

# **¿Qué lugar hay para la agresividad en la escuela? la función del adulto y de la experiencia creativa.**

Adinolfi Greco, Sofía y Iglesias, Abigail Alejandra.

Cita:

Adinolfi Greco, Sofía y Iglesias, Abigail Alejandra (2025). *¿Qué lugar hay para la agresividad en la escuela? la función del adulto y de la experiencia creativa. XVII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXII Jornadas de Investigación XXI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VII Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VII Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-004/701>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eNDN/7An>

# ¿QUÉ LUGAR HAY PARA LA AGRESIVIDAD EN LA ESCUELA? LA FUNCIÓN DEL ADULTO Y DE LA EXPERIENCIA CREATIVA

Adinolfi Greco, Sofía; Iglesias, Abigail Alejandra  
Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

El presente artículo se inscribe en el marco del proyecto de investigación: "Subjetividad y simbolización: entramados entre lo singular, lo intersubjetivo y lo institucional en los procesos de aprendizaje" (UBACyT 2023-2025) cuya directora es la Dra. Patricia Álvarez y forma parte del programa de investigación de la cátedra Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Se pregunta si es posible dar lugar en las escuelas para acompañar –sin sancionar– los procesos de destructividad/agresividad necesarios para la experiencia creativa profundizando en conceptos centrales de la obra de D. Winnicott en diálogo con autores del Psicoanálisis contemporáneo como André Green y Piera Aulagnier. Estas articulaciones teóricas problematizan el concepto de sublimación y proponen pensar de manera compleja la función del adulto familiar y del adulto docente. Se aportan ideas respecto a los modos de llevar a cabo una función del adulto que resulte encuadrante y que contenga la complejidad necesaria como para dar lugar a procesos creativos incorporando un tiempo y espacio para el despliegue de la destructividad, teniendo en cuenta –a su vez– una reflexión sobre los límites a la destructividad misma.

## Palabras clave

Agresividad - Creatividad - Estructura encuadrante - Función de los adultos

## ABSTRACT

WHAT PLACE IS THERE FOR AGGRESSION IN SCHOOL?

THE ROLE OF ADULTS AND CREATIVE EXPERIENCE

This article is part of the research project "Subjectivity and Symbolization: Interweaving of the Singular, the Intersubjective, and the Institutional in Learning Processes" (UBACyT 2023-2025), directed by Dr. Patricia Álvarez. It is part of the research program of the Clinical Psychopedagogy Chair at the Faculty of Psychology of the University of Buenos Aires. It questions whether it is possible to provide space in schools to accompany—without sanctioning—the processes of destructiveness/aggression necessary for the creative experience, delving into central concepts of D. Winnicott's work in dialogue with authors of contemporary psychoanalysis such as André Green and Piera Aulagnier. These theoretical articulations problematize the concept of sublimation and propose a complex understanding of the role of the adult family member and the adult teacher. Ideas are provided

regarding ways of carrying out an adult function that is both inclusive and contains the necessary complexity to give rise to creative processes, incorporating a time and space for the deployment of destructiveness, while also taking into account a reflection on the limits of destructiveness itself.

## Keywords

Aggressiveness - Creativity - Framing structure - Adult function

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se inscribe en el proyecto de investigación: "Subjetividad y simbolización: entramados entre lo singular, lo intersubjetivo y lo institucional en los procesos de aprendizaje" (UBACyT 2023-2025) –cuya directora es la Dra. Patricia Álvarez– y forma parte del programa de investigación de la cátedra Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. En el marco del presente trabajo se intenta dar alguna respuesta a la pregunta: *¿es posible dar lugar en las escuelas para tolerar, soportar y/o acompañar –sin sancionar– los procesos de destructividad necesarios para la experiencia creativa?* Es decir, poder habilitar lugares de ensayo para que puedan crearse diversos modos de vincularse con los otros, con la tarea y con el sí mismo. Para poder pensar estas cuestiones trabajaremos inmersos en la teoría winniciotiana y desde allí abriremos diálogo con otros autores del psicoanálisis contemporáneo que –basados en conceptualizaciones de Winnicott– revisitan el modo de pensar estas problemáticas.

El autor de la transicionalidad (Winnicott, 1971) entiende que para que puedan desplegarse ciertos procesos creativos, se hace necesario también habilitar procesos de agresividad, ¿pero en qué sentido?, ¿y cómo esta concepción podría generar un aporte a las prácticas cotidianas escolares y a los modos de acompañamiento de las/os niñas/os y adolescentes?, ¿qué implicancias tienen estas cuestiones en el aprendizaje?, ¿y en el entramado singular, intersubjetivo e institucional que el proceso de aprendizaje contiene?

