



REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE Y ALGUNAS DE SUS PERTURBACIONES

Juan José Calzetta

No podría ser puesta en duda la enorme importancia del aprendizaje en tanto problema psicológico: la continuidad misma de nuestra especie se apoya en la eficacia de los modos de transmisión y apropiación de conocimientos. Se ha llegado a considerar, por ejemplo, que, en el hombre, "el aprendizaje constituye el equivalente funcional del instinto, en tanto se puede entender a aquél como la transmisión de las modalidades de acción específicamente humanas" (Paín, 1979). Desde esa perspectiva, la cultura es una manifestación de la sexualidad y, por lo tanto, el aprendizaje un acto de amor en la medida de su significado erótico.

Lejos de esa mirada, la mayor parte de la literatura publicada actualmente en el mundo en referencia a esta cuestión se inscribe en el marco de la psicología cognitivista, y se despliega en particular dentro de una orientación neurocognitivista, que logró indudables avances. Para muchos neurólogos, hoy la investigación sería menos fructífera si no tomara en cuenta los hallazgos psicológicos, ya que son éstos los que permiten discernir, entre los descubrimientos experimentales, aquello verdaderamente importante de lo meramente trivial.

Pero estas perspectivas terminan a menudo resultando excesivamente simplificadoras, en la medida en que suelen concebir la cuestión en términos de variantes más o menos complejas del procesamiento de información que dejan de lado aspectos del funcionamiento mental propiamente humano. En efecto, los procesos mentales así descriptos parecen corresponderse bien con una concepción de "hombre-máquina" u "hombre-rata de laboratorio", prodigiosamente rico en cantidad de conexiones, eso sí, pero insuficiente para dar cuenta de las formas características en que el aprendizaje se verifica en nuestra especie.

Desde otro punto de partida, la concepción epistemológica genética de Piaget se aproxima más, por un camino diverso, a la complejidad del tema



pues llega a incluir la afectividad dentro de la consideración de los procesos cognitivos, pero limita su importancia al concluir teniéndola en cuenta sólo en su aspecto motivacional o en su faz de valor meta (Piaget, 1974).

Parece claro, por otra parte, que sólo el Psicoanálisis ha logrado dar cuenta de ciertos aspectos del funcionamiento psíquico —en particular de aquellos en los que se hace patente la insuficiencia de las corrientes limitadas a lo cognitivo y centradas en la conciencia—, a partir del trabajo con sus propios métodos de investigación y producción de conocimientos. ¿Puede entonces sostenerse que existe una perspectiva psicoanalítica para el abordaje del problema de la cognición, como condición general del aprendizaje? ¿Es posible pensar desde allí tanto esa condición general —lo que podría llevar a plantear en su aplicación cuestiones de nivel preventivo— como las posibles perturbaciones de la función?

La respuesta es indudablemente afirmativa, ya que esa perspectiva puede advertirse desde los mismos comienzos de la disciplina. Freud, por ejemplo, fue un entusiasta de la aplicación de los conocimientos psicoanalíticos al ámbito de la pedagogía, lo que se pone de manifiesto en varios de sus escritos (cf., por ejemplo, Freud 1910 (a), 1910 (b), 1925, 1933). Pero, además, incursionó repetidamente en cuestiones teóricas íntimamente relacionadas con los procesos involucrados en el aprendizaje, un tema que, de un modo u otro, se despliega en toda la Metapsicología, desde el precursor Proyecto de Psicología (1895) hasta el Compendio del Psicoanálisis (1939).

Puede señalarse, a partir de esa serie de textos, la coexistencia de dos formas de aprendizaje: una subordinada a los mecanismos adaptativos biológicos —el “aprendizaje por experiencia biológica” del Proyecto...— y otra que se apoya en la identificación. La primera resulta más asimilable al modelo mecánico o animal, mencionado más arriba en referencia a las posiciones cognitivistas, y conduce al desarrollo del concepto de Yo-Real Primitivo, que Freud comienza a trabajar en su artículo Pulsiones y destinos de pulsión (Freud, 1915). Ese primer nivel lógico de la constitución yoica es el que, a partir de datos objetivos provenientes de movimientos fortuitos y reflejos, logra establecer un primer esbozo de clasificación de los atributos del estímulo que dará luego origen a la diferencia interno-externo. En este terreno es digno de mención el extraordinario desarrollo que adquirieron, en los últimos años, los estudios interaccionistas y etológico-humanos, relativos a la dotación innata de que dispone el bebé para iniciar secuencias interactivas con su auxiliar y aún para la autorregulación mediante el control de los estados de conciencia. En cuanto a su intersección con el Psicoanálisis, son destacables, por ejemplo, los conocidos aportes de Brazelton (Brazelton y Cramer, 1993) y de Stern (1991). Aún cuando pueda reprochar-



