

IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2017.

Subjetividad y aprendizaje. Aportes del psicoanálisis contemporáneo.

Alvarez, Patricia y Cantú, Gustavo.

Cita:

Alvarez, Patricia y Cantú, Gustavo (2017). *Subjetividad y aprendizaje. Aportes del psicoanálisis contemporáneo. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-067/471>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRer/yF7>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

SUBJETIVIDAD Y APRENDIZAJE. APORTES DEL PSICOANÁLISIS CONTEMPORÁNEO

Alvarez, Patricia; Cantú, Gustavo

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Cada época produce sus patologías. La nuestra se caracteriza por los problemas de simbolización que vuelven extrañas las propias emociones y pensamientos. Estas problemáticas suelen englobarse en diagnósticos homogeneizadores y preestablecidos que reducen a una lógica individualista y a una etiología neurobiológica el padecer de un sujeto, objetivándolo en categorías rígidas y simplificadoras. A partir del análisis de algunos de los resultados de la investigación UBACyT 2014-17 "Psicopedagogía clínica: entramado dinámico del afecto en el Aprendizaje", este artículo se propone de sostener la complejidad de estos procesos en estudio; no reducirlos a dimensiones aisladas, sino articularlos de un modo productivo en una lógica de la heterogeneidad. Para esto se recurre a conceptualizaciones del psicoanálisis contemporáneo, que produce articulaciones novedosas a partir de los desarrollos post freudianos que permiten superar viejas antinomias entre las prevalencias de las dimensiones pulsionales y objetales o entre la importancia del trabajo representativo y la dinámica afectiva. Es desde este enfoque que la Psicopedagogía Clínica comprende al aprendizaje como un proceso complejo en el cual sujeto y objeto se constituyen y transforman recíprocamente. A partir de este enfoque, las problemáticas clínicas pueden comprenderse como modalidades singulares de funcionamiento psíquico y no como trastornos o déficits clasificables.

Palabras clave

Problemas de simbolización, Complejidad, Psicoanálisis contemporáneo, Aprendizaje

ABSTRACT

LEARNING AND SUBJECTIVITY. CONTRIBUTIONS OF CONTEMPORARY PSYCHOANALYSIS

Each period produces its pathologies. Ours is characterized by symbolization problems that make our own emotions and thoughts strange to ourselves. These problems are usually captured in homogenizing and pre-established diagnoses that reduce complexity to an individual and neurobiological (and often supposedly genetic) etiology, objectifying it in rigid and simplifying categories. Starting from the base of the analysis of some of the results of the research UBACyT 2014-17 "Clinical Psychopedagogy: Dynamic framework of affection in Learning", this article intends to support the complexity of these processes in order not to reduce them to isolated dimensions, but to articulate them in a productive way in a logic of heterogeneity. Therefore conceptualizations of contemporary psychoanalysis allow to produce new articulations from the post Freudian developments that allow to overcome old antinomies between the prevalences of the instinctual and object dimensions or

between the importance of the representative work and the affective dynamics. From this approach Clinical Psychopedagogy understands learning as a complex process in which subject and object are reciprocally constituted and transformed. From this perspective, clinical problems can be understood as unique modalities of psychic functioning and not as classifiable disorders or deficits.

Key words

Symbolization problems, Complexity, Contemporary psychoanalysis, Learning

1. Introducción.

Los diagnósticos en la infancia y en la adolescencia

Las problemáticas actuales de simbolización que se expresan en los sujetos que habitan cotidianamente la escuela, vuelve muchas veces a las experiencias de aprendizaje, un padecimiento tanto singular como institucional. A esto se le suma en incontables oportunidades una mirada estigmatizadora y reduccionista que simplifica las dimensiones en juego que suelen ser diversas y heterogéneas. Desde hace ya varios años asistimos a un incremento constante de diagnósticos psicopatológicos en niños, niñas y adolescentes, cuya tendencia sostenida y creciente representa un necesario objeto de estudio y revisión por las consecuencias psíquicas, subjetivas y sociales no solo para los sujetos que las padecen en forma directa sino también para el conjunto social. Por otro lado, su precocidad (se constatan evaluaciones e intervenciones a edades cada vez más tempranas), su inespecificidad (se trata de descripciones fenoménicas basadas en datos comportamentales y/o de rendimiento académico) y la alta frecuencia con la que se acompañan de prescripciones farmacológicas, la mayoría de las veces innecesarias, son factores que alientan la relevancia de investigaciones que amplíen y profundicen perspectivas conceptuales de mayor complejidad sobre la temática y que procuren elaborar otras condiciones para su abordaje.

