

El aprendizaje como incorporación transformadora

Beatriz Janin

Lo normal en educación es que la cosa no funcione: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo normal es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar e incluso se nos oponga, a veces, simplemente para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye.

(Philippe Meireiu, 1998)

De lo que se trata es de un sujeto en construcción. Tanto el aparato psíquico como la subjetividad se construyen y esto es central para pensar las infancias y las adolescencias.

¿Qué debe incorporar un niño para construirse como sujeto? Miradas, palabras, gestos, caricias... deseos de los otros, signados a su vez por prohibiciones, se van poniendo en juego. Y el niño va incorporando lo que puede, mediatizado a su vez por sus propios funcionamientos psíquicos, o sea, por las pulsiones que están en juego, las defensas a las que puede apelar y el tipo de pensamiento que predomina en él. Toda incorporación se da en el marco de un vínculo... Ya sea la comida como el lenguaje, incorporamos o expulsamos lo que otros nos ofrecen.

Voy a referirme en este trabajo al aprendizaje escolar y sus avatares.

Aprendemos desde que nacemos, y en la vida vamos teniendo aprendizajes diversos. Y todo aprendizaje tiene una historia previa de modos y ritmos de incorporar conocimientos. El aprendizaje escolar es un efecto de transmisiones, inscripciones y ligazones que involucran a varios protagonistas: el niño, la escuela, la familia y la sociedad en su conjunto.

¿Por qué aprendizaje e incorporación están ligados? Incorporar, digerir, poder tomar algo de otro u otros y hacerlo cuerpo parece ser un elemento central en todo aprendizaje.

Aprender implica una búsqueda, una apropiación reorganizadora y una producción creativa.

Pero para que la creación sea posible es necesario sostener las pasiones y poder tomar del reservorio de la memoria todo lo necesario, así como estar abierto a tomar las enseñanzas de otros metabolizándolas y haciéndolas propias.

Generalmente, se habla de dificultades de aprendizaje cuando nos referimos a dificultades en el aprendizaje escolar, pero éste está a su vez posibilitado por múltiples adquisiciones previas, como el lenguaje verbal, el dominio de la motricidad, el establecimiento de vínculos con otros y la aceptación de normas.

Podemos decir que la posibilidad de conocer está dada por la ampliación del campo de representaciones secundarias a partir de la sobreinvestidura de las representaciones primarias, ampliación motorizada por los deseos y posibilitada por las transformaciones del yo en relación a las exigencias del ideal del yo, en el marco de un contexto.

Ariel no aprende a leer ni a escribir, pero es muy rápido con las matemáticas. Puede realizar operaciones mentales, cálculos, pero la palabra escrita no cobra sentido para él.

Gustavo, por el contrario, lee y escribe con facilidad pero no entiende el concepto de número y repite mecánicamente las operaciones matemáticas, sin poder ligarlas a situaciones problemáticas.

Sol no alcanza los objetivos en ningún área, salvo en las artísticas, en las que se destaca.

Ningún niño puede abarcar todos los conocimientos que se le imponen de un modo absoluto. Y los ritmos de aprendizaje de las diferentes disciplinas pueden ser muy diferentes. Así, puede haber dificultades en todas las áreas cuando el deseo de saber no se ha constituido o cuando ha sido reprimido totalmente. Pero habrá que ver en cada niña y en cada niño cuáles son las dificultades y a qué responden.

¿Por qué muchos niños presentan dificultades en el aprendizaje escolar?

Si bien en todo proceso de aprendizaje entran en juego muchos protagonistas (niño, padres, escuela, sociedad), nos ocuparemos de los elementos que atañen al niño mismo como sujeto de este proceso.

Las dificultades escolares suelen deberse a:

Dificultades en el armado del deseo de saber: Es la pulsión de dominio o apoderamiento la que, junto con la escopofílica o voyeurista, constituirán la pulsión de saber, que supone una sublimación del apoderamiento y trabaja con la energía de la pulsión de ver. Es decir, la pulsión de saber no es una pulsión elemental, quizás

podríamos hablar más apropiadamente de "deseo de saber", en tanto no tiene una fuente en el cuerpo y se constituye por articulación y trastocamiento de esas otras dos pulsiones.

