



Facultad de Psicología
UNR Universidad
Nacional de Rosario

Universidad Nacional de Rosario

Facultad de Psicología

Trabajo Integrador Final

Más allá de la etiqueta “problemas de aprendizaje”:
constitución subjetiva y transmisión

Modalidad de presentación: Ensayo

Autora: Capobianco, Chiara

Legajo: C-5496/8

DNI: 39694306

Docente Responsable: Mariana Scrinzi

Índice:

1. Resumen y Palabras Claves	3
2. Introducción	4
3. Desarrollo	7
3.1 La constitución del sujeto: psique y subjetividad en la infancia	7
3.2 La constitución subjetiva y la escuela en la actualidad	9
3.3 Aprendizaje, transmisión y subjetividad	13
4. Reflexiones finales	19
5. Referencias bibliográficas	22

1. Resumen y Palabras Claves

En el presente ensayo se intenta problematizar el uso de etiquetas diagnósticas que circulan con naturalidad en el ámbito educativo, especialmente en relación con los llamados 'problemas de aprendizaje'. Desde una perspectiva psicoanalítica que articula constitución subjetiva, transmisión y función escolar. Se parte de la premisa de que cuando hablamos de 'problemas de aprendizaje' hay algo que excede su función clasificatoria: un más allá que requiere ser leído y analizado desde una lógica que dé lugar a la singularidad subjetiva, el sujeto se constituye en la relación con el Otro. Tras un recorrido sobre el papel de la escuela, se analiza cómo las actuales derivaciones hacia la medicalización y las lógicas de mercado imponen diagnósticos tempranos que obstaculizan la singularidad infantil. Por ello es necesario repensar los procesos de transmisión y sus efectos. La omnipresencia digital y la fragmentación social plantean un desafío adicional: ¿pueden la tecnología y la inteligencia artificial constituirse en vías efectivas de transmisión o se limitan a distribuir información?. Ante este escenario, el ensayo convoca a la escuela y a la clínica actual a revisar las etiquetas diagnósticas, restituir el acto de transmitir y crear espacios que sostengan la pregunta y alojen la diferencia. Solo así cada niño podrá reelaborar la herencia cultural de forma singular, para convertir los llamados 'problemas de aprendizaje' en oportunidades para reconfigurar los vínculos entre sujeto y saber.

Palabras claves:

Problemas de aprendizaje, transmisión, constitución subjetiva.

2. Introducción

En el presente ensayo se propone abordar la articulación entre psiquismo, subjetividad, transmisión y los llamados 'problemas de aprendizaje', tomando como marco teórico el psicoanálisis. Esta temática resulta pertinente y relevante al campo de estudio psi porque, desde hace un tiempo se observa un incremento en diagnósticos y consultas por problemas de aprendizaje. Tal como señala Untoiglich, cada vez con mayor frecuencia llegan a los espacios de salud pública o a los consultorios niños derivados por las escuelas debido a dificultades en sus aprendizajes y/o comportamientos, y en muchos casos la derivación ya incluye una sugerencia diagnóstica. (2013)

Se parte, entonces, de la premisa de que cuando hablamos de 'problemas de aprendizaje' hay algo que excede su función clasificatoria: un más allá que requiere ser leído y analizado desde una lógica que dé lugar a la singularidad subjetiva. Este escenario invita a revisar y complejizar las perspectivas vigentes, ya que se trata de sujetos en tiempos de constitución subjetiva, y por lo tanto tiempos fundantes.

En cuanto a la modalidad de escritura, se opta por el ensayo por tratarse de una forma que permite articular una argumentación teórica en torno al problema planteado, a partir de desarrollos preexistentes. Esta elección no se limita a la transmisión de información, sino que habilita el análisis, la reflexión y una toma de posición crítica frente a los temas trabajados. Dada la complejidad de la temática, este abordaje implica un recorte que, lejos de agotar la cuestión, abre interrogantes que tal vez no encuentren una respuesta definitiva en estas páginas, pero que invitan a seguir pensando.

Desde esta perspectiva, es importante reconocer que todo aprendizaje tiene en cada niño una historia previa de modos y ritmos particulares de apropiarse del conocimiento. Por lo que el aprendizaje escolar es el efecto de múltiples transmisiones, inscripciones y vínculos que involucran al niño, la escuela, la familia y la sociedad en su conjunto (Janin, 2019, p.118). Y cuando esta cadena se interrumpe, muchas veces emergen manifestaciones que son rápidamente rotuladas bajo la etiqueta 'problemas de aprendizaje'.

Reflexionar sobre los momentos de la estructuración psíquica permite considerar estas dificultades como avatares del sujeto; pueden transformarse si el conflicto se ubica y si se proponen intervenciones que reinscriban al niño en la trama de la transmisión, entendida según Frigerio (2004) como acto que reparte la herencia cultural y habilita la emergencia del deseo de saber, otorgando sentido al acto de aprender. Desde esta perspectiva, la pregunta no es solo qué le falta al niño, sino qué del lazo social está fallando en posibilitar la circulación del saber. Por ello, este ensayo se propone recorrer, en primer lugar, los procesos de constitución subjetiva en la infancia, deteniéndose en la

articulación entre psique y subjetividad.

En una segunda instancia, se analizará el lugar que ocupa hoy la escuela y su impacto en la constitución subjetiva, especialmente a través de prácticas que patologizan y recurren rápidamente al diagnóstico para clasificar lo que no se ajusta a las expectativas institucionales.

Como han señalado diversos autores, resulta llamativo la inmediatez con la que se emiten diagnósticos en la infancia, así como la trivialización del uso de psicofármacos para que los niños se ajusten a las expectativas deseadas, especialmente a los estándares escolares. Si bien los diagnósticos son importantes, no deben anteponerse al bienestar del niño, sino que deben favorecer la construcción de estrategias de intervención acordes a cada historia singular.