De esta manera, la impulsividad, los desbordes del afecto, la desatención, el oposicionismo -como ejemplo de algunos malestares de la niñez y la adolescencia actuales- suelen englobarse en diagnósticos homogeneizadores y preestablecidos (Trastorno de Hiperactividad con o sin Desatención, Trastorno de Oposicionismo Desafiante, Trastornos del Espectro Autista, entre otros) que reducen a una lógica individualista y a una etiología neurobiológica (y muchas veces supuestamente genética) el padecer de un niño, objetivándolo en categorías rígidas y simplificadoras.

Algunos autores señalan que se trata de *hegemonías discursivas* que modelan representaciones, legitiman prácticas (Angenot, 2010;) y que son parte de una hegemonía cultural más abarcadora

que condiciona y establece el sentido de los diversos “estilos de vida”, de las actitudes, costumbres y mentalidades que parecen manifestar. Se trata de un *dispositivo de control social* (Foucault, 2005) que establece, a partir de una norma pragmática, un enunciador legítimo a partir del cual se ordenan las “alteridades”.

En contraposición a esta perspectiva epistemológica, la noción de Pensamiento Complejo propuesta por E. Morin (2000) posibilita la aproximación a estas problemáticas desde una mirada que realza el conflicto, la incertidumbre, la contradicción, elementos que evitan el riesgo simplista de la disyunción, o la unificación de lo diverso y heterogéneo en la explicación reduccionista (Schlemenson y Grunin, 2013). Desde una perspectiva multidimensional e interdisciplinaria, la complejidad permite evitar la causalidad única que empobrece los análisis y reduce, por ejemplo, acontecimientos psíquicos a relaciones causa-efecto lineales y deterministas, para dar lugar así a relaciones interdisciplinarias dialógicas, recursivas y heterogéneas que incluyan en su comprensión la singularidad distintiva de cada sujeto en sus modos de organización psíquica.

2. La escuela y las formas actuales de pensamiento y aprendizaje

En algunas escuelas la dinámica de trabajo implica por parte de los adultos una posibilidad de escucha y de reconocimiento de las diferencias que habilita para los niños y jóvenes una posición de autoría. La expectativa de los docentes y de los directivos de estas instituciones es que se produzca algo que no está pensado con anterioridad. Son adultos dispuestos a que sucedan cosas imprevistas que sean producto de la producción cotidiana entre todos, en un *entre* fundamentalmente intergeneracional.

En nuestra época, la valoración del conflicto como eje de transformación está en crisis. El conflicto en la actualidad es algo que se padece y sobre lo que se busca alguna respuesta de escape rápido porque todo lo que predomina como oferta social contemporánea es profundamente sobreadaptado.

Por otro lado, muchas veces la propuesta escolar tiene un divorcio y un quiebre muy difícil de vivir para los niños y los adolescentes. Se trata de la dificultad que tiene la escuela para incorporar las transformaciones en las maneras de producción de sentido. La escuela sigue planteando una diferencia esencial entre discurso y escritura, entre producción gráfica y producción discursiva, entre formas de conocimiento que solamente son correctas si son hipotético-deductivas o inductivas, entre formas de organización de la temporalidad que solo son aceptadas si son lineales y progresivas, etc. Este desfase entre -por un lado- las formas de pensamiento y las modalidades de funcionamiento psíquico propuestas, supuestas, exigidas y esperadas por la institución escolar y por otro aquellas formas y modalidades predominantes en los niños y jóvenes actuales, hace que muchas veces se sancione la diferencia como déficit y se diagnostique como tal aquello que no es sino una modalidad de funcionamiento no solamente acorde con la oferta simbólica actual sino incluso necesaria para el desempeño social del sujeto en el contexto actual.