Desde la Psicopedagogía Clínica el *aprendizaje* es entendido como un proceso a partir del cual el sujeto construye novedades en interrelación dialéctica con los objetos sociales disponibles (Schlemenson, 2009). La investigación de formas fallidas en los modos de producir conocimientos y novedades en niñas/os y adolescentes da cuenta de restricciones en los procesos de

simbolización que muchas veces no se inician en la escuela, sino que han sido sostenidas inconscientemente y toleradas históricamente por los adultos a cargo de la crianza. Ahora bien, cabría preguntarse ¿qué posibilita que esa transmisión de una lógica intersubjetiva familiar y de un modo de vincularse con los objetos del campo social promueva complejización en los procesos de simbolización? ¿Qué alcances tiene esto a nivel intrapsíquico según el modo singular en el cual el infans puede metabolizar esta transmisión? ¿Qué pasaría si esos adultos familiares no promovieran el interés por lo nuevo del mundo social? ¿Qué papel les cabe a los adultos en la escuela? Estos interrogantes nos llevan a pensar en los aportes que podrían hacer los adultos – sean familiares o no familiares– hacia el despliegue de procesos subjetivos que permitan preocuparse por el otro, aprender, crear e imaginar una vida y un futuro interesante de ser vivido.

### Entre la agresividad y la creación: el proceso creativo en Winnicott y su relación con la alteridad

Es de interés hacer una profundización teórica en torno a los procesos creativos tal como los aborda Donald Winnicott en algunas de sus obras, para poder luego realizar un aporte desde estas conceptualizaciones en diálogo con otras, al trabajo de promoción de procesos de imaginación y reflexión (Castoriadis, 1993) por parte de los adultos-docentes en la experiencia educativa contemporánea y así poder pensar las posibilidades de acompañar y/o promover el despliegue de estos procesos creativos en las escuelas.

Para ello se hará un breve recorrido por algunas conceptualizaciones del autor en cuestión: *la capacidad para preocuparse por el otro, agresividad y creatividad primaria, objetos y fenómenos transicionales*, entre otros, con el fin de abrir y sostener ciertas preguntas que interpelan el quehacer cotidiano en las instituciones educativas y que permitan repensar algunas cuestiones en las/os estudiantes. Para iniciar podríamos decir que los procesos creativos se ubican en una zona intermedia de experiencia, en un “entre” lo propio y lo ajeno, el adentro y el afuera, el yo y el no-yo, es decir, en un área del psiquismo que no es interna ni externa sino creativa y cuyo objeto no es el *subjetivo* –que el infans crea desde su omnipotencia primaria– ni el *objetivamente percibido* –que el infans descubre como separado de su ser–, sino que es un *objeto transicional*. Esta área –en la que se producen *fenómenos transicionales*– no está en relación con la defensa, ya que resulta un lugar de descanso, y es en la que será posible desplegar la capacidad de jugar, crear y/o trabajar de modos constructivos. En ese sentido, el despliegue y desenvolvimiento de los procesos creativos podría suscitar una forma de vivir de manera creadora, que se diferencia de la sublimación (S. Freud, 1915) en la medida en que la misma está vinculada con los destinos de la pulsión y con un mundo intrapsíquico, y no con una experiencia que excede a lo que exclusivamente tiene que ver con el mundo pulsional.

Los procesos creadores en la obra de Winnicott tienen más bien que ver con el andamiaje que ofrece un ambiente facilitador que sostiene el desarrollo y despliegue de los procesos en el/la niño/a y en ese sentido, apuntan a un interjuego entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo. Aquí podemos ver que el señalamiento está puesto en las condiciones que ofrece el ambiente facilitador y nos permite pensar –en diálogo con André Green y su conceptualización de *función y estructura encuadrante*– ¿qué condiciones encuadrantes se ofrecen en las escuelas para la complejización de ciertos procesos? ¿Cómo generar propuestas y/o espacios-tiempos en el marco de la escuela para que aquello que –a priori– es percibido como destructividad y/o agresividad, pueda comenzar a tener tintes creativos y “*personales*”? ¿Los adultos en la escuela cómo encarnan su función?, ¿pueden comprender que algo de lo percibido como agresividad podría ser el germen de otras cuestiones, y en la medida que así se lo crea, se podrían promover ciertas condiciones institucionales y subjetivas para esa transformación?

*“Lo que hace que el individuo sienta que la vida vale la pena de vivirse es, más que ninguna otra cosa, la apercepción creadora”* (Winnicott, 1971, p.93) Estas ideas abrirán a pensar un psiquismo mucho más complejo y un modo de concebir formas del vivir de manera creativa en el que la vida valdría la pena de ser vivida ya que se cuenta con un *punto de vista personal* del mundo y de las cosas, y no uno impuesto desde afuera. Es necesario realizar un entrelazamiento conceptual ineludible: para poder desplegar un modo de vivir creador, esto solo será posible a través del establecimiento de una relación particular con la alteridad, donde exista un otro que te concierne, o que interpele tanto en el plano del pensamiento como en el emocional. Esto es lo que Winnicott nombra como *“la preocupación por el otro”*.

