intrínseca a todo ser humano. No se le permite al niño aceptar su falta e imperfección, en tanto debe superarse y mejorar constantemente para satisfacer los valores sociales ligados al consumo -fama, éxito, poder, goce inmediato-, resultando en niños sobreexigidos con un gran sufrimiento psíquico y baja tolerancia a la frustración. Sucede así al punto que con frecuencia los problemas de aprendizaje son gestados al esperar todo de los niños y que paradójicamente estos no puedan empoderarse de su autoría de aprendizaje.

Siguiendo a Fernández (2000:68) el proceso de aprendizaje se genera a partir de la inquietud y la curiosidad que la engendra, citando a Aulagnier:

“reconocerse un derecho a pensar implica renunciar a encontrar en la escena la realidad una vez que garantice la pérdida, lo verdadero y lo falso, y presupone el duelo por la certeza perdida. Tener que pensar, dudar de lo ya pensado, verificarlo, son las exigencias que el yo no puede esquivar”

Sin embargo, esta autora menciona que en esa inquietud muchas veces se encuentra el miedo, quien actúa como disfraz del deseo. Es el desafío que representa lo nuevo y desconocido frente a lo cual se debe tomar responsabilidad lo que activa el temor, inherente al aprendizaje. Es pues, el deseo de conocer que tiene contacto con la carencia, aquello que falta, para dar lugar a lo que puede ser conocido, una salida de la omnipotencia y la ignorancia.

Untoiglich (2015) plantea que en la actualidad las patologías que predominan son las del *ser*, al contrario de la del *tener* encontrada en otras épocas. La relevancia de esta patología ya no se encontraría en la lógica edípica de la castración y la falta, sino que el conflicto ocurre a nivel primario, en lo narcisístico, donde los sujetos se encuentran desamparados ante un otro que no se encuentra lo suficientemente disponible para sostenerlo.

Los niños se ven desbordados y los padres excedidos frente a un presente que no les permite acotar y contener adecuadamente, dejando a estos niños en un estado de desamparo que no permite que el yo se logre constituir y opere con las ligazones simbólicas esperadas. Esto implica una gran dificultad para simbolizar, obturando el aprendizaje.

Por su parte, Wettengel (2015) considera que hay una tendencia al repliegue narcisístico como forma de sobrellevar la imprevisibilidad de los cambios constantes y la subjetividad de esta era, en la que no hay espacio para aceptar y darle lugar a la falta y al otro en su diferencia y otredad. Actualmente, esta posición permite una explicación de las dificultades de aprendizaje como consecuencia de una falla en la simbolización, sea desde el eje del declive del complejo de edipo en el funcionamiento de los procesos psíquicos o desde fallas producidas en la constitución psíquica infantil.

6. Reflexiones finales

Tras el presente recorrido bibliográfico, resulta indispensable considerar varios puntos al respecto del aprendizaje enmarcado en la actualidad. En primer lugar, es

destacable el valor imprescindible del otro como sostén, referente, modelo identificatorio y sujeto de deseo que configura la disposición y constitución psíquica del niño para que se lleve a cabo un proceso de simbolización que habilite el aprendizaje. Frente a las potenciales amenazas actuales de un otro por momentos ausente, *vacío* o desplazado, es innegable la importancia que este otro se encuentre disponible psíquica y afectivamente como oferta simbólica y contención hacia aprendiente en sus diferentes ámbitos.

El papel del enseñante humano resulta irremplazable a nivel simbólico y afectivo en contraposición al advenimiento de los medios de comunicación e información como nuevas figuras enseñantes en su multiplicidad de ámbitos institucionales posibles. La capacidad de pensamiento, de cuestionar, reflexionar que permite abrir nuevas puertas al conocimiento y nuevos sentidos es inherente a la función humana: “aprender es, precisamente, esa tarea humanizante a la que no podemos renunciar” (Kachinovsky, 2012).

En un contexto de permanente cambio e inestabilidad donde frecuentemente predomina la imagen por sobre la palabra, lo virtual por sobre lo real, resulta fundamental y necesario habilitar la capacidad de pensamiento y reflexión como forma de aprehender el conocimiento y transformarlo en aprendizaje. Dice Fernández (2000):

“el pensar y el aprender nos ligan y desligan simultáneamente. Nos ligan a la cultura y a la ciencia, ya que la sociedad, la escuela y los otros deben suministrarlas como enseñanza, y a su vez, nos desligan, ya que solo en la medida en que reconstruyamos y modifiquemos la enseña-información, imponiéndole la marca de nuestro saber y conocimientos anteriores, se podrá aprender”.

Es de destacar que los cambios del nuevo siglo no tienen porqué ser negativos para el desarrollo psíquico del niño. Se podría pensar como dice Guerra (2000) que todo depende de cómo estos cambios se integren con el deseo de los padres y las características de la estructura familiar. No es sino cuando se encuentren grandes dificultades en las funciones materna y paterna en las que se podrá reflexionar sobre cómo los cambios culturales podrían potenciar dificultades del desarrollo en el niño.