3. Problemáticas contemporáneas

La elaboración de las conflictivas subjetivas impone la necesidad de construir sentidos propios, que funcionan como respuestas

creadas, que van más allá de la repetición de relatos adultos. Cada niño y adolescente toma de las diversas ofertas simbólicas, aquellos elementos con los que puede construir sentidos significativos para sí mismo.

El reconocimiento de una realidad propia y externa compleja y contradictoria genera angustia y un esfuerzo elaborativo sin garantías. En este sentido la simbolización a cargo de la subjetividad es un verdadero trabajo de “duelo” con la pasividad de la aceptación de representaciones cerradas y por el cuestionamiento de las referencias seguras. En el despliegue del niño y adolescente en la escuela este duelo cobra una dimensión que articula una experiencia íntima con una demanda social. Se espera que pueda cargar de expectativas personales su relación con objetos valorados socialmente que no guardan una relación directa con el placer, y que además, generan un esfuerzo de trabajo que provoca postergación de alguna satisfacción, y por eso diversas dosis de frustración y sufrimiento. ¿Por qué aprender entonces?

Por aceptación de una obligación sin escapatoria o por un deseo singular genuino. Son dos alternativas polares que se suelen combinar en distintas proporciones.

Para que estas relaciones con objetos de conocimiento se vuelvan experiencias significativas se tienen que inscribir en un proyecto subjetivo, en donde el placer está ligado a una conquista simbólica sin ninguna seguridad anticipada. Camino difícil que exige reconocer lo que aún no se sabe y no se tiene, y sostener que la apuesta a recorrer ese laberinto depara alguna satisfacción posible.

Algunos niños y adolescentes no aprenden porque no han podido construir los recursos subjetivos necesarios para lanzarse a esa aventura. En estas problemáticas se ubica nuestro trabajo terapéutico, construyendo un espacio clínico, destinado a desarmar la situación alienante en la que se encuentran y abrir nuevos caminos de simbolización.

Pero estas dificultades subjetivas singulares se producen en el entramado de las culturas a las que pertenecen. La subjetividad es una producción cultural y sus problemas llevan la marca de las características de su época histórica.

Castoriadis (2005, 78) señalaba que “la vida comprende e implica la precariedad del sentido en continuo suspenso, la precariedad de los objetos investidos, la precariedad de las actividades investidas y del sentido del que las hemos dotado”.

El reconocimiento de esta dimensión de incertidumbre de los sentidos que la cultura construye, habilita un espacio potencial inédito para la curiosidad, el cuestionamiento y la interrogación. Nos podemos preguntar por procesos que en otros períodos históricos eran impensables. Cualquier fragmento de la realidad puede ser analizado y nos podemos tomar inclusive a nosotros mismos como objetos de investigación. Pero también conduce a veces a la convivencia acrítica con la diversidad, caracterizada por una falsa democracia, de coexistencia simultánea, que lo que evita en realidad es el reconocimiento de los conflictos subyacentes. Todo puede convivir sin reflexión, las contradicciones se desvanecen y se genera la ilusión de que los problemas se disuelven o por lo menos se postergan.

Época de fragmentaciones múltiples en donde la pérdida de certezas va acompañada de la pérdida de memoria y de cuestionamiento.

Cada época produce sus patologías; la nuestra se caracteriza por

los problemas de simbolización que vuelven extrañas las propias emociones y pensamientos, produciendo angustia sin dirección que necesita ser calmada rápidamente. Los conflictos se transforman en síntomas inabordables e insoportables para los que existe un fármaco apropiado. Época de déficits atencionales y trastornos de ansiedad, somatizaciones y depresiones que son tratadas como molestias desagradables a extirpar, sin el análisis de las causas que las provocan.