se en estos casos la utilización de una fundamentación teórica insuficiente, esas investigaciones apuntan en una dirección interesante. Estos conocimientos permiten advertir la real complejidad de los procesos de aprendizaje relacionados con este primer nivel del funcionamiento del Yo y ponderar, por lo tanto, su aporte a la génesis del psiquismo en tanto representante relativamente puro de la serie constitucional.

La segunda forma posible de aprendizaje se relaciona con la instalación del Yo Placer (Freud, op. cit.) y remite al origen de cuestiones como deseo o imaginación. Arranca de las formas basales de identificación primaria, la que, como se sabe, aporta tanto al establecimiento del Yo como del objeto e implica una referencia irrenunciable, desde su fundamento y durante toda la historia del sujeto, al estado anhelado de completud narcisista, un atributo ideal al que aspira, aun sin saberlo, el aprendizaje (cf. Calzetta, 1990).

En tanto opuestos, ambas formas coexisten una junto a la otra, generando tensión y conflicto permanente desde el comienzo de la vida; una como tendencia realista y otra que aspira a la inmediata repetición de la experiencia satisfactoria, a la re-creación del objeto desiderativo. Según la concepción freudiana, al comienzo de la vida la tendencia al placer subvierte a la realista y le impone su propia realidad en lo concerniente a las formas de satisfacción con las que responder los aumentos insostenibles en la cantidad de excitación. Entran en funcionamiento de esa forma la evocación alucinatoria, la identidad del Yo con lo placiente y la fuga de lo displaciente en el Yo-placer purificado. Esas primeras investiduras son a la vez identificaciones primarias y núcleo germinal de los deseos, sexualidad en estado naciente. En tanto proceso identificatorio, instalan al otro en el núcleo mismo del Yo.

Cuando el mundo representacional se amplía hasta abarcar de manera estable aún los aspectos no satisfactorios de la realidad, es decir, cuando se configura el Yo de Realidad definitivo que logra ejercer la búsqueda de identidad de pensamiento, la represión originaria actuante en ese momento de la constitución psíquica establece una clara separación entre lo meramente deseado y lo efectivamente percibido, permitiendo el predominio más o menos completo y permanente del Principio de Realidad en la organización de esta instancia. Pero la tendencia a la creación de lo deseado no es por ello excluida de la organización yoica realista consciente-preconsciente: encuentra su destino en la actividad de la fantasía —como ensueño diurno— y la creatividad, que no quedan disociadas de la apropiación cognitiva del entorno, sino que, como lo demuestran incluso experiencias recientes (ver, p. ej., Emde et al., 1998) proveen desde la niñez una forma especialmente eficaz de adaptación a la realidad, en tanto el pequeño es capaz, desde edades muy tempranas, de considerar mundos alternativos sin con-



fundirlos con el de su experiencia material cotidiana. Esa es la forma específicamente humana de aprender: una forma que incluye la sexualidad, el placer, de un modo particular que es el placer de imaginar. Imposible dejar de mencionar, en este punto, los desarrollos de Winnicott (1969) —quien ubica el origen de la creatividad en la zona potencial en la que comienza a verificarse la separación entre el Yo y su objeto—y, más recientemente, de Castoriadis (1998), quien realizó importantes aportes sobre la “imaginación radical”, característica de nuestra especie.

Durante el período culminante del desarrollo sexual infantil, esa posibilidad de aprender plenteramente —es decir, esa amalgama de dominio y sexualidad— se plasma en las riquísimas teorías sexuales infantiles a partir de las cuales el niño organiza la realidad al tiempo que goza con su manipulación simbólica. Un rendimiento semejante obtiene el niño a partir de todas sus actividades simbólicas, que ubican la pulsión de dominio al servicio de la elaboración de trauma potencial y de la obtención de placer. Toda la secuencia de los juegos simbólicos —del “fort-da” al “poli-ladro”—, así como el entusiasta despliegue del dibujar que se extiende hasta la pubertad, y en ocasiones aún más allá, se inscriben en ese doble fin, coherente con el concepto freudiano de apuntalamiento.

