



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Trabajo Final de Grado

**Dificultades ante el aprendizaje como síntoma:
una posible lectura desde la perspectiva lacaniana**
(monografía)

Nataly Zapater / C.I. 4.564.710-6

Tutora: Prof. Adj. Cecilia Blezio

Revisora: Asist. Paola Behetti

Montevideo, Uruguay

2023

Índice

Resumen	3
Introducción	4
Un sujeto del psicoanálisis, sujeto necesariamente en falta	5
El síntoma en el psicoanálisis lacaniano	10
Una noción de aprendizaje	15
El aprendizaje y su relación con el saber	18
Una posible lectura de las dificultades ante el aprendizaje: ¿de qué habla el síntoma?	20
Saber inaprensible, aprendizaje como posibilidad	23
La escuela como institución, ¿posibilita el aprender?	25
El acceso a la palabra y la escritura como posible	27
Consideraciones finales	31
Referencias bibliográficas	35

Resumen

Nos proponemos a través de la presente producción bordear la noción de dificultades de aprendizaje como síntoma desde una conceptualización crítica apoyada en las teorizaciones de Jacques Lacan. El recorrido se fundamenta principalmente en los trabajos de la línea de investigación de Enseñanza y Psicoanálisis (ENPSI) desarrollada en el Departamento de Enseñanza y Aprendizaje de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar), dirigido por la Dra. Ana María Fernández Caraballo. Para ello desarrollaremos las nociones de sujeto, síntoma y aprendizaje; para posteriormente establecer lazos con la noción de saber. Reflexionaremos acerca de la educación y la enseñanza actual como dispositivos apoyados en la escuela moderna como institución, sustentados en una idea de sujeto como sinónimo de individuo y de aprendizaje como evolución. Posicionándonos desde una perspectiva crítica, nos apartamos de estos fundamentos para dar cuenta de una concepción de sujeto sujetado al discurso, y dividido, por tanto, por el lenguaje. En este marco, el aprendizaje se dispone como constitutivo del sujeto. El proceso permitirá dar cuenta de la imposibilidad del saber cómo tal, y de la ausencia de aprendizaje sin dificultad. Finalmente, indagaremos acerca de los espacios y posicionamientos donde instituir un aprendizaje, y por tanto, un sujeto posible.

Palabras clave: sujeto, aprendizaje, síntoma, saber, dificultad.

Introducción

El presente escrito se enmarca como Trabajo Final de Grado para aspirar a la obtención del título de Licenciada en Psicología expedido por la Facultad de Psicología de la Universidad de la República de Uruguay (Udelar).

La motivación surgió de la experiencia vivida durante el curso de las prácticas preprofesionales, donde, a partir del trabajo clínico con niños en etapa escolar, se pudo observar la prevalencia y comorbilidad de los llamados -desde un modelo médico- Trastornos del Lenguaje y Trastornos de Aprendizaje.

El trabajo se propone realizar un estudio de las instancias que posibilitan el aprender y a partir de allí realizar un acercamiento al entendimiento de las dificultades ante el aprendizaje, utilizando como marco teórico el psicoanálisis de orientación lacaniana. La perspectiva se escogió en el entendido de que el psicoanálisis lacaniano sentó las bases de la mirada que teoriza acerca de la relación entre los procesos psíquicos y la lingüística, y de que sus conceptualizaciones favorecen el enriquecimiento de la presente producción. En este punto considero necesario expresar que esta instancia no es tomada como una mera exigencia académica, sino que es pensada como una oportunidad y necesidad personal de profundizar en el conocimiento del psicoanálisis de orientación lacaniana, teniendo en cuenta la riqueza de sus aportes para el desarrollo de la clínica y las escasas posibilidades de formación que ofrece la carrera de grado al respecto.

En relación al trabajo monográfico, primeramente se realizará un recorrido por las nociones de sujeto y síntoma, apropiadas y resignificadas, a partir de Sigmund Freud, por Jacques Lacan. Seguidamente se expondrá una posible noción aprendizaje, que dará lugar a una conceptualización de las dificultades ante el aprendizaje y su relación con el lenguaje. Finalmente el trabajo pretende establecer una relación entre los procesos de constitución

psíquica, la escuela como institución y las dificultades ante el aprendizaje; a partir del diálogo con autores nacionales, principalmente integrantes de la línea de investigación ENPSI de la FHCE de la Udelar.

Un sujeto del psicoanálisis, sujeto necesariamente en falta

El sujeto del psicoanálisis, sujeto efecto del discurso, se constituye a partir de la intervención de algo que le es ajeno; al decir de S. Venturini (2017), desde la *extranjeridad*.

Desde esta perspectiva, se entiende que el sujeto está determinado por el lenguaje desde el momento en que su madre anticipa su existencia y que su nombre le asigna un lugar en el mundo. Ya desde la vida intrauterina, el sujeto responde a la palabra; y necesitará de su inscripción en el lenguaje como sostén y rescate del vacío de la inexistencia. Así, el sujeto se constituye como producto de los lenguajes (Allouch, 1986/1988), de “los efectos de la palabra sobre el sujeto, del modo en que se le habló a cada uno, las marcas del otro impresas en él” (Leyack, 2017, p. 20).

El recorte que hace el Otro en el cuerpo a partir del lenguaje, introduciendo un significante, una matriz simbólica; define entonces la posición del sujeto en el mundo, “no se define cuál es la historia del sujeto, cuál es la novela, cuál es el contenido de su vida, pero sí se define en qué principios significantes se organizaron las inscripciones” (Jerusalinsky, 2003, p. 112).

Ahora bien, Lacan establece que el sujeto se constituye a partir de procesos de identificación, identificación que inscribe una huella; y es allí, en esa huella, que nacerá un significante. Al respecto Lacan (1961-1962) sostiene:

Diré cuando se habla de identificación, se piensa de entrada en el otro, al que uno se identifica y que la puerta me es abierta fácilmente para poner el acento, para insistir, sobre esta diferencia del otro al Otro, del pequeño otro al gran Otro . . . , en la identificación, se plantea enseguida como idéntico, como fundado en la noción de lo mismo (*même*), y aun de lo mismo al mismo (*du même au même*) (p. 2).

El *estadio del espejo* -proceso suscitado en el sujeto entre los 6 y los 18 meses de edad-, constituye la instancia donde se erige una identificación primaria y donde se constituye un sujeto a partir de la unidad imaginaria del cuerpo. Aquí, el reflejo del sujeto y el reconocimiento de su imagen en el espejo, posibilita la percepción unificada de sí mismo, que hasta el momento era fragmentada y gobernada por las sensaciones y la mirada del otro. Este proceso es posible, sin embargo, a través de la imagen de un otro, prescindiendo del objeto espejo como tal; en tal caso:

Este niño se identificará con una imagen integrada de su cuerpo al comprender que él también es como el otro, cualquier semejante, como su propia madre, y comprenderá que por esta integridad el [*sic*] vale todo el amor que la madre (mas [*sic*] bien el Otro bastante materno) le profesa o pueda profesarle (J. Venturini, 2017b, p. 148)

Durante esta instancia, se producirá la identificación del niño al otro -representado por su imagen especular-, identificación que irá de un *mismo* al otro *mismo* (Ferreira y Pappadia, 2020), constituyendo la primera experiencia de formación del yo.

La sensación de unidad que da la imagen en el espejo ocasiona una falsa ilusión de completud, de totalidad, y da lugar a la inscripción en el mundo imaginario y a la orientación

del sujeto en la búsqueda de esa integridad. Sobre esta primera pérdida de objeto, primera falta, se constituye una primera identificación asociada al *Yo ideal*:

La completud narcisista del yo se vive como la reintegración de una totalidad, que, aunque nunca se tuvo, se remonta a las primeras experiencias de pérdida del objeto como pérdida de completud [...] Esta forma de experimentar la totalidad depende de la función idealizante del amor, encarnada especialmente en los cuidados maternos que complementan las ineficientes acciones del desamparado *infans* (J. Venturini, 2017b, p. 148).