En una tercera instancia, se reflexionará sobre la transmisión y el aprendizaje desde una perspectiva psicoanalítica que dé lugar a la singularidad y al deseo de saber. Si bien, el psicoanálisis no es una teoría del aprendizaje, ofrece coordenadas metapsicológicas para pensar el funcionamiento psíquico, la subjetividad y, sobre todo, la lógica de la transmisión. Sin ese acto transmisor, que conjuga palabra, deseo y reconocimiento, el aprendizaje corre el riesgo de quedar escindido de la subjetividad que debería alojarlo.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje no puede ser pensado como un proceso puramente cognitivo, sino como efecto de una transmisión que convoca al sujeto a un lugar dentro de la cultura, del deseo del Otro y del lenguaje. La escuela, la familia y otras instituciones no sólo enseñan contenidos, sino que transmiten posiciones, sentidos y formas de habitar el mundo. Esa transmisión, cuando no logra habilitar un lazo, puede quedar obturada, y en su lugar aparecen síntomas que muchas veces son rotulados como 'problemas de aprendizaje'.

Este escrito propone entonces pensar en un psicoanálisis crítico, que sostenga la complejidad de los procesos escolares y clínicos, y acompañe a los niños en su proceso de subjetivación sin anticipar diagnósticos clausurantes. Como señala Untoiglich (2019), según el tipo de intervenciones, es posible construir diferentes formas de organización subjetiva en estos niños, que antes no eran factibles, o que dichas intervenciones también pueden obstaculizar su surgimiento. Por eso, es necesario volver a mirar con cuidado las coordenadas que permiten a cada niño inscribirse en un lazo que dé sentido a su deseo de saber.

Por último, detenerse a revisar estas conceptualizaciones y profundizar en su complejidad resulta fundamental en la formación como psicólogos. No se trata solo de adquirir herramientas teóricas, sino de construir una posición ética frente al sufrimiento subjetivo que se presenta bajo la forma de un 'problema de aprendizaje'. Este trabajo,

entonces, se inscribe en el intento de problematizar las etiquetas que circulan con naturalidad en el ámbito educativo y clínico, y de construir una perspectiva que habilite otras formas de lectura, de escucha y de acompañamiento en el proceso de subjetivación infantil.

3. Desarrollo

3.1 La constitución del sujeto: psique y subjetividad en la infancia

Reflexionar sobre la constitución subjetiva resulta fundamental para abordar los denominados 'problemas de aprendizaje', en tanto estos no pueden comprenderse únicamente desde una perspectiva centrada en la clasificación o el déficit, sino que deben ser pensados en relación con la historia, las condiciones y los modos en que cada niño se va constituyendo como sujeto.

¿A qué llamamos constitución subjetiva? Rascovan sostiene que: “La subjetividad no es otra cosa que una producción histórica de las significaciones imaginarias que instituyen formas de vivir la existencia humana” (2013, p.32). Dicho de otra manera, el sujeto se constituye a través de un proceso continuo de encuentros y desencuentros con otros significativos. En este sentido la subjetividad no es un atributo innato, sino el resultado de un proceso relacional e histórico. Es decir que, “la subjetividad se va construyendo en un intercambio constante con los otros, que lo libidinizan, le transmiten ideales, normas a seguir, le brindan modelos de identificación”. (Janin, 2014, s/p).

Por lo tanto, la constitución psíquica, como la producción subjetiva, están ligadas al otro y a la cultura. Se trata de un sujeto del lenguaje, histórico y social, cuya escucha permite acceder a una realidad interior que excede a la conciencia.

La producción subjetiva es una producción histórica, que varía según las sociedades y la época. La subjetividad es producida por las Instituciones imperantes de cada momento histórico, y por los centros de poder vigentes, que se encargan de producir individuos adaptados a la sociedad de la que forman parte, en pos de que la perpetúen. (Bleichmar, 2005, s/p).

Y, por ende, fueron y son las instituciones sociales, como familia, iglesia, escuelas, las que instituyen formas de organizar la subjetividad, aunque en la actualidad, existen otras instituciones que también participan en este proceso, como los medios de comunicación. Es decir, que son las instituciones las que producen nuevas subjetividades e identidades acordes a la época.

El ser humano nace en estado de indefensión, con la potencialidad de contar con recursos propios para su desarrollo subjetivo, pero para que sea posible el armado psíquico, necesitará de otro que asuma la función parental.

Bleichmar (2007) se refiere a las funciones parentales, como aquellas que facilitan y fomentan el desarrollo saludable de las potencialidades del infante, procurando tanto contener la ansiedad y regular los estados afectivos del niño, así como también

establecer una proximidad física y contacto emocional que satisfaga las necesidades de apego, la autoestima y la erogeneidad del cuerpo del infante.

Y es, en el complejo proceso de subjetivación donde se tienen en cuenta los aspectos vivenciales que se juegan en la interacción parento-filial, así como los fantasmáticos subyacentes pero presentes en la relación. Aquello que se inscribe en el psiquismo tiene relación directa con la historia vivida en la estrecha relación con las figuras primordiales.

Entonces, en cada momento histórico se produce una subjetividad particular, que inciden en las formas de ser y habitar el mundo. Estas transformaciones pueden dar lugar a nuevas formas de malestar psíquico, pero también a otras maneras de vincularse, expresarse, según los contextos y las historias de cada sujeto. En este sentido, Janin (2014) plantea que los niños de hoy no son idénticos a los de períodos anteriores, ya que los cambios sociales impactan en las formas de ser y habitar el mundo, y dejan huellas en nosotros produciendo efectos en nuestra constitución psíquica.