El dominar, al propio cuerpo y al objeto, ligado a la representación unificada de sí, que se manifiesta en el dominio de la motricidad y cuyo órgano privilegiado es la mano, se vislumbrará en principio en el placer del niño por asir objetos y explorarlos, así como en pararse sobre los propios pies. Luego, en el dominio de su mano, en el dibujo y la escritura y más adelante en el acto de romper conocimientos previos para poder estructurar nuevos saberes.

Son muchos los adultos que no toleran el movimiento infantil en tanto ese deseo de exploración, de descubrir el mundo, es algo que ha sido reprimido. Y en tanto los padres rechazan en el niño aquellos placeres que su superyó castiga en ellos, el placer del movimiento puede ser sancionado sin registrar que lo que se está dificultando es el pensamiento mismo.

Placer en el dominio del mundo y de sí, posibilidad de diferenciarse que se va construyendo en el intento de vencimiento del otro. Dominio del mundo imprescindible para ir construyendo saberes.

Caminar, hablar, manipular objetos, muestran los efectos de la separación y a la vez el deseo de anularla. El niño intenta recuperar al objeto perdido a través de la palabra y el movimiento. Pero para que esto se dé tuvo que haber podido representar la ausencia del otro, sintiendo que no lo desorganiza en tanto posee el recuerdo de su presencia.

El juego con los objetos y con el propio cuerpo consolida la creciente autonomía del niño.

El ver, el incorporar el mundo a través de la mirada, se derivará en curiosidad en relación al mundo y a los otros.

El deseo de saber es en principio un saber acerca de la sexualidad, un preguntar acerca de las diferencias sexuales y el nacimiento (real o fantaseado) de un hermanito. Es decir, se comienza a investigar frente a una fractura del narcisismo infantil: "no soy único", "no todos son como yo". Y para querer aprender es imprescindible que haya una brecha en el funcionamiento narcisista, que se pueda reconocer un no-saber.

Siguiendo esta línea, así como las dificultades con la pulsión de dominio se pueden traducir en trastornos psico-motrices, cuando lo que es sancionado por el objeto amado es el mirar, suelen aparecer trastornos en la atención, es decir, en el sostenimiento de la investidura objetal. Puede predominar el exhibicionismo, el placer de ser mirado por otro, o el mirarse a sí mismo.

Los niños que han sido pasivizados, que han quedado en un lugar de objetos en el devenir pulsional, sujetos a la actividad de los otros, presentan dificultades de aprendizaje. Son niños que aparecen como excesivamente "buenos", que no cuestionan ni "molestan", que pueden mantenerse callados y acatar ciegamente las normas, pero no por su internalización sino por una pasividad permanente, porque no pueden poner en juego los propios deseos. Y por ende no pueden preguntar. Ya las preguntas suponen un cierto grado de organización de las representaciones-palabra, es decir, opera el pensamiento verbal, junto con el cinético y el visual. Hay niños que fracasan por haber quedado fijados en el polo pasivo de la pulsión, por no poder meterse y romper conocimientos previos y apropiarse de los nuevos, por no poder cuestionar.

Así como para digerir el alimento debemos masticarlo, todo aprendizaje supone un proceso de metabolización que implica desarmar lo ya dado, ligarlo a las representaciones ya existentes y hacerlo propio.

Dificultades en el armado del yo y en la estabilización de la divisoria intersistémica: Si alguien no se siente siendo alguien unificado cualquier nueva adquisición lo va a hacer tambalear. Si no pudo estabilizar la divisoria intersistémica, con la represión primaria, y ha quedado tomado por el proceso primario, no va a poder atender en clase ni desarrollar razonamientos ni sujetarse a reglas. Sus representaciones van a ir derivando de una a otra imagen (o sensación) y no va a poder mantener la atención sostenida y selectiva (atención secundaria) que se demanda en la escuela.