La preocupación por el otro resulta una adquisición, no es algo que se da de antemano, y en ese sentido, requiere de la puesta en tensión de los procesos de maduración en interjuego con el ambiente, para que dichos procesos puedan desplegarse. El/la niño/a debe llegar a experimentar *el sentimiento de culpa* para poder desarrollar sus potencialidades. En ese sentido, la moral no debe inculparse, sino que *“a medida que la criatura crece (...) se prepara la etapa en la que los encargados del cuidado del infante y el niño pondrán a su alcance no solo objetos (por ejemplo: muñecas, ositos o trenes de juguete) sino también códigos morales”* (Winnicott, 2015, p.129). Progresivamente, el niño –en interjuego de experiencias con el ambiente– podrá creer en algo, pero *“la apreciación de lo sublime debe ser un logro personal, no un implante”* (Winnicott, 2015, p. 132).

Entonces, si pensamos que la posibilidad de mantener una vida creadora/creativa está intrínsecamente relacionada con el desarrollo de la capacidad para preocuparse por el otro **¿cómo podemos hacer para promover en la experiencia educativa dichos procesos creativos si no se ha podido desarrollar la capacidad de preocuparse por el otro?**, ¿es la escuela territorio propicio para el despliegue de estas capacidades? Podríamos

decir que forma parte del hacer-cotidiano escolar promover prácticas educativas que generen respeto a la alteridad en pos de una convivencia sana y democrática. El tema entonces sería: **¿cómo hacer para que la escuela y los distintos adultos que allí trabajan se tomen como objeto central de su función promover una relación con las/os otras/os de respeto a la alteridad, de preocupación por el otro entramada en sus prácticas de enseñanza?** Podríamos decir que muchas veces en las instituciones educativas las prácticas que contemplan en su construcción un miramiento por la relación con la otredad funcionan de manera aislada y no terminan de estar entramadas en una lógica institucional que arma un andamiaje común entre adultos con determinado propósito. Por esto es que pretendemos realzar la importancia de concebir a la escuela como el lugar princeps para el despliegue de procesos de transformación subjetiva de la mano de los procesos de imaginación (Adinolfi, 2020).

Por su parte, también podríamos pensar que los modos de lidiar con *el sentimiento de culpa* interpelarían las formas de enseñanza en las escuelas y en ese sentido, ciertos posicionamientos de las/os docentes. Lejos de imponer sentido(s) e inculpar valores morales con un dictamen que esgrima *“esto está bien, y esto está mal”* de modo que el otro se someta a una moral ajena, la idea sería poder brindar la posibilidad de forjar creencias en algo, creando –a su vez– modos de estar inéditos con las/os otras/os en las escuelas. Una forma podría ser haciendo partícipes a las/os estudiantes en la construcción de ciertos modos de estar en común diferentes en la escuela: eligiendo delegadas/os que permitan pensar desde una horizontalidad algunas cuestiones conflictivas que se suceden en el aula, promoviendo y habilitando espacios en donde se escuchen las voces de las/os estudiantes, generando dispositivos de participación democrática en donde circule la palabra y las decisiones puedan tomarse de manera compartida, entre otras formas posibles de entramados intersubjetivos que permitan redistribuir posicionamientos subjetivos y generar procesos reflexivos y emancipatorios en las/os estudiantes (Adinolfi, 2023). Tal como sostiene Silvia Bleichmar (2014) ninguna ley que se evoque puede imponer el respeto hacia el semejante o a su creación; por el contrario, las relaciones de cuidado, consideración y apertura hacia los otros –pares y adultos– se apoyan en entramados afectivos que reconocen al otro en su propia alteridad y que para su adquisición necesitan de complejos procesos psíquicos en juego. Schlemenson y Rego (2023) advierten que cuando el espacio escolar exige solo o hacia el otro, se circunscriben a normativas a cumplir para evitar punciones, quedando por fuera las oportunidades de inscripción de otras formas del afecto y del lazo identitario entre semejantes. Podríamos agregar que sería interesante admitir momentos de fricción, malestar, ambigüedad o incomodidad en las formas del afecto y del lazo entre semejantes, que resultan propias de las vinculaciones con las/os otros, y necesarias de ser alojadas para la complejización de procesos subjetivos hacia una preocupación por el otro y un respeto a la alteridad.

### La función del adulto familiar y el adulto-docente

Entonces, desde la posición del adulto ¿cuál sería la función para poder sostener el desenvolvimiento de estos procesos complejos que entraman tanto una preocupación por el otro como una capacidad de tener una relación creativa con el mundo y, por tanto, con lo nuevo por aprender?