Para hacer referencia al psiquismo, Freud (2013) en 1923 propone pensar al aparato psíquico como un sistema dinámico, ya que “considera los fenómenos psíquicos como resultantes del conflicto y de la composición de fuerzas que ejercen un determinado empuje siendo éstas, en último término, de origen pulsional.” (Laplanche y Pontales, 2015, p.100). Desde esta perspectiva, el psiquismo no es algo estático, sino un sistema en constante conflicto y transformación, propio de cada sujeto, compuesto por diferentes instancias que interactúan entre sí, el ello, el yo y el superyó.

En este marco, las series complementarias propuestas por Freud (2013) en 1916-1917, permiten complejizar la concepción de la constitución psíquica. Lejos de atribuirla exclusivamente a determinantes biológicos o a la historia personal, Freud plantea que el aparato psíquico se constituye a partir de la articulación entre tres dimensiones: -factores genéticos; -las fijaciones que dejan las primeras experiencias infantiles y, -la disposición, como factores desencadenantes.

Por lo tanto, podemos decir que psiquismo y subjetividad no son conceptos equivalentes, en relación a esta afirmación Bleichmar (2022) sostiene que:

El aparato psíquico comprende una parte en la que el sujeto se reconoce como “enunciable” y como “siendo” - en el sentido filosófico-, y otra parte que es un conjunto de pensamientos, de representaciones, cuya cualidad es la de tener materialidad - una realidad psíquica, como diría el psicoanálisis- que no es necesariamente subjetiva, porque no hay nadie que la piense, sino que es del orden del pensamiento no pensado por un sujeto. (p. 19)

En consecuencia, podemos afirmar que existe una distinción entre lo psíquico y la subjetividad: mientras que lo psíquico incluye dimensiones que trascienden la experiencia subjetiva, la subjetividad es una parte de lo psíquico, determinada no sólo por variables psíquicas, sino también por formas históricas y contextuales.

3.2 La constitución subjetiva y la escuela en la actualidad

Es necesario despejar a que nos referimos con escuela para comprender la relación asociada entre la constitución subjetiva y los 'problemas de aprendizaje'. Dado que la categoría 'problemas de aprendizaje' surge en el ámbito escolar y está atravesada por los supuestos y demandas de esta institución, es necesario historizar el formato escolar para entender cómo se construyen estas etiquetas y qué relación guardan con los procesos de constitución subjetiva.

La escuela es una institución social que se consolidó en Argentina durante el siglo XIX con el propósito de educar a los ciudadanos de acuerdo con las necesidades de la época. Su función principal era la de formar individuos instruidos, obedientes y preparados para integrarse en el mundo del trabajo, para responder así a un modelo de sociedad que requería trabajadores disciplinados y adaptados a un sistema productivo en expansión.

“[...] La escuela es el aparato productor de conciencia que, según la consigna de Sarmiento, consiste en educar al soberano [...]” (Lewkowicz, 2004, s/p). En este sentido, la escuela no fue una entidad neutra, sino que surgió con un objetivo específico que respondía a los imperativos sociopolíticos y económicos de su tiempo.

Cabe preguntarse si la función de la escuela sigue siendo la de 'educar al soberano'. En cierta medida, podría decirse que sí, ya que la estructura escolar y sus objetivos fundamentales no cambiaron de forma radical: persiste la intención de formar ciudadanos y preparar a los sujetos para la vida en sociedad y el mundo del trabajo. Sin embargo, hay elementos que sí cambiaron de manera significativa, entre ellos, los niños y jóvenes que hoy asisten a la escuela son muy distintos de aquellos del siglo XIX.

Meirieu (2006) sostiene que actualmente vivimos marcados por una aceleración de los cambios históricos y culturales. Las distancias generacionales se amplían y la tarea de educar se complejiza. La función parental ya no cuenta con modelos preestablecidos, por lo que carece de referencias frente a los desafíos contemporáneos. Al mismo tiempo, habitamos una sociedad de consumo que promueve la satisfacción inmediata, lo cual entra en tensión con el trabajo educativo. Educar se vuelve una práctica que está al contracorriente, opuesta a las lógicas del consumo individual, la inmediatez y la satisfacción inmediata de los deseos.

En sintonía con esta mirada, Skliar (2012) profundiza en la crisis de la escuela y del acto educativo en general. Señala la creciente sensación de que la escuela ya no cumple con su misión, a la vez que observa cómo el mundo actual exige de la educación virtudes y valores —formación ética, pensamiento crítico, respeto por la diversidad— que él mismo no está dispuesto a sostener. Es decir, mientras se demanda a la escuela que promueva humanidad, la propia sociedad avanza hacia la deshumanización, la violencia y la fragmentación. Se trata de una exigencia paradójica: se reclama a la educación que repare lo que el mundo deteriora constantemente.

Si bien se puede afirmar que cambiaron los niños y jóvenes en ambas épocas, no puede pasarse por alto que, la actualidad, es muy distinta al siglo XIX. Como señala Bauman (2003), vivimos en una “modernidad líquida”, caracterizada por la inestabilidad, la inmediatez y la fragilidad de los vínculos y las instituciones. En este contexto, las referencias que antes estructuraban la vida social -la familia, la escuela, el trabajo- ya no ofrecen los mismos marcos de estabilidad y previsibilidad. Los jóvenes y niños crecen hoy en un entorno signado por el constante cambio, donde todo parece efímero, provisional. Esta transformación no solo modifica sus formas de ser y estar en el mundo, sino también los modos y maneras en que los adultos se vinculan con ellos.