Dificultades en la salida del yo de placer: El niño tiene que poder reconocer el "no saber", es decir tolerar la castración para poder aprender. Y muchos niños hoy no toleran esa caída narcisista. Cuando se ha constituido una representación de sí tambaleante va a necesitar sostenerse en una imagen permanentemente valorizada. En estos casos, toda falla le resulta inaceptable.

Piera Aulagnier afirma: "...se puede decir que el saber, aunque sea el más sublimado, es lo que le permite al sujeto aceptar lo inaceptable de la castración, colocando la apuesta de su saber en el punto preciso en el que transgresión y asunción comprometen una partida jamás acabada." (Aulagnier, P. 1994, p 167) Es un proceso que implica el reconocimiento de un "no saber" lo que posibilita el aprendizaje. Para eso hay que soportar que otro sepa lo que uno desconoce.

Represión del deseo de saber: No me voy a extender en este tema, pero el deseo de saber puede caer bajo represión de forma masiva, dejando al sujeto paralizado en relación a la incorporación de conocimientos, sean cuales sean. Sin embargo es también frecuente que esa represión sea selectiva. Es decir, que sean algunos contenidos los que caen bajo represión, ligados a la historia del niño.

Dificultades en la aceptación de normas colectivas. No solamente un niño tiene que desplegar el deseo de saber sino que tiene que poder tolerar ser parte de un grupo y tener que dirigir su atención e invertir cosas que no le interesan.

A la vez, un niño que investiga el mundo que lo rodea, un niño curioso, que puede desplegar el deseo de saber, no tendrá dificultades en aprender a partir de sus propias búsquedas, pero puede ser que la disciplina o el acatamiento de las normas funcione para él como un obstáculo para aprender en la escuela, en tanto éstas le resulten insoportables.

El aprendizaje supone actividad

Podemos decir que para aprender algo tenemos que atender, concentrarnos en ese tema, sentir curiosidad por eso, luego desarmarlo, desentrañarlo, romperlo, para traducirlo en nuestras propias palabras, reorganizándolo y apropiándonos de él como para poder usarlo en diferentes circunstancias.

Incorporar conocimientos supone triturarlos, hacerlos añicos, para poder apropiarse de ellos. Nadie aprende repitiendo de memoria así como nadie aprende sin poner en juego conocimientos previos. El niño que repite fórmulas puede no haberlas aprendido. Puede ser un simple ejercicio de memoria inmediata, que no supone aprendizaje alguno.

Así como tragar alimentos que no digerimos puede ser nocivo para la salud, llenarse de estímulos que exceden las barreras protectoras o recibir contenidos que no pueden ser asimilados puede llevar a una suerte de anorexia intelectual o a otras dificultades en relación a la incorporación de conocimientos. Esto es claro cuando se somete a los niños a dosis excesivas de "pantallas" con mensajes que tanto por su forma como por su contenido exceden la posibilidad elaborativa del niño. Así como esto trae dificultades en la adquisición del lenguaje también puede obturar la posibilidad de aprender otros saberes, en tanto el sujeto queda en una posición pasiva sujeto a estímulos indigeribles.

Considero que todo aprendizaje supone una fuerte dosis de actividad, en tanto el sujeto que aprende no es un receptáculo en el que se introduce información. Más bien es el mismo sujeto el que tiene que ir a la búsqueda de ese saber para poder aprehenderlo, incorporarlo efectivamente.

De hecho, para aprender algo debemos desmenuzarlo hasta sentir que nos apoderamos de él. Cuando el niño toma un objeto y lo manipula y lo muerde o lo arroja o se para desafiante ejerciendo ese nuevo poder sobre su musculatura, inicia

un camino en que su cuerpo (y fundamentalmente su mano) es instrumento para dominar al mundo y a sí mismo. Si un niño no puede ejercer ese poder, si queda atrapado en una posición pasiva frente al otro, no podrá adueñarse de sus movimientos para escribir ni armar y desarmar palabras y sonidos ni romper saberes previos para adquirir otros nuevos.