En el despliegue de los procesos subjetivos el infante va desde los impulsos instintivos que llevan a un uso despiadado de los objetos –destructividad y/o agresividad–, a un sentimiento de culpa contenido y mitigado por la madre-ambiente que da la posibilidad de dar y reparar –creatividad primaria–, hasta la liberación –de esta manera– de su vida impulsiva. Luego de establecida la confianza en este ciclo benigno, *el sentimiento de culpa* en relación a ello se modifica y surge *la preocupación por el otro*. *“El infante empieza a ser capaz de preocuparse por el otro, y a asumir la responsabilidad de sus propios impulsos instintivos y las funciones propias de ellos. Esto proporciona uno de los elementos constructivos fundamentales del juego y el trabajo”* (Winnicott, 2015, p. 101) El infante, así, tiene ahora la oportunidad de aportar, de dar algo que solo él puede brindar con fines constructivos.

En estos desarrollos es posible situar la relación compleja entre la agresividad y la creatividad en los orígenes del psiquismo. La creatividad primaria, pilar en la teoría de Winnicott, se combina y/o es impulsada por la agresividad. La madre le presenta el mundo que el bebé crea en un par dialéctico que podría nombrarse como destrucción-creación. En este amor cruel de los primeros tiempos, para la mente del bebé, no hay otro. Son momentos de dependencia absoluta, en donde el infans tiene la ilusión de crear el mundo.

Resulta importante dejar mencionado que si la madre-objeto no sobrevive o la madre ambiente no proporciona oportunidades confiables para la reparación, esto conduciría a una pérdida de la capacidad para la *preocupación por el otro* reemplazándose por angustias y defensas toscas (escisión o desintegración). Y aquí vuelve la pregunta ¿cómo acompañar desde la escuela cuando no se ha podido desplegar esa *preocupación por el otro*? ¿Podríamos pensar que algo del circuito de destrucción-creación tendría que poder ensayarse en el escenario de la escuela? ¿Podría la/el docente funcionar como objeto y ambiente tolerando los embates agresivos en pos de una apuesta a futuro? y si esto fuera así ¿cuál sería el límite de los embates agresivos por tolerar por parte del adulto o en el entre pares?

Estamos tratando de pensar en adultos posicionados desde una perspectiva compleja que oferten una complejización de los procesos de simbolización al propiciar la puesta en relación de procesos psíquicos heterogéneos, con materialidades y legalidades que le son propias y específicas, pero que se articulan de manera dinámica; como ser la puesta en relación de procesos primarios y secundarios, necesaria en todo proceso de aprendizaje.

Álvarez y Grunin (2010) presentan los inicios de la constitución psíquica desde una perspectiva contemporánea, señalan que tanto P. Aulagnier, como A. Green inscriben la complejidad del ejercicio de las funciones simbólicas primarias en una estructura intersubjetiva triádica de inicio que da cuenta de la heterogeneidad de la oferta erógena y simbólica parental. Esta *estructura encuadrante* genera una matriz potencial que contiene los límites internos que hacen tolerable la excitación y soportable la demora de satisfacción al crear una suerte de vacío virtual que posibilita el desplazamiento y la sustitución de objetos. Retoman aportes fundamentales de Winnicott (1971) y plantean que este explica la dimensión paradojal de construcción de objetos internos y de encuentro con objetos externos al ser estos últimos sólo reconocibles y significativos a partir de una experiencia internalizada vivida con anterioridad. A la vez, Green sostiene que el interjuego que Winnicott denominó *“madre suficientemente buena”* oferta las condiciones necesarias para la inscripción de la *función encuadrante*. Función llevada a cabo por adultos inicialmente, que propicia un espacio y tiempo adecuado –ya que es distinto según cada *infans*– de transición gradual, de desfase óptimo entre presencia y ausencia, entre indiscernimiento y el inicio de la diferenciación, entre la ilusión fantaseada y la desilusión que impone la impronta de la realidad (Álvarez, Grunin, 2010). Esta función encuadrante sostiene los límites que hacen tolerable la tensión entre deseo y satisfacción para el psiquismo posibilitando además la construcción de una expectativa anticipada de satisfacción que sostiene el investimiento y la sustitución de objetos (Álvarez, 2010). Modalidades de oferta adulta de presencia con efectos de intrusión, o de ausencia con efectos de desligadura, no ofertan con la transicionalidad necesaria para favorecer estos *procesos de objetalización* (Green, 1975) y restringen las posibilidades de vivenciar una expectativa de placer ligada a un esfuerzo de mediación simbólica, que aleja al niña/o de modalidades de satisfacción/ descarga directa del afecto, lo cual es imprescindible para aprender y relacionarse con otros. Haremos uso de una situación de escuela tomada del material de investigación de la tesis de maestría de una de las autoras *“Procesos de imaginación y reflexión en el marco de la práctica educativa del Consejo de Aula: una perspectiva interdisciplinaria de la subjetividad y sus transformaciones”*; para pensar y entrelazar estas ideas encarnadas en la práctica educativa cotidiana. En una secundaria pública de Ciudad de Buenos Aires se parte de pensar a la función docente como una de acompañamiento a las trayectorias de las/os estudiantes; creyendo que –sobre todo en los primeros años– hay que poder intervenir en post de generar nuevas formas de vinculación intersubjetivas entre las/os estudiantes, ya que es muy habitual el despliegue exacerbado de agresividad. Muchos/as son los adultos que intervienen allí: tutores de curso, preceptores, equipos directivos y DOE ponen en juego dispositivos de participación en la escuela para poder escuchar y conocer cómo están los/as estudiantes y generar otras formas de relacionarse entre sí y así de poder habitar un estar en

común que lo habilite. Haremos base en lo sucedido en una escuela en particular pero planteado de forma genérica, para lograr desentrañar algunas pistas que puedan servir al pensamiento de propuestas para otros adultos en otras escuelas.