Esta experiencia se erige, como afirma J. Venturini (2017b), siempre en función de un Otro. Será el Otro quien, a partir del lenguaje, posibilitará en una segunda instancia la inscripción en el plano simbólico, y por tanto la división, la castración, y la formación del *ideal del Yo* como instancia de identificación. Este acceso a lo simbólico le brinda al sujeto acceso al registro de lo real y posibilita el lazo social.

J. Venturini (2017b) citando a Le Gaufey hace referencia a cierto rasgo *desemejante* en la imagen que ve el sujeto en el espejo:

Esa imagen no es cualquier otro ser, en cierta manera “soy yo” (empíricamente comprobado), aunque tampoco “soy yo” exactamente [...] La desemejanza que escapa a la imagen especular del sujeto (y finalmente a toda imaginarización) es lo que el sujeto “es”, y este “ser del sujeto” que no se hallará en ningún lugar del mundo, sino en “otra parte” (p. 152).

Esta desemejanza, este *no-rasgo* (Le Gaufey, como se citó en J. Venturini, 2017b) es lo que se constituirá a partir del proceso de identificación simbólico y que Lacan llamará *rasgo unario*.

Si entendemos al sujeto como efecto del encadenamiento significativo, a partir de la renombrada fórmula de Lacan “*el significante es lo que representa a un sujeto para otro significante*”; el rasgo unario representa un trazo que funda lo Uno, este *no-rasgo*, y se constituye como el soporte de la cadena significativa:

La fundación del uno que constituye este trazo, no está tomada en ninguna parte más que en su unicidad: como tal no se puede decir de él otra cosa que es lo que tiene en común todo significante de ser ante todo constituido como trazo, de tener este trazo como soporte (Lacan, 1961-1962, p. 18).

El rasgo unario será entonces ese primer significante que soporta la cadena significativa y del que solo se puede dar cuenta una vez instituida esta, se trata de un “primer lugar ausencia a partir del cual de allí todo se ordena” (S. Venturini, 2017, p. 191). El rasgo unario constituirá entonces una falta que posibilitará al sujeto constituirse desde ese lugar:

El significante existe porque hubo pérdida del objeto, el objeto falta porque el sujeto no vuelve a experimentar esa primera satisfacción vivida, por lo tanto queda inscripto míticamente –recordemos que el significante evoca el objeto perdido. Incluso la huella, el rasgo unario, que parece ser lo más cercano al objeto, no es más que la marca del pasaje del objeto, y no hace más que denotar su ausencia (S. Venturini, 2017, p. 191).

Lacan (1999) afirma, en definitiva, que el sujeto es un mensaje, un eslabón de la cadena discursiva que lo contiene:

En sí mismo, el juego del símbolo representa y organiza, independientemente de las peculiaridades de su soporte humano, ese algo llamado sujeto. El sujeto humano no fomenta ese juego: ocupa en él su lugar y desempeña allí el papel de los pequeños más y los pequeños menos. El sujeto mismo es un elemento de esa cadena que, tan pronto como es desplegada, se organiza de acuerdo a leyes (p. 289).

Es el Otro, inscripto en el lenguaje y la palabra, el que a través del significante puede instituir al sujeto como parte de la cadena de significantes –fundada entre equivalencias y diferencias– y, por tanto, constituirlo como sujeto. Este tipo de identificación es la que permite el ingreso al *mundo humano* a través de la simbolización de lo real “porque hace que el sujeto esté continuamente girando sobre el rasgo unario, o sea, lo hace resurgir una y otra vez” (Ferreira y Pappadia, 2020, p. 346). Así, un sujeto *indiferenciado* con lo real no podrá concebir simbólica o representativamente objetos exteriores a él (Ferreira y Pappadia, 2020).

Ahora bien, sabemos que el significante no tiene valor por sí mismo, sino que lo adquiere en oposición y diferencia dentro de una cadena significativa. Todo significante está en falta de aquello que quiere significar, y si bien la falta se inscribe en tanto el significante nunca es igual a la cosa, solo una renovada falta posibilitará su enlace con el deseo. Imperar la falta, la libertad significativa, permite insertarse en nuevas cadenas discursivas, y es en ese interjuego presencia-ausencia dónde se produce el movimiento, la *recreación* (Flesler, 2007).

Nos encontramos, en definitiva, con un sujeto necesariamente en falta, un sujeto que surge y se constituye incesantemente sobre ella; y será el lenguaje el que le permitirá al sujeto, no cubrirla, no borrarla, sino bordearla.

El síntoma en el psicoanálisis lacaniano

Para comenzar sería pertinente establecer qué entendemos por síntoma y especialmente cómo conceptualizarlo desde una perspectiva psicoanalítica. La noción de síntoma es tomada desde la medicina, que le asigna una categoría universal, pero es resignificada desde el psicoanálisis como producto de una historia subjetiva.

Baraldi (2002) realiza una distinción entre las nociones de signo y síntoma en medicina. El signo será aquello que podrá detectarse a través del análisis, mientras que el síntoma pertenece al discurso, configurándose como lo que el sujeto puede decir de aquello que le sucede. Es por ello que el estatuto médico tomará como relevante el signo por encima del síntoma. El médico hace entonces referencia al cuerpo, a lo visible, a lo patológico, y busca su objetivación.

El síntoma en psicoanálisis configura una de las formaciones del inconsciente, volviéndose irrelevante la división salud-enfermedad y privilegiándose la dimensión subjetiva. En el caso de los trastornos escolares nos encontramos habitualmente ante un sujeto que nada puede decir, por lo que existe signo pero no síntoma (Baraldi, 1993):

Para la perspectiva psicoanalítica el síntoma constituye un fenómeno subjetivo que no se entiende como el signo de una enfermedad, sino más bien como la expresión de un conflicto inconsciente, entonces, se puede referir que el síntoma refiere también a un saber, del cual el sujeto dice no saber nada, pero que en el transcurso de la intervención comienza a desplegarse (Fernández, 2018, p. 76).

Así, en medicina los esfuerzos estarán enfocados en su supresión, mientras que desde el psicoanálisis se busca su inclusión en la trama discursiva.

El primero en plantear la noción de síntoma en psicoanálisis fue Sigmund Freud. Para Freud (1926/1992) la aparición del síntoma es indicio de la presencia de un proceso patológico. Establece que el síntoma es señal y sustituto de una moción pulsional que tenía como meta la satisfacción, y fue reprimida. La represión parte del Yo, que por imperativo del Superyó, declina a una investidura pulsional iniciada en el Ello. El síntoma parte entonces de una satisfacción pulsional que ha sido interceptada y no ha podido manifestarse como tal por encontrarse sometida a un proceso represivo: “mediante la represión, el Yo consigue impedir el devenir consciente de una representación que era la portadora de una moción desagradable” (p. 87), una moción que de encontrar satisfacción se volvería displacentera. La represión equivale entonces a un intento de huida, el Yo retira la investidura de la agencia representante de la pulsión y esa energía es transformada en una descarga que lo libera del displacer bajo la forma de angustia.

La angustia es la reacción originaria ante el peligro de desvalimiento en una situación de trauma, que es reproducida luego como señal cuyo objetivo es guiar de manera autónoma su transcurso. El síntoma parte entonces de una señal de angustia, la cual define como un afecto que tiene carácter displacentero, indeterminado, ya que no es dirigido a un objeto, y que produce sensaciones corporales como operaciones de descarga.

De esta manera, y como mecanismo de autopreservación, la angustia se relaciona con la expectativa en el sentido de que vuelve a producirse ante un hecho que reúna las condiciones para que una nueva situación de peligro pueda generarse: “La angustia no es producida como algo nuevo a raíz de la represión, sino que es reproducida como un estado afectivo siguiendo una imagen mnémica preexistente” (p. 89). Dirá Freud (1926/1992) que será el trauma de nacimiento el que se convertirá en su arquetipo. Así, el acto de nacimiento

es la primera vivencia de angustia, y parece haber prestado rasgos característicos a la expresión del afecto de angustia.