Si un niño siente que el mirar está prohibido, que sólo puede ser contemplado por los otros o que debe observar lo que los otros quieren, le resultará difícil descubrir las letras en los carteles de las calles, diferenciar las formas de los objetos, es decir, descubrir el mundo a través de la mirada.

Pero para aprender no sólo hay que registrar algo sino también inscribirlo en uno, grabarlo. Y ¿cómo grabarlo?

Los avatares de la memoria

Recordar algo no es automático. Todos hemos "borrado" de nuestra conciencia vivencias infantiles. Y un niño, cuando entra a la escuela, tiene ya recuerdos y olvidos de su historia. Un niño puede registrar lo que se dice en clase, pero puede grabarlo y olvidarlo inmediatamente, puede desmentir o desestimar ese saber, si queda ligado con aquello que ataca el narcisismo (en el caso de la desmentida) o con algo de lo siniestro, de lo intolerable que retorna (y allí suele haber desestimación).

La apropiación del saber no es una pura incorporación de lo ya dado, sino que supone la transformación de sí mismo y del objeto.

En las escuelas se tiende a desconocer la diferencia que, inevitablemente, se da entre lo transmitido y lo que es recibido y transformado desde la lógica infantil.

También se suele olvidar que lo que se le transmite a un niño es, a veces, más que un contenido, un modelo de pensamiento o de no-pensamiento. En este segundo caso, cuando se transmiten certezas, la transmisión es de lo inerte, del objeto muerto, de lo inmodificable. Esto último sucede cuando el conocimiento no aparece como descubrimiento permanente a modificar sino como un fósil que arrastra a la muerte a todo pensamiento. Situación que se puede dar también en las familias cuando se supone que todo saber es algo estático y no se acepta el preguntar y cuestionar del niño.

Dos viñetas clínicas

Los padres de Sol consultaron por sus dificultades de aprendizaje. Siendo muy pequeña, le costó la adquisición del lenguaje (al punto que se la catalogó como Trastorno específico del lenguaje) y fue tratada por un terapeuta cognitivo-conductual. Era una niña a la que la familia consideraba frágil, indefensa, que no tenía autonomía y que se enfermaba con frecuencia. Cuando la conocí, tenía cinco años y se quedaba callada y quieta, no se animaba a hablar con desconocidos y tampoco lo hacía en el jardín de infantes (aunque iba desde los tres años). No jugaba pero hacía lo que los otros le decían que hiciera, de un modo absolutamente pasivo. Cuando me presento y le digo que puede contarme lo que le pasa hablando, dibujando o jugando y que yo voy a intentar ayudarla, me mira y calla. Cuando insisto, dice: "Decí vos". Le digo que no voy a elegir yo, que es ella la que tiene que decir qué quiere y que yo puedo esperarla. Estamos así bastante tiempo hasta que toma los lápices y papeles y se pone a esbozar un dibujo de figura humana. Cuando se le cae la goma de borrar al suelo, me mira y no se mueve para levantarla. Le pregunto por qué no la levanta y me mira sorprendida. Me dice: "No sé". Frente a cada paso, como ponerse la campera o abrir la puerta, dice: "No sé". Muy de a poco, va saliendo de esta situación y comienza a hablar en la sesión y en la escuela, a ponerse la campera sola, a elegir juegos.... Un día, después de más de un año de tratamiento sostenido, jugamos a Rapunzel. Ella es la niña encerrada en la torre y yo la mujer malvada que se hace pasar por madre para poder seguir siendo joven. Le digo, como en el cuento, que debe permanecer en la torre porque el mundo de afuera es peligroso, que todos son malos y que yo la quiero mucho y soy la única que la puede proteger. Sol, a diferencia de otras pacientes que se rebelan frente a ese mandato, contesta: "Si vos me querés, me quedo". Quiero ejemplificar en esta viñeta esta dificultad que muestra esta niña para tomar una posición activa, sentir curiosidad por el mundo y la fijeza que muestra en el sometimiento en relación a otros. Es decir, ¿cómo incorporar conocimientos nuevos si está en un mundo peligroso, en el que sólo espera el beneplácito materno? ¿Cómo aprender si no hay un motor que pulse el conocer, si se queda encerrada en la torre en lugar de ir a explorar el mundo?

