

## **PENSAR Y APRENDER...**

### **Una mirada psicoanalítica**

Cristina López de Caiafa y Alicia Kachinovsky<sup>1</sup>

#### **Introducción**

Un breve relato anticipará el hilo conductor de nuestras reflexiones. Para cumplir con el compromiso asumido teníamos que encontrarnos; encontrarnos para pensar entre dos acerca del pensar. Pero no era sólo un juego de palabras al que apelábamos para apaciguar risueñamente la angustia, agregando: "... y ya que estamos, aprendemos". Tampoco era un mero artilugio para seguir alimentando esa fuerza contraria que se resistía dentro de cada una de nosotras al mencionado encuentro.

Cuando el imperativo de los plazos y de la sanción social se impusieron a nuestras tendencias elusivas, pudimos entender que en estos avatares de encuentros y desencuentros, de fuerzas o tendencias en conflicto, que en este malestar siempre presente en torno del pensar se encontraban algunas de las encrucijadas esenciales que, desde nuestra disciplina, hacen a la temática convocante.

Más aún, debimos reconocer desde el primer encuentro que no teníamos nada nuevo para decir. Podíamos retomar nuestro capital simbólico y problematizarlo, en aras de establecer sus múltiples articulaciones. En la más optimista de las hipótesis lograríamos construir nuevas metáforas.

¡Por fin un primer hallazgo! Empezar por recordar con Lakoff y Jonson (1991) esta peculiaridad del pensamiento: "Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica." (p. 39)

Ubicadas en ese doloroso lugar del desconocimiento encontramos la partida de nacimiento de este texto: producto deseado y temido. Implementado por obra de un placer que evoca nuestro juego de palabras y alumbrado por el dolor de una herida narcisista que nos devuelve a nuestros propios límites.

Reconstruir este proceso del pensar en tan singular experiencia nos permitió seguir avanzando, en la medida que éste quedaba entramado a nuestra subjetividad, retenido o impulsado alternativamente por nuestras emociones. Cuando éstas podían ser mediatizadas por las palabras se precipitaba el flujo de nuestro pensamiento.

Surgieron entonces recuerdos, ideas, conceptos, preguntas... En fin, toda esta suerte de elementos que hacen a la materialidad del pensar. Volver a apropiarnos

<sup>1</sup> Publicado en: **Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas**: pp.278-298. Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay; 1998.

de ellos habría la posibilidad de combinarlos de modo que nos aproximaran a nuevos caminos de reflexión. Lo nuevo, si lo había, era una renovada ilusión. Un enigmático horizonte a descubrir, un núcleo de indicios a recorrer, una experiencia a compartir. En el lenguaje de lo infantil, un jugar apasionado con las palabras que invita en el decir y provoca en quien lo escucha a ejercer su turno lúdico.

Por eso creemos que lo nuevo puede estar allí, en el interjuego entre lo que ustedes fabriquen a partir de lo que digamos o de lo que omitamos. Desde esta expectativa en que el pensar se expresa en una modalidad interactiva, se recortan dos condicionantes que, a nuestro entender, lo viabilizan. Por un lado, la necesidad del otro configurándonos e interpelándonos. Pero también, por otro lado, los intersticios que ese otro genera arrojándonos en el misterio y en la oscuridad de lo faltante. Interjuego de presencia y ausencia que hace plausible lo simbólico.

Es que plantearnos el pensar como psicoanalistas nos lleva al terreno de la simbolización y su despliegue. En este sentido, se podrían plantear dos ejes temáticos. Uno de ellos enfoca los orígenes, el surgimiento de los procesos de mentalización consustanciales a lo humano, su decurso representacional y simbólico a partir de su encarnadura pulsional.

El otro se refiere al trabajo del pensar como manifestación de nuestro psiquismo, como acceso a una reflexión que nos permite pensarnos y pensar lo que “piensa” en nosotros y nos habilita para pensar el mundo. Esta vía nos llevaría a considerar al pensamiento en sus formas preconciente-conciente e inconciente, a su dinámica operacional movida por el deseo y a su materialidad organizativa, proceso de despliegue ideacional de innegable filiación verbal.

Detener nuestra mirada sobre la mentalización temprana es preguntarnos por el origen del sujeto; es cuestionarnos acerca de la naturaleza de los primeros contenidos mentales y sus transformaciones. Es aproximarnos al proceso por el cual las sensaciones y sucesos del registro corporal van progresivamente tomando sentidos que hacen al surgimiento de lo psíquico, como forma mental de una “yoidad” que nos hace sujetos.

Si nos preguntamos: ¿piensa un bebé? ¿Cuándo aparece el pensar? Quizás podríamos proponer como albores del pensar cuando lo registrado por las vías sensoriales cobra sentidos personales. Y al decir esto estamos hablando de la subjetividad como emergencia y no como un a priori.

Cuando Bion (1977) nos sorprende con su formulación del pensamiento sin pensador, de pensamientos que existen con anterioridad a la presencia de un aparato para pensarlos, está planteando la ausencia de una subjetividad en el momento de experimentar las primeras vivencias. Pero va más allá: traza la necesidad de una “función materna” para metabolizar, procesar e interpretar las vivencias que al bebé le resultan intolerables y devolvérselas asimilables por él; función de ensoñación de la madre que le permite así al incipiente ser erigir su mente y su propia subjetividad.

Construcción del psiquismo cimentada, alimentada y propulsada por procesos vinculares. Presencia ineludible del otro para que el sujeto devenga; artesanato de producción de lo psíquico gestado en el vínculo madre-hijo.

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.

## **Sigmund Freud...**

### **En el origen: pulsión y deseo**

Más de cien años atrás, Freud, médico neurólogo, teoriza sobre el funcionamiento psíquico, desde la psicopatología para acercarse a una comprensión de la psicología normal. En su “Proyecto de una psicología para neurólogos” de 1895, cuando aún no ha creado el psicoanálisis, introduce un concepto clave: la “vivencia de satisfacción”. Concepto que permanecerá en la teoría psicoanalítica sustentando desarrollos del propio Freud y de otros autores, con la fertilidad y vigencia correspondiente a los textos clásicos.