Asimismo, identifica dos tipos de angustia: la angustia realista y la angustia neurótica. La primera aparece de forma involuntaria, automática y se produce ante un desvalimiento material. La angustia neurótica, sin embargo, no aparece a partir de un peligro notorio externo, sino que se produce desde un peligro pulsional, esto es, un desvalimiento psíquico. Esta no será involuntaria, sino que el Yo voluntariamente dará la señal de angustia con el objetivo de poner en marcha el mecanismo de placer-displacer. También identificó formaciones mixtas, donde se produce una reacción desmedida ante un desvalimiento material.

Los síntomas son entonces el resultado de una efectiva cancelación de la situación de peligro: “los síntomas ligan la energía psíquica que de otro modo se habría descargado como angustia” (p. 136). El síntoma aparece como retorno de lo reprimido, pero de una forma que lo hace irreconocible como sustitutivo de una moción pulsional irrealizada; tal consumación suele tomar un carácter compulsivo. La descarga a través de la motilidad ha sido obstaculizada y se ha visto impedida de transformarse en acción, por lo cual se ve forzada a manifestarse como alteración del propio cuerpo, como síntoma. El síntoma es una formación de compromiso, que se encuentra entre las instancias del Yo y el Ello, siendo, por un lado, una satisfacción sustitutiva de las pulsiones provenientes del Ello (beneficio primario de la enfermedad) y, por otro, satisfaciendo la defensa y los intereses del Yo (beneficio secundario de la enfermedad). Actúa como un cuerpo extraño, y el Yo con su tendencia a la ligazón y unificación, pretende cancelar su ajenidad favoreciendo una adaptación al fragmento del mundo interior representado por él. La fusión del síntoma con el Yo hace que se vuelva necesario para este: “Estas ligazones de reconciliación entre el yo y el síntoma actúan en el bando de las resistencias” (p. 95).

La resistencia constituye la manifestación del gasto energético continuo que se realiza a través de la conrainvestidura. Con respecto al síntoma encontramos dos clases de resistencia: una del Yo, en relación a la integración del síntoma al Yo y el beneficio secundario del síntoma; y otra del Ello, vinculada a la compulsión a la repetición y el beneficio primario del síntoma. Cuando la prohibición vinculada a la moción pulsional cobra también un significado de satisfacción, Freud (1926/1992) dirá que constituye un triunfo de la formación del síntoma.

Lacan (2010/1998), por su parte, retoma de Freud la idea de que detrás del síntoma se encuentra un deseo y que el síntoma constituye una satisfacción, neurótica, de este. En este sentido, establece que el síntoma es la máscara del deseo. Este deseo no tiene relación directa con el objeto que lo satisface, sino con la posición que adopta el objeto ante su presencia.

Lacan (2010/1998) designará entonces al síntoma como aquello que puede ser analizable, que incluye tanto los síntomas patológicos como otras interpretaciones del inconsciente. Se presentan, de forma paradójica, como problemáticas que no encuentran solución, bajo una máscara que esconde la existencia de deseo. El deseo cumple la particularidad de ser un deseo de reconocimiento, un deseo reprimido, inconsciente, que se manifiesta visiblemente a través del síntoma.

En una dirección distinta a la de Freud, indica que no se tratará de un deseo en sí mismo, sino del interés del sujeto por la situación de deseo, y ello será lo que se representará a través del síntoma, de la máscara. Será un *deseo de nada*; no se dirigirá entonces a un objeto, sino que este deseo es deseo de reconocimiento, en tanto identifica un deseo en el Otro, lo cual designa una falta, que el sujeto tomará como demanda a satisfacer. Resulta entonces una aparente situación de deseo, pero que tiene como trasfondo el componente esencial de la demanda. Y aquí radica la principal diferencia con Freud.

En este entendido, para que exista deseo necesariamente debe existir demanda, la cual se articula en una primera llamada con un objeto que la satisface y que lo convierte en un objeto-símbolo, inicial y generalmente representado por la madre: “el objeto en cuestión es el paréntesis simbólico de la presencia, en cuyo interior se encuentra la suma de todos los objetos que ésta puede aportar. Este paréntesis simbólico es en adelante más precioso que ningún bien” (p. 338).

El mecanismo de presencia-ausencia del objeto posibilita entonces el deseo, deseo vinculado al significante de la presencia. Esta presencia simbolizada es reconocida a través de una máscara: “lo primero que reconoce el niño de pecho es el frontón griego, la armadura, la máscara” (p.339). A esta máscara, a la presencia capaz de satisfacer sus deseos, el niño responde, antes de la palabra, a través de la risa, por una demanda satisfecha. El deseo como significante de la presencia se va articulando acorde a quién tiene la capacidad de satisfacerlo, y también a quien le opone resistencia a la realidad, y hacia él se dirige la risa. Aquí, dirá Lacan (1998), se encuentra el origen de la identificación, que aparece ante la insatisfacción, ante la demanda rehusada.

A partir de la transformación del deseo en demanda; siempre vinculado a una máscara, se conformará entonces el Ideal del Yo; mientras que en la línea de la articulación significante comenzará a conformarse el Superyó. Concluye entonces que habrá tantas máscaras como formas de insatisfacción de las demandas; será entonces la abnegación con respecto a la demanda una de las características esenciales para la formación del síntoma:

La máscara se constituye en la insatisfacción y por intermedio de la demanda rehusada [...] En la dimensión psicológica que se desarrolla a partir de la frustración, tan viva en algunos sujetos, podrán advertir en sus propias declaraciones esta relación entre

insatisfacción y la máscara, por cuya causa, hasta cierto punto, habría tantas máscaras como insatisfacciones (p. 341).

Hay algo del orden de la situación de deseo con la cual el sujeto está implicado, y por lo cual encuentra representación a través del síntoma. De esta manera, no es, como en apariencia se presenta, un interés del sujeto por un objeto de deseo, sino que se trata de un interés del sujeto por la situación de deseo. La clave no está en que se desee algo, sino en el hecho de que hay deseo. Lo que atrae al sujeto es el hecho de que haya deseo, es el identificar que hay un Otro que desea, por lo tanto hay una falta, la cual podría él llenar tomado como demanda.

El inconsciente, dirá Lacan (2010/1998), habla a través del síntoma; da cuenta de un deseo reprimido, un deseo excluido por el sujeto, y será esta su particularidad. Así, el síntoma no remite a un sujeto, sino a este deseo, “deseo de aquella falta que, en el Otro, designa otro deseo” (p. 337).

Una noción de aprendizaje

La noción de aprendizaje ha sido abordada desde diversas perspectivas y a través de distintas disciplinas; resulta por ello necesario explicitar desde qué lugar nos pretendemos posicionar. Si bien partimos de una disciplina y lectura particular, el compromiso está en hacerlo desde un posicionamiento crítico e integral.

Una de las conceptualizaciones de aprendizaje -quizás la más difundida- surge de la epistemología positivista, que imprimió en la psicología experimental –surgida a fines del siglo xix y principios del xx–, y en la pedagogía apoyada en sus preceptos, una noción de sujeto como unidad bio-psico-social (Fernández Caraballo, 2017). Aquí, el aprendizaje es

representado como proceso de desarrollo y adaptación; de forma que instinto y aprendizaje confluyen y se desarrollan lineal, unidireccional y crecientemente hacia un fin. Así, el niño¹, como parte del desarrollo primitivo utiliza como guía la costumbre y la necesidad; mientras el adulto, poseedor de una *inteligencia superior*, accede al conocimiento a través del método y la razón (Ros, 2017).

Con el surgimiento de la escuela moderna y bajo esta conceptualización, recae sobre el niño la educación, y sobre sus padres el interés en promoverla (Fernández Caraballo, 2020). Así, diversas disciplinas –incluyendo la psicología– comienzan a favorecer su atención hacia la esfera de lo educativo: “la propuesta será conocer la psicología infantil para educarla mejor, para convertir a los niños en hombres razonables y adaptados a la cultura” (Fernández Caraballo, 2020, p. 93).