Recién cuando pudimos desentrañar esa posición tan pasiva y pudo comenzar a diferenciarse y a enfrentar a otros, el aprendizaje pudo comenzar a fluir. Y pasó del "No sé" a decir: "No soy buena con matemáticas, pero soy muy buena en lengua y en inglés". Fue un recorrido largo, con cambios significativos ya en los primeros

meses. Cuando pudo hablar en la sesión lo hizo también en la escuela y las maestras se conmovieron porque le escuchaban la voz por primera vez. Sólo después de varios años de tratamiento pudo jugar con sus compañeros en el recreo a juegos de pelota. Durante esos años suponía que la podían golpear y se quedaba al margen de toda actividad donde tuviera que poner el cuerpo. Ni poner en juego el cuerpo ni incorporar conocimientos, esta niña podía repetir frases de otros pero no metabolizar lo escuchado.

Es fundamental, entonces, diferenciar cuáles son las conflictivas en juego cuando un niño no aprende.

Otra niña, de siete años, presenta dificultades para aprender la lecto-escritura. Desde pequeña, es muy selectiva en sus comidas, rechazando todo lo que tenga que ser masticado. A diferencia de Sol, que "tragaba" todo sin digerirlo realmente, Juana escupe todo lo que le dan a menos que esté muy procesado. Así se alimenta de papillas, jugos y golosinas. Hasta los seis años se le daba de comer en la boca porque, según su madre, "si no, no comía". Entra al consultorio adherida al cuerpo materno y con evidente temor a lo desconocido. No sabe defenderse y queda sometida a los embates de su hermano y de otros niños. Vamos desplegando esas dificultades... Tiene que ser "buena", callada, sumisa, porque esa es la representación de mujer que se le ha transmitido. A la vez, esto le dificulta todo contacto con el conocimiento. Escribir, rasgar el papel, ser ella la que produce algo diferente, entra en colisión con esa representación de niña dependiente. Y lo que el mundo le da, si no es pasado por un tamiz, se hace difícil de ser incorporado. A la vez, se resiste a su manera, escupiendo todo lo que viene de afuera e implica exigencias. En la medida en que pudimos desarmar este funcionamiento, con ella y su familia, pudo acceder a la lecto-escritura y a los demás aprendizajes.

El aprendizaje se da en transferencia

Otro elemento a tomar en cuenta es que se aprende en transferencia. Para aprender tenemos que investir libidinalmente al que enseña, establecer con él un vínculo por el que podamos aceptar y recibir lo que nos da, si no el aprendizaje se torna un alimento insulso o rechazable y hasta se lo puede suponer maligno si el otro despierta hostilidad. Así como nadie comería algo dado por otro al que se supone capaz de dar veneno, tampoco se pueden tomar elementos que vengan de otro que es vivido como un enemigo.

Entonces, todo aprendizaje supone recibir algo de otro, así sea lo que dejó plasmado en un libro.

La única posibilidad de invertir el conocimiento es invertir al otro que lo brinda. Es a través de otro que la exploración del mundo se tornará interesante.

Los otros son posibilitadores o no de armado de pensamientos. Es en el vínculo con otros que se van eslabonando representaciones. Tal como dice W. R. Bion el reverie materno posibilita construcción de pensamientos en el niño. Es el ser pensado por otro, el que haya otro que devuelva el propio grito metabolizado y transformado en mensaje lo que abre las puertas de la reflexión.

Mientras que el juego presencia-ausencia constituye pensamiento, el trauma puede obturar posibilidades de pensar en tanto deja vacíos representacionales y tendencia a expulsar lo doloroso.

Edgar Morin plantea: "La misión de esta enseñanza es transmitir, no el saber puro, sino una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir; al mismo tiempo ha de favorecer un modo de pensar abierto y libre". (Morin, 2001, pág 11).

Concluyendo...

Las dificultades en el aprendizaje son avatares de un sujeto en el proceso de crecimiento. Dificultades que van a dejar de serlo en la medida en que podamos detectar cuál es la conflictiva y cuáles son entonces las intervenciones pertinentes. Y esto no solamente en el consultorio sino también en la escuela y en otros ámbitos.