Entonces, se repite insistente en un aula de primer año una gran dificultad por tratarse de manera respetuosa entre las/os estudiantes, muchas/os se maltratan entre sí arrojándose insultos o cargadas; o bien, no vinculándose para nada; o sintiéndose agredidos por una mirada (*“me miró mal”*, alegan) que podría tener otras interpretaciones, pero que suele caer en un lugar de sospecha por el otro u oposición. Una docente –en este contexto– plantea su frustración al tutor del curso, siente que no puede dar clase, que las/os estudiantes hacen imposible el tiempo compartido, que se gritan y que le gritan. Se siente agredida por ellas/os y pide ayuda al colega tutor y a la psicóloga de la institución. ¿Ahora, es a ella a quién agrede? ¿O es la escena de su clase el territorio de ensayo para expresar esos modos de agresividad contenidos, volcados sin mediaciones? ¿Qué pasaría si ella pudiera tomar distancia y pensar que no es la destinataria de la agresión, aunque el insulto sí tenga esa dirección, y que en realidad tiene que ver con formas precarias de poder decir/gritar/expresar *“algo”*? ¿Sería diferente la escena si ella pudiese ubicarse en otra función para poder acompañar e intervenir sin sentirse agredida a pesar de haberlo sido aparentemente? ¿Cuál sería el límite para sostener y tolerar esos embates, sin avalar una modalidad violenta de tratarse a sí mismo y al otro?

De la mano de Schlemenson y Rego (2023) podemos pensar que intervenir sobre los aspectos dinámicos del aprendizaje (Schlemenson, 2014) no se refiere a trabajar las emociones como contenidos curriculares, por ejemplo, o como parte de un proyecto institucional especial. El **afecto** entendido como el resultado del trabajo de elaboración representativa de la pulsión (Green, 1996) que le otorga un carácter cualitativo a la relación de la pulsión con el objeto, atraviesa la escolaridad –en los modos de vincularse con el otro, la tarea y el sí mismo– y es el eje fundamental y transversal para pensar las intervenciones pedagógicas. *“Se interviene desde los afectos, porque es desde el malestar, el desgano, la rabia, el miedo que somos llamados a hacer algo con ello, a interrumpir para generar lo diferente”* (Schlemenson y Rego, 2023, p. 159)

Desde esta perspectiva cabe reflexionar acerca de las supuestas buenas intenciones de las/os docentes que resultarían reparadoras, aliviadoras e incluso afectuosas, pero que muchas veces limitan potencialidades y transformaciones que sólo el sostén del despliegue de un **conflicto** puede generar. ¿Acaso no podría pensarse a la escuela como aquel lugar compartido con otros para ensayar distintas formas de ser?, ¿qué sería una intervención que resulte subjetivante en el espacio escolar?, ¿de qué gestos, de qué miradas, de qué acciones se compone? ¿Qué sucede cuando la agresividad necesita manifestarse para poder imaginar y ensayar maneras heterogéneas de resolución de

conflictos con el otro, con el sí mismo o con la tarea? ¿Qué sucede cuando debo aprender algo que remite inconscientemente a experiencias displacenteras con objetos primarios?