Tal como indica Fernández Caraballo (2020), lo anterior tuvo efectos sobre el discurso, uno de los cuales se reflejó en la idea de normalidad como forma de valorar tanto la conducta como a la estabilidad funcional. A partir de ese momento los niños serán ordenados, disciplinados, calificados, clasificados, pero, sobre todo, patologizados; el objetivo: formar adultos y *ciudadanos* productivos para la sociedad y el mercado.

Paralelamente a los desarrollos de la psicología experimental surge el discurso del psicoanálisis, que ya no nos presenta un sujeto representado como unidad; sino que es, bajo este marco, un sujeto dividido, al menos entre consciente e inconsciente (Fernández Caraballo, 2017).

Como desarrollamos anteriormente, los desarrollos de Lacan -inscritos en esta concepción- establecen que el sujeto es efecto del discurso, y que es el lenguaje como registro

¹ Recordemos que, a pesar de que actualmente resulte una caracterización natural, no debemos olvidar que la categoría *niño* es una institución social que surge en la edad moderna, asociada a la instauración de la familia como centro de ordenamiento y control social.

simbólico el que introduce la división. El sujeto se erige, en este sentido, en el discurso del otro; un otro que lo precede y lo determina, y es desde esta conceptualización que se va a plantear una noción de aprendizaje. Lacan (1999) sostiene que podemos ubicar el aprendizaje en aquellas instancias que representan en tiempo presente sucesos pasados: en el trauma, en la fijación, en la reproducción, en la transferencia. Al respecto agrega:

Lo que en la experiencia analítica denominamos intrusión del pasado en el presente pertenece a este orden. Es siempre el aprendizaje de alguien que lo hará mejor la próxima vez. Y cuando digo que lo hará mejor la próxima vez, es que tendrá que hacer algo completamente distinto (p. 135).

En esta línea Lacan (1999), contrariamente a las corrientes vinculadas a la perspectiva positivista -que insisten en la tendencia del hombre hacia el perfeccionamiento-, dirá que en él prevalece el fracaso: “el sujeto vuelve a una tarea en la medida en que quedó inconclusa. El sujeto recuerda mejor un fracaso en la medida en que fue doloroso” (p. 137). Así, tal como plantea Fernández Caraballo (2017), el aprendizaje se efectúa a partir del discurso: “el niño aprende algo, por ejemplo que un objeto es peligroso, no por la simple experiencia sino cuando fue formulado en el discurso” (p. 46).

En una dirección opuesta a la idea de evolución, de adaptación; expresa que el aprendizaje “es algo que marcha a saltos, a brincos. Es siempre la aplicación estrictamente inadecuada de ciertas relaciones simbólicas totales y ello implica varias tonalidades, por ejemplo la intromisión de lo imaginario en lo simbólico, o inversamente” (Lacan, 1999, p. 135).

Nos alejamos aquí de la idea de desarrollo, para encontrarnos con un sujeto atravesado por tiempos; tiempos lógicos y no cronológicos, que transcurren de forma

necesariamente disarmónica y que, por tanto, no pueden asociarse a la idea de evolución.

Tal como expresa De Los Santos (2017), esta sesión, denominada *El Circuito*, nos remite justamente a la circularidad, a la repetición, al movimiento; a “un comportamiento montado en el pasado y reproducido en el presente de manera poco conforme con la adaptación vital” (Fernández Caraballo, 2017). El sujeto del psicoanálisis repite en tanto éste se instituye en el discurso del otro, un otro dentro del eslabón de discurso que el sujeto conforma.

Podemos afirmar aquí que desde esta perspectiva entendemos el aprendizaje como constitutivo del sujeto, y el lenguaje como acontecimiento: “no hay aprendizaje sin \$, más aún, no hay sujeto sin aprendizaje” (Baraldi, 1993). Desde el psicoanálisis se piensa entonces en el aprendizaje como parte de la dinámica psíquica, y como parte de la trama significativa del sujeto.

El aprendizaje y su relación con el saber

Entendemos desde nuestra conceptualización al aprendizaje como una relación que se establece entre el sujeto y el *saber*.

En el entendido de que el lenguaje inscribe en el sujeto una gran pérdida, la pérdida del acceso directo a lo real, “el saber para alcanzar lo real será no todo, estará mediatizado por las leyes del lenguaje” (Flesler, 2007, p. 27). En este sentido, “si lo real es lo que no cesa de no inscribirse en lo imaginario y en lo simbólico, es a su vez lo que no cesa de retornar articulado en una extrañeza inquietante” (Ros, 2020, p. 301), lo cual evidencia que la idea de saber como estructura fija y preexistente resulta una ilusión.

Acordamos entonces con la concepción brindada por Hounie (2017), quien establece que “*saber* referirá a aquellas formas que, incluyéndolo, trascienden el dominio del

significante, este ámbito de lo pensable por vías de la razón e incluso de la sin-razón” (p. 140).

El saber trasciende entonces lo definible, lo delimitable por atributos simbólicos, es irreductible al significado, y será en este sentido *inaprensible* (Hounie, 2017), inalcanzable, en tanto lo *real* –tal como aparece en los escritos de Lacan–; resulta siempre bordeable pero nunca alcanzable por un campo disciplinar:

El agujero de lo real no puede ser cubierto con el saber (aunque esta sea la ilusión de todo saber), se sabe que solo se puede bordearlo, rodearlo por palabras, palabras que van a constituir un saber siempre parcial, provisorio, lacunar, agujereado siempre por el no-saber que, como dice Lacan, es lo que le da su verdadero marco al saber (Larsen, 2009, s/p, como se citó en Hounie, 2017, p. 146).

La falta y la dificultad son, en definitiva, constituyentes del sujeto; y entendemos, en este marco, al saber como imposibilidad.

El aprendizaje como constituyente del sujeto supone, respecto del saber, un corte, un cambio de posición en el sujeto: un saber que lo convoca y que a partir de ese momento inaugura su existencia (Blezio, 2017). Así, el aprendizaje produce un *nuevo* sujeto que no volverá nunca a su tiempo anterior (Andrés, 2017).

No es posible, desde este posicionamiento, disociar aprendizaje y constitución de subjetividad, y afirmamos, por tanto, que no hay aprendizaje sin angustia, sin falta, sin deseo: “para que haya aprendizaje debe darse un anudamiento de algo del saber al sujeto” (Fernández Caraballo, 2017, p. 154).

Una posible lectura de las dificultades ante el aprendizaje: ¿de qué habla el síntoma?

Tal como lo presentamos, bajo la representación positivista, la dificultad es vista como obstáculo para el desarrollo del individuo y, por tanto, como una amenaza para la evolución de la sociedad. Nos encontramos aquí ante una noción indefinida dentro del campo científico, inscripta dentro del terreno de lo ideológico como entidad que viene a socavar el bienestar social:

Queda de esta forma en evidencia el hecho de que el término “dificultades de aprendizaje” abarca un conjunto de deficiencias indefinidas, un resto no descifrado por la investigación científica, pero que en tanto obstáculo en el sistema educativo representa un gran problema cargado de preocupaciones sociopolíticas, y por eso mismo es esencialmente ideológico. Por otra parte, se restringe el alcance de estas dificultades a los niños. No se da ninguna definición científico-intelectual de “niño” o “infancia”, siendo estas nociones de sentido común, o bien jurídico-políticas. Sobre todo, no se explica los motivos de exclusión de los “adultos”. Esto pone aún más en evidencia el carácter ideológico de la definición (J. Venturini, 2017a, p. 79).