Violeta Núñez (2003) plantea que la educación no comienza únicamente en la escuela, sino que se funda desde los primeros cuidados parentales, donde se configura un lazo que sostiene, habilita y aloja. En la actualidad, muchos adultos tienen dificultades para sostenerse en esas funciones, encontramos cuerpos presentes pero funciones ausentes, presencias que dimiten. En esta misma línea, Bolis (2010) señala un corrimiento de los adultos en la toma de decisiones, lo que produce inconsistencias en los lazos filiatorios. En un escenario donde los vínculos se vuelven cada vez más inestables, también se debilita la capacidad de los adultos para ofrecer referencias, y esto plantea nuevos desafíos a la hora de pensar las formas de presencia, acompañamiento y transmisión en las relaciones intergeneracionales.

Los avances tecnológicos, los cambios en las dinámicas familiares y sociales, y la diversificación de los modelos de aprendizaje transforman profundamente las experiencias infantiles y juveniles. Las nuevas generaciones tienen acceso a una cantidad de información y estímulos que antes eran impensables, lo que influye en sus formas de aprender, de relacionarse y de comprender el mundo. Estos cambios y transformaciones inciden en el ámbito educativo, modificándolo, tratándose de un campo complejo, problemático y multideterminado.

Indudablemente, lo expuesto hasta aquí tiene efectos en la constitución subjetiva, ya que está atravesada por el contexto social, cultural, político y territorial de cada sujeto en un espacio y tiempo determinado. En las diferentes etapas los adultos, jóvenes y niños

son portadores de determinadas características según cada contexto y tiempo. Al irse modificando las instituciones, los sujetos, los modos de relacionarse y estar en el mundo, en definitiva una actualidad marcada por la fragmentación de la sociedad, la ruptura de lazos, las crisis de representación, hacen que hablemos hoy de des-subjetivación.

Luego de este desarrollo surgen los siguientes interrogantes: ¿Qué sujetos supone o espera hoy la escuela? ¿Los saberes y los modos de transmisión que circulan actualmente en ella, se corresponden con los modos de ser, de aprender y de vincularse de las infancias del siglo XXI? ¿O se continúa la tarea educativa con modelos del pasado, sin atender a la complejidad de los vínculos y del entramado social contemporáneo?

En este sentido, si hablamos hoy de des-subjetivación, de ruptura de lazos y de una creciente fragmentación social, ¿cómo inciden estos procesos en la emergencia y el abordaje de los llamados 'problemas de aprendizaje'? ¿Acaso, lo que se nombra como 'problemas de aprendizaje', más que un déficit individual, no reflejaría una imposibilidad estructural de inscribirse en un lazo que otorgue sentido al acto de aprender?

En esta línea, al hablar de problemas en el aprendizaje es necesario considerar que pueden derivar, en algunos casos, de conflictos que atraviesan la subjetividad, y en otros, de perturbaciones más profundas en la estructuración psíquica. Estas manifestaciones dan cuenta del tiempo subjetivo en el que se encuentra el niño. Tanto cuando estas dificultades se expresan como síntomas —efectos de defensa psíquica— como cuando revelan trastornos en la constitución misma del aparato psíquico, lo que se observa en el plano escolar son restricciones en la posibilidad de investir el aprendizaje y sus novedades (Fischer, 2020, s/p).

Además, se puede afirmar que vivenciamos un desplazamiento en la lógica: del Estado al mercado. Esto implica dejar de concebir al niño como sujeto (ciudadano) para pasar a ser consumidor del presente, incluso de hiperdiagnósticos y de procesos de medicalización. Como advierte la CONISMA (2012/2014), se observa una tendencia creciente a abordar problemáticas que surgen en el ámbito escolar a partir de diagnósticos en salud mental basados únicamente en indicadores comportamentales, así como la prescripción inadecuada de medicamentos e indicaciones médicas sin un adecuado sustento clínico. Desde esta perspectiva, podría conjeturarse un pasaje del lazo social a la solución farmacéutica, donde los vínculos educativos ceden lugar a los diagnósticos en salud mental. En este marco, emerge con fuerza el fenómeno conocido como la 'patologización de la educación', es decir, la tendencia de algunos docentes a atribuir los problemas de aprendizaje de manera lineal y excluyente a causas de orden médico.

Esta problemática se vincula estrechamente con el concepto de

'biomedicalización', que hace referencia a la creciente intervención de la biomedicina en aspectos cada vez más amplios de la vida de las personas.

Inmersos en estas circunstancias, aquellos niños, niñas y jóvenes que presentan modos de ser y estar en el mundo, de jugar, comunicarse y aprender “diferentes” a las expectativas normativas de una sociedad que parece tener estandarizados los patrones de lo que se considera “normal”, aparecen signados por el fantasma del “fracaso escolar”, y estrechamente ligado a éste, a modo de profecía, el de su exclusión “a futuro” en lo social y en lo económico. Se inicia entonces un proceso que, a partir de la estigmatización, potencia las dificultades para tomar conciencia de las posibilidades que supone la niñez, en tanto sujetos en pleno devenir, y por consiguiente de las estrategias a las que se pudiera apelar para promover un desarrollo más completo de las mismas, simplificándose a la vez las complejidades de la vida psíquica infantil. (Dueñas, 20019, p 186)

En consonancia con esta mirada, Janin (2016) plantea que, desde la perspectiva medicalizadora, se suele diagnosticar como portadores de 'problemas de aprendizaje' a aquellos niños cuyos comportamientos se desvían de lo socialmente aceptado, sin tener en cuenta que cada uno está en proceso de constitución subjetiva, y que sus modos de actuar son el resultado de múltiples determinaciones, tanto internas como externas.

En este marco, la escuela ofrece sus propuestas pedagógicas y didácticas sobre una concepción, no sólo, del aprendizaje sino también del sujeto que aprende, dando por sentado un tipo de 'sujeto que aprende', preestableciendo una serie de condiciones y recursos que los sujetos traen consigo previo al proceso educativo. Y aquellos niños que no aprenden en los tiempos esperables, que no responden a las consignas, o que presentan comportamientos 'disruptivos', son por lo general catalogados y se pide a las familias o instituciones médicas diversas intervenciones.