Luego de la represión de la sexualidad infantil, correlativa al final del complejo de Edipo y a la instalación del Superyó, ese conjunto de deseos reprimidos forma la reserva a partir de la cual surgirán las posibles sublimaciones, una nueva forma de la creatividad que aprovecha la esencia ligadora y ávida de la libido pero sometiéndola a la necesaria desexualización que implica un destino narcisista: en lugar de anhelar el objeto, anhela el Yo aproximarse y entrar en contacto con el Ideal que persiste como residuo de las primeras investiduras de objeto.

Trastornos del aprendizaje: una generalización peligrosa

Como resulta evidente, el aprendizaje implica en el ser humano procesos de alto nivel de complejidad. Allí se entrecruzan órdenes de determinación neurológicos y psicológicos, motivaciones tanto consciente-preconscientes como inconscientes, deseos y obligaciones, factores históricos individuales y ambientales, por mencionar apenas lo más grueso. Sería de esperar que cualquier abordaje —teórico o clínico— de los problemas relacionados considerara cada caso individual en función de varias de esas coordenadas. Pero la realidad no satisface las más de las veces tales expectativas. En efecto: actualmente, por ejemplo, resulta fácil toparse, con llamativa frecuencia, con niños que portan, a modo de explicación irrevocable de sus dificultades para aprender en la escuela, el diagnóstico de “Trastorno por déficit de



atención con hiperactividad" (cf. "D.S.M. IV"). Tal etiqueta presupone un origen disfuncional orgánico y conduce a la prescripción de Ritalina, cuya finalidad consistiría en permitir focalizar la atención y, a la vez, mantener la motricidad dentro de límites tolerables. La experiencia clínica muestra, sin embargo, que en muchos de estos niños las dificultades son fundamentalmente determinadas por una conflictiva localizable en lo psicológico, con lo que la medicación —que no carece de efectos indeseados— no logra, en tales casos, sino agravar el problema.

En efecto: cuando no son consecuencia de eventuales disfunciones cerebrales de diverso tipo que puedan perturbar el proceso de constitución subjetiva, los trastornos del aprendizaje suelen ser, o bien manifestación de una conflictiva neurótica —esquemáticamente: fracaso de la represión, retorno de lo reprimido, resexualización de la función, cancelación de la sublimación y consecuente perturbación funcional— o bien producto de los llamados "trastornos narcisistas". La variedad de estos últimos es grande y sus manifestaciones en la niñez han sido todavía poco estudiadas. Pueden confundirse a primera vista con síntomas de neurosis de transferencia, pero cada uno exige un abordaje terapéutico específico.

Un breve ejemplo clínico, que permite comparar a dos niños de edad similar —unos 9 años—, puede servir de ilustración. En ambos casos la consulta se inicia a partir de problemas aparentemente similares: trastornos de aprendizaje y conducta, excesiva inquietud; en ambos se había prescrito Ritalina. Desde el comienzo se hizo evidente que en ninguno de ambos niños las dificultades eran producto de alguna disfunción cerebral; pero a poco de investigar se pudieron comprobar las profundas diferencias que existían entre ambos. En uno predominaban de manera clara las formaciones propias de una neurosis de transferencia, en las que la lucha del Yo contra el retorno de lo reprimido ocasionaba reiteradas claudicaciones de los mecanismos sublimatorios, aun cuando ciertos temas despertaban su interés, lo que le permitía profundizar en ellos. Por desgracia para él, esos temas no formaban parte del programa de estudios que correspondía a su grado. Se veía en él, además, un estado ansioso más o menos permanente: perturbaba a menudo la clase con deambulaciones y pérdidas de atención, pero sin agresividad.