Para finalizar, para enfrentar los cambios del nuevo siglo respecto a los procesos de simbolización y aprendizaje puede resultar útil tomar el principio de permanencia y cambio postulado por Piera Aulagnier, como forma de mantener un enlace entre el pasado y el presente. Este principio implica que recordar y aprender están relacionados, debiendo equilibrarse para que el sujeto pueda conocerse y conocer. Aquí permanencia no alude a inmovilidad, sino que refiere a volver a encontrarse con lo ya conocido pero de otra forma

que permita descubrir algo diferente en ello, mirar con ojos de extranjero aquello conocido buscando aquello por todavía conocer, pero sin perder la relación con lo antiguo.

En este interjuego de lo nuevo con lo antiguo, lo conocido y lo no conocido, es que el psicoanálisis jamás se extingue ni debe extinguir en buscar nuevas visiones y respuestas. En una era de cambios constantes resulta fundamental posicionarse desde la incompletud, la falta, y cuestionar el sujeto en su contexto en tanto pieza constitutiva de su subjetividad. Citando a Casas de Pereda (1998, p.34): “es indispensable que el Psicoanálisis no deje de preguntarse por su contexto o de nutrirse de todos los bordes que nos conciernen en tanto seres humanos, lo cual constituye un desafío tanto inquietante como ineludible.”

7. Bibliografía

Aisenson, D., Castorina, J., Elichiry, N., Lenzi, A. & Schlemenson, S. (Comps.) (2007). *Aprendizaje, Sujetos y Escenarios*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Alvarez, P. & Grunin, J. (2010). *Función encuadrante y problemáticas actuales de simbolización*. Revista Universitaria de Psicoanálisis, (10), pp.15-22.

Álvarez, P., Cantú, G., Tokuhara, C. & García, V. (2014). *Procesos de simbolización y uso de nuevas tecnologías: estrategias de complejización del pensamiento en niños socialmente vulnerables*. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Arfuch, L (2006) *La subjetividad en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada*. Buenos Aires: Manantial. Recuperado de:
<https://www.academia.edu/5699716/55532830-La-Subjetividad-en-La-Era-de-La-Imagen-Leonor-Arfuch>

Albamonte, M., Bermejo, V., Ferrándiz, C., Guijarro, F., Montes I., Palop, M. & Sánchez, M. (1991) La importancia de la simbolización en los procesos de aprendizaje. En *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia infantil*. Revista de la Sociedad española de psiquiatría y psicoterapia del niño y el adolescente N° 11/12, p. 109-135. Madrid. Recuperado de: <http://www.sepyrna.com/documentos/articulos/albamonte-importancia-simbolizacion.pdf>

Aulagnier, P. (1977). *La Violencia de la Interpretación: del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu,

Aulagnier, P. (1994). *Un intérprete en busca de sentido*. Madrid: Siglo XXI

Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bleichmar, S. (1999). *En los orígenes del sujeto psíquico*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Bleichmar, S. (2010). *Inteligencia y Simbolización. Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.

Casas de Pereda, M. (1996). *Investigación en metapsicología. Simbolización en psicoanálisis*. Revista uruguaya de psicoanálisis N° 84-85. Recuperado de: www.apuruguay.org/apurevista/1990/168872471996848511.pdf

Casas de Pereda, M. (1998). *El sujeto social y el sujeto de deseo. Nuestra contemporaneidad*. XXIII Congreso latinoamericano de psicoanálisis, FEPAL. Recuperado de: http://www.fepal.org/images/REVISTA1998/casas_pereda1998.pdf

Casas de Pereda, M. (1999). *En el camino de la simbolización: producción del sujeto psíquico*. Buenos Aires: Paidós

Casas de Pereda, M. (2000). *Estructuración psíquica y el contexto social contemporáneo*. Revista uruguaya de psicoanálisis N°92, p. 199-208. Recuperado de: <http://www.apuruguay.org/apurevista/2000/1688724720009209.pdf>

Casas de Pereda, M. (2001). *Entorno al rol del "espejo". Winnicott, Lacan, dos perspectivas*. Revista de psicoanálisis N°4. Recuperado de: http://www.querencia.psico.edu.uy/revista_nro4/myrta_casas.htm

Casas de Pereda, M. (2007). *Simbolización, una puesta de escena inconsciente*. Revista Uruguaya de psicoanálisis, N°104, p.180-186. Recuperado de: www.apuruguay.org/revista_pdf/rup104/rup104-casas.pdf

Delpréstitto, N., Gratadoux, E. & Schroeder, D. (2008). *El lugar del otro en la teoría y la práctica psicoanalítica*. Revista uruguaya de psicoanálisis N°106, p. 120-148. Recuperado de: www.apuruguay.org/apurevista/2000/16887247200810606.pdf

Dussel, I. (2009). *Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos*. Revista Nómadas N°30, p.180-193. Universidad Central: Colombia

Elgarte, R. (2009). *Contribuciones del psicoanálisis a la educación*. Educación, Lenguaje y Sociedad, N° 6, pp. 317-328.