### Subjetividad y aprendizaje en la escuela: ¿qué lugar para la agresividad?

La situación áulica trabajada con anterioridad ilustra una problemática fácil de encontrar en muchas escuelas y brinda la oportunidad de reflexionar acerca de lo que Patricia Álvarez (2010) investigó sobre la modalidad de construcción y elaboración de **situaciones conflictivas** expresadas en el discurso asociativo, tanto en las características de su organización como en los contenidos dramáticos desplegados en relación con los sentidos singulares que simbolizan. Ahora bien, la inclusión del afecto en la expresión discursiva no sólo se presenta como su connotación emocional (más o menos integrada al contenido simbólico enunciado), sino, como elemento distintivo en sí mismo, que puede quebrar el trabajo de elaboración de sentido causando además problemas en el aprendizaje. Así, puede llevar a que el otro no entienda lo que se quiere decir o a generar confrontaciones con un semejante; ya que la enunciación de conflictos en el discurso asociativo implica un posicionamiento en cuanto a la posibilidad de reconocimiento de alguna dimensión problemática asumida por el Yo en la propia experiencia. Cuando la tarea escolar remite inconscientemente a experiencias displacenteras relacionadas con los objetos primarios, los recursos representacionales pueden no ser suficientes para encauzar montos de afecto que desbordan en actuaciones. Por ejemplo, haciendo una tarea en el espacio escolar, procesos de desligadura entre afecto y representación podrían llevar a un estudiante a abollar una hoja, tachar lo ya escrito por sí mismo o por el otro, moverse sin sentido o bien, descargar el afecto de manera evacuativa a través del discurso sin conciencia ni miramiento por el contenido de lo que se dice, ni sobre las repercusiones que pueda tener lo dicho para el otro (par y/o docente). En estas situaciones una/un estudiante podría –circunstancialmente– perder el registro de lo que dice o hace, a la vez que se ponen en jaque las posibilidades del de implicarse reflexivamente y de construir un sentido acerca de lo sucedido que le permita asumir las consecuencias de sus actos. Entonces retomando la pregunta **¿qué lugar para la agresividad en la creación de un trabajo escolar?** Es de interés pensar **¿cómo identificar cuándo se trata de agresividad –sin más– descargada en el cuerpo o en un acto, y cuándo se trata de procesos afectivos dinámicos y conflictivos implicados en el aprendizaje?**, ¿cómo diferenciarlos para dilucidar cómo acompañar, trabajar y/o acometer estos procesos? Incluso cuando las posibilidades representacionales adquieren un nivel de sofisticación creciente, Piera Aulagnier (1977) enseña que existe la posibilidad de nombrar sentimientos como, por ejemplo, pero **¿qué lugar hay y debería haber para esto en el espacio escolar?**, ¿se da el mismo lugar

para nombrar al amor y al odio?, ¿cómo aprender a diferenciar el odio, del enojo, irritación, impotencia, frustración, si no se da lugar a profundizar sobre eso y se sanciona rápidamente como un “mal comportamiento”? Y más importante aún ¿deja de existir ese sentimiento porque se prohíba ponerlo en palabras? Podríamos pensar que situaciones conflictivas como esperar a un compañero a la salida de la escuela para pegarle, o romper algún objeto perteneciente a alguien más, o dañar a la institución escolar, serían modos de tramitación de afectos hostiles que no encontraron, a tiempo, las suficientes vías de expresión y resolución por canales mediatizados por adultos.

Ahora bien, ¿cuál es el límite? Aquí se plantea la importancia de dar lugar en el pensamiento de los adultos a estas disquisiciones para poder a su vez realizar un acompañamiento complejo de aquello que les ocurre a las/os estudiantes; sin caer en lugares punitivos no problematizadores, ni amparar conductas “agresivas” sin generar espacios para su complejización. No es menor poder diferenciar entre un acto desenfrenado sin mediación que resulta agresivo, a una respuesta que pretende hacer algo con eso afectivo ensayando modos de enlazar lo que acontece.

### Problematizando la sublimación

Para ensayar arrojar luz sobre el porqué de la agresividad en la tarea de aprender, se puede plantear que tanto en espacios clínicos como en espacios escolares se encuentra instituida la idea de las bondades que traería aparejado el proceso de sublimación, desde Freud que lo ha planteado como un destino posible para la pulsión hasta Castoriadis que lo ha definido como: “*el proceso por medio del cual la psíquis se ve forzada a reemplazar sus objetos propios o privados, de investidura, incluida su propia imagen como tal, por objetos que son y valen dentro de la institución social, y gracias a esta, a convertirlos para la psique misma en causa, medios o soportes de placer*” (Castoriadis, 1993, p. 42).

Por su parte, André Green (2006) lo plantea como un proceso íntimamente relacionado con la función objetalizante (de investimiento y sustitución de objetos) que se caracteriza por su desplazamiento y metaforización ilimitada. Esta función puede dejar de lado todas las características que la ligan a los objetos primitivos, incluido el placer, siempre y cuando se conserve una investidura significativa; pudiendo adquirir el rango de objetos incluso aspectos del funcionamiento psíquico (como el pensamiento, la interrogación, la reflexión). El punto es que Green retoma los aportes de Winnicott y explica que la creación de objetos lleva consigo aprender a hacer un uso de ellos, y para ello, la destructividad tiene un lugar central. Resulta interesante profundizar en este aspecto de los aportes de Winnicott ya que permiten pensar de manera compleja y heterogénea al proceso de sublimación.

Para Winnicott para que se produzca el pasaje de la relación de objeto al uso del objeto, la destrucción desempeña un papel

fundamental en la formación de la realidad, pues ubica al objeto por fuera de la persona. Para ello el objeto tiene que sobrevivir y no tomar represalias. Así, “el impulso destructivo es el que crea la exterioridad” (Winnicott, 1971, p.125). El objeto es destruido en el terreno de la fantasía, y mientras sobreviva, da lugar al objeto en la realidad. Y en ese sentido, se lo podrá usar. “Hay que señalar que los fenómenos que describo no tienen culminación” (Winnicott, 1971, p.132), y así, la experiencia cultural será el espacio potencial que exista entre el individuo y el ambiente. Tercera zona, derivada del juego, que se ensancha con el vivir creador y que resulta muy variable de un individuo a otro: “...esta tercera zona es el producto de las experiencias de la persona (bebé, niño, adolescente, adulto) en el ambiente que predomina (...) La extensión de esta tercera zona puede ser mínima o máxima, según la suma de experiencias concretas.” (Winnicott, 1971, p.142).