Desde las primeras entrevistas diagnósticas pudo formularse la hipótesis de una vinculación inconsciente del saber con la transgresión y la locura (ligadas, respectivamente a la sexualidad infantil y a la amenaza de castración), en la medida en que el fundamento sexual epistemofílico contradecía una enseñanza religiosa incorporada con relativa rigidez. La función del aprendizaje se había resexualizado y, por tanto, todo intento de adquirir conoci-



mientos remitía asociativamente al saber prohibido, lo que llevaba a la perturbación de la función por represión secundaria. Además, el síntoma se había instalado en la zona facilitada por alguna contradicción que podía hallarse entre ambos padres, pues en tanto era visible la observancia religiosa del padre, la madre se manifestaba más escéptica y no practicante.

Lo indicado en ese caso fue un tratamiento psicoanalítico clásico. Desde el comienzo predominó un vínculo transferencial positivo sublimado que facilitó el trabajo. No tardó en mostrar una intensa disposición a dibujar, lo que compensaba en parte cierta timidez de carácter que le restringía la verbalización de sus estados afectivos. Por el contrario, sus dibujos eran elocuentes: en ellos el héroe padecía con frecuencia golpes, amenazas, encierros o humillaciones. Esas vicisitudes fueron interpretadas como consecuencias de la "gran hazaña": a la vez servían a la satisfacción de la necesidad de castigo por el atrevimiento y permitían al Yo adueñarse simbólicamente de la amenaza. Constituían simultáneamente un testimonio de tendencias pasivas, intensamente reprimidas e impedidas de todo destino en la actividad de aprendizaje, como no fuera la repetición de la vivencia de fracaso en la escuela.

En la medida en que el análisis progresó fueron desapareciendo las formaciones sintomáticas, al tiempo que el carácter del niño devenía menos sumiso y sus dibujos se tornaban más creativos. Las tendencias agresivas, antes eliminadas del carácter por la represión, aparecieron tanto en la transferencia como bajo las formas sublimatorias del interés generalizado por investigar y del contenido de los dibujos, que mostraron numerosos personajes simpáticos aunque indudablemente agresivos.

En el otro caso, en cambio, se hacía manifiesta la presencia de formas de angustia más primitivas, ligadas menos a la amenaza de castración que a estados confusos de pérdida de identidad, de vacío, de descualificación. Era a todas luces la consecuencia de una organización psíquica mucho más frágil, en la que la lucha principal del Yo no era contra la emergencia de lo reprimido. Lo que se observaba en la conducta era concebible como producto de un estado "tóxico", en el que el aparato psíquico se veía compelido a encontrar sentido a una amenaza proveniente de los límites del psiquismo; es decir, una verdadera invasión de cantidad no fácilmente cuantificable. La imperiosa necesidad de hallar ligadura para ese desborde cuantitativo dentro del Principio del Placer era la finalidad de la repetición de las transgresiones, fenómenos disruptivos y tendencia a la acción que caracterizaban su conducta en la escuela. El aprendizaje aparecía débilmente investido, excepto en algunos intereses muy puntuales, y aún en éstos parecía prevalecer una tendencia a la superficialidad y lo meramente



aparente. La posibilidad inhibitoria del Yo se veía limitada, el Ideal del Yo carecía de fuerza de atracción y en lugar de sublimaciones auténticas se observaban intentos poco sostenidos de cumplir con lo esperable. La indicación, entonces, no fue la misma que para el caso anterior; ya que no se trataba en lo esencial de levantar represiones y de hacer consciente lo inconsciente. Más que desarticular los mecanismos defensivos de Yo, la tarea consistía en ofrecerle a éste puntos de apoyo para el proceso de autoorganización y dominio de sus impulsos. Naturalmente, en este trabajo debieron incluirse los padres del pequeño tanto como fue posible, en parte debido a las dificultades que se presentaban para la consolidación de una alianza terapéutica estable. Además, se hizo necesario facilitar la posibilidad grupal de auto observación de los vínculos, con la finalidad de llegar a ciertas modificaciones de la dinámica familiar. Las situaciones difíciles, que no faltaron en el transcurso de las sesiones, que incluían agresiones físicas, descalificaciones, ataques al encuadre y a los objetos del consultorio, no podrían ser simplemente clasificadas como fenómenos transferenciales sin extender, creo yo, abusivamente, el concepto de transferencia. No parecía haber allí una verdadera actualización de vínculos pretéritos sobre la representación preconsciente del analista, sino más bien una serie de reacciones poco discriminadas que defendían un aparato psíquico inestable frente a la tarea terapéutica que, en principio, era vivida como una amenaza a su integridad. Además, las agresiones cumplían la función de hacer activo lo pasivo —el niño se sentía frecuentemente descalificado por sus familiares y compañeros— como un intento elemental de elaborar situaciones que tendían permanentemente a lo traumático.