En este sentido, la etiqueta 'problemas de aprendizaje' no puede comprenderse exclusivamente desde un discurso biomédico. El concepto de series complementarias propuesto por Freud (2013) entre 1916-1917 pone en evidencia que una explicación centrada en un déficit orgánico obstruye otras dimensiones implicadas en la constitución psíquica, empobrece la comprensión del malestar y arriesga a fijar al sujeto en una nominación que desconoce su

singularidad y su historia. Es fundamental reconocer que la subjetividad aún está en proceso de estructuración. Se trata de niños ,y en tanto tales, tenemos la responsabilidad social que implica no fijarlos con una etiqueta a un lugar deficitario y de carencia.

Pensar el fenómeno de las llamadas 'dificultades en el aprendizaje' exige considerar al sujeto en su singularidad, junto con el modo en que las instituciones y en especial la escuela, alojan o excluyen estas problemáticas. A partir de esto, se pueden construir aproximaciones diagnósticas y estrategias terapéuticas que respondan a las particularidades de cada caso.

El enfoque biomedicalizador se consolida en las prácticas cotidianas de las instituciones educativas, que en los últimos años han asumido un papel activo en la detección de indicadores asociados a supuestos trastornos, frente a comportamientos o modos de aprender que se apartan de lo esperado, muchos docentes, sin los recursos necesarios para comprender la complejidad de estas manifestaciones, optan por derivar rápidamente a los niños hacia el sistema médico, sostenido por un discurso hegemónico biomédico en busca de respuestas efectivas, como los fármacos. Así, la escuela se convierte en un eslabón clave en el proceso de medicalización de las infancias.

Como profesional de la psicología en el campo de la salud mental, resulta imprescindible reflexionar sobre los efectos que pueden tener los tratamientos realizados durante momentos críticos de constitución subjetiva. Toda intervención deja marcas que influyen en la construcción de la subjetividad. En este sentido, también es necesario considerar las maniobras docentes de derivación, ya que no son neutras, constituyen intervenciones que, al nombrar, señalar o clasificar, pueden tener efectos subjetivos profundos. Por eso, es fundamental pensar en prácticas que promuevan la subjetivación, que apuesten a la singularidad de cada niño, que partan de variables históricas y singulares en la constitución de cada sujeto, para construir estrategias terapéuticas que eviten caer en lógicas clasificatorias. Se trata de sostener la pregunta y de acompañar el armado de un camino propio, respetando los tiempos y recorridos singulares.

3.3 Aprendizaje, transmisión y subjetividad

A partir de lo expuesto, es esencial considerar que los niños están inmersos en un contexto que los condiciona, donde la familia, la escuela y otras instituciones ejercen una influencia significativa.

“Nacer es estar sometido a la obligación de aprender”. Y agrega que nadie escapa a ella, porque el sujeto no puede convertirse en sujeto sino apropiándose del mundo. [...] La subjetividad es constitutiva del proceso de aprendizaje y el aprendizaje es inherente a la constitución subjetiva. (Tollo, 2019, p.101)

Para comprender a qué hacemos referencia cuando hablamos de aprendizaje, es necesario tener en cuenta lo que postula Piaget (1991), quien entiende el aprendizaje como un proceso de adaptación al entorno que implica la modificación de los esquemas cognitivos a través de la asimilación y la acomodación. Según este autor, tanto el pensamiento como la acción incorporan progresivamente los elementos del medio, pero en este proceso también deben ajustarse a ellos. De esta manera, el desarrollo mental puede entenderse como un equilibrio dinámico entre asimilación y acomodación, lo que permite una adaptación cada vez más precisa a la realidad. Pero este proceso de adquisición no se da pasivamente en el niño, sino que esta construcción del conocimiento se da de manera activa en el niño.

En contraste, Vigotsky propone una concepción del aprendizaje fuertemente enraizada en lo social. El aprendizaje no es sólo un proceso individual, sino que se da en interacción con otros, a través del lenguaje, la mediación y la cultura.

[...] El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño. (Vigotsky, 1977, p. 138-139)

Mientras Piaget concibe el aprendizaje como resultado de la acción individual sobre el entorno, Vigotsky sitúa al otro y al lenguaje en el centro del desarrollo cognitivo. Esta diferencia no es menor: si seguimos a Vigotsky, el aprendizaje implica una relación simbólica con un otro que media, orienta y transmite saberes. Así, el aprendizaje se configura como un acto intersubjetivo.

Esta perspectiva - de principios del siglo pasado- invita a preguntarnos cómo pensar el papel del otro en el contexto actual, signado por la hiperconectividad y la mediación tecnológica. ¿Por dónde circula hoy la socialización? ¿Qué formas adquiere la presencia en tiempos de pantallas, redes sociales y entornos virtuales? ¿Sigue siendo imprescindible el encuentro presencial para que haya aprendizaje, o es necesario repensar qué entendemos por presencia?

Desde el momento en que nacen, los niños comienzan su proceso de aprendizaje a través de los vínculos con quienes los rodean. En esta interacción, no sólo exploran y construyen su entorno, sino que también se van construyendo a sí mismos.

En esta misma línea de pensamiento podríamos ver, a modo de ejemplo, lo que ocurre con la adquisición del lenguaje, Levin (2004) nos propone que el lenguaje se produce con, para y por otro, y no existe fuera de la relación yo/tú, es entre ellos que algo circula, el habla. En juegos que alternan presencias y ausencias el niño es convocado, mirado, tocado y hablado, escuchado por su Otro primordial. A través del diálogo niño-otro, aquel se va apropiando de la lengua en uso por su entorno y construye su lenguaje sílaba a sílaba, palabra a palabra, en un laborioso y activo proceso de creatividad e identificación -con su Otro primordial- sujeto a transformaciones.