Si pensamos en la escuela podríamos preguntarnos ¿de qué modo acompañar a los/as jóvenes del relacionarse con objetos a usarlos? Ya que sabemos –siguiendo a Winnicott– para usar un objeto es preciso que el sujeto haya desarrollado una capacidad que le permita usarlos. Esta capacidad no es innata, tampoco hay que darla por sentado. Teniendo esto en cuenta ¿es posible generar un ensanchamiento en la tercera zona de la experiencia? ¿De qué modo se promueve una variabilidad distinta en esta área? ¿Resulta posible a través de las experiencias vividas en las prácticas educativas colorear enriqueciendo esta tercera zona? ¿Se puede acaudalar experiencias en la adolescencia a pesar de no haberlas tenido en la primera infancia? O como describe Winnicott en relación a la madre y al terapeuta ¿es posible a través del amor del educador ofertar el pasaje de la dependencia hacia la autonomía?, “...cuando hay fe y confiabilidad existe un espacio potencial, que puede convertirse en una zona infinita de separación, que el bebé, el niño, el adolescente, el adulto, pueden llenar de juego en forma creadora.” (Winnicott, 1971, p.144). Amor del educador, del terapeuta o de la madre, que ofrecerían andamiajes para un pasaje de la dependencia hacia la autonomía progresiva, y así, un tránsito hacia la posibilidad de crear y recrear –desde un lugar intermedio– sin repeticiones mecánicas y/o automáticas.

Green, en diálogo con Freud y Winnicot, plantea que en el proceso de sublimación se produce una desmezcla pulsional que dejaría liberada la agresividad en búsqueda de algún cauce; soñando ir a parar al Superyó. De esta forma, se volverían intratables algunas exigencias de mandatos e ideales con los que el debe lidiar en sus conflictivas identitarias y pulsionales, con cierto riesgo de quedar sometido a estos vasallajes.

“Para Freud, toda disminución de la intrincación pulsional tiene el efecto de liberar las pulsiones destructivas. La paradoja está, pues, en que el aparente enriquecimiento del yo, beneficiado por este aporte suplementario ligado al incremento de la libido narcisista a expensas de la libido de objeto, tiene su contrapartida en el hecho de dejar un campo mayor a la pulsión de muerte. He

aquí, pues, la sorprendente conclusión: la sublimación está al servicio del antagonista de Eros”. (Green, 2006, p. 306)

El proceso de aprendizaje implica la posibilidad de sublimar, y la sublimación –según Green– implica procesos de ligadura y de desligadura. Es decir, sublimar es objetalizar, pero es investir objetos que se puedan sustituir con plasticidad y no con rigidez; porque si se reemplazara un objeto sexual por uno socialmente valorado, pero con fijación, no se trataría de una verdadera sublimación sino más bien de una modalidad defensiva. Entonces, la idea sería la de poder sustituir objetos primarios por otros que a su vez pueden ser sustituibles, implicando así movimientos de objetalización y desobjetalización, procesos de ligazón, desligazón y religazón. Lo que plantea Green es que en sí mismo la sublimación que parecería pura pulsión de vida porque es del orden de la objetalización y del investimiento, en realidad lleva consigo una desmezcla pulsional. Lleva acarreada también la pulsión de agresividad, la pulsión de muerte. Tener que desinvestir hace que queden desligadas las pulsiones, ¿y qué pasa con ese monto de afecto que queda libre posibilitando luego un movimiento hacia la religazón? Green así le da una relevancia a la pulsión de muerte en la sublimación al considerarla como una fuente de energía para la transformación y la creación. En esto radica lo singular del aporte del autor que permite enriquecer y complejizar modos de intervenir en el aprendizaje.