Es a partir de la escuela moderna y de la institución de la idea de *normalidad*, que comienza a visualizarse aquello que escapa, aquello que trasciende, aquello que excede; aquello que, en consecuencia, debe inhibirse, controlarse, vigilarse, dominarse:

De esta manera el discurso destaca como síntomas a nuevos conjuntos de fenómenos dándoles el estatuto de enfermedad mental, así van configurándose como síntomas determinadas conductas definidas en un fondo normativo, una conducta se convierte

en un síntoma potencial de enfermedad (Andrés, 2018, p. 508).

Las dificultades ante el aprendizaje emergen entonces como síntoma de la subjetividad, “irrumpen e incomodan expresando una especie de resistencia a asimilarse al mundo actual” (Andrés, 2018, p. 506), revelando un malestar cultural. Es a partir de aquí -y bajo una concepción de sujeto como unidad bio-psico-social- que los discursos comenzarán a nombrar, a ordenar, a clasificar; en definitiva, a producir identidad.

Ahora bien, desde una conceptualización psicoanalítica, entendemos el síntoma a la vez como metáfora de aquello que no puede ser representado por el significante y se inscribe en lo real del organismo, y como mensaje que se dirige a un otro. Este síntoma, que se esconde resultando engañoso y contradictorio, retorna y se muestra a través de la máscara que es su disfraz.

Revela lo real del goce: “el síntoma es, entonces, un modo de decir, pero al mismo tiempo un modo de gozar” (Najles, 2008, p. 100), podemos afirmar que estamos ante un sujeto –y una sociedad– que habla y que, por tanto, es necesario escuchar (Fernández Caraballo, 2018).

Desde esta perspectiva, ¿cómo entendemos entonces las dificultades ante el aprendizaje?.

Lacan (1985) va a asimilar el mecanismo del síntoma al de la metáfora en la cadena significante. La metáfora actuará por condensación, esto es, por la sobreimposición de significantes:

Entre el significante enigmático y el que viene a sustituirse en una cadena significante actual, pasa la chispa, que fija en un síntoma –metáfora donde la carne o bien la función están tomadas como elementos significantes– la significación inaccesible para

el sujeto consciente en la que puede resolverse [...] Pero el significante enigmático sigue presente en su conexión metonímica con el resto de la cadena, con lo que no se borra ni se modifica con el tiempo y contexto, sino que: es de una memoria, comparable a lo que se llama con este nombre en nuestras modernas máquinas de pensar (fundadas sobre una realización electrónica de la composición significativa), donde reside esa cadena que insiste en reproducirse [...] Es la verdad de lo que ese deseo fue en su historia lo que el sujeto grita por medio de su síntoma como una dialéctica del retorno. (Lacan, 1985, pp. 498-499).

El síntoma excede la historia del *individuo*, pues es del orden del inconsciente, y éste sobrepasa los límites de aquello que el sujeto considera como yo (Keuylian, 2020). Podemos visualizar entonces al síntoma como portador de saber, un saber de la historia del sujeto, de la cultura; un saber que se transforma para mostrarse a través del lenguaje:

Cuando se abre la puerta del saber al síntoma se puede conectar el saber a las experiencias vividas, y el saber entra bajo la óptica de la vida. Se trata quizás de un saber que lleva la marca de lo más crucial que hay en nosotros –o en nuestra cultura–, pero también de lo más rechazado. Se podría decir además que se trata de un saber plástico porque se metamorfosea en un material que es plástico, que es “cuerpo sutil, pero es cuerpo”: el lenguaje. (Lacan, 1985, p. 289).

Entendiendo que el síntoma tiene un significado propio que lo constituye, representando formas primarias de experiencia vital, y que es, en efecto, portador de saber; no podemos visualizar la dificultad como el negativo del aprender:

No puede por tanto reducirse a una deficiencia de las «funciones psíquicas», a un simple «signo de enfermedad» y en consecuencia no desemboca solo a una dificultad, sino que abre la posibilidad de conectarnos con experiencias vitales con todas las riquezas que estas puedan albergar (Keuylian, 2020, p. 163).

Con un aprendizaje constitutivo del sujeto, un aprendizaje en relación a un saber, un sujeto y un saber en falta, y un síntoma portador de saber; podemos aseverar en este punto la imposibilidad de aprendizaje sin dificultad:

En estos términos, el concepto de “dificultades de aprendizaje” no hace sentido o, en todo caso, se vuelve un asunto que nos es común. Es decir: con un lenguaje que es estructuralmente opaco, con el malentendido que es estructural, y con un saber necesariamente en falta, lo que hay es la singularidad de un sujeto expuesto a las relaciones del saber. Se trata de un sujeto que emerge, que responde, que, como puede, dice de sí o se muestra. En definitiva: que goza –¡como todos!– como puede (Blezio, 2017, p. 135).

Saber inaprensible, aprendizaje como posibilidad

Bajo el campo discursivo enunciado, nos preguntamos entonces qué posibilita el aprender.

Capurro (2018) afirma que “no hay posibilidad de saborear un saber si no está mediatizado, particularizado por un cierto amor” (p. 398), amor dirigido hacia el *sujeto supuesto saber*. Este amor *transfereencial* es el que soportará y posibilitará al sujeto en su propio acercamiento al saber.

Lacan (1972-73) afirma que el saber se deriva también del *odio* a partir de la decepción del amor, lo que a su vez posibilita restablecer la función del saber. Lacan (1972-73), para superar el dualismo amor-odio, propone el neologismo *odionamoración*, donde confluyen en un tríptico amor-odio-saber. En este marco, “el odio es una operación de lectura que revela la presencia de cierto deseo de saber” (Lema, 2018, p. 517); así, el odio posibilita la *desuposición* del saber del sujeto ubicado en el lugar de sujeto supuesto saber:

Pero esa caída del lugar identificado a un saber sin falta, lugar esencialmente ilusorio . . . , es efectuada por una operación de lectura. No por la confrontación especular. La falta en el saber del Otro se produce cuando el sujeto, por medio del odio, supone que hay algo que este no sabe, y se lo hace caer en el acto de revelárselo (Lema, 2018, p. 519).

Es el duelo con respecto a la falta en el saber lo que posibilita el aprender, por lo que lo importante no es la verdad sino la pregunta, la duda, la interrogación (Andrés, 2017).

En esta misma línea acordamos con Hounie (2017) cuando expresa que “lo que mueve al sujeto en su relación con el saber es el no-saber” (p. 142). Pero este *no-saber* no es el negativo del saber, no es ignorancia, sino aquella instancia que le da estructura, creatividad, producto y productora de saber (Capurro, 2018). El guión en este caso no es separador, sino puente entre las partes: “así, el no-saber representa ese lugar de suspensión, de silencio del lenguaje, de presencia de la ausencia, de marca del sentido en el sin-sentido, de la experiencia de lo extranjero que nos habita” (Hounie, 2017, p. 148).

El sujeto, y por tanto, el aprendizaje, se erigen entonces ahí donde logra desprenderse del ideal de completud, ahí donde aparece la falta. El sujeto necesita inscribir esta falta en el Otro, que le demuestra que el Otro está barrado y no posee el saber absoluto. Aquí, en los

límites del Otro, es donde podrá constituirse como sujeto de deseo:

Podríamos decir que los problemas de aprendizaje ponen en evidencia la dificultad de ser todo o ser nada para los otros (omnipotencia impotencia). El todo se refiere a que en la medida que el sujeto lo sabe todo, no necesita aprender nada, y en la medida que no es nada, no se interesa por subjetivizar los objetos de conocimiento. Aprender implica separarse, crecer, tomar conciencia de la diferencia, ya que esta diferencia humaniza, abriendo camino a la subjetivación (Palma y Tapia, 2000, p. 110)

La detección de la falta en el Otro permite la circulación del deseo, “soportar la duda, la contradicción, es un compás indispensable para componer la partitura que, aún cuando pueda resultar genialmente hermosa, jamás será perfecta para que la música se acabe” (Baraldi, 1993, p. 27).

El sujeto, y por tanto, el aprendizaje se instituyen desde la falta, desde la grieta, desde la falla. La enseñanza es, entonces, del orden del deseo, de la falta, de lo imposible; “en toda enseñanza está el imposible saber; si no está, se corta la relación con el «no se sabe», se habilita la creencia de que es posible saberlo todo” (Torrón Preobrayensky, 2020, p. 188).