La subjetividad trabaja produciendo enlaces históricos que le dan sentido a aquello que es significado como un obstáculo en el presente, cuando existen acuerdos culturales implícitos que sostienen la esperanza de una transformación. Cuando esos acuerdos se rompen se pierde el fundamento del trabajo de simbolización. Se produce una violencia sobre el psiquismo que altera la productividad subjetiva del pensamiento, limitando la apertura a la interrogación por lo desconocido, significado como peligroso, amenazante y destructivo. Se preserva un intento de estabilidad evitando desear aquello que es significado como imposible.

Por eso para indagar en las problemáticas de simbolización es necesario articular los factores culturales con los subjetivos, en sus dimensiones singulares y plurales, sin perder sus especificidades pero tampoco sus interrelaciones y sin intentar subsumir unos a otros.

Nuestra apuesta de trabajo es sostener la complejidad de estos procesos en estudio; no reducirlos a dimensiones aisladas, sino articularlos de un modo productivo en una lógica de la heterogeneidad en que la diversidad pueda dar lugar al conflicto y la transformación, generando nuevos caminos de elaboración simbólica.

4. La complejidad de los procesos psíquicos comprometidos en el aprendizaje.

El psicoanálisis contemporáneo produce articulaciones novedosas a partir de los desarrollos post freudianos que permiten superar viejas antinomias entre las prevalencias de las dimensiones pulsionales y objetales o entre la importancia del trabajo representativo y la dinámica afectiva.

Es desde este enfoque que la Psicopedagogía Clínica comprende al aprendizaje como un proceso complejo en el cual sujeto y objeto se constituyen y transforman recíprocamente. Por eso *aprender* no implica simplemente reproducir ni copiar aquello proveniente de la realidad exterior ni tampoco apropiarnos pasivamente de contenidos o instrumentos ofertados por otros sino que se trata de un proceso activo de producción de sentido absolutamente singular, y en articulación constante con el trabajo identificador (Álvarez, 2010, 2012).

Estas modalidades subjetivas de aprendizaje de cada niño involucran procesos de producción simbólica (Schlemenson, 2009) a través de los cuales un sujeto interpreta y da sentido tanto a los objetos culturales como a su propia realidad psíquica.

Cada sujeto, en cada situación particular, despliega una forma de ligarse *hacia adentro* con su propio mundo interno y *hacia afuera* con la realidad compartida con otros, utilizando los recursos que le son ofrecidos por las significaciones sociales, apropiados subjetivamente en sus modalidades singulares de producción simbólica de acuerdo con modos específicos de relación de las distintas formas de actividad representativa, que han sido históricamente

acuñadas en los distintos momentos de su constitución psíquica (Álvarez y Cantú, 2017).

En investigaciones anteriores[i], sostuvimos que el afecto (Green, 1996), en tanto energía psíquica, es la fuerza que motoriza y vectoriza al psiquismo en búsqueda de oportunidades de satisfacción (Schlemenson, 2009). De esta manera, el afecto orienta experiencias de investimento y desinvestimento psíquico de objetos sociales, moldeando así selectividades y sesgos singulares a la hora de aprender.

Concebir de esta manera la clínica psicopedagógica implica cuestionar como sosteníamos anteriormente los supuestos de la escisión filosófica que domina en algunas de las tradiciones clínicas y teóricas que abordan los problemas de aprendizaje partiendo de dualismos como sujeto-objeto, afectos-razón, cuerpo-psyque, individual-social, etc., a partir de los cuales el aprendizaje escolar queda reducido a un resultado de supuestas “facultades” o “habilidades” cognitivas independientes que se elevan al rango de variables independientes con respecto a la aprendizaje y sus problemas. La complejidad de los procesos psíquicos comprometidos en el aprendizaje tal como los hemos descrito supone que los criterios de la lógica de la escisión no se muestran aptos para responder a los interrogantes teóricos y a los problemas clínicos que se plantean.

5. Conclusiones

Desde nuestro recorte es crucial conservar la complejidad y la heterogeneidad de los objetos de investigación, que Edgar Morin (2000) propone como resguardos epistemológicos y herramientas metodológicas a la vez. Este encuadre de investigación incluye la aceptación de la contradicción y la incertidumbre y el carácter multidimensional de toda realidad para poder profundizar en el estudio de los procesos de simbolización y sus problemáticas, manteniendo su especificidad y evitando la reducción a dimensiones aisladas que impidan elucidar las principales problemáticas actuales.