Aprender no es copiar ni repetir. Apelar a la fantasía, soñar, desarmar y rearmar lo dado, "jugar" con lo adquirido, para organizarlo con un sello propio, evidencian la apropiación del conocimiento.

Aprender es crecer, complejizar, tener más recursos para crear...

Y para que la creación sea posible es necesario sostener las pasiones y poder tomar del reservorio de la memoria todo aquello que sea necesario.

A la vez, en todo fracaso escolar debe tenerse en cuenta que son muchos los participantes en el proceso de aprender: el niño, los maestros, los padres y el contexto social.

Esto es fundamental: el aprendizaje no es nunca un resultado de un individuo aislado sino es una construcción que hace un sujeto que a la vez se está construyendo incorporando y metabolizando aquello que recibe en un contexto que puede favorecer o no la incorporación y, sobre todo, la transformación creativa de lo incorporado.

Resumen

El aprendizaje es una aventura que implica un alto grado de actividad. No sólo se debe haber constituido el deseo de saber sino que es necesaria la relación transferencial con el docente y la posibilidad de desarmar, triturar, y hacer cuerpo lo que éste transmite. Así, incorporar conocimientos supone un posicionamiento en el que aquello que se recibe debe poder ser digerido y asimilado en una incorporación que siempre va a implicar algo novedoso.

Descriptores

Aprendizaje – transferencia – actividad/pasividad – creación – voyeurismo/exhibicionismo

Learning as transformative incorporation

Summary

Learning is an adventure that implies a high degree of activity. Not only must the desire to know have been constituted, but a transference relationship with the teacher and the possibility of disarming, crushing, and making the body of what it transmits is necessary. Thus, incorporating knowledge implies a positioning in which what is received must be able to be digested and assimilated into an incorporation that will always imply something new.

Keywords

Learning – transference - activity/passivity - creation voyeurism/exhibitionism

Apprendre comme incorporation transformative

Résumé

Apprendre est une aventure qui implique un degré élevé d'activité. Non seulement le désir de savoir doit être constitué, mais une relation transferentielle avec l'enseignant et la possibilité de désarmer, écraser et rendre le corps de ce qu'il transmet réellement nécessaire. Ainsi, incorporer des connaissances implique un positionnement dans lequel ce qui est reçu doit pouvoir être digéré et assimilé en une incorporation qui impliquera toujours quelque chose de nouveau.

Mots Clés

Apprentissage - transfert - activite/passivite – creation – voyeurisme/exhibitionnisme

Bibliografía

- Aulagnier, P. (1977) La violencia de la interpretación, Amorrortu Editores, Bs As.
Aulagnier, P. (1994) "El "deseo de saber" en sus relaciones con la transgresión". En Un intérprete en busca de sentido, Buenos Aires, Siglo XXI.

- Bion, W.R. ((1974) Seminarios de Psicoanálisis, Bs As, Paidós, 1991.
- Freud, S: (1910) Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci. Bs As, Amorrortu, vol 11.
- Freud, S: (1914) Introducción al narcisismo, Bs As, Amorrortu, vol 14.
- Freud, S. (1915) Pulsiones y destinos de pulsión. Bs As Amorrortu, vol 14
- Freud, S. (1930) El malestar en la cultura. Bs As, Amorrortu, vol 21.
- Janin, B. y otros (2004) Niños desatentos e hiperactivos. Reflexiones críticas acerca del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, Bs As, Noveduc.
- Janin, B. (2011) El sufrimiento psíquico en los niños. Bs As, Noveduc.
- Janin, B.; Vasen, J.; Fusca, C (2017) Dislexia y dificultades de aprendizaje, Bs As, Noveduc.
- Meirieu, Ph. (1998) Frankenstein educador, Barcelona, Laertes.
- Morin, E. (2000) La mente bien ordenada. Barcelona. Edit Seix Barral.
- Morin, E. (2001) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bs As, Nueva Visión