La escuela como institución, ¿posibilita el aprender?

Es en este punto, y bajo estas concepciones de sujeto, aprendizaje y saber; que nos preguntamos acerca de la posibilidad de aprendizaje en la escuela moderna como institución.

Tal como expresan Varela y Álvarez-Uría (1991) algunas de los rasgos que caracterizan a la escuela como institución son “el espacio cerrado, el maestro como autoridad moral, el estatuto de minoría de los alumnos, y un sistema de transmisión de saberes

íntimamente ligado al funcionamiento disciplinario” (p. 191, como se citó en Torrón Preobrayensky, 2020, p. 181). En ese marco la escuela se erige como discurso inequívoco, como espacio que posibilita, para todo, el sentido y la representación; donde *un* significante y *su* significado se corresponden y ensamblan incuestionable y completamente (Torrón Preobrayensky, 2020).

Nos enfrentamos a la fantasía de completud; aquí, no hay lugar para el error, para la falta; la falta no es oportunidad sino una problemática a solucionar (Torrón Preobrayensky, 2020). Aquí, la falta, constitutiva de todo sujeto, se posiciona solo sobre el lugar del aprendiz:

Falta en comprender, falta de interés, falta de condiciones, falta de poder, quien ofrece sintomáticamente su castración para sostener al maestro imaginariamente en el lugar del gran Otro: almacigo de los significantes, poseedor del código del lenguaje y de la cultura, amo de la verdad, huella del Otro mítico de la constitución subjetiva (Ros, 2017, p. 205).

La imposibilidad de ver al Otro barrado se deriva en la dificultad para ver la falta en sí mismo, de ver ese no saber cómo constitutivo de todo saber (Ros, 2017).

La escuela, constituida sobre la figura del maestro como mediador entre el mundo y el aprendiz, se representa en un maestro que subraya, que explica, y que de esta manera clarifica (Ros, 2017). Sin embargo, la paradoja es tal que "las palabras que el niño aprende mejor, aquellas de las que absorbe mejor el sentido, de las que se apropia mejor para su propio uso, son aquellas que aprende sin maestro explicador, con anterioridad a cualquier maestro explicador . . . la lengua materna" (Rancièrè, 2003, tal como se citó en Ros, 2017, p. 204).

Respecto a la cuestión Lacan (1962-1963) expresa:

Si hicieran su collage preocupándose menos de que todo encajara, de un modo menos temperado, tendrían alguna oportunidad de alcanzar el mismo resultado al que apunta el collage, o sea, evocar la falta que constituye todo el valor de la propia obra figurativa, por supuesto cuando es una obra lograda. Y por esta vía llegarían a alcanzar pues, el efecto propio de lo que es precisamente una enseñanza (p. 183).

Bajo esta concepción, la enseñanza no debería orientarse hacia el yo, “es decir en lo que el yo pueda proferir, sino en el de, o sea, de donde viene eso, esa enseñanza cuyo efecto soy” (Lacan, 1981, p. 38). Se necesita una enseñanza, en definitiva, comprometida con “la transmisión la totalidad de sujetos inmedibles, impredecibles, paradójicos, ambiguos, irregulares, opacos, escindidos, deseantes, ávidos de retos específicos que los mantengan entretenidos” (Ros, 2020, p. 317). Queda en evidencia aquí la imposibilidad de una pedagogía que exitosa e inequívocamente transmita conocimiento al sujeto al que se la somete (Villalba, 2017).

El acceso a la palabra y la escritura como posible

Comenzaremos este punto diferenciando la concepción de lenguaje de la concepción de palabra. Lacan refiere que la palabra constituye el símbolo, y por tanto, introduce al sujeto al plano simbólico; mientras que el lenguaje es el sostén de la palabra. La palabra no tiene significado único, aún cuando nos referimos a una misma persona. Es creadora y, es en el vínculo que posibilita, donde hace surgir el lugar del Otro, “la palabra es lo que humaniza al hombre; desde tal óptica, sería imposible concebir un proceso de socialización o humanización sin la palabra –la ley del hombre–” (Ferreira y Pappadia, 2020, p. 325). Lacan (1999) designa a la palabra como productora y portadora de múltiples sentidos:

La palabra se instituye como tal en la estructura del mundo semántico que es el del lenguaje. La palabra nunca tiene un único sentido ni el vocablo un único empleo. Toda palabra tiene siempre un más allá, sostiene varias funciones, envuelve varios sentidos. Tras lo que dice un discurso está lo que él quiere decir, y tras lo que quiere decir está otro querer decir, y esto nunca terminará a menos que llegemos a sostener que la palabra tiene una función creadora, y que es ella la que hace surgir la cosa misma, que no es más que el concepto (p. 350).

Es a través de la palabra, dice Lacan (1999), que el sujeto busca ser reconocido, y es a partir de este reconocimiento que la palabra existe.

¿Qué ocurre entonces cuando un sujeto ingresa en el lenguaje pero no en la palabra? No se produce la diferenciación entre Yo Ideal e Ideal del Yo. En palabras de Ferreira y Pappadia (2020), nos encontramos ante un sujeto ubicado *fuera de lo humano*:

Generalmente, el niño cuando está dentro de ese Yo ideal ve su imagen, pero busca la validación de esa imagen mirando a la madre, su gran Otro, y pasa del Yo ideal al ideal del Yo; la castración es la diferencia entre uno y otro. En el ideal del Yo entra en juego la castración, porque está la mirada de ese Otro. El sujeto pasa a ser borrado por ese Otro que es el lenguaje y la cultura, se constituye en sujeto del inconsciente, en el Yo ideal, *moi*, no es sujeto, presenta placer y displacer que debe ser interpretado por Otro. Lo simbólico es el Otro, el ser nominado por el Otro constituye al niño como sujeto (p. 349).

El nacimiento de lo humano está entonces directamente relacionado con la inscripción

del cuerpo en el orden del lenguaje (Jerusalinsky, 2003). Las autoras entienden, en este sentido, que “el primer Otro es el lenguaje, el primer no yo; esto es lo que nos constituye, pero que proviene del exterior, aunque lo hagamos propio, nos humaniza” (p. 342), y concluyen que las dificultades ante el aprendizaje en el campo de la palabra se producen en sujetos que, aunque se encuentran inmersos en el mundo del lenguaje, no habitan la palabra.

Respecto de la escritura, desde el inicio de la institución de la escuela moderna, se ha constituido como entidad crucial para la inscripción en el proceso de escolarización (De Los Santos, 2020).

De Los Santos (2020) afirma que “si el inconsciente está estructurado como un lenguaje, esta estructura se revela solamente por lo escrito” (p. 267). La escritura funciona entonces como soporte narcisista y muestra necesariamente algo de la subjetividad (letra, grafía, contenido, etc.); siendo a la vez un producto independiente y situado fuera del dominio del emisor (Palma y Tapia, 2000). Las omisiones, lateralizaciones, inversiones; muestran necesariamente lo propio del sujeto, y designan un vínculo entre el símbolo y lo simbolizado. La lengua escrita es, en definitiva, una producción, y no designa una transcripción, sino un significante, un objeto simbólico del lenguaje hablado.

La escritura preexiste al sujeto, y no basta con el dominio del código simbólico para instaurar el acceso a la misma:

Una vez enfrentados al código, requerimos del trabajo de ajustarnos a la arbitrariedad y forzosamente adjudicar un sentido a esas cifras. Esto requiere de un cierto trabajo que desprende angustia, ya por lo enigmático, ya porque requiere de un deseo que impulse a atravesar ese esfuerzo que es ir en contra de la corriente imaginaria (De Los Santos, 2020).