Esta vivencia de satisfacción se dará ligada al desvalimiento del bebé, que hace imprescindible el auxilio ajeno frente a las necesidades vitales. Auxilio que proviene de un individuo experimentado (que entiende y sabe), que puede pensar e interpretar el grito, inaugurando la comunicación y haciendo de ese grito un llamado. Llamado a otro que piensa y hace lo específicamente necesario para calmarlo, procurándole satisfacción.

Para Freud la “vivencia de satisfacción” constituye un **todo** que integra, por un lado, al bebé y su desvalimiento. Por el otro, a la madre que interpreta y auxilia por medio de la “acción específica”, calmando y generando placer. Ese todo se inscribe, deja huellas. Huellas que se reactivarán al repetirse la tensión y harán surgir el deseo.

Sobre el telón de fondo del desvalimiento inicial del ser humano, la vivencia de satisfacción, ese todo -unidad conceptual y vital- adoptará el estatuto de fuente de la que emergerá:

- ❖ un objeto de deseo;
- ❖ un sujeto deseante;
- ❖ una actividad primitiva y rudimentaria que antecede al pensar.

Más adelante, en 1905, Freud describirá la íntima relación que existe entre la pulsión sexual y ciertas funciones corporales básicas. Ese plus de placer, derivado de la succión del pecho, es clara evidencia de la misma.

La satisfacción de la necesidad alimenticia y el placer de zona erógena están asociados por un vínculo de apuntalamiento. La función corporal le proporciona a la sexualidad su fuente o zona erógena; le indica a un objeto -en este caso el pecho- y procura un placer que desborda la mera satisfacción del hambre. Luego, la necesidad de repetir la satisfacción sexual, se separa de la necesidad nutricia.

La vivencia de satisfacción deviene imagen mnémica. Su percepción permanece ligada a la huella mnémica de la excitación resultante de la necesidad. Al presentarse de nuevo ésta, en virtud de tal ligazón, surgirá un **deseo** dirigido a recargar la imagen mnémica de dicha percepción, buscando restablecer la situación de aquella primera satisfacción. Un deseo que busca hacer presente la percepción de un objeto deseado que falta, que no está, que se hace imperiosamente necesario. *La discordancia perceptiva, la diferencia entre lo deseado y lo percibido, dará el empuje para el trabajo del pensar.*

El pensar aparece, desde la formulación freudiana, como sustituto. Como intermediación desde bases pulsionales, moviéndose en un marco vincular que apela al otro como imprescindible. Todo ello regido, en los comienzos, por el *proceso primario*, es decir, en función de *representaciones de cosa* y no de palabra. Su tendencia principal es la consecución del placer.

Pero no es lo mismo desear que obtener. La ausencia de satisfacción, el desengaño, introduce la necesidad de representar el mundo "real". Así Freud, en 1911, incorpora el *principio de realidad*, por el cual ya no se representa lo agradable sino lo real. Sus consecuencias son notables para el funcionamiento del aparato psíquico y en la perspectiva del pensar. Del alucinar se ingresa al representar, procurando alterar la realidad de acuerdo a fines. Para ello la descarga motriz -el llanto, el grito- se muda en acción.

El proceso del pensar, constituido desde el representar, surge en ese lapso de suspensión de la descarga motriz, como una acción tentativa interna (que supone menor gasto energético para el aparato psíquico). Este incipiente proceso del pensar se liga ahora con palabras, haciéndose perceptible a la conciencia, operando de acuerdo al proceso secundario. Bajo esta modalidad la energía se encuentra ligada; su movimiento hacia la descarga se halla retardado y controlado por medio de la unión con representaciones de palabras. El pensar, al principio inconciente, se hace así conciente; aunque siempre una parte permanezca afiliada al principio del placer, como en el fantasear.

Decíamos que el enlace con representaciones-palabra posibilita el pensar conciente. Por esta misma vía de mediación, los procesos internos del pensamiento son convertidos en percepciones. En 1923 dirá Freud al respecto: "es como si hubiera quedado en evidencia la proposición: todo saber proviene de la percepción externa. A raíz de una sobreinvestidura del pensar los pensamientos devienen real y efectivamente percibidos como de afuera y por eso se los tiene por verdaderos". (p. 25)

De la búsqueda inicial de la "identidad de percepción" se ha llegado a la búsqueda-

da de la “**identidad de pensamiento**”. Y ésta sigue estando al servicio de la primera: toda actividad de pensamiento es siempre un desvío que la experiencia ha hecho necesario en el camino que conduce al cumplimiento del deseo. En el artículo de “La negación”, Freud dirá que el pensar posee la virtud de volver a hacer presente en la representación algo que alguna vez fue percibido y para lo cual no hace falta que el objeto siga estando ahí. Paradoja del pensamiento que acepta y niega la ausencia en un mismo movimiento.

Si al ser tratados como percepciones los pensamientos se vuelven comunicables, ahora desde otro nivel volverán a la circulación vincular como mediadores simbólicos del saber y del no saber del hombre sobre sí mismo, sus otros y el mundo.

### **Melanie Klein...**

#### **Fantasía inconciente, simbolización, pensamiento**

Melanie Klein, creadora de la técnica del juego en psicoanálisis de niños, entrará en la escena del psicoanálisis preocupada por la educación de su hijo menor y por las inhibiciones intelectuales que éste presentaba. Consideraba que el carácter represivo de la educación, que prohibía las manifestaciones de la curiosidad sexual infantil, incidía negativamente en lo escolar y en lo familiar, incrementando los procesos represivos que llevan a la claudicación de la inteligencia.

Ella no ha hecho un tratamiento sistemático del pensamiento ni del pensar como proceso, pero sí nos ha dejado valiosas descripciones del psiquismo temprano y del proceso por el cual se construyen los símbolos. Propone una teoría del desarrollo psíquico donde, desde el comienzo, hay un Yo que es capaz de relacionarse con objetos, de experimentar angustia y de organizar defensas contra ella. Para Melanie Klein el bebe siente e interpreta su sentir, y lo hace por medio de la construcción de fantasías sustentadas en el trabajo yoico de producción de símbolos.