El tratamiento progresó en la medida en que el niño logró incorporar recursos elaborativos más realistas y pudo comprobar que no carecía de posibilidades para el aprendizaje. En parte, eso se logró a través de las identificaciones que se fueron estableciendo con el modelo de funcionamiento mental proporcionado por su analista en la labor cotidiana, ya que ésta incluía la discriminación de diferentes estados afectivos entre sí, así como de fantasías y realidad, o de deseos propios y ajenos. Buena parte de la tarea consistió en mantener la confianza del niño acerca de la capacidad de su analista para sostenerlo de manera estable y aún en situaciones poco favorables. Por ejemplo, en ocasiones él mismo tendía a provocar una situación temida, la del enojo del adulto con el que se encontraba. En su vida cotidiana, eso solía generar una espiral de violencia que terminaba en el maltrato mutuo y en un malestar que se prolongaba en el tiempo. Como en el juego del carretel, el pequeño aspiraba allí a ser el agente de una situación que, de otro modo, lo ubicaba como víctima pasiva. En el vínculo terapéutico fue necesario combinar una cierta firmeza con respecto al límite de lo permitido —en la casa, por el contrario, y a causa del estado angustioso que



solía propagarse por el grupo, la frontera entre permitido y prohibido era fluctuante— con una disposición a retomar el vínculo positivo en términos de afecto y trabajo tan rápido como fuera posible. En síntesis, su agresión no resultaba tan destructiva ya que quedaba abierto siempre el camino para reencontrar el vínculo de alianza.

En la medida en que logró rendimientos escolares reales y, por lo tanto, mejoró su autoestima, consolidó nuevos intereses, vínculos y actividades. Participar de manera eficaz en la tarea escolar cotidiana le brindó un marco para autosostenerse y organizarse, y la actividad facilitó el proceso de elaboración psíquica que se encontraba dificultado. Naturalmente, este resultado requirió también de ciertas modificaciones en las formas de vínculo habitual en su familia, para lo que resultaron de utilidad las numerosas entrevistas mantenidas con los padres y las sesiones en las que se reunió a la familia.

A modo de conclusión

Con respecto a la cuestión de las condiciones generales, creo que es posible afirmar que todo aprendizaje, para ser auténtico, debe cumplir con la condición de ser creativo; por lo tanto activo en dos sentidos posibles: a la vez placentero y elaborativo. En otras palabras, creación propia —aunque apoyada sobre el vínculo transferencial de la relación con el maestro— y no sólo repetición del discurso de otro; actividad y no solamente pasividad, aunque también es necesario que quien aprende logre incluir en el conjunto de la actividad el necesario aprovechamiento de sus aspectos pasivos que le permitan una ganancia de placer al ocupar el lugar de alumno que recibe el saber de su maestro. Realizará así el propósito antitraumático de la pulsión de dominio y en el mismo acto brindará satisfacción a la búsqueda de aproximación al Ideal implicada en la sublimación, lo que permitirá sostener económicamente la actividad.

Lógicamente, se facilitaría un aprendizaje con esas características en un ámbito escolar adecuado, donde se consideraran méritos la creatividad y la originalidad; es decir, donde el Ideal del Yo del grupo encarnado en la institución no se limitara a invocar con rigidez un programa, sino que habilitara también la posibilidad de investigar caminos alternativos, afines a las necesidades de elaboración y a los deseos de cada uno. En suma, un lugar en el que el niño pudiera sentirse sostenido, protegido y a la vez estimulado a traspasar los límites de su propia ignorancia. Abusando tal vez de las comparaciones, podría concebirse tal lugar, en términos casi winnicottianos, como la "escuela suficientemente buena". Un interrogante señala el lí-



mite de la analogía: ¿logra la escuela corriente estar a la altura de tales exigencias? La experiencia muestra que no lo consigue la mayor parte de las veces; en cambio, termina a menudo por convertirse en una especie de desencadenante universal y da ocasión a la aparición de formas específicas de malestar. Luego, como expresión de un muy actual terror al fracaso en el rendimiento esperado, padres, maestros y médicos podrán depositar su ilusión en alguna droga mágica que restituya la normalidad perdida. Ya se sabe que el éxito de la magia es más bien escaso, pero no hay material más resistente que el de la ilusión.