Palma y Tapia (2000) establecen que para acceder a la lectoescritura es necesario que se instaure un primer corte, entre la imagen sonora y la imagen escrita: “para entender la lectoescritura, para leer, es necesario prescindir de la imagen visual. Para poder leer es necesario perder la antropomorfización de las letras” (p. 108); aunque también se vuelve imprescindible “la articulación entre la falta de imagen sonora que hay en la imagen escrita y la falta de imagen escrita de la imagen sonora” (p. 108).

De Los Santos (2020), por su parte, expresa que aquello que posibilita la apertura hacia el aprendizaje de la escritura es la *demanda del mundo alfabetizado*, producto de la cultura, que le posibilitará devenir ciudadano y hacer lazo en el medio social. En este sentido, Palma y Tapia (2000) afirman que la escritura se encuentra estructurada acorde a la función paterna, como ley arbitraria y externa al sujeto (semántica, sintáctica, etc.); en tanto el lenguaje oral implica una renuncia, en concordancia a la separación respecto de la madre, del todo como posibilidad. Así, “cuando el ejercicio de las funciones parentales restringe las posibilidades del pasaje de la legalidad endogámica a la legalidad secundaria, observamos dificultades que pueden expresarse a través de síntomas en el campo de la lectoescritura.”(p. 106).

Los autores identifican, por un lado, la función materna destructiva y expulsiva, la cual desestima el valor narcisista, dificultando el establecimiento del lazo social, obstaculizando la libidinización de sus producciones, y consecuentemente produciendo conflictos en la orientación del deseo. Y por otro la función materna atrapante, que si bien da lugar al narcisismo, imposibilita la creación de un campo subjetivo que establezca una distancia con la madre.

Las dificultades en la escritura autónoma también pueden estar ligadas a las funciones paternas (Palma y Tapia, 2000). Cuando la función es ejercida con autoritarismo, el padre no se erige como representante de la ley, sino que la personifica; lo que limita al niño a ocupar

ese lugar. En el caso contrario, cuando la función es ejercida con debilidad, no posibilita el corte y restringe, como resultado, el acceso del niño al espacio exogámico (Palma y Tapia, 2000).

Tal como analizamos, la escuela moderna se erige sobre una concepción de sujeto-unidad, y funda su enseñanza apoyada en una idea de evolución y homogeneidad; “entienden a los sujetos como objetos y . . . sostienen que es posible saltarse la humanización en forma de afecto y cuidados a la hora de enseñar” (Ferreira y Pappadia, 2020, p. 352). Desde las conceptualizaciones que desarrollamos entendemos, sin embargo, el sujeto constituido como discurso del otro en tanto producto social, y en consecuencia, al afecto y el deseo como condiciones necesarias para la institución del aprendizaje.

Consideraciones finales

Esta producción procuró, a través de una mirada crítica, problematizar la noción de dificultades ante el aprendizaje; y poner, por tanto, el *aprendizaje en cuestión* (Fernández Caraballo, 2017). Cumplir con esta finalidad supuso recorrer extensos senderos, rodear conceptualizaciones, insistir sobre ellas, establecer relaciones.

Si el objetivo es acercarnos a una noción de aprendizaje, se vuelve necesario definir quién es el sujeto que aprende y a qué sujeto se enseña.

Para determinar quién es el sujeto que aprende nos posicionamos desde el psicoanálisis lacaniano, revelando que este sujeto es un sujeto dividido; dividido por el lenguaje, dividido por la falta. Un sujeto que, en tanto *es* en falta, desea, se identifica. Un sujeto inscripto en la cadena significante y que es, por tanto, producto y productor de discurso.

Pero, ¿a qué sujeto se enseña? A partir de nuestro análisis dimos cuenta del surgimiento de la escuela moderna y del sujeto que sustenta. El sujeto al que se enseña es representado por la *unidad* y la *normalidad*, lo que configura en consecuencia la *homogeneidad*. El aprendizaje se define aquí como sinónimo de progreso, de desarrollo, de evolución. Bajo esta concepción la dificultad es vista entonces como obstáculo tanto para el *individuo* como para la sociedad. Será necesario en este caso nombrar, producir identidad, y controlar.

Nos preguntamos aquí cómo se vuelve el aprendizaje posible cuando el sujeto que aprende se contrapone al sujeto al que se enseña.

El aprendizaje, tal como lo vimos, está íntimamente relacionado con el fracaso y la repetición. Es, desde esta perspectiva, el fracaso el que posibilitará la repetición, repetición que no es copia sino circulación, movimiento. Se constituirá así, en cada repetición, en cada movimiento, un *nuevo* sujeto. Entendemos entonces el aprendizaje como constitutivo de todo sujeto.

Advertimos al aprendizaje como lazo entre el sujeto y el saber; un saber –en tanto da cuenta de lo real– imposible, *inaprensible*. Será por tanto un saber siempre en falta, siempre bordeable pero nunca alcanzable; constituyendo su aprendizaje una ilusión.

Desde el psicoanálisis entendemos al síntoma a la vez como máscara de aquello que quiere representar y como mensaje que se dirige al otro; diremos entonces que el síntoma es portador de cierto saber. Este saber va a mostrar lo más íntimo de nosotros, excediendo –en tanto sujetos efecto del discurso– la historia individual. El objetivo no es, desde esta perspectiva, callar, ocultar este síntoma; sino escuchar lo que tiene para hablar.

¿Cómo asimilar el síntoma de la dificultad a la ignorancia cuando decimos que éste supone siempre un saber? Vale cuestionarse también: si la dificultad ante el aprendizaje no es la excepción sino la norma, ¿cómo pensar un aprendizaje sin dificultad?

La pregunta es entonces cómo pensar un aprendizaje posible, qué posibilita una cierta relación con el saber. Hablamos aquí de amor, de transferencia, pero también de *odio*; en tanto es en el interjuego presencia-ausencia de saber que adjudicamos a cierto *sujeto supuesto saber*, que podrá erigirse en el sujeto un deseo de saber. Será necesario ver la barra, la falta en el Otro para dar lugar –en este límite del Otro, en este agujero– a un sujeto de deseo.

La escuela moderna, y la figura de maestro que supone, se configuraron desde sus inicios como estructuras completas; no como espacios de circulación de saber sino como portadores de *todo* saber. No hay lugar aquí para el error, para la falla; la falta siempre estará del lado del aprendiz. Lacan (1962-1963) dirá: “si hicieran su collage preocupándose menos de que todo encajara [...] tendrían alguna oportunidad de alcanzar el mismo resultado al que apunta el collage, o sea, evocar la falta que constituye todo el valor de la propia obra figurativa” (p. 183), y es aquí que radica el verdadero valor de la enseñanza.

Es esta idea de collage la que podemos vislumbrar en la *Pareja cósmica* de José Gurvich (1966): sujetos constituidos desde la *exterioridad*; sujetos en falta, falta que posibilita su constitución. Sujetos efecto y causa de fragmentos de saber.

Entendemos entonces que sin falta y sin afecto que posibiliten la circulación del deseo no hay aprendizaje posible; más aún, no hay existencia –en tanto *humana*– posible.



Pareja cósmica de José Gurvich (1966).