Willy Baranger (1971) considera un descubrimiento de primera magnitud esta función del Yo consistente en la formación de símbolos, y señala que la misma ayuda a comprender cómo el desarrollo intelectual y la adaptación mínima a la realidad pueden verse detenidos por la masiva irrupción de angustia, que impida la edificación de dichos símbolos.

¿Qué es lo que mueve a estos procesos de simbolización y fantaseo por los cuales se estructura el psiquismo? También aquí se trata de la angustia, angustia emanada del accionar de la pulsión de muerte, experimentada dentro del organismo. Uno puede legítimamente preguntarse cómo se experimenta ésta cuando hay apenas atisbos del psiquismo. Surge entonces la vivencia del cuerpo, sus sensaciones: el dolor, sus necesidades, sus urgencias, el malestar insoportable. El Yo incipiente no ha establecido aún la diferencia cuerpo-mente que caracteriza al pensamiento adulto y registra corporalmente procesos que luego tendrán expresión psíquica.

Llamamos mentalización a la tarea de transformar en *fantasías inconcientes* eso

que se experimenta en el cuerpo. Al principio la fantasía es una interpretación que hace el bebé de las vivencias corporales. Bajo el predominio de la angustia, las primeras fantasías serán de naturaleza persecutoria y hostil. Del malestar y del dolor del hambre, de la frustración, surgirá la fantasía de un “pecho malo” vivido en forma persecutoria. El sadismo que impregna estas fantasías será fuente de incremento de angustias y temores intensos que el Yo temprano procurará neutralizar, a través de movimientos de sustitución simbólica de objetos.

Se trata del origen de la actividad simbolizante como núcleo del pensamiento y de la creatividad. Actividad simbolizante que es creadora de objetos, pues éstos empiezan a existir para el sujeto al darles estatuto simbólico. Elsa del Valle (1979) señala aquí una inversión de la perspectiva clásica: “No es que el hombre se mueva en un escenario poblado de objetos disponibles para ser usados a posteriori como símbolos, sino que es en la medida en que devienen símbolos que el hombre los instauro en su horizonte objetual y por esta vía construye su mundo y se relaciona con él.” (p. 184)

Sadismo y angustia darán también origen al *impulso epistemofílico*, que en el contexto de la situación edípica temprana se dirigirá básicamente al cuerpo de la madre: su pecho, su vientre, sus contenidos y funciones corporales.

La primera realidad del niño pequeño, dirá Klein, es “totalmente fantástica, está rodeado de objetos que le causan angustia y en este sentido órganos, excrementos y objetos son en principio equivalentes entre sí...” (p. 64)

Esta equivalencia no es otra que la de las *ecuaciones simbólicas*; primera y rudimentaria forma de simbolización por la cual este objeto es aquél. Porque le falta aún lo esencial del símbolo, **la sustitución**, que hace que este objeto esté *en lugar del otro*, lo simbolice y no sea él. Sustitución simbólica portadora de significaciones, creadora de objetos, del mundo y del propio sujeto.

La concepción kleiniana, en su vuelco a la descripción de un estado de cosas básicamente interno, da por supuesta la presencia de la madre como objeto de la realidad, con estatuto de imprescindible, para que los mecanismos proyectivos e introyectivos se verifiquen y se operen modificaciones acordes a la naturaleza de las vivencias que promuevan. Algunas teorizaciones kleinianas han tenido novedosos desarrollos y, en relación al pensar, uno de ellos ha sido el de Bion, que señaláramos al comienzo enfatizando el vínculo madre – hijo. En el trabajo de construcción del aparato para pensar pensamientos, coloca explícitamente a la madre real como el otro sin el cual los pensamientos propios no son posibles.

Si bien Klein jerarquiza la angustia en relación a la pulsión de muerte, no ignora que cuando el yo incipiente se inunda de aquella y lucha, huye, desplaza, simboliza, procura hacer algo para no sucumbir, ello responde también a la ligazón con las pulsiones de vida. A propósito nos preguntamos si el niño que desea fantasea entrar al cuerpo de la madre para vorazmente apropiarse de sus contenidos, no busca -más allá de lo sádico y destructivo- unirse con ella, borrar toda diferencia y unírsele por completo.

**Donald Winnicott...**

## Lo vincular: de la falla materna al pensar creador

Donald Winnicott, pediatra y psicoanalista, hace su aporte personal al tema del pensar a partir de los años cincuenta. Su primer afirmación: “el pensar comienza como una forma personal que encuentra el bebé para habérselas con la falla gradual de adaptación de la madre” (1993, p. 256), señala ya los elementos esenciales para él en este tema: *lo vincular y la falla*.

Para Winnicott hay una tendencia general en los bebés al desarrollo psíquico y al crecimiento físico. Dirá que un recién nacido es un puñado de anatomía y fisiología y el potencial a desarrollarse en una personalidad humana. Pero esto resultará de un hecho fundamental: *la dependencia*. El bebé sólo existe como parte de un vínculo y en un ambiente facilitador, básicamente la función materna. Una madre “suficientemente buena”, que posibilita el desarrollo del potencial heredado, en base a una identificación inicial cien por ciento con su hijo.

El ambiente está implícito; el bebé no se percata de él si es un ambiente suficientemente bueno. Y sólo se revela como existente-diferente cuando induce reacciones, al fracasar. En el estado de la dependencia absoluta, sólo el amparo de la madre -suficientemente buena- asegura la continuidad existencial y la evolución.

El amparo, que tiene su expresión fisiológica en las provisiones del estado prenatal, en términos psicológicos tiene una función de proveer el allegamiento yoico. Esto se da fundamentalmente durante la dependencia absoluta, antes de la integración del yo del niño. El allegamiento yoico supone, del lado del bebé, un estado de no integración. Del lado de la madre, la capacidad de identificarse con el niño y tenerlo en su mente como persona total, de “reunir los pedacitos” en una unidad, anticipando la integración. Presentar el objeto allí donde y cuando el niño lo necesita para sentir que lo está creando.