Si consideramos que el aprendizaje implica sublimación y que esta desmezcla pulsional está relacionada con la destructividad, volvemos a pensar ¿acaso es posible escribir creativamente sin tachar, abollar papeles y/o tirarlos al tacho? ¿No formaría parte de acompañar al aprendizaje de las/os estudiantes tener en cuenta estos procesos, contemplarlos y darles lugar sin leerlos como agresividad a la que habría que acallar? Si pudiéramos hacer el ejercicio de pensarlo de este modo, e identificar, interpretar y acompañar los procesos de agresividad-creación, desligadura-ligadura propios del proceso de sublimación quizás una confrontación de ideas acalorada entre estudiantes podría significar el camino hacia una idea fructífera a la que arribar. Ahora bien si se está en la tarea de dar lugar a la complejidad que la situación de aprendizaje requiere, al adulto-docente le es imprescindible reflexionar acerca de cuáles son los límites del despliegue de la agresividad-destructividad en el ejercicio de una función que resulte continente y que pueda “cercar” un proceso de creatividad preservando la importancia de respetar el derecho a ser alojados, contenidos y/o considerados que poseen todas las personas intervenientes en la situación educativa. Cobra fuerza la profundidad teórico-clínica y la vigencia de conceptualizaciones propuestas por Winnicott en tanto dan cuenta del desafío de adquirir la *capacidad de preocuparnos por el otro*, a la vez que se logre construir una *vida que vale la pena de ser vivida*. Quizás ambas propuestas, a modo de brújula, puedan aportar la transicionalidad necesaria como para imaginar los límites a la destructividad.

## PALABRAS FINALES

De eso se trataría en palabras de Winnicott: de una búsqueda hacia un vivir creador en un estado de relajación. Momento placentero en el que es posible contactarse con uno/a mismo/a en una relación creadora con el mundo y en la que “*el individuo descubre su persona sólo cuando se muestra creador*” (Winnicott, 1971, p.80) Dicho antecedente –y los diálogos que propusimos con otras/os autoras/es– nos permiten hipotetizar cierta función para el adulto en educación. Una que esté presente y que acompañe, pero que también habilite y confíe en los procesos del otro. Una que se ausente para que sucedan cosas confiando en la potencialidad de sus estudiantes; y una que admita lo inexorable de la inclusión de la agresividad como un componente afectivo necesario, entre otros, para el despliegue de los procesos de aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adinolfi, S. La imaginación en la escuela. Procesos de subjetivación desde la perspectiva del otro, del conflicto y de lo político. En el *Anuario de Investigaciones*, volumen XXVII, Facultad de Psicología, Secretaría de Investigaciones, UBA, 2020.
- Adinolfi, S. El lugar del otro en el marco de prácticas educativas democráticas. Una perspectiva interdisciplinaria para pensar transformaciones en la escuela. En el *Anuario de Investigaciones*, volumen XXIX, Facultad de Psicología, Secretaría de Investigaciones, UBA, 2023.
- Álvarez, P. Análisis de la producción discursiva en niños con problemas de simbolización. Tesis doctoral por la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Álvarez, P. Los trabajos psíquicos del discurso. Análisis de la producción discursiva en la clínica de niños con problemas de simbolización, Buenos Aires, Teseo, 2010.
- Álvarez, P. y Grunin, J. “Función encuadrante y problemáticas actuales de simbolización”. En *Revista universitaria de psicoanálisis*. N°10. pag. 139-167. Buenos Aires, 2010.
- Aulagnier, P. *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires. Amorrortu, 1977.
- Bleichmar, S. *Violencia social-violencia escolar: De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires. Amorrortu, 2014.

- Castoriadis, C. “Lógica, imaginación, reflexión, en R. Dorey y otros. El inconsciente y la ciencia, Buenos Aires, Amorrortu, 1993.
- Freud, S. “Pulsiones y destinos de pulsión” (1915). Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico: Trabajos sobre metapsicología y otras obras (1914-1916) en *Obras Completas*, tomo XIV. Buenos Aires, Amorrortu, 2007.
- Green, A. La metapsicología revisitada. Buenos Aires, Eudeba, 1996.
- Green, A. El trabajo de lo negativo. Bs As. Amorrortu, 2006.
- Schlemenson, S. *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires, Paidós, 2009.
- Schlemenson, S. *Modalidades de aprendizaje. El afecto en la clínica psicopedagógica y el espacio escolar*, Buenos Aires, Mandioca.
- Schlemenson, S. y Rego, M.V. *Subjetividad y escuela. Intervenciones psicopedagógicas en la institución escolar*, Buenos Aires, Paidós, 2023.
- Winnicott, D. W. “El psicoanálisis y el sentimiento de culpa”. *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2015.
- Winnicott, D. W. “El desarrollo de la capacidad para preocuparse por el otro”. *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2015.
- Winnicott, D. W. “La capacidad para estar solo”. *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2015.
- Winnicott, D. W. “La ética y la educación”. *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2015.
- Winnicott, D. W. “Objetos transicionales y fenómenos transicionales”. *Realidad y juego*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1971.
- Winnicott, D. W. “El uso de un objeto y la relación por medio de identificaciones”. *Realidad y juego*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1971.
- Winnicott, D. W. “La ubicación de la experiencia cultural”. *Realidad y juego*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1971.
- Winnicott, D. W. “El lugar en que vivimos”. *Realidad y juego*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1971.
- Winnicott, D. W. “La creatividad y sus orígenes”. *Realidad y juego*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1971.
- Winnicott, D. W. “El juego. Actividad creadora y búsqueda de la persona”. *Realidad y juego*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1971.