Referencias bibliográficas

- Allouch, J. (1986/1988). La conjetura de Lacan sobre el origen de la escritura [trad. de L. Bassi, B. Bertero, E. Degracia, A. Fontaine, R. Giordano, A. Larramendy, G. Leguizamón, E. Maldonado, T. Mercado, G. Monasterio, P. Palombo, M. Pasternac, S. Pasternac, H. Peretti, M. Poyrasián, E. Sosa]. En Allouch, J., Arnoux, D., Julien, P., Fontaine, A, Vernus, P. y Viltard, M. (1988). *La instancia de la letra* (pp. 07-38). Córdoba: La torre abolida.
- Andrés, P. (2017). Aproximación a la identificación en la transmisión y el aprendizaje. En Fernández Caraballo, A. (dir.). *La identificación en psicoanálisis. Claves para el estudio de la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 35-42). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Andrés, P. (2018). Las dificultades de aprendizaje bajo sospecha. En Fernández Caraballo, A. y Venturini, J. (dirs.). *Dificultades ante el aprendizaje. Un abordaje multidisciplinario* (pp. 505-513). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Baraldi, C. (1993). *Aprender: la aventura de soportar el equívoco*. Rosario: Homo Sapiens.
- Blezio, C. (2017). Dificultades de aprendizaje: Anotaciones desde una teoría de la enseñanza para resucitar la cuestión. En Grupo de Trabajo 10. Aprendizaje y dificultades de aprendizaje. Prácticas técnicas, teóricas y políticas en el campo psicopedagógico. FHCE. *VII de Investigación y VI de Extensión. Jornadas 2017 Profesor Washington Benavidez. V Encuentro de Egresados y Estudiantes de Grado*. Montevideo: FHCE.
- Capurro, R. (2018). El sabor de los saberes. En Fernández Caraballo, A. y Venturini, J. (dirs.). *Dificultades ante el aprendizaje. Un abordaje multidisciplinario* (pp. 391-401). Montevideo: FHCE-Udelar.
- De Los Santos, M. (2020). Algunos elementos para pensar la dificultad en la iniciación a la escritura. En Fernández Caraballo, A. y Venturini, J. (dirs.). *Estudios sobre aprendizaje. Sujeto, psicopedagogía, psicoanálisis*. (2da ed., pp. 263-276). Montevideo: FHCE-Udelar.
- De Los Santos, M. (2017). Un recorrido por las teorías de aprendizaje que circulan en los ámbitos institucionales. En: Fernández Caraballo, A. (dir.). *El aprendizaje en cuestión* (pp. 157-180). Montevideo: Ediciones de la Fuga.
- Fernández Caraballo, A. (2017). El aprendizaje y su inquietante extrañeza. En: Fernández Caraballo, A. (dir.). *El aprendizaje en cuestión* (pp. 29-56). Montevideo: Ediciones de la Fuga.

- Fernández Caraballo, A. (2018). El psicoanálisis con niños y los efectos en la psicopedagogía. *Didáskomai*, (9), 5-18.
- Fernández Caraballo, A. (2020). De la entidad niño para el psicoanálisis y los efectos en la educación y en la psicopedagogía. En Fernández Caraballo, A. y Venturini, J. (dirs.). *Estudios sobre aprendizaje. Sujeto, psicopedagogía, psicoanálisis*. (2da ed., pp. 92-108). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Fernández, D. (2018). Aprendizaje e Historización: Aportes de la teoría psicoanalítica a la comprensión de dificultades de aprendizaje en niños que han vivenciado procesos de institucionalización y adopción. *Estudios Pedagógicos*, 44 (3), 75-88.
- Ferreira, G. y Pappadia, S. (2020). De Víctor de Aveyron a Dick de Melanie Klein. En Fernández Caraballo, A. y Venturini, J. (dirs.). *Estudios sobre aprendizaje. Sujeto, psicopedagogía, psicoanálisis* (2da ed., pp. 321-354). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Flesler, A. (2007). *El niño en análisis y el lugar de los padres*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (1926/1992). Inhibición, síntoma y angustia. En *Obras completas. Tomo XX* (trad. J. L. Etcheverry) (pp. 1-310). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gurvich, J. (1966). Pareja cósmica [pintura]. Recuperado de <https://www.artsy.net/artwork/jose-gurvich-pareja-cosmica/auction-results>.
- Hounie, A. (2017). Lo inaprensible del saber crea espacios para desear. En: Fernández Caraballo, A. (dir.). *El aprendizaje en cuestión* (pp. 139-156). Montevideo: Ediciones de la Fuga.
- Jerusalinsky, A. (2003). *Claves para entender a un niño. Clínica psicoanalítica con niños*. Quito: Ediciones ABYA-YALA.
- Keuylian, L. (2020). El síntoma en su relación con el saber. Un tejido irregular de hilos de distintos tiempos. En Fernández Caraballo, A. y Venturini, J. (dirs.). *Estudios sobre aprendizaje. Sujeto, psicopedagogía, psicoanálisis*. (2da ed., pp. 159-178). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Lacan, J. (1961-1962). *El seminario Libro 9: La identificación*. Recuperado de https://edicionesjustine-elp.net/wp-content/uploads/2019/10/La_identificacion.pdf.
- Lacan, J. (1972-73). *Otra vez / Encore*. Versión crítica a cargo de Ricardo Rodríguez Ponte. Recuperado de <https://mega.nz/#!ZMoSzDID!u4FfQ1dmp0Kjcpa7ckH4oatCmHTazUWs8cZbEHkB5A>.
- Lacan, J. (1981). *El Seminario Libro 20: Aún*. Buenos Aires: Paidós.

- Lacan, J. (1985). La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud. En: J.Lacan, *Escritos I*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 478-513. (Trabajo original publicado en 1957).
- Lacan, J. (1999) *El Seminario de Jacques Lacan Libro 2: El Yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica 1954-1955*. [trad. E. Berenger]. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1983).
- Lacan, J. (2010). *El Seminario de Jacques Lacan Libro 5: Las Formaciones del Inconsciente 1957-1958*. [trad. E. Berenger]. Buenos Aires. Paidós. (Trabajo original publicado en 1998).
- Lacan, J. (2006). *El seminario Libro 10: La angustia 1962-1963*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 2004).
- Lema, S. (2018). Odiar al saber. En Fernández Caraballo, A. y Venturini, J. (dirs.). *Dificultades ante el aprendizaje. Un abordaje multidisciplinario* (pp. 514-522). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Leyack, P. (2017). *Escritura en el Análisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Najles, A. (2008). *Problemas de aprendizaje y psicoanálisis*. Buenos Aires: Grama.
- Novas, M. (2020). Schreber y su enseñanza: una posible relación del psicoanálisis con el aprendizaje y sus dificultades. En Fernández Caraballo, A. y Venturini, J. (dirs.). *Estudios sobre aprendizaje. Sujeto, psicopedagogía, psicoanálisis*. (2da. ed., pp. 109-134). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Palma, E. y Tapia, S. (2006). De la subjetivación a la apropiación. Aportes del psicoanálisis a los problemas del aprender. *Revista de Psicología*, XV (2), 95-111.
- Ros, O. (2017). En Fernández Caraballo, A. (dir.). *La identificación en psicoanálisis. Claves para el estudio de la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 43-54). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Ros, O. (2020). La didáctica de la mediación, el saber enciclopédico y la pauperización del yo dificultando el aprendizaje, en Los hermanos Cuervo de Andrés Felipe Solano. En Fernández Caraballo, A. y Venturini, J. (dirs.). *Estudios sobre aprendizaje. Sujeto, psicopedagogía, psicoanálisis*. (2da. ed., pp. 291-320). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Torrón Preobrayensky, A. (2020). La marca de Procusto en la escuela: una metáfora para pensar las dificultades ante el aprendizaje. En Fernández Caraballo, A. y Venturini, J. (dirs.) (2020). *Estudios sobre aprendizaje. Sujeto, psicopedagogía, psicoanálisis*. (2da. ed., pp. 179-194). Montevideo: FHCE-Udelar.

- Venturini, J. (2017a). Estructura ternaria. Elementos del simbólico en los comienzos de la enseñanza de Lacan. En Fernández Caraballo, A. (dir.) (2017). *El aprendizaje en cuestión* (pp. 57-138). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Venturini, J. (2017b). Metapsicología, estructura, sujeto. De las valencias del yo al estadio del espejo. En Fernández Caraballo, A. (dir.). *La identificación en psicoanálisis. Claves para el estudio de la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 81-172). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Venturini, S. (2017). La identificación a lo extranjero. En Fernández Caraballo, A. (dir.). *La identificación en psicoanálisis. Claves para el estudio de la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 185-200). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Villalba, A. (2017). Creer consistente su consecuencia. En Fernández Caraballo, A. (dir.). *La identificación en psicoanálisis. Claves para el estudio de la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 43-54). Montevideo: FHCE-Udelar.