Winnicott también señala que, para que todo vaya bien, un aspecto característico e ineludible de esa función materna es aportar un fallo graduado de la adaptación, con arreglo a la creciente habilidad del pequeño para tolerar por medio de la actividad mental todo fallo relativo.

La psique del bebé surge como una organización de la elaboración imaginativa del funcionamiento corporal y es un logro que depende de la experiencia funcional viviente y de los cuidados maternos en su faz de asistencia corporal. Winnicott otorga una enorme importancia a esta asistencia ya que, por medio de ella, el bebé llegará a aceptar su cuerpo como parte de su propio ser y a sentir que su self habita en el cuerpo. Estas son las bases de *la personalización*.

La función intelectual (mente) nace luego de soma y psique, del intento de enfrentar y explicar la falla materna. Antes que el pensar se plasme en palabras, el intelecto debió actuar para dar cabida, prever, tolerar (haciendo), la falla ambiental (materna). Sería tonto, dice Winnicott, perder el tiempo en discutir la fecha en que un niño ya piensa y plantea que es mejor comparar el pensar con otras funciones que llevan una vida paralela, que algunos llamarían pensar y otros no. Menciona al

respecto funciones de cotejo, de catalogación y de categorización. Esto, dice, no es pensar estrictamente hablando, pero involucra el aparato de pensar. Considera el pensar desarrollándose a partir de ellas que, no obstante, se inician muy tempranamente y tardan tiempo en alcanzar toda su complejidad.

Considera que en el pensar propiamente dicho hay un encausamiento deliberado (conciente o inconciente) de la mente hacia una tarea mental específica que tiene alguna finalidad limitada. El pensar es un aspecto de la imaginación creadora del individuo, forma parte del impulso creador y es, a la vez, uno de los aspectos del proceso integrativo.

De modo que el pensar, en esta perspectiva, surge para hacer frente a la ruptura de la continuidad existencial que la falla materna produce y que luego se reproduce en las vicisitudes vitales como impulso a crear contenidos mentales que contribuyan a la integración.

Este ligero recorrido nos lleva a entender el proceso del pensar como la creación del instrumental simbólico necesario para la construcción y apropiación del mundo y del sujeto. El pensar como mediación simbólica será una herramienta transformadora esencial en el proceso de aprender.

## **El imperativo del desconocimiento**

Cuando decíamos que el sujeto se conforma en el interjuego de encuentros y desencuentros con el semejante, en contraposición al paradigma del Emilio rousseauiano, nos referíamos también a la dimensión conflictiva de lo humano: ese debate interminable entre deseo y prohibición que nos constituye desde nuestros orígenes:

***“... del fruto de aquél árbol que está en medio del paraíso, nos mandó Dios que no comiésemos, ni le tocásemos siquiera, para que no muramos.***

***Dijo entonces la serpiente a la mujer: ¡Oh! ciertamente que no moriréis.***

***Sabe Dios que en cualquier tiempo que comiereis de él, se abrirán vuestros ojos y seréis como dioses, concedores de todo, del bien y del mal.”*** (p. 8)

Adán y Eva, seducidos por “el animal más astuto de todos cuantos animales había hecho el Señor Dios sobre la tierra” y ansiosos por ser iguales a aquel ser omnisapiente y eterno, transgreden el mandato paterno. ¿Y qué advierten? Su desnudez, su condición de mortales y su ignorancia. Apelamos entonces al libro del “Génesis”, porque en él encontramos un particular anudamiento entre deseo, conocimiento y prohibición, génesis asimismo de un aprendizaje connotado como *pecado original*. Recordemos, además, que este mito que atraviesa nuestra cultura occidental posiciona el acto de conocer; más allá del placer estará aguardándonos el castigo por saber. Ese castigo es saber acerca de nuestras

diferencias y de nuestra finitud.

¿Qué haremos con esta herencia que impone deudas a nuestras ganancias? No tenemos ni hay respuestas universales que permitan acotar la singularidad de lo humano. Apenas nos atrevemos a subrayar esta condición de padecimiento en torno a los conflictos identificatorios que, al mismo tiempo, nos estructuran. Y en tal sentido destacaremos que a esa aspiración de conocer por la que pulsa el deseo -posiblemente emparentada con aquel motor de la inteligencia del que hablara Piaget (1997)- se contrapone el imperativo del desconocimiento como presencia ineludible y necesaria.

Más acá del mito bíblico, los hechiceros, los brujos, los religiosos.... y finalmente los científicos, han recreado esta irrenunciable ilusión de sabiduría, constante negación de nuestra ignorancia constitutiva y de nuestra transitoriedad. Cecilia Sinay Millonschik (1993) lo dirá con estas palabras: “No hay modo de escapar a la muerte, pero los intentos para lograrlo son incontables. Toda obra humana es exactamente eso. Y la ciencia es uno de los caminos más sofisticados que ha encontrado el hombre en su incesante búsqueda de la inmortalidad.” (p. 32)

Vale la pena considerar, entonces, una de las tantas paradojas del devenir humano: *si la ilusión nos atrapa y ella se transforma en convicción, aprender no es posible; pero si no somos capaces de mantenerla viva, renovándola a pesar de sus tropiezos, tampoco así el aprendizaje es factible.* Afirmación ésta que nos implica cuando pretendemos abordar en estas líneas qué es pensar y aprender. Hablamos desde una teoría, en nuestro caso la teoría psicoanalítica. Creer que podemos brindar una explicación acabada del tema que nos convoca sería darle muerte a nuestra propia teoría.

Nuevo límite que evoca en nosotros un viejo aforismo freudiano que aúna en su carácter de imposible a los oficios de educar y psicoanalizar.

No obstante educamos y psicoanalizamos; no podemos ni debemos dejar de hacerlo. Y en el devenir de estas dos tareas, queremos decirlo, se producen rupturas dialógicas.

Deberíamos preguntarnos por qué el Psicoanálisis ha sido tan resistido por la Pedagogía y por qué los psicoanalistas nos hemos mantenido tan alejados de ese ámbito. La institución educativa ha procurado, con cierta sistematicidad, desconocer la naturaleza conflictiva de lo psíquico. ¿Acaso procede así como defensa frente a un cuerpo extraño, procurando sostener la supervivencia e integridad de su proyecto vital? Dicho en otros términos, en la medida en que el Psicoanálisis cuestiona la *ilusión pedagógica* del conocer, sustentada en legítimos ideales, se vuelve peligroso e inquietante. Esto entorpece el diálogo.