Resumen

El presente trabajo sostiene la necesidad de incluir la perspectiva teórica psicoanalítica en el abordaje de la cuestión del aprendizaje y sus dificultades.

Desarrolla brevemente dos líneas que pueden seguirse en el pensamiento metapsicológico freudiano: el aprendizaje por experiencia biológica y el que se basa en la identificación.

Considera que la complejidad propia del proceso de aprendizaje en el ser humano no suele ser adecuadamente tenida en cuenta en la mayoría de los abordajes teóricos o clínicos.

Ilustra con el resumen de dos casos que muestran otros tantos procesos sintomáticos, claramente diferentes entre sí, pero localizados ambos en el terreno de lo psicológico

Concluye con algunas consideraciones sobre las condiciones de aprendizaje y el papel de la escuela.

Summary

The present paper states the need to include the perspective of the Psychoanalytic theory in the approach of the process of learning and its difficulties. It briefly develops two lines that can be followed in Freud metapsychological thinking: learning by means of the biological experience, and learning based on identification.

It considers that the process of learning's own complexity in human beings is often not adequately taken into account in most theoretical or clinical approaches.

The paper is illustrated by two clinical cases, which show other symptoma-



tic processes; clearly different from each other, but which are both located in the psychological field. It ends with some reflections on the conditions of learning and the role of school.

Résumé

Le présent dossier soutient la nécessité d'inscrire la perspective théorique psychanalytique dans l'abordage de la question de l'apprentissage et ses difficultés. On développe brièvement deux lignes qui peuvent se suivre dans la pensée métapsychologique freudienne: l'apprentissage par expérience biologique et qui se base dans l'identification.

On y considère que la complexité propre du proces d'apprentissage chez l'être humain n'a pas l'habitude d'être tenu en compte dans la majorité des abordages théoriques ou cliniques.

On éclaire avec la résumé de deux cas qui montrent autant d'autres procès symptomatiques, nettement différents entre eux, mais tos les deux, placés sur le terrain psychologique. On finit avec quelques considérations sur les conditions d'apprentissage et le rôle de l'école.

Bibliografía

American Psychiatric Association: *DSM-IV* (manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales), Ed. Masson, México, 1996.

Brazelton, T. B. y Cramer, B. G.: *La relación más temprana*, Barcelona, Paidós, 1993.

Calzetta, Juan José: "Relaciones afectivas y aprendizaje escolar", Departamento de Publicaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 1990.

Castoriadis, Cornelius: *Hecho y por hacer (Pensar la imaginación)*, Eudeba, Buenos Aires, 1998.

Emde, R.; Kubicek, L. y Oppenheim, D.: "La realidad imaginativa observada durante el desarrollo temprano del lenguaje", en *Psicoanálisis*, APdeBA, Vol. XX, N° 2, 1998, Buenos Aires.

Freud, Sigmund: *Proyecto de Psicología* (1895), Amorrortu, Bs. As., 1979. "El porvenir de la terapia analítica" (1910) (a).



"Contribuciones al simposio sobre el suicidio" (1910) (b).
Pulsiones y destinos de pulsión (1915).
"Prefacio para un libro de A. Aichorn" (1925).
Nuevas conferencias de introducción al Psicoanálisis (1932).
"Conferencia 34" (1933), *Esquema del Psicoanálisis* (1938).

Paín, Sara: *Estructuras inconscientes del pensamiento. La función de la Ignorancia*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1979.

Piaget, Jean: *Seis estudios de Psicología*, Corregidor, Buenos Aires, 1974.
Stern, Daniel N.: *El mundo interpersonal del infante*, Buenos Aires, Paidós, 1991.

Winnicott, Donald: *Realidad y Juego*, Buenos Aires, Gedisa, 1969.

Juan José Calzetta
Av. Santa Fe 5280, 3° "F"
(1425) Buenos Aires
4854-1612 / 4774-7297
jcalzett@mail.psi.uba.ar