Es decir, la adquisición del lenguaje como aprendizaje no puede entenderse como un proceso aislado, sino como el resultado de una interacción sostenida con un otro que invoca, media, acompaña y posibilita su apropiación. Es en este lazo con el otro primordial donde el niño no solo recibe palabras, sino que también se inscribe en una estructura simbólica que lo constituye como sujeto. Así, la apropiación del lenguaje no es solo un aprendizaje cognitivo, sino una experiencia invocante, afectiva y relacional, un proceso de construcción subjetiva donde cada palabra pronunciada es también un reconocimiento y una afirmación dentro del vínculo con los demás.

A partir de esta perspectiva, se puede pensar que todo aprendizaje significativo está atravesado por una lógica de la transmisión, en la que se juega algo del deseo, del lazo y de la herencia simbólica.

Transmitir, según Graciela Frigerio (2004), implica repartir la herencia. Transmitir no es clonar, ni comunicar, ni reproducir. Es abrir la posibilidad de reinventar la historia y de habilitar un futuro distinto.

La transmisión, entonces, no solo implica la comunicación de conocimientos, sino que opera en el plano de la subjetivación, dejando marcas en el sujeto y moviliza su relación con el saber. No se trata simplemente de recibir información, sino de inscribirse en un proceso de deseo por el conocimiento, por la significación, por la construcción de la propia historia. En este sentido, la pulsión de saber no es innata ni espontánea, sino que se gesta en el lazo con los otros, quienes no solo transmiten contenidos, sino que habilitan la pregunta, sostienen la incertidumbre y legitiman la búsqueda.

En Tres Ensayos de teoría sexual, publicado originalmente en 1905, Freud (2013) menciona la pulsión de saber:

A la par que la vida del niño alcanza su primer florecimiento entre los tres y los cinco años, se inicia en él también aquella actividad que se adscribe a la pulsión

de saber o de investigar .La pulsión de saber no puede computarse entre los componentes pulsionales elementales ni subordinarse de manera exclusiva a la sexualidad . Su acción corresponde a una manera sublimada del apoderamiento, y por la otra trabaja con la energía de la pulsión de ver [...] (p.176)

Freud sitúa el origen de la pulsión de saber en la infancia, como un movimiento investigativo, impulsado por la necesidad de dar sentido a aquello que escapa a la comprensión inmediata del niño. Esta pulsión, además, irá marcando la posibilidad o no, de la apropiación del mundo. Sin embargo, como señala Silvia Bleichmar (1993), esta no se despliega de manera automática, sino que requiere de la respuesta de un otro que la habilite y sostenga.

En este punto, la distinción entre conocimiento y saber se vuelve clave. Mientras el conocimiento es acumulativo y puede ser transmitido de forma explícita, el saber implica un proceso de apropiación subjetiva, un trabajo activo de inscripción y transformación. No basta con que un niño acceda a información; para que esa información se convierta en saber, debe haber un otro que sostenga el deseo de saber, que legitime la pregunta y que permita la emergencia de nuevas interrogaciones. Es en este punto donde la educación, deja de ser un acto mecánico de comunicación, para pasar a ser un acto educativo, en el que se produce una transmisión en sentido pleno.

Pensar la enseñanza como acto de transmisión, como un acto que, a través del pasaje de un conocimiento, ofrezca un soporte (una filiación, una inscripción *decíamos*) desde el cual la diferencia pueda ser pronunciada, exige quizás despedagogizarla, despojarla de esa normatividad que obtura el reconocimiento de todo aquello que escapa a las categorías escolares. Al mismo tiempo, pensar la enseñanza escolar como política de transmisión nos pone por delante el desafío de imaginar una escuela que no se mueva en el dilema clásico inclusión-exclusión, sino, antes bien, en el horizonte de la filiación. (Frigerio, 2004, p. 230)

Volver sobre la noción de transmisión desde una mirada que no se limite a la institución escolar, nos permite ampliar el campo y reconocer que dicha transmisión es condición para la constitución subjetiva, tanto en el lazo educativo como en el familiar y cultural. En este sentido, resulta necesario pensar que no solo los docentes transmiten: los padres, los adultos significativos, también lo hacen. Y no lo hacen necesariamente

sólo a través de lo dicho, sino de gestos, palabras a medias, silencios cargados de sentido.

Tal como señala Hassoun, “la transmisión como aquello que da cuenta del pasado y del presente, permite que el niño aborde su propia existencia de un modo menos doloroso si escucha a sus padres hablar de su historia y de su cotidianidad” (1996, p. 22). Esta posibilidad de escuchar a los adultos implica un anclaje subjetivo: habilita la emergencia de un relato propio, una inscripción en la historia.

Así, la transmisión se entrelaza con los procesos de identificación. No hay apropiación de una herencia sin un trabajo activo por parte del sujeto que la recibe, selecciona, y resignifica.

La transmisión constituiría ese tesoro que cada uno se fabrica a partir de elementos brindados por los padres, por el entorno, y que remodelados por encuentros azarosos y por acontecimientos que pasaron desapercibidos, se articulan a lo largo de los años con la existencia cotidiana para desempeñar su función principal: ser fundante del sujeto y para el sujeto. (Hassoun, 1996, p. 121).

Lo transmitido entonces, no se recibe pasivamente. Al contrario, implica un acto de reconocimiento hacia quien transmite y, al mismo tiempo, una apropiación singular. La transmisión lograda se da en condiciones que habilitan la inscripción subjetiva, ofrece elementos culturales, simbólicos y afectivos que el sujeto podrá tomar, reelaborar y transformar en aquello que le permita narrarse a sí mismo. Este acto no ocurre en soledad: supone la presencia de un otro que se vuelve transmisor, que habilita el gesto de ofrecer una historia, un legado.