La oposición surge porque son dos formas de mirar al sujeto. Dos miradas que producen, en realidad, dos sujetos. Por un lado la Pedagogía, preocupada por el “sujeto del conocimiento”, recortado en su calidad de aprendiente. Defendiendo un concepto de salud vinculado a las posibilidades de adaptación a los modelos prevalentes, se pronuncia por un ser situado por fuera del conflicto, de la sexualidad o de cualquier otro tipo de excesos. Por otro lado el Psicoanálisis,

posicionado desde el “sujeto del desconocimiento”, subrayando el fuerte determinismo inconciente en la configuración de lo psíquico. Un sujeto afectado por lo pulsional, situado en la sexualidad infantil y en el conflicto, sacudido por su irracionalidad.

Estos y otros aportes del Psicoanálisis son interpretados, al decir de Follari (1997), “como poco decisivos, como ajenos a lo que importa a la escuela, o aun como obstáculos contra los cuales debiera luchar una sana práctica educativa”. (p. 60) Recordemos, a propósito, la función disciplinadora de esta institución, hija de la racionalidad moderna, para entender por qué el encuentro entre Educación y Psicoanálisis se constituye en un “territorio rasgado por el conflicto”. (p.55)

Mientras que para unos sólo se puede aprender si se gobierna, se anula o se evita lo sexual, para los otros sólo se puede conocer a punto de partida de la sexualidad. Tampoco el concepto de sexualidad es el mismo para ambas disciplinas. Quizás allí resida el primer desacuerdo y tal vez pudiera estar en su dilucidación el primer encuentro. Pero más allá de estos acercamientos discursivos, nos interesa remarcar una vez más el carácter paradójico en torno al saber: creemos que la institución educativa, aún sabiéndolo, necesita desconocer (desmentir) aquello que se opone a su más cara ilusión para preservar su función. Desconoce en pos de conocer.

Conflicto interinstitucional en torno al saber y al aprender que se duplica a nivel intrapsíquico.

### **El lado doloroso del conocer**

El aprender, cuya definición actual para el diccionario remite a la adquisición de conocimientos -sea por la vía del estudio o de la experiencia-, ya desde su origen latino, hacia el 1.200, queda vinculado al aprehender, en el sentido de apoderarse, de hacer propio algo que originariamente no lo era. Dicho concepto incluye así una idea fuerte: la *relación* con lo no propio, con el afuera, con el otro. Una relación que se desplegará en un proceso intrínsecamente activo y transformador.

Posiblemente todos estemos de acuerdo que aprender es transformarse, y esta transformación, en una perspectiva racional y conciente, es entendida como enriquecedora para el sujeto. A su vez, en el plano social, se la reconoce como valiosamente renovadora. Pero algunas personas, en el desempeño de ciertas funciones y roles (docentes, padres), podrán proporcionarnos otras miradas que nos aproximen a lo arduo y complejo del proceso de aprender. También desde la teoría y la práctica psicoanalítica quizás podamos acercarnos algo más a este lado doloroso.

No nos estamos refiriendo a aquellos casos en los que, por diversos motivos, el aprendizaje queda obstaculizado, detenido o enlentecido, sino que estamos señalando una cualidad del proceso que se manifiesta en todo sujeto que aprende, en cualquier nivel de su evolución y en cualquier circunstancia o

contexto. Esta cualidad remite al significado que adquiere este proceso para el sujeto y esto, naturalmente, entronca con sentidos y dinámicas del funcionamiento inconciente.

Hablamos del dolor de aprender como contracara ineludible del logro y de la ganancia. Es que transformarse es ganar y paradójicamente es también renunciar. Es incorporar lo nuevo, hacerlo propio y ser otros; pero ser otros conlleva una renuncia a nuestro ser anterior. Thomas Ogden (1992) señala que al tratar de aprender nos sometemos a la tensión de intentar eliminar de una forma especial las conexiones existentes entre algunas ideas con las que contábamos hasta entonces. (p. 10)

Una niña de seis años dice: ***“Yo sé que no existe el ratón Pérez, que son los padres que te dejan la plata”***. ¡Triunfo de la racionalidad del pensamiento y del principio de realidad! Pero acto seguido y con gran convicción agrega: ***“Acá no existe, pero en Buenos Aires donde viven mis primos sí”***.

Esto que hoy nos hace sonreír con simpatía benevolente nos está mostrando en ella los conflictos, la lucha, la tensión y las transacciones que se impone para aprehender una nueva porción de la realidad. Para hacer lugar en su psiquismo al cambio del ratón por los padres. Este cambio supone desterrar una porción de fantasía impregnada de deseos, para colocar en su lugar una realidad que seguramente promete menos.

Saber que es renuncia progresiva y penosa a la fantasía omnipotente, a la magia del pensamiento. Aprender y saber, que es renuncia salpicada de negaciones y desmentidas, por las que procura refugiarse un poco más en seguridades y certezas con las que hacer frente a la fundamental precariedad de nuestra condición de humanos. Uno de sus más claros exponentes son las “Teorías Sexuales Infantiles”: origen de los niños, diferencia de sexos...

Ellas son “creaciones del pensamiento infantil en las que se amasa lo experimentado-sentido en el cuerpo, lo percibido en el entorno, lo fantaseado en la mente”, en un contexto vincular de alto voltaje libidinal. “Y son teorías, porque más allá de la fantasía que incluye al sujeto individual, intentan dar explicaciones generales.” Pensamos que “en el procedimiento por el cual estas teorías universales se constituyen opera algo que (...) prefigura el accionar de la abstracción reflexiva que Piaget postula y describe para la experiencia lógico-matemática. En esta forma de abstracción, lo característico es que el niño obtiene conclusiones de sus propias acciones al manipular objetos. Abstrae así propiedades que no pertenecen a esos objetos fuera de la actividad sobre ellos ejercida.” (López de Caiafa, 1992, p. 146)

La experiencia se organizaría en sistemas explicativos, sobre el fondo de fantaseo-excitación-placer con que la erogeización tiñe las actividades, y se postula como teoría en un pasaje reflexivo a un nivel superior que reorganiza el material dando respuesta a los interrogantes primordiales de los niños. Niños y

adultos teorizan y, al hacerlo, procuran aprehender la realidad y sus enigmas. Esto supone, una vez más, enfrentar límites y eternamente buscar atajos.

### **Aprender: una tarea humanizante**

Retomemos la pregunta por los orígenes. ¿Cómo pensamos que se inaugura la función de aprender, cómo describir la matriz en la que se asienta? Como ya vimos, la prematuridad e indefensión del cachorro humano reclaman la presencia del semejante. Pero éste no se limita a satisfacer biológicamente a su cría y procura prontamente humanizarlo: he aquí el titular de este primer aprendizaje. Posee la cualidad de un imperativo fundado en la radical asimetría de los más tempranos vínculos. ¿En qué consiste?

Ese otro, adulto, irrumpe como portador de una sexualidad heredada, efecto de su propio inconsciente, que a su vez desconoce. Entendido como un ser en conflicto, también introduce la prohibición al deseo que instaura. Orígenes del sujeto psíquico desde el Psicoanálisis y orígenes de la humanidad desde el libro del Génesis; ambos precipitados por un mismo acto de “seducción originaria”.

El otro es *prioritario*, al decir de Laplanche (1996), destacando la “heteronomía del ser humano”. (p. 24) Subraya así este particular descentramiento del sujeto, exigiéndole al pensamiento freudiano un pronunciamiento más comprometido en torno a esta “revolución copernicana”.

Su concepción del inconsciente como lo ajeno, lo implantado por el otro desde su extranjería, lo llevarán a afirmar: “...no es sólo el hombre en su existencia concreta el que se ve humillado por encontrarse en ninguna parte, en el seno de la inmensidad del universo: la revolución copernicana es tal vez más radical aún, en tanto *sugiere* que el hombre, incluso como sujeto cognoscente, no es el sistema de referencia central de lo que conoce”. “Así, el descentramiento y la infinitud del universo serían anunciadores de una infinitud del saber y de un descentramiento epistemológico, por otra parte difíciles de aceptar.” (p. 14)

### **La matriz interactiva y cultural del aprendizaje**

Desde la perspectiva de una “psicología cultural”, también Jerome Bruner (1995) nos propone considerar al “Yo” como una construcción que “por así decir, procede del exterior al interior, tanto como del interior al exterior; de la cultura a la mente, tanto como de la mente a la cultura”. (p. 108)

Descarta la concepción del yo como núcleo aislado, puro y permanente, enunciando la idea de un “yo distribuido” en forma interpersonal. Sus elucidaciones comprometen, asimismo, la forma de entender los procesos de adquisición del conocimiento como acciones “situadas”, “distribuidas” y de “naturaleza cultural”: “el conocimiento de una ‘persona’ no se encuentra *simplemente* en su cabeza, en un ‘solo de persona’, sino también en las anotaciones que uno ha tomado en cuadernos accesibles, en los libros con

pasajes subrayados que almacenamos en nuestras estanterías, en los manuales que hemos aprendido a consultar, en las fuentes de información que hemos conectado a nuestro ordenador, en los amigos a los que podemos recurrir en busca de una referencia o un consejo, y así sucesivamente y casi infinitamente.” (p. 106 y 107)

Aprendizaje connotado por su contextualidad, por su tónica distribuida, por su naturaleza cultural, por su carácter constructivo y por su filiación interactiva. Pero Bruner agrega algo más al proponer su noción del “Yo” como narrador y protagonista de sus propias narraciones. Apartándose de una supuesta “verdad objetiva”, destaca la importancia de descubrir la “verdad narrativa”, a la que también nos animaríamos a designar como “verdad histórico-vivencial”. Aquél que fuera considerado académicamente como uno de los padres de la *revolución cognitiva*, dialoga en este punto con el Psicoanálisis, a través de planteos como los de Roy Schafer y Donald Spence.

Nos propusimos, entonces, también dialogar con él. No sólo porque arriesga la hipótesis de una disposición “protolingüística” para la narrativa, que sería la responsable de establecer una prioridad del orden de adquisición de lo gramatical. Fundamentalmente porque la sitúa como una necesidad del ser humano en cuanto a la búsqueda de sentidos, llegando a decir que se trata de “una de las formas más poderosas de estabilidad social”: “tendencia de los seres humanos a compartir historias que versan sobre la diversidad de lo humano”. (p. 76)

Tal vez sea oportuno reclamar a estas afirmaciones la consideración de la cualidad afectiva que atraviesa tales narraciones. De lo contrario, podríamos caer una vez más en la falsa ilusión de una racionalidad capaz de sojuzgar el indómito recinto de lo pasional.

## **El aprendizaje como imperativo**

Por eso volveremos sobre nuestros propios pasos, retomando al aprendizaje en su calidad de categórico: un otro que “implanta” en la incipiente criatura humana “mensajes enigmáticos”, cuyo sentido le resulta ignorado a sí mismo. Sobre ellos operarán activamente las primeras tentativas de traducción. Nos dirá Silvia Bleichmar (1993) al respecto que una vez constituido el lenguaje devendrán modos de significar, de teorizar y autoteorizar, “otorgando sentido a lo que, proviniendo del exterior, ha devenido un interno-externo excitante”. (p. 56)

La búsqueda de explicaciones, la capacidad de generar interrogantes, la premura por desentrañar lo incognoscible, la necesidad de crear nuevos sentidos... Esa aventura humana interminable ya no puede ser detenida. Lleva el signo de la urgencia y de lo imperioso. Aprender es, precisamente, esa tarea humanizante a la que no podemos renunciar.

De lo dicho se desprende, e insistiremos en ello, que su viabilidad se sostiene en tanto implique o tenga su punto de partida en una “experiencia subjetivante”.

Ejercer el derecho a la narrativa en el comienzo de nuestro trabajo nos permitía mostrar “en acto” el potencial de esta herramienta. Una brevísima historia del “pensar sobre el pensar” que materializada en el relato, a modo de entrega, se transformaba en una forma de aprender.

## **Aprendizaje: entre ciencia y demencia**

Nos hemos detenido suficientemente en el pasado. Al menos por ahora. Nos hemos demorado en el “entre dos”, sin mencionar siquiera la triangularidad característica de las vicisitudes edípicas. Ese “Edipo” que tanto nos identifica a los psicoanalistas y cuya difusión vulgarizada le ha deparado tantos malentendidos y lo ha dejado tan mal parado al Psicoanálisis.

¿Es que acaso la proximidad del tercer milenio, anunciado bajo el signo del avance de la revolución científico-tecnológica, nos obliga a arriesgar una mirada prospectiva?

Digamos desde ya que estamos lejos de la intención de teorizar sobre un edipo cibernético o sobre la telemática edípica. Al referirnos a este concepto nodular de la teoría psicoanalítica, queremos destacar una versión del mismo que jerarquiza su condición estructurante y lo ubica como una forma de regulación de los lazos sociales, más allá de la modalidad que adopte en las diferentes culturas. En este sentido, su carácter ordenador deviene tal porque alterando el “vale todo” de la naturaleza, impone restricciones y facilitaciones, es decir, prohibiciones y habilitaciones. Versión que subraya su estatura fundante del “reino cultural”.

*- ¡Estúpido! ¡¿No ves que es tu madre?! - dice un niño a su perro que persigue sexualmente a su progenitora canina.*

Entonces nos acercamos, con Marcelo Viñar (1994), al Edipo “como trabajo de renuncia, no sólo de renuncia genital, con promesa de satisfacción en diferido, (que) se formula como promesa o proceso: sólo renunciando a tu madre gozarás de tu sexo. (...) Renuncia a la plenitud fusional, para asumirse como incompleto faltante destronado de la omnipotencia originaria.” (p. 22) Renuncia que nuestra teoría designa o reconoce como “castración simbólica”. “

“Tener – obtener – curiosear – apoderarse – dominar – saber. Instinto epistemofílico y deseo de tomar posesión se unen y refuerzan siempre perseguidos de cerca por la culpa. Saber es tener, pero es también saber de lo que no se tiene...” (López de Caiafa, 1989, p. 83)

Este “NO” a la omnipotencia, que es también un “NO” a la omnisapiencia, provoca una apertura a los otros. Circulación del deseo de poder: si yo no puedo, otro puede; si yo no sé, otro puede saber. Y esto también es válido en el campo de las teorías, determinando el valor incuestionable de la interdisciplinariedad. Es por estos senderos que pretendíamos bosquejar un incipiente diálogo con aquellos sectores del conocimiento tradicionalmente más distantes del nuestro. Quizás

porque constituyen hoy un compromiso ineludible y un núcleo de problematización desde el punto de vista educativo a reconocer: socialización y producción del conocimiento científico.

Decíamos a propósito de los procesos de estructuración psíquica que ellos estaban reglados por el carácter asimétrico de la interacción. En este sentido resulta interesante observar que cuando se postula el “paradigma de la alfabetización científico-tecnológica”, una nueva modalidad asimétrica se avisa. La pregunta siempre presente por el que sabe y enseña en relación con ese otro que no sabe y aprende, redobla ahora su natural complejidad. Digámoslo con mayor crudeza: cuando se trata de las nuevas tecnologías, ¿quién *sabe* más? ¿El niño o el adulto; el hijo o el padre; el alumno o el maestro? ¿Quién puede enseñarle qué a quién?

Empecemos por reconocer la pésima formulación de nuestras preguntas. Tal vez debimos enunciar con rigurosidad ese lugar de “supuesto saber” atribuible a otro. Luego puntualizar que este saber sobre ciencia y tecnología comporta diferentes niveles de complejidad cognitiva, implicando consideraciones políticas, económicas o éticas, y no debiendo limitarse a la habilidad para manejar un aparato más o menos sofisticado.

Pero no nos interesa aquí establecer jerarquías sino señalar un dato de la realidad que permita contemplar adecuadamente estas nuevas diferencias generacionales, que provocan otras dinámicas conflictivas. Se entenderá entonces por qué hacemos este particular recorte de una temática tan vasta: allí donde está el conflicto humano se configura un núcleo de atracción para los psicoanalistas. Además porque hay algo que insiste en el prefijo “inter”: el “entre dos” de este trabajo y de los primeros tiempos del aparato psíquico; el “entre tres” del Edipo que abre las esclusas del encierro inaugurando el “varios”, las diferencias, el intercambio propio de la interdisciplina que hoy nos convoca. Pero insiste también a través de una propuesta que se pronuncia por una educación científico-tecnológica de carácter “intergeneracional”. En ese caso, acompañarla, ¿sería creer que eliminamos las fuentes de tensión?

La respuesta que hemos elegido no proviene del campo psicoanalítico, sino de un representante de las llamadas “ciencias duras”. El Dr. Jorge Bueno (1995) dice al respecto:

“Se debe plantear la definición de un modelo alternativo de comprensión de la realidad, de la educación científico - tecnológica, basado en una postura ideológica explicitada y definida, construyéndose nuevas nociones del escenario científico – tecnológico, entre ellas la del conflicto como estructurador y el carácter imprescindible de la comprensión de la realidad desde una perspectiva dialéctica, teniendo siempre presente la dimensión histórica de la misma.” (p. 15)

Nuevos y prometedores diálogos que hacen al pensar y al aprender en este presente en el que, a modo de ejemplo, el “hipertexto” que se nos impone desde la tecnología informática deviene en cuestionamiento acerca de sus “residuos

cognitivos” y de sus “precipitados procedurales”.

Sin embargo, creemos que es el momento de señalar una vez más los límites que padecen estos intercambios discursivos, para precavernos del panóptico de la interdisciplinariedad. La teoría de la complejidad de Edgard Morin (1992) nos parece una cita obligada. Nuestra ilusión de saber, incluso de saber sobre “pensar y aprender”, nos guiará en la búsqueda de nuevos puntos de articulación o encuentro entre diferentes áreas del conocimiento. Pero sabiendo que cuando iluminamos un sector del saber, hay otro que oscurece.

Convocar al discurso científico y recordar a este filósofo francés tuvo el efecto de invocar en quienes suscribimos estas líneas la figura del *homo sapiens*, emblema de un ostentoso racionalismo con el que se ha embanderado la modernidad. Precisamente con el hombre de Neanderthal, ya *sapiens*, se inaugura la era de los cerebros de gran tamaño. Morin sostiene que cuando éste aparece el hombre ya es *faber, socius y loquens*.

Lo novedoso de *sapiens* es, curiosamente, la presencia de la sepultura y de la pintura. Fundamenta entonces que esta irrupción de la muerte en la vida humana dará lugar a una nueva forma de conciencia que implica: la presencia del tiempo en el seno de la misma, la aparición de lo imaginario como una de las formas de percepción de la realidad y el surgimiento de todo un aparato mitológico-mágico para afrontar un destino marcado.

Coexistencia de una verdad que hace al reconocimiento de la finitud y de una ilusión en ese más allá de la muerte que la recusa.

El reinado de *sapiens* se caracterizará por un incremento masivo del error y del desorden. Más aún, este pensador afirma que tal especie, la nuestra, no se particularizará por un descenso de la afectividad en favor de la inteligencia. Por el contrario, destaca la erupción de la afectividad y el advenimiento de la *ubris*, la desmesura. Luego nos sorprende diciéndonos: “Y puesto que llamamos locura a la conjunción de la ilusión, la desmesura, la inestabilidad, la incertidumbre entre lo real y lo imaginario, la confusión entre lo objetivo y lo subjetivo, el error y el desorden, nos sentimos compelidos a ver al *homo sapiens* como *homo demens*.” (p. 131) Pero agrega que esta proliferación del desorden es, en realidad, responsable de los más prodigiosos descubrimientos de la humanidad. “Así pues, todo sistema vivo se ve amenazado por el desorden a la vez que se alimenta de él”. (p. 137)

Homo sapiens, homo demens... Cada uno, *sapiens* y *demens*, en su intrincada, necesaria y productiva convivencia nos ocupan y convocan hoy. Y ese “animal dotado de sinrazón” es el que tanto nos preocupa como psicoanalistas.

## Referencias bibliográficas

Alonso, M. (1960). **Diccionario del Español Moderno**. Madrid: Aguilar.

Anónimo. **La Sagrada Biblia**. (1992/1994). Texto autorizado por la Conferencia Episcopal de Colombia. Bajo la dirección del P. Luis Alberto Robillo Lozano, sobre el texto de Don Félix Torres Amat. Santa Fé de Bogotá: Terranova.

Anzieu, D. (1992). Une approche psychanalytique du travail de penser. En **Journal de la Psychanalyse de l'Enfant**, nº 14: 146-168.

Baranger, W. (1971). **Posición y objeto**. Buenos Aires: Kargieman.

Bion, W. (1977). [1967]. **Volviendo a pensar**. Buenos Aires: Hormé.

Bleichmar, S. (1993). **La fundación de lo inconciente**. Buenos Aires: Amorrortu.

Bueno, J. (1995). **El paradigma de la alfabetización científico-tecnológica en América Latina**. Montevideo: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Montevideo.

Bruner, J. (1995). [1990] **Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva**. Madrid: Alianza.

Del Valle, E. (1979). **La obra de Melanie Klein, I**. Buenos Aires: Kargieman.

Follari, R. (1997). **Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico**. Buenos Aires: Lugar.

Freud, S. (1950 (1895)). Proyecto de psicología. Buenos Aires: **A. E. I**.

(1900 – 01). La interpretación de los sueños. Buenos Aires: **A. E. V**.

(1905). Tres ensayos de teoría sexual. Buenos Aires: **A. E. VII**.

(1905). El chiste y su relación con lo inconciente. Buenos Aires: **A. E. VIII**.

(1911). Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico. Buenos Aires: **A. E. XII**.

(1923). El yo y el ello. Buenos Aires: **A. E. XIX**.

(1925). La negación. Buenos Aires: **A. E. XIX**.

(1933). Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. Buenos Aires: **A. E. XXII**.

(1938). Esquema del psicoanálisis. Buenos Aires: **A. E. XXIII**.

Klein, M. (1974). [1930]. La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo. En: **Contribuciones al psicoanálisis**. Buenos Aires: Hormé.

López de Caiafa, C. (1992). En los albores del conocer. En **Revista Uruguaya de Psicoanálisis**, 76: 139-148. Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.

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

Lakoff, G. y Johnson, M. (1991). [1980]. **Metáforas de la vida cotidiana.** Madrid: Cátedra.

Laplanche, J. (1996). [1992]. **La prioridad del otro en psicoanálisis.** Buenos Aires: Amorrortu.

Morin, E. (1992). [1973]. **El paradigma perdido.** Barcelona: Kairós.

Ogden, T. (1992). [1989]. **La frontera primaria de la humana experiencia.** Madrid: Julián Yebenes S. A.

Piaget, J. (1997). [1972]. **Estudios de psicología genética.** Buenos Aires: Emecé.

Segal, H. (1966). [1957]. Notas sobre la formación de símbolos. En **Revista Uruguaya de Psicoanálisis**, 8, n° 4: 393-407.

Sinay, C. (1993). **El Psicoanálisis, esa Conjetura. El Humano Suplicio de Interpretar.** Buenos Aires: Paidós.

Stern, D. (1992). L'enveloppe prénarrative. En **Journal de la Psychanalyse de l'Enfant**, n° 14: 13-65.

Viñar, M. (1994). Notas sobre la prohibición del incesto. En: **Antiguos Crímenes** (17-26). Montevideo: Trilce.

Winnicott, D. (1981). [1958]. **Escritos de pediatría y psicoanálisis.** Barcelona: Laia.

----. (1993). [1989]. **Exploraciones psicoanalíticas I.** Buenos Aires: Paidós.