Evans, Dylan (1997). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández, A (2002). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. (2009). *Poniendo en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires: Nueva visión .

Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiz. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva visión.

Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificación de la intervención clínica*. Buenos Aires: Biblos.

Freud, S. (1950[1895]). Proyecto de psicología. En *Obras completas: Sigmund Freud* (vol.1, pp.323-389). Buenos Aires: Amorrortu editores. (Trabajo original publicado en 1950 [1895])

Freud, S. (1905) Tres ensayos de una teoría sexual. En *Obras completas: Sigmund Freud*, tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Green, A. (1996). *La Metapsicología Revisitada*. Buenos Aires: Eudeba.

Gil, D. (1994). *La familia. Una aproximación genealógica en este fin de milenio*. Revista uruguaya de psicoanálisis N° 79-80. Recuperado de: www.apuruguay.org/apurevista/1990/168872471994798006.pdf

Guerra, V. (2000). *Sobre los vínculos padre-hijo en el fin de siglo y sus posibles repercusiones en el desarrollo del niño*. Revista uruguaya de psicoanálisis N°91

Kachinovsky, A. (1997). *Diálogo de dos oficios imposibles: educación y psicoanálisis*. Inédito

Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber. Historias de aprendices*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica - Universidad de la República.

Klein, M. (1990[1930]). La importancia de la formación de los símbolos en la formación del yo. En *Obras completas*, volumen 1: amor, culpa y reparación. Paidós.

Lacan, J. (1949). El estadio del espejo como formación del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En *Escritos I*, México d.f.: Siglo XXI editores

Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama

López de Caiafa, C. (1989). Aproximación a la castración en la obra de Melanie Klein. En *La castración. Freud-Klein-Lacan*. Montevideo: EPPAL pp.73-98

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Muniz, A. (2013). *Abordajes clínicos de las problemáticas actuales en la infancia*. Psicología, Conocimiento y Sociedad, 3(2), 135-154. Disponible en: <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/index>

Najmanovich, D. (2013). *Pensar la subjetividad: complejidad, vínculos y emergencia*. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social "Utopía y Praxis Latinoamericana" Año 6, N° 14.

Quevedo, L. (2003). La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI. En *Tenti, E.: "Educación media para todos"*. UNESCO- ALTAMIRA-FUND.OSDE. Buenos Aires.

Rego, M. & Schlemenson, S. (2010). *Transformaciones en los procesos de simbolización de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje*. Facultad de Psicología UBA. Secretaría de investigaciones. Anuario de investigaciones, (17).

Ruiz, P. (2009). *Pulsión, pulsión epistemofílica y cultura*. Psyche navegante, revista de psicoanálisis y cultura, N°86. Recuperado de:
http://psychenavegante.net/index.php?option=com_content&view=article&id=728:sublimacion-pulsion-epistemofilica-y-cultura&catid=118:psicoanalisis

Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Buenos Aires: Taurus

Schkolnik, F. (2007). *El trabajo de simbolización. Un puente entre la práctica psicoanalítica y la metapsicología*. Revista Uruguaya de Psicoanálisis, (N° 104, pp. 23-29). Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay. Recuperado de:
http://www.apuruguay.org/revista_pdf/rup104/rup104-schkolnik.pdf

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

Schlemenson, S. (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*. Buenos Aires: Paidós.

Schlemenson, S. (comp.) (2006) *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós

Segal, H.(1981[1966]). *Notas sobre la formación de símbolos*. Revista uruguaya de psicoanálisis tomo 38, n° 3, pp. 595-603. Recuperado de:
www.apuruguay.org/apurevista/1960/168872471966080404.pdf

Urribarri, F. (2012). *André Green. El pensamiento clínico: contemporáneo, complejo, terciario*. Revista uruguaya de Psicoanálisis N° 114, p. 154-173. Recuperado de:
www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201211412.pdf

Viñar, M. (2005). *Construcción de la subjetividad del niño. Algunas pautas para organizar una perspectiva*. Revista uruguaya de psicoanálisis N°100. Recuperado de: www.apuruguay.org/revista_pdf/rup100/100-ulriksen.pdf

Wettengel, L., Untoiglich, G., Szyber, G. & cols. (2015). *Patologías actuales en la infancia. Bordes y desbordes en clínica y educación*. Buenos Aires: Noveduc

Winnicott, D. (1975[1965]). La integración del ego en el desarrollo del niño. En *El proceso de maduración en el niño. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Barcelona: Ed. Laia.

Winnicott, D. (1963). *De la dependencia a la independencia en el desarrollo del individuo*. (Conferencia pronunciada en la Atlanta Psychiatric Clinic, octubre de 1963). Recuperado de: <http://www.tuanalista.com/Donald-Winnicott/8303/De-la-dependencia-a-la-independencia-en-el-desarrollo-del-individuo.htm>

Winnicott, D. (1972[1967]). Papel de espejo de la madre y la familia en el desarrollo del niño. En *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Granica.