El análisis de la diversidad y amplitud de dificultades de simbolización que se presentan en los últimos años fue poniendo en relevancia la necesidad de investigar la complejidad y heterogeneidad de los trabajos psíquicos involucrados.

Las encrucijadas clínicas de nuestros días nos encuentran con problemas de simbolización que vuelven extrañas las propias emociones y pensamientos, produciendo angustia sin dirección que busca ser calmada rápidamente en el camino más corto posible. Los propios afectos se vuelven extraños, insoportables e irrepresentables generando modalidades defensivas que trabajan para una estabilidad psíquica basada en la evitación del reconocimiento de la conflictiva. Así se vuelve manifiesto el vínculo indispensable del pensamiento con las vicisitudes del afecto, cuando justamente se disocian provocando diversas modalidades clínicas.

Estas modalidades clínicas no pueden reducirse a tipologías abstractas de las cuales los sujetos singulares puedan ser considerados casos particulares. La elaboración de sentido que los sujetos hacen de sus encuentros virtuales no puede generalizarse, ya que depende de las modalidades singulares de trabajos psíquicos asociados. En ellos cobran especial importancia los procesos ligados a la construcción de límites que preserven la estabilidad identitaria y a la vez permitan la apertura los efectos del encuentro con la alteridad.

Es decir que estas modalidades son singulares e históricamente acuñadas. Esto no significa que sean homogéneas ni sincrónica ni diacrónicamente en la vida del sujeto; no se trata de estructuras en el sentido de configuraciones estáticas -en las cuales cada elemento tuviera una coordenada específica en su posición en relación con los demás-, sino más bien de entramados móviles en los cuales la heterogeneidad signa las formas de producción. No se construyen de una vez para siempre como si fuesen “estilos” o “perfiles” identitarios, sino que en distintos momentos, con distintas materialidades o en distintas situaciones pueden darse formas específicas de producción en un mismo sujeto. Al mismo tiempo no son formas azarosas y volátiles para cada sujeto, sino que tienen una función identificatoria porque son constituidas en su experiencia, y en ese sentido tienen una estabilidad que resiste cualquier modificación significada como impuesta arbitrariamente por algo exterior (Álvarez y Cantú, 2001, 2012).

NOTA

[i] Psicopedagogía Clínica: entramado dinámico del afecto en el aprendizaje. UBACyT 2014-2017. Directora: Dra. S. Schlemenson, Co-directora: Dra. P. Álvarez.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, P. (2010) Los trabajos psíquicos del discurso. Análisis de la producción discursiva en la clínica de niños con problemas de simbolización. Bs. As., Ed. Teseo.

Álvarez, P. (2012) “La complejidad de los problemas de simbolización y aprendizaje contemporáneos. Nuevos aportes para la investigación.” Edición digital de la Revista Contextos de Educación. Volumen 12 Edición Especial Monográfico sobre Psicopedagogía: En memoria de Mónica Valle. ISSN 1514-2655 <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/index.html>

Álvarez, P. y Cantú, G. (2011) “Nuevas tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica”. En: Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA. Volumen XVIII, Tomo I, Año 2011, pp. 153-160. ISSN 0329-5885.

Álvarez, P. y Cantú, G. (2012) “Adolescentes y nuevas tecnologías: nuevas aproximaciones a los procesos psíquicos implicados”. En Actas del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XIX Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, UBA. 27 de Noviembre de 2012. Págs.26-29. ISSN 1667-6750

Angenot, Marc (2010) El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible. México: Siglo XXI

Castoriadis, C. (2005) Figuras de lo pensable (J. Algasi Trad.) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2005) El poder psiquiátrico. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Green, A. (1996) La metapsicología revisitada (I. Agoff Trad.) Buenos Aires: Eudeba.

Morin, E. (2000) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa

Schlemenson, S. (2009) La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires: Paidós.

Schlemenson, S. y Grunin, J. (2013) Psicopedagogía Clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo. Buenos Aires: Eudeba.