En este sentido, “la aceptación por parte del niño de la transmisión de los hechos de la cultura [...] supone la puesta en marcha de un trabajo de identificación” (Hassoun, 1996, p. 148-149), trabajo que no es mecánico ni uniforme, sino profundamente singular. Es desde ese movimiento de identificación que se va esbozando la posibilidad de subjetivar la herencia. Como indica Hassoun, “la prueba de que la travesía de ese pase ha sido lograda se encuentra en ese mismo desplazamiento: eso es lo que se llama subjetivar, individualizar una herencia a fin de poder reconocerla como propia”. (1996. p. 127-128).

Aquí se retoma, en otros términos, aquello que Freud ya había planteado respecto a la pulsión de saber: su despliegue no es automático, necesita de una respuesta, de una legitimación, de un lazo. De modo similar, la transmisión que funda al sujeto no puede producirse sin ese otro que habilita el deseo, que transmite no solo contenidos, sino una posición deseante respecto al saber, al lenguaje y a la historia. La herencia, así

entendida, no es una carga, sino una posibilidad de creación.

La transmisión habilita la apropiación de la herencia simbólica y funda la subjetividad; el aprendizaje se convierte entonces en una operación que une deseo, lenguaje y lazo social. Cuando la transmisión no se logra, el conocimiento se desliga del sujeto y la enseñanza pierde su potencia. Restituir la función transmisora —en la familia, en la escuela y en toda práctica social— es hoy una exigencia ética: solo así la educación puede ofrecer un porvenir que no repita la inmediatez ni la fragmentación, sino que abra la posibilidad de inscribir la diferencia y reinventar la historia.

4. Reflexiones finales

A partir de lo expuesto, cuando nos referimos a los llamados 'problemas de aprendizaje', podemos afirmar que no se trata simplemente de una etiqueta o clasificación. Hay algo que excede esa función clasificatoria: una dimensión singular que nos invita a considerar que cada sujeto se va constituyendo en relación con un Otro, en un entramado de vínculos, historias y contextos únicos que marcan su experiencia y aprendizaje.

Si la transmisión funda al sujeto y lo inscribe en una historia, en una cultura, en un lenguaje, entonces, ¿qué sucede hoy con esas herencias? ¿Qué formas toman, cómo se ofrecen, cómo son recibidas? Como ya hemos señalado, el niño no es un receptor pasivo: no basta con que algo sea dicho o expuesto, sino que es necesario que pueda reconocer, apropiarse y reelaborar lo recibido para hacerlo propio. Sin embargo, esa posibilidad no está garantizada.

En un tiempo marcado por la fragmentación del lazo social, la aceleración tecnológica y la omnipresencia de dispositivos que median la experiencia, se vuelve necesario repensar no sólo las formas de enseñanza y por lo tanto, la transmisión, sino también los modos en que el sujeto puede acceder y apropiarse de lo que se le ofrece: ¿estamos frente a nuevos modos de transmisión lograda? ¿La tecnología, la inteligencia artificial, las redes digitales se constituyen hoy como formas contemporáneas de transmisión lograda? Y si es así, ¿qué tipo de vínculo educativo se propone con la historia, con el otro, con el saber? Porque aun cuando lo digital de hecho vehiculiza contenidos, ¿se trata de una invocación que filia en tanto acto de transmisión? ¿Puede habilitar el deseo de saber, de aprender? Si transmitir es también un acto de deseo, una apuesta al porvenir, ¿qué lugar queda para ese gesto en contextos donde muchas veces prima la inmediatez, lo digital o la sobreinformación?

Desde estos interrogantes, se vuelve imprescindible interpelar los naturalizados 'problemas de aprendizaje'. ¿Son únicamente problemas del sujeto que aprende? ¿O estamos frente a fenómenos que invitan a pensar, de manera crítica, los modos actuales de enseñar y transmitir? Si la enseñanza es, en esencia, un acto de transmisión, ¿cómo se redefine esta transmisión en un tiempo de profundas transformaciones culturales, potenciadas por la hiperdigitalización?

Tal vez, entonces, no se trate solo de diagnosticar dificultades en los niños, sino también de revisar qué formas de enseñanza, qué modos de ofrecer herencias simbólicas, están en juego hoy en la escuela.

En este marco, resulta imprescindible detenerse a pensar el lugar que ocupa hoy el diagnóstico. Este encierra una paradoja central: por un lado, puede funcionar como una etiqueta que aplasta, al fijar al sujeto en una clasificación que obtura el despliegue de su singularidad y restringe su constitución subjetiva; por otro lado, constituye una herramienta clínica necesaria, sin la cual no sería posible pensar intervenciones orientadas y sostenidas. La complejidad está, entonces, en cómo se lo utiliza: no como un punto de llegada que clausura, sino como una lectura situada, capaz de abrir interrogantes, alojar el malestar y construir estrategias que respeten lo singular de cada niño.

En consecuencia, uno de los desafíos actuales es re-inscribir la transmisión como un acto capaz de sostener la pregunta, habilitar la diferencia y abrir la posibilidad de un futuro. Un acto ético, simbólico. No un futuro dado de antemano ni un saber simplemente aportado, sino un porvenir que deba ser trabajado en la singularidad de cada sujeto, en diálogo con su tiempo, sus circunstancias y aquellos otros que le ofrezcan la posibilidad de inscribirse en una historia que pueda hacer propia.

Al retomar lo planteado sobre qué entendemos por subjetividad, y cómo los contextos sociales, culturales, políticos y territoriales inciden en su constitución, resulta crucial intentar comprender en qué punto de ese entramado que constituye la subjetividad en formación de un niño, se deshizo, se desató o no llegó a constituirse del todo aquello que posibilita la subjetivación. Es precisamente allí donde muchas veces se aloja lo que más tarde recibe el nombre de 'problema de aprendizaje'.

De aquí se desprende una tarea impostergable para la escuela y la clínica: revisar las categorías que naturalizan el déficit y, en su lugar, explorar las condiciones institucionales que permiten o limitan la apropiación de la herencia cultural. Más allá de la etiqueta, cada 'dificultad de aprendizaje' nos invita a leer en clave singular, la trama de vínculos, silencios y discursos que sostiene, o fractura, la subjetividad.

Desde esta perspectiva, repensar la transmisión nos lleva también a revisar nuestras concepciones sobre los llamados 'problemas de aprendizaje'. Posiblemente no se trate simplemente de una dificultad cognitiva, ni únicamente de una consecuencia de la patologización. Quizás, más bien, estos problemas nos convoquen a interrogarnos sobre el lugar que el niño ha podido —o no— ocupar en una trama simbólica, en una herencia compartida, en un lazo donde el deseo de saber haya podido ser causado y sostenido.

Así, el problema no sería solo del que aprende, sino también del modo en que enseñamos, de cómo y qué transmitimos hoy, en un contexto donde las condiciones mismas de la transmisión se ven transformadas.

Pensar la transmisión como acto ético también nos compromete como adultos,

docentes o profesionales de la salud mental a revisar nuestras propias posiciones frente al saber, al deseo y a la infancia. ¿Qué lugar damos al tiempo subjetivo en nuestras prácticas? ¿Qué escucha ofrecemos frente a las manifestaciones que no encajan en las expectativas escolares? Acompañar los procesos de subjetivación supone, entonces, sostener la pregunta allí donde otros discursos buscan respuestas rápidas y efectivas; alojar el malestar sin convertirlo en un diagnóstico cerrado; y abrir la posibilidad de una historia que se escriba más allá de la etiqueta. Porque no se trata solo de lo que el niño puede o no aprender, sino de lo que nosotros, los adultos, estamos dispuestos a transmitir. Tampoco se trata de etiquetar aquello que no comprendemos —lo 'disruptivo' o lo que se aparta de la norma—, sino de sostener una escucha que problematice el síntoma con el sujeto. Solo así podremos construir intervenciones que no congelen una historia, sino que habiliten otras posibilidades.

5. Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2006). *Educación entornada. Apertura a una práctica de lo imposible*. Laborde.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Paidós.
- Bleichmar, S. (2007). *La construcción de legalidades como principio educativo*. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=mu7Fua__m18
- Bleichmar, S. (2022). *Subjetividad y aprendizaje: problemáticas educativas y psicoanálisis*. Noveduc
- CONISMA. (2014). *Salud mental y derechos humanos: Documento de trabajo*. Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones.
- Dueñas, G. (2019). *Acerca de la patologización y medicalización de los malestares infantiles actuales y sus derechos en juego*. Revista en Derechos en Acción, (12).
https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/101072/Documento_completo.%202012.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Freud, S. (2013). *Tres ensayos de teoría sexual*. En *Obras completas* (Vol. VII). Amorrortu Ediciones.(Publicado originalmente en 1905)
- Freud, S. (2013). *Conferencias de introducción al psicoanálisis* (Parte III). En *Obras completas* (Vol. XVI). Amorrortu Ediciones. (Publicado originalmente en 1916 -1917)
- Freud, S. (2013). *El yo y el ello*. En *Obras completas* (Vol. XIX). Amorrortu Ediciones. (Publicado originalmente en 1923)
- Frigerio, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor.
- Janin, B. (2011). *El sufrimiento psíquico en los niños*. Noveduc.

- Janin, B. (2014). *La patologización de la infancia y el lugar de los psicólogos*. Nuestra Ciencia,(15).
<https://beatrizjanin.com.ar/mis-articulos/patologizacion-de-infancia-y-lugar-de-psicologos.pdf>
- Janin, B. (2016). *La infancia por Beatriz Janin*. El Psitio.
<http://elpsitio.com.ar/noticias/noticiamuestra.asp?ld=2422>
- Janin, B. (2019). *El aprendizaje como incorporación transformadora*. En Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes, (25). Recuperado de
<https://www.bivipsi.org/wp-content/uploads/apdeba-controversias-2019-n25-8.pdf>
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (2015). *Diccionario de psicoanálisis*. Paidós.
- Levin, J. (2002). *Tramas del lenguaje infantil. Una perspectiva clínica*. Lugar Editorial.
- Levin, J. (2004). *Aventando fantasmas ¿Quiénes somos? ¿Qué hacemos?*
<https://www.colfono.org.ar/articulos/65/reinventar-se-para-una-nueva-clinica-del-lenguaje>
- Lewkowicz, I. (2004). *Frágil el niño, frágil el adulto*. Conferencia dictada en el Hospital Posadas, Misiones, 18 de septiembre de 2002. Página/12.
<https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-43161-2004-11-04.html>
- Meirieu, P. (2006). *Educación en la incertidumbre*. En Revista El Monitor de la Educación. N°9. Disponible en:
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2006_n9.pdf
- Núñez, V. (2003). *El vínculo educativo*. En H. Tizio (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis*. Gedisa.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Editorial Labor.
- Rascovan, S. (2013). *Entre adolescentes, jóvenes y adultos*. Paidós.
- Skliar, C. (2012). *Educación a cualquiera y a cada uno. La convivencia entre otros*. Revista Irice. N°24
- Untoiglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz*. Noveduc.
- Vigotsky, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade