

ENTRE LO INTRAPSÍQUICO, LO INTERSUBJETIVO Y LO INSTITUCIONAL: ANÁLISIS DE LAS TRANSICIONALIDADES EN UN TALLER DE APRENDIZAJE

BETWEEN THE INTRAPSYCHIC, THE INTERSUBJECTIVE AND THE INSTITUTIONAL:
ANALYSIS OF TRANSITIONALITIES IN A LEARNING WORKSHOP

Franco, Priscila J.; López, Camila A.; Barrio, Martina; Cantú, Gustavo ¹

RESUMEN

Este artículo se enmarca en el proyecto UBACyT 2018 “Procesos subjetivos y simbólicos contemporáneos comprometidos en el aprendizaje escolar: nuevas conceptualizaciones e intervenciones”, dirigido por la Dra. Patricia Álvarez, uno de cuyos objetivos es “Proponer nuevas estrategias de intervención para la transformación de las dificultades subjetivas ligadas a la producción de conocimientos”, y se enfoca en el Taller de Aprendizaje, una de las intervenciones que se diseñaron en función de dicho objetivo. Tratándose de un diseño cualitativo exploratorio en su período inicial, se presentan los supuestos centrales y dimensiones de análisis que permiten pensar al taller como un espacio transicional entre salud, educación y comunidad. En ese sentido, se sostiene que el Taller de Aprendizaje se configura como un espacio subjetivante que permite encuentros significativos con pares y adultos que -en su función encuadrante- habilitan mediaciones con objetos culturales, con los otros y con la institución.

Palabras clave:

Aprendizaje, Subjetividad, Taller, Transicionalidad.

ABSTRACT

This article is framed on the UBACyT 2018 project “Contemporary subjective and symbolic processes involved in school learning: new conceptualizations and interventions”, directed by Dra. Patricia Álvarez, being one of its objectives “to propose new interventions and strategies to transform subjective issues associated with knowledge production”, and it is focused on the Learning Workshop, one of the interventions that was designed in order to accomplish the mentioned objective.

Being an exploratory qualitative design in the initial stages, the central assumptions and analysis dimensions are presented because they allow the workshop to be thought of as a transitional space between health, education and community spaces. In this respect, it is argued that the Learning Workshop is considered as a subjectivating space that enables significant encounters with peers and adults who -in their framing function- allow mediations with cultural objects, with others and with the institution.

Keywords:

Learning, Subjectivity, Workshop, Transitionality.

¹Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Psicología, Instituto de Investigaciones, Cátedra de Psicopedagogía Clínica.
Email: priscilajfranco@gmail.com

1. Introducción

Este artículo se enmarca en el proyecto UBACyT 2018 “Procesos subjetivos y simbólicos contemporáneos comprometidos en el aprendizaje escolar: nuevas conceptualizaciones e intervenciones”, dirigido por la Dra. Patricia Álvarez. Dicho proyecto se propone profundizar en la comprensión de las relaciones entre los procesos psíquicos y las modalidades específicas de producción simbólica y de aprendizaje en niñas, niños y adolescentes, con el propósito de comprender los procesos de producción de conocimientos e intervenir sobre sus problemáticas desde una perspectiva compleja no estigmatizante. Tiene como objetivos principales:

- Aportar conceptualizaciones sobre las relaciones entre los procesos psíquicos, las modalidades específicas de producción simbólica y de aprendizaje en niños y adolescentes desde una perspectiva compleja.
- Conceptualizar las patologías de simbolización contemporáneas detallando los procesos subjetivos y simbólicos en juego, para evitar la estigmatización y la homogeneización de las dificultades en el aprendizaje.
- Proponer nuevas estrategias de intervención para la transformación de las dificultades subjetivas ligadas a la producción de conocimientos.

En función del último objetivo, se desarrollaron varias intervenciones tanto en el ámbito clínico como en el ámbito institucional y comunitario, una de las cuales consiste en el Taller de aprendizaje del que se tratará el presente trabajo. El propósito de la creación del taller fue trabajar con niñas y niños que expresan distintos malestares en sus procesos de aprendizaje en la escuela antes de que se generen necesidades clínicas, permitiendo un abordaje de las problemáticas en proceso. Es decir, se elaboró una propuesta de mediación entre el espacio escolar y el espacio clínico para abordar formas de producción simbólica que promuevan procesos de imaginación y reflexión.

El Taller de aprendizaje se enmarca en el proyecto de investigación de Maestría de Psicología Educacional (UBA) titulado “Estrategias de intervención subjetivantes y transformaciones simbólicas en un dispositivo de apoyo escolar en el ámbito comunitario” (UBACyT 2021-2023) de la Lic. Priscila Franco. Asimismo, la experiencia ha servido de insumo para la beca estímulo (UBACyT 2022-2023) “Transformaciones simbólicas en la lectura y escritura en niñas y niños que concurren a un dispositivo de apoyo escolar en el ámbito comunitario” de Camila Antonella López, y el desarrollo de la tesina de grado “Procesos de simbolización en la producción de lectoescritura de una niña en un Taller de aprendizaje: Una reflexión desde el psicoanálisis contemporáneo” de la Lic. Martina Barrio.

La investigación que dio origen a este dispositivo tiene como objetivo general: explorar y conceptualizar sobre las relaciones entre las dinámicas intersubjetivas generadas en un Taller de aprendizaje en el ámbito comunitario y las posibles transformaciones en los procesos de simbolización de niñas y niños que asisten al mismo.

La perspectiva epistemológica de la Complejidad (Morín,

2010; Caparrós y Cruz Roche, 2013 a y b) posibilita abordar las problemáticas del aprendizaje en una triple encrucijada: la dimensión de lo institucional, la dimensión intersubjetiva y la dimensión singular. Estas aparecen entramadas en la experiencia, donde se ponen en relación modalidades singulares de pensamiento con el encuadre institucional de las formas culturales de construcción histórico-social. Las dimensiones centrales que se desprenden del objetivo planteado apuntan a lo intersubjetivo compartido y lo intrapsíquico singular en una compleja relación. Esto no puede pensarse sin la introducción del eje de lo institucional comunitario en el que se despliega el dispositivo del taller y sus especificidades. Este recorrido permite conceptualizar el lugar intermedio entre la clínica y la escuela que intenta establecerse en el Taller de aprendizaje.

Tratándose de un diseño cualitativo exploratorio en su período inicial, en este artículo se presentan los supuestos centrales y dimensiones de análisis que sostendrán las articulaciones complejas entre el marco conceptual de referencia que recorre las dimensiones mencionadas y lo acontecido durante el primer año de funcionamiento del taller, con una intención de seguir abriendo interrogantes que guíen el proceso de investigación.

2. Acerca del Taller de Aprendizaje

El Taller de aprendizaje se desarrolla en la Asociación Civil Pequeños Pasos, ubicada en la localidad de Loma Hermosa, partido de San Martín, provincia de Buenos Aires.

En el primer año de trabajo, las niñas y los niños que fueron invitados a participar de este taller asistían a otros espacios recreativos de la asociación, pero con la particularidad de que manifestaban alguna dificultad en el aprendizaje escolar, signado por la familia y/o la escuela. Los encuentros fueron los días sábados, tuvieron una duración de una hora, y en los mismos se conformó un grupo de seis niñas y niños que cursaban tercer y cuarto grado de la escuela primaria.

Se trata, entonces, de un espacio en el ámbito comunitario que pretende abordar las problemáticas de aprendizaje que pudieron verse acrecentadas en los primeros años de escolaridad después del aislamiento por la pandemia. Se constituye en un espacio intermedio entre la escuela -que debe ocuparse del aprendizaje de un currículum determinado dando un lugar prevalente a los aspectos cognitivos-, y la clínica psicológica -que muchas veces tiende a patologizar las distintas problemáticas que pueden aparecer en el aprendizaje escolar-.

En este sentido, se piensa al Taller de aprendizaje como un espacio que trabaja con niñas y niños su posicionamiento subjetivo respecto a sus aprendizajes, dándole paso al proceso singular de investimiento ante los objetos simbólicos ofertados socialmente. A partir del despliegue de un espacio subjetivante, se brinda un espacio-tiempo de elaboración en este mundo que pareciera moverse demasiado rápido. Mediante la creación de propuestas y actividades específicas para dicho fin, se pretende favorecer la construcción de herramientas de simbolización que se entrelazan desde sus orígenes con los procesos de aprendizaje. Las propuestas se fueron construyendo

estratégicamente para generar un espacio potencial, transicional (Winnicott, 1986), necesario para que se produzca el despliegue creativo de las y los participantes. Una de las características particulares del Taller de aprendizaje es que las coordinadoras también realizan las mismas actividades que proponen a las niñas y los niños, generando una dinámica intersubjetiva particular, distinta a la que suelen encontrarse en actividades escolares.

Desde la perspectiva del *psicoanálisis contemporáneo* se comprende que el aparato psíquico está en constante movimiento. De esta manera, en el taller se apunta a ofertar diversos objetos simbólicos a través de las actividades para poder complejizar las modalidades de investimento y promover trabajos sustitutivos cada vez más complejos (Green, 1996).

3. Supuestos centrales

El nombre elegido para el dispositivo pone en articulación dos ejes que es necesario problematizar. Su abordaje dará indicios para conceptualizar el encuadre que se intenta favorecer.

En primer lugar, se trata de un Taller. En un principio, el dispositivo era nominado como “apoyo escolar”. No obstante, desde el inicio quedó claro que el espacio que intentaba ofrecerse distaba mucho de lo que comúnmente se conoce por ese nombre. El cambio de denominación intenta reflejar la diferencia con “clases” de apoyo escolar y “sesiones” de tratamiento psicológico o psicopedagógico. En otros artículos (Franco, 2022; Franco y Álvarez, 2022), se da cuenta del pasaje entre una y otra forma de abordaje. La denominación de Taller alude a los conceptos de trabajo y de proceso, realzando la agencia de quienes allí se reúnen. En segundo lugar, se trata de un Taller de aprendizaje. Poner el aprendizaje en el centro del asunto lleva a cuestionar este concepto de uso tan frecuente¹.

La etimología ayudará a deconstruir este supuesto. La palabra “aprender” viene del latín *apprehendere*, compuesto por el prefijo *ad-* (hacia), el prefijo *prae-* (antes) y el verbo *hendere* (atrapar, agarrar). Queda claro que se trata de un movimiento activo del sujeto hacia, es decir de una marcha -que se denomina de investimento- hacia un objeto exterior. O sea que en el aprender la circulación no es de afuera hacia adentro –como lo querría el empirismo- sino doble: de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro. La etimología también enseña que ‘prender’ y ‘sorprender’ pertenecen a la familia verbal que deriva de *prehendere*, lo

mismo que obviamente ‘comprender’. Y es que la sorpresa (la impresión producida por algo imprevisto) y el movimiento que da inicio a una llama no pueden desconocerse como una dimensión central del aprender. No hay aprendizaje si no hay tal encuentro con lo no familiar y lo no reductible a las certidumbres tranquilizadoras con las que las significaciones instituidas clausuran la búsqueda de sentido. No hay aprendizaje si no hay despertar de un movimiento que tiene su origen en la dinámica pulsional y permite entamar los objetos culturales a partir de un camino de desplazamientos y sustituciones que los ligan con el mundo interno. Este encuentro es un encuentro complejo, en tanto promueve novedades, es placentero y displacentero a la vez, implica el acceso a lo nuevo y la pérdida de lo viejo, el investimento de nuevas formas de gratificación más complejas y la necesidad de abandonar –por lo menos parcialmente- algunos referentes identitarios y formas de satisfacción anteriores. Por eso el aprendizaje no sólo se asocia al placer sino también al displacer, y a la angustia. Para aprender es necesario un movimiento que se sostiene no sólo en el investimento del objeto sino también en el investimento de la propia actividad y de sí mismo como capaz de sortear los obstáculos y dificultades que implica ese complejo proceso.

Por lo tanto la conceptualización psicoanalítica del pensamiento y el aprendizaje no puede contentarse con asignar a éste una función de exploración del mundo externo, puesto que esta exploración está relacionada con el trabajo psíquico que desemboca en la constitución de las representaciones inconscientes y su comunicación con la conciencia a través del preconsciente. Es decir que, si bien el pensamiento y el aprendizaje requieren el ordenamiento lógico característico de los procesos secundarios, la producción de conocimientos involucra aspectos pulsionales e inconscientes que no son exteriores al proceso mismo de producción sino que constituyen al pensamiento y al aprendizaje como tales.

En ese sentido, el Taller de aprendizaje no intenta clasificar para determinar imposibilidades o normalizar el aprendizaje de niñas y niños, sino que intentará buscar junto a ellas y ellos las potencialidades de cada una y cada uno, fomentando la capacidad imaginativa e inventiva, como así también de enfrentar y sostener lo conflictivo de los procesos de aprendizaje en vías de encontrar nuevas formas de resolución. De esta manera se intenta dar lugar al despliegue de las modalidades subjetivas singulares con las que cada una y cada uno inviste su mundo e interpreta su experiencia, en una dinámica grupal. Esta modalidad se basa en considerar al grupo como instancia que permite la dinamización de procesos ligados a lo intersubjetivo y su tramitación intrapsíquica.

4. Dimensiones de análisis

La perspectiva del Pensamiento Complejo propuesta por Morin (1990) posibilita la aproximación a estas problemáticas desde una mirada que realza el conflicto, la incertidumbre y la contradicción, elementos que evitan el riesgo simplista de la disyunción, o la unificación de lo diverso y heterogéneo en la explicación reduccionista. Desde una

¹La constitución de los problemas y las tesis de muchas teorías que abordan el aprendizaje han supuesto distintas formas de dualismo ontológico (sujeto-objeto, afectos-razón, cuerpo-psique, etc.) y de reduccionismo epistemológico (innatismo o contextualismo), mientras que las formas de abordaje metodológico en las investigaciones sustentadas en esos supuestos han oscilado entre el descriptivismo ateorico de las corrientes empiristas y el teoricismo formalista de las corrientes estructuralistas, partiendo de la escisión supuesta entre el sujeto y el objeto y anulando ya sea el primero (en el caso del empirismo) o el segundo (en el caso del teoricismo) (Cantú y Diéguez, 2008). El desafío de una concepción de aprendizaje que no parta de estos supuestos que escinden la experiencia del sujeto en el mundo es reintegrar esas dimensiones tradicionalmente excluidas y escindidas: la subjetividad como proceso de producción de sentido y no como fuente de error y distorsión.

perspectiva multidimensional e interdisciplinaria (Álvarez y Sverdlik, 2018), la complejidad permite evitar la causalidad única que empobrece los análisis y reduce, por ejemplo, acontecimientos psíquicos a relaciones causa-efecto lineales y deterministas, para dar lugar así a una epistemología cualitativa (González Rey, 2019) que habilita relaciones interdisciplinarias dialógicas, recursivas y heterogéneas.

Con el fin de construir respuestas a los objetivos planteados en los diversos proyectos de investigación mencionados, se utilizarán las dimensiones de análisis del proyecto marco que las aloja, las cuales posibilitan pensar al Taller de aprendizaje como un entramado complejo, en intersección con la clínica y la escuela. En esta oportunidad, serán presentadas brevemente con la intención de realizar las primeras aproximaciones a las conceptualizaciones que devendrán en producciones futuras.

Dimensión intrapsíquica

Desde esta dimensión, se sostiene que el aprendizaje presupone condiciones psíquicas de inicio: modalidades singulares de investimentos y desinvestimientos de los objetos simbólicos sociales que se convertirán en objeto de aprendizaje cotidiano, de recursos de pensamiento para poder abordarlos, y del deseo y la curiosidad necesarios para convertir los problemas de conocimiento en interrogantes personales significativos (Álvarez, 2010; Álvarez y Cantú, 2017, 2018; Cantú, 2021). En esta línea, las problemáticas en el aprendizaje se vinculan a los obstáculos que puedan aparecer en estas condiciones de simbolización. El propósito del Taller de aprendizaje es favorecer modalidades más plásticas y dinámicas para el aprendizaje con sentido subjetivo y posibilidades de despliegue de procesos imaginativos y reflexivos que permitan estallar las clausuras identitarias y crear nuevos destinos posibles. Por este motivo, se vuelve importante poder analizar las transformaciones subjetivas que pudieran ocurrir en las niñas y los niños que participan del mismo. Los cambios observables en la producción simbólica de los sujetos (modos de narrar, leer, escribir, dibujar) permiten ponderar modificaciones de procesos psíquicos subyacentes, tales como los modos de elaborar conflictos, las formas que adquiere la relación entre afecto y representación, y las modalidades preferenciales de apropiación de los objetos de conocimiento (Rego, 2009).

Dimensión intersubjetiva

Esta dimensión permite considerar al Taller de aprendizaje como un espacio de encuentro con otras y otros pares y adultas, que tiene efectos constitutivos en la subjetividad (Greco, 2007 y 2012; Milanese y Álvarez, 2020; Adinolfi Greco, 2020; Rego 2020). Consideramos al *encuentro* tal como lo plantea Aulagnier (1977), donde “la psique y el mundo se encuentran y nacen uno con otro, uno a través del otro; son el resultado de un estado de encuentro al que hemos calificado como coextenso con el estado de existente” (p. 30). En el taller se configura una situación de encuentro que reúne a niñas y niños con dificultades de aprendizaje en un mismo espacio, donde cada una y uno puede compartir sus vivencias, y formas de hacer ante lo propuesto. Este

intercambio en ocasiones enriquece el aprendizaje, ya que permite a las y los participantes ampliar su perspectiva, adquirir nuevas ideas y encontrar soluciones conjuntas. Por ejemplo, en uno de los encuentros, ante las dificultades que se le presentaron a una niña durante una situación lúdica, un compañero propone una alternativa para resolver la conflictiva. Esto dio lugar a que ella resignifique la escena desde otra posibilidad que no había sido representada previamente, permitiéndole volver a ingresar al juego. Lo que antes se le presentaba como una exigencia de cumplir con ciertas reglas, como amenazante ante la posibilidad de “perder”, a partir del intercambio con su par, se abre a la creación de otros modos posibles de jugar entre ellas y ellos. Tomando las conceptualizaciones de Green (1996), se puede pensar como el juego es *objetalizado*, volviéndose un objeto investido con cierta expectativa de satisfacción en la instancia lúdica propuesta por las coordinadoras.

Dimensión institucional

La ternura será abrigo frente a los rigores de la intemperie, alimento frente a los del hambre y fundamentalmente buen trato, como escudo protector ante las violencias inevitables del vivir. (Ulloa, 1969, p. 241)

Piera Aulagnier (1977) propone el concepto de *contrato narcisista* para plantear la complejidad que tiene el propósito político rousseauniano de que cada integrante del conjunto social se identifique con lo común en la construcción de enunciados de pertenencia. Desde esta perspectiva, la escuela sostiene el despliegue del contrato narcisista al referenciar cotidianamente lo esperable, lo deseable, lo prohibido, lo inaceptable... todo un conjunto de enunciados implícitos que entran un modelo ideal que contiene o expulsa a los sujetos que la habitan (Álvarez, 2021), generando un marco interpretativo de los avatares cotidianos de la experiencia subjetiva de la vida en común. Sin embargo, el Taller de aprendizaje sostiene una lógica particular, emplazado en un ámbito comunitario, se presenta como un espacio de institucionalización diferente para quienes participan del mismo.

El taller, como espacio subjetivante, puede pensarse desde las conceptualizaciones de Ulloa (1996) sobre la *institución de la ternura*, en donde se constituye un lugar que brinda gestos y suministros que promueven el pasaje del sujeto a la condición pulsional humana, una forma peculiar de ingreso a la cultura que irá forjando el sujeto ético. En este sentido, la ternura, entendida como gesto transmisor, habilita al Taller de aprendizaje como lugar común en el cual las niñas y los niños puedan desplegar sentidos subjetivos sin que prevalezca una norma a la que deban adaptarse, de la cual dependa su inclusión o exclusión, a diferencia de lo que se produce en la escuela.

Siguiendo a Castoriadis (1993a, 2004), el taller se ubica en un lugar intermedio, entre la normativa escolar común a todos los que a ella concurren y los aspectos singulares y subjetivos de cada niña y cada niño; entre la conservación y reproducción de lo instituido y la potencialidad de lo instituyente como movimiento de creación para la transformación de sentidos estables.

5. El lugar de los objetos culturales en el Taller de aprendizaje

A diferencia del dispositivo analítico clásico, que utiliza el análisis de la transferencia como vector principal de la actividad de simbolización, el encuadre del Taller de aprendizaje utiliza objetos provenientes del campo artístico, cultural o educativo como objetos mediadores. Este hecho posiciona el encuadre del taller en un espacio intermedio entre los dispositivos comunitarios, los dispositivos clínicos (por ejemplo, de tratamiento psicológico o psicopedagógico), los dispositivos educativos (por ejemplo, de apoyo escolar) y los dispositivos de creación artística (por ejemplo, talleres literarios o musicales). Será necesario por lo tanto caracterizar la especificidad de este dispositivo y sus diferencias y articulaciones con otras formas de organización del encuadre.

En el dispositivo clásico, el terapeuta ofrece a la transferencia el ámbito de la relación consigo mismo, se ofrece como espacio de proyección y objeto para la transferencia. En cambio, en los dispositivos que utilizan objetos culturales, se produce un desvío hacia un objeto mediador, que es un representante del terapeuta o coordinador, pero diferente y separado de él. Es decir que se ofrece un objeto o varios objetos, transformables en representaciones psíquicas simbólicas, propuestos para jugar y dar forma a lo que no puede hacerse directamente en la relación con el terapeuta o coordinador (Brun, 2021).

Esta puesta en forma de la experiencia subjetiva, constituye según Roussillon (2011) una experiencia subjetiva específica que respalda todo el trabajo psíquico de la subjetivación, aquella que preside la organización de una representación de la representación y cuya esencia consiste en encontrar-crear representantes de la experiencia subjetiva.

En su trabajo sobre “*Observación de niños en una situación fija*”, Winnicott (1999) destaca las modalidades de acercamiento de los bebés que atendía en su consultorio con respecto a un objeto habitual en él: el bajalengua. Este texto magistral de Winnicott nos permite reflexionar acerca de la inclusión de un objeto en el encuadre y acerca de su potencialidad para dinamizar ciertos procesos de producción. Un objeto en el encuadre puede ser ofrecido como un bajalengua, que los sujetos pueden agarrar-leer, jugar-producir, reconstruir-destruir y más tarde olvidar-arrojar. Como la espátula, el objeto deberá estar ahí, a mano, disponible, despertando cierta curiosidad. Se ofrece y se deja agarrar, se deja manipular, accediendo a ser *usado*. De ese modo se constituyen en objetos soporte de los procesos de simbolización².

La destrucción winnicotiana del objeto necesaria para su uso es una forma de esta tensión entre ligazón y desligazón. La capacidad del sujeto de ligarse con el objeto en tanto forma parte del encuadre y de ligarse con sus propios

procesos psíquicos nos habla de la construcción de esa presencia ausente en que se desenvuelve la producción simbólica. Puesto que un exceso de presencia es intrusión, y un exceso de ausencia es pérdida (Green, 2001), sólo la ausencia –que es el punto medio entre intrusión y pérdida– permite la simbolización. Esto significa que sólo la *ausencia* del objeto puede potenciar los procesos de imaginación y de reflexión: su presencia intrusiva sólo producirá repetición y adscripción pasiva de orden sobreadaptativo o rehusamiento defensivo; su pérdida, blanco asociativo por desinversión o profusión fantasmática con pérdida de la elaboración secundaria.

De modo que para usar el objeto se requiere poder ligarse hacia afuera con el mismo en tanto objeto existente autónomo con significaciones instituidas, y hacia dentro con los propios procesos psíquicos de orden inconsciente enraizados en el cuerpo, pero a la vez esta ligadura supone procesos de desligazón que posibilitan el abandono del placer inmediato de la descarga (que impediría la simbolización), de la omnipotencia del sentido propio autoengendrado (que produciría fantasmaticaciones sin organización secundaria) y de la pregnancia del objeto (que produciría una producción desubjetivizada de orden sobreadaptativo).

En este sentido cobra relevancia la función de las adultas a cargo de la coordinación del taller. Se conceptualiza dicha función por referencia al concepto de *función encuadrante*, de André Green (1995), que según el autor genera las condiciones de posibilidad para la elaboración intrapsíquica de una matriz potencial en el sujeto, que contiene los límites internos de un campo psíquico que favorece el desplazamiento y la sustitución y hace tolerable la excitación pulsional y soportable la demora de satisfacción.

De allí que las coordinadoras son responsables de mantener la tensión simbolizante del dispositivo. No realizan interpretaciones de contenido; sus intervenciones están destinadas a optimizar el uso del dispositivo y del objeto. Se centran en el uso del objeto y en asegurar el mantenimiento de la actividad de simbolización. Los únicos estímulos proporcionados son aquellos que promueven el uso del objeto y la representación.

El modelo general se puede describir a través del “*juego del garabato*” de Winnicott, un juego en el que se alternan: lo que el niño propone, lo que el adulto hace con lo que el niño propone (coasociatividad), lo que el niño hace con lo que el adulto asocia en relación a lo que ha hecho, etc. Es en esta correspondencia, en esta “conversación”, donde se produce y se apropia la simbolización de la experiencia.

6. Transicionalidades con la escuela

Castoriadis (1997) sostiene que la educación no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que implica un proceso más amplio de formación de la subjetividad. Afirma que ocurre en todas partes y siempre, a través de diferentes medios y contextos. Esto implica que los muros de las ciudades, los libros, los espectáculos y los acontecimientos no solo transmiten información, sino que también tienen un impacto en la manera en que las sujetas y los sujetos se construyen a sí mismos y se relacionan con el mundo. En el Taller de aprendizaje, se busca generar un espa-

²La simbolización entonces supone la articulación de dos formas de representación con sus respectivas legalidades: los procesos primarios que rigen la lógica del inconsciente y los procesos secundarios que organizan el funcionamiento del sistema pre-consciente-consciente. Esta articulación es propuesta por André Green al conceptualizar los procesos terciarios (Green, 1996).

cio subjetivante en el que las niñas y los niños puedan participar de manera activa y creativa en su proceso de aprendizaje. Se promueve el diálogo, la expresión de ideas y emociones, y se utilizan objetos mediadores para favorecer modalidades de simbolización más plásticas. Se enfatiza la importancia de brindar espacios de encuentro y diálogo donde las sujetas y los sujetos puedan reflexionar sobre su realidad, construir significados y explorar nuevas posibilidades.

En “*Los bordes de lo escolar*”, Frigerio (2001) retoma a Castoriadis y afirma “la educación no admite las reducciones tecnocráticas, lucha por escapar del encapsulamiento que propone la lógica del mercado, no se deja subsumir en un manojo de disciplinas y es siempre algo más que una ‘necesidad real’” (p. 109). Esta cita se puede leer a partir de un cuestionamiento y crítica al paradigma de normalización que a menudo se aplica en el ámbito educativo. Castoriadis (1997) plantea que en la concepción moderna del sujeto se ha buscado adecuar la vida a un modelo considerado “normal”, lo que no permite reconocer ni valorar la diversidad y singularidad. En este sentido, en el enfoque del Taller de aprendizaje se resalta la importancia de no clasificar a las niñas y niños, en una época en donde se vuelven muy atractivas formas de abordaje que dan indicaciones para trabajar de una manera definida a partir de diagnósticos categoriales. De este modo, se produce en el ámbito educativo un aplicacionismo acrítico de teorías psicológicas que ofrecen instrucciones de modelos para resolver problemas.

A diferencia de otros espacios complementarios al escolar, el taller no es un lugar reeducativo que apunte a reforzar los saberes y contenidos que la escuela debe transmitir, sino que promueve la construcción de herramientas de simbolización que están en la base de los procesos de aprendizaje en su sentido más amplio, como fue conceptualizado anteriormente.

Al Taller de aprendizaje concurren niñas y niños que presentan alguna dificultad en su aprendizaje escolar que, por lo general, se enfrentan a etiquetas puestas por adultas y adultos a cargo de su crianza y su educación tales como “hiperactiva/o”, “lenta/o”, “distraída/o”, entre otras. La concepción moderna del sujeto no ha dado lugar a la diversidad que se genera en la singularidad, adecuando la vida a un modelo que llamó “normal”. En las antípodas de este paradigma, desde la complejidad, lo singular está entramado en lo común y se producen mutuamente (Najmanovich, 2019). En esta línea, el taller se configura como una *zona de frontera* (Zelmanovich, 2017) que aloja a niñas y niños con dificultades escolares, y las y los enfrenta con escenarios distintos, experiencias nuevas, que implican modos de participación diferentes, así como también, con otra forma de ser miradas y mirados, nombradas y nombrados. Es un espacio con puentes entre lo existente y lo necesario de ser reconstruido o construido para la producción de un espacio que aloje los procesos de singularización en función de cada sujeta y sujeto en un marco colectivo, es decir, en pos de su inclusión educativa. Un espacio de frontera se diferencia del de límite, dado que no es una línea que separa una cosa de otra, sino que se trata de una zona de

tránsitos, de movimientos, de flujos e intercambios, de negociaciones, pérdidas y ganancias, de transformaciones, en donde puede suceder algo distinto. Es en este espacio transicional entre salud y educación en donde se despliega el Taller de aprendizaje, con el propósito de dinamizar las modalidades de simbolización de niñas y niños.

7. *El cuaderno como soporte de transicionalidades*

Uno de los elementos más significativos para pensar lo desarrollado hasta aquí respecto del encuadre específico de funcionamiento del Taller de aprendizaje es la utilización del cuaderno. El mismo fue introducido a mitad de año, con el objetivo claro de que no fuera significado como un elemento normativo escolar, sino que pueda ser *objetalizado* (Green, 1996), es decir, no solo investido como un objeto ofertado por la cultura, sino también creado, resignificado en un proceso de construcción sustitutiva al servicio de la búsqueda de placer. En este sentido, la intención es marcar la diferencia con las formas escolares tradicionales, pero sin distanciarse de los objetos sociales que comúnmente se encuentran en las actividades educativas, produciendo así una desterritorialización de los objetos escolares.

Al presentar el cuaderno se les explicó a las y los participantes que cada quien iba a tener uno propio que permanecería en la institución, que era privado e iban a poder darle el uso que quisieran (dibujar, escribir, romper, pintar). También se conversó sobre las diferencias de éste con el que usan en la escuela, por ejemplo el tamaño, las hojas lisas y la utilización que se le daría al mismo. De este modo se estableció al cuaderno como el lugar que preserva el conjunto de las producciones de los encuentros (dibujos, escritos, juegos, collages, cuentos).

La primera propuesta con respecto al cuaderno fue la construcción de la tapa decorada por cada una y cada uno. Se podría interpretar este acto como una forma de ir reconociéndose y constituyéndose identitariamente dado que en cada tapa se reflejó un collage con los elementos que cada una y cada uno eligió para decorar, como así también el nombre. Los cuadernos permanecen guardados en una caja que fue decorada por las y los participantes; al inicio de cada encuentro, las niñas y los niños se fueron turnando para repartirlos. Con esta actividad se dio lugar al trabajo del reconocimiento propio y el de las compañeras y compañeros.

La utilización del cuaderno es significativa para pensar al taller como un espacio intermedio entre la clínica y la escuela. En primer lugar, se propone el uso del mismo como un reservorio de la producción simbólica de cada niña y niño, del mismo modo que se plantea en la clínica psicopedagógica (Hamuy, 2006). Sin embargo, a diferencia de la clínica, ellas y ellos lo utilizan a partir de una actividad pensada por las coordinadoras con anterioridad. Entonces, si bien hay una consigna dada, es de importancia acentuar que, a diferencia del uso que tienen en la escuela, el cuaderno no es evaluado, corregido, ni intervenido por las adultas a cargo.

Las niñas y los niños se encuentran a solas con el cuaderno durante el momento de producir. Con las propuestas se apela a que ya no sea la descarga la única vía posible de

encontrar satisfacción, sino que a través de los trabajos de representación también se produzca placer mediante la actividad representacional (Castoriadis, 1993a), ofreciendo así la posibilidad de un abandono o reemplazo parcial de formas originarias y primarias de satisfacción pulsional. El cuaderno habilita una hoja en blanco y la posibilidad de producción, donde se favorece cierta postergación de la satisfacción inmediata a través de la oferta de simbolización y no de la prohibición o la censura. En este sentido el cuaderno puede ser considerado un espacio sublimatorio. Castoriadis (1994) revela la imaginación radical, un proceso de creación de representaciones que subviertan el placer del órgano. Afirma que es una creación *ex nihilo*, es decir, de la nada, el sujeto las crea de la nada porque no es copia del objeto exterior. Pero no es inhilo, no pueden ser de la nada, tiene que haber una experiencia real con un objeto, con satisfacción, para que el sujeto cree una representación.

En este sentido, el cuaderno se configura como un *espacio transicional* (Winnicott, 1986) que habilita a pensar la realidad de la propia imaginación y la realidad compartida con otras y otros. Es decir, un espacio intermedio que no es del todo interno ni del todo externo, es un entre que permite encontrar figurabilidad a la pulsión en un movimiento regrediente hacia los procesos primarios, debiendo cada quien acudir a su acervo representativo (imágenes, elementos posibles de ser investidos). Como a su vez, un movimiento progrediente hacia los procesos secundarios que posibiliten transmitir y compartir con otras y otros.

Es decir que la producción simbólica supone una renuncia a las formas originarias de satisfacción pulsional ligadas a la descarga inmediata o la producción alucinatoria. Pero no se trata de una renuncia a la primacía del principio de placer-displacer, sino su complejización mediante rodeos que implican el contacto con los objetos exteriores. Apropiarse de estos objetos a través del trabajo de simbolización supone por un lado generar un circuito de investimentos de objetos sustitutivos con respecto a los primarios, produciendo asimismo una complejización en los modos de representación, ya que el principio de realidad limitará la vigencia del principio de placer en tanto los objetos investidos son ahora objetos públicos que están revestidos por significaciones instituidas.

8. Conclusiones y reflexiones finales

Hacer de una experiencia un aprendizaje requiere contar con una pluralidad de elementos, pluralidad de voces, pluralidad de perspectivas (Frigerio, 2001, pág. 113).

Diversas conceptualizaciones pueden enriquecer el pensamiento sobre la posible articulación entre lo singular, lo intersubjetivo y lo institucional, y el Taller de aprendizaje se ofrece como dispositivo para poder analizarlas en situación. Partimos de la idea de un “sujeto” como un terreno de tránsito expuesto, en el cual todo proceso subjetivo es a la vez construcción y deconstrucción junto con otras y otros, sin los cuales no sería posible experimentar. Así, se observa cómo se borra la tradicional oposición entre el sujeto y lo que está fuera de él, y emergen planteamientos

contemporáneos que exploran las formas de habitar experiencias compartidas. Estas perspectivas de análisis son urgentes de abordar en la actualidad y desafían a “pensar entre disciplinas” como un motor de movimiento para comprender los procesos de subjetivación en el aprendizaje.

Es así como se vuelve central la pregunta por las subjetividades que construyen las formas de intervenir, investigar, desplegar dispositivos y ejes de trabajo, etc. (Greco, 2022). En este punto no se hace referencia a la subjetividad como aquello que se recorta de un sujeto individual, sino como aquella que se construye en situaciones en donde se les hace lugar, desde la ternura, en “un modo de ser, de “ir siendo” con otros/as, de estar, de pensar, de relacionarse “entre”, que se forja colectivamente, en espacios comunes, públicos, de todos/as” (Greco, 2022, p.347). Es desde esta lógica que el Taller de aprendizaje se configura como espacio subjetivante que ofrece otras formas de encontrarse con pares y adultas que se ubican desde una *asimetría protectora* (Bleichmar, 2008), como así también con los objetos culturales y con la institución. Najmanovich (2019), reivindicando el lugar de lo comunitario, sostiene que se deben tejer lazos que permitan gestar un “nosotros” donde todas las singularidades puedan florecer. En este sentido, el Taller de Aprendizaje pretende generar una experiencia que permita a las sujetas y los sujetos el investimento de lo común, no como una exigencia de adaptación a las normas y reglas, sino como un eje de enriquecimiento de lo singular a partir del intercambio y de la producción de lazos significativos.

Frigerio (2001) retoma a Hannah Arendt para plantear que el desafío radica en pasar de la narración individual de la vida al compromiso político colectivo. Esto implica trascender la historia personal y adoptar una perspectiva plural, donde la historia y la política se entrelazan para dar forma a las instituciones y a la experiencia, reconociendo que son procesos continuos y en constante evolución, sin un final predeterminado. Se entiende a la política en términos de Castoriadis (1993b), como aquella “actividad lúcida que tiene por objeto la institución de una sociedad autónoma y las decisiones relativas a las empresas colectivas” (p.122), siendo evidente que el proyecto de sociedad autónoma debe apuntar a hacer surgir individuos autónomos, y viceversa. De este modo, la puesta en marcha del dispositivo del Taller de aprendizaje, como un espacio complementario a la escuela, implica un compromiso político, reconociendo que la historia y la política son fenómenos que se desarrollan en un contexto plural y en constante transformación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adinolfi Greco, S. (2020). La imaginación en la escuela. Procesos de subjetivación desde la perspectiva del otro, del conflicto y de lo político. En *Anuario de Investigaciones*, 27, 51-60.
- Álvarez, P. (2010). *Los trabajos psíquicos del discurso*. Buenos Aires: Teseo.
- Álvarez, P. y Cantú, G. (2018). “Procesos subjetivos y simbólicos contemporáneos comprometidos en el aprendizaje escolar: nuevas conceptualizaciones e intervenciones”. En *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA. Volumen XXV*. 2018- pp- 45-52. ISSN (en línea): 1851-1686.

- Álvarez, P. y Sverdlík, M. (2018). "El pensamiento Clínico en la investigación Psicoanalítica" *Revista Psicoanálisis Latinoamericano Contemporáneo* Volumen 1 Editores Fernando Martín Gómez y Jean Marc Tausik Editorial Fepal y Editorial APA Buenos Aires noviembre de 2018.
- Álvarez, P. (2021). "Reflexiones sobre creatividad y destructividad en el proceso terapéutico". En A. Kachinovsky, M. Dibarboure y D. Camparo (comps.) *Mediaciones y mediadores terapéuticos para una clínica de fronteras*. Buenos Aires: Entreideas.
- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. (V. Fischman Trad.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2009). Violencia social, violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades. Editorial Noveduc. Buenos Aires.
- Brun, A. (2021). "Mediaciones terapéuticas y clínicas de las fronteras y el extremo". En A. Kachinovsky, M. Dibarboure y D. Camparo (comps.) *Mediaciones y mediadores terapéuticos para una clínica de fronteras*. Buenos Aires: Entreideas.
- Cantú, G. y Diéguez, A. (2008). Acerca de la investigación en psicopedagogía clínica: algunos supuestos filosóficos. En *Revista Perspectivas en Psicología* (pp. 9-15). Vol. 5, nº 1. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Cantú, G. (2021a). Cuando un sujeto lee, se lee. En Kachinosvsky Alicia, Dibarboure Michel y Camparo Daniel Comp. 2021 *Mediaciones y mediadores terapéuticos para una clínica de fronteras* Editorial Entre Ideas Buenos Aires.
- Cantú, G. (2021b). "Psicopedagogía Clínica: la pregunta por el sujeto que aprende". *Polyphónia. Revista de Educación Inclusiva*, 5(1). Recuperado de <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/327> Mayo 2021.
- Caparrós, N. y Cruz Roche, R. (comps.) (2013a). *El psiquismo. Un proceso hipercomplejo. Nivel de integración psíquico*. Madrid: Siglo XXI.
- Caparrós, N. y Cruz Roche, R. (comps.) (2013b). *La complejidad de lo social. La trama de la vida. Nivel de integración social*. Madrid: Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (1993a). "Lógica, imaginación reflexión" en Dorey y otros: *El inconciente y la ciencia* (J. L. Etcheverry Trad.) Buenos Aires Amorrortu.
- Castoriadis, C. (1993b). Psicoanálisis y política. En *El mundo fragmentado* (pp. 91-102). Montevideo, Uruguay: Altamira.
- Castoriadis, C. (1997). El avance de la insignificancia. En *El ascenso de la insignificancia. Encrucijadas del laberinto IV* (pp. 103-127). EudeBA.
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico social* Fondo de Cultura Económica Buenos Aires.
- Franco, P.J. (2022). Taller de aprendizaje: inicios de un estudio exploratorio sobre intervenciones subjetivantes y transformaciones subjetivas en el ámbito comunitario. En *XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*.
- Franco, P.J., y Álvarez, P. (2022). Intervenciones subjetivantes y transformaciones simbólicas en un taller de aprendizaje en el ámbito comunitario. Primeras etapas de un estudio exploratorio. *Anuario de Investigaciones*, 29, 107-112.
- Frigerio, G. (2001). Los bordes de lo escolar. S. *Duschatzky y A. Birgin, Donde está la escuela, Manantial, Buenos Aires*.
- González Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y Subjetividad*. Guatemala: Editorial ODHAG.
- González Rey, F. (2019). "Methodological and Epistemological Demands in advancing the study of subjectivity". *Culture & Psychology*, v. 26, n. 3, p. 562-577, 2019.
- Greco, M.B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*, Rosario, Ed. Homo Sapiens, 2007.
- Greco, M.B. (2012). *El espacio político: democracia y autoridad. Acerca de una transmisión igualitaria, en diálogo con Jacques Rancière*. Buenos Aires. Ed. Prometeo.
- Greco, B. (2022). Trayectorias, cartografías, entramados institucionales. La potencialidad de una mirada institucional en educación secundaria. *Entramados: educación y sociedad*, 9(12), 344-352.
- Green, A. (1995). *El lenguaje en psicoanálisis* (I. Agoff Trad.). Buenos Aires: Amorrortu. (Original publicado en 1984).
- Green, A. (1996). *La metapsicología revisitada* (I. Agoff Trad.). Buenos Aires: EUDEBA. (Original publicado en 1995).
- Green, A. (2001). *De locuras privadas* (J. L. Etcheverry Trad.). Buenos Aires: Amorrortu. (Original publicado en 1986).
- Hamuy, E. (2006). "El cuaderno, un documento de la historia". En L. Wettengel, (comp.) *Tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires. Noveduc.
- Milanesi, S. y Alvarez, P. (2020). Intervenciones del acompañante personal no docente en el proceso de inclusión educativa. Presentación y avances de investigación. *Anuario de Investigaciones Facultad de Psicología* 2020. Volumen XXVII. p 63 a 88.
- Mitjáns Martínez, A., González Rey, F. y Valdés Puentes, R. (2020). *Epistemología Qualitativa e Teoria da Subjetividade: discussões sobre educação e saúde*. Brasília, Brasil: EDUFU. 2020.
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. 2001, 4ª reimpresión, 1º ed. Gedisa, Barcelona.
- Morin, E. (2010). *A favor y en contra de Marx*. Nueva Visión: Buenos Aires.
- Najmanovich, D. (2019). *Complejidades del saber*. Noveduc. Buenos Aires, Argentina.
- Najmanovich, D. (2001). Pensar la subjetividad: complejidad, vínculos y emergencias. Utopía y praxis latinoamericana: *Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, (14), 106-111.
- Rego, M.V. (2009). Transformaciones de la producción simbólica en el tratamiento psicopedagógico. *Anuario de investigaciones*, 16, 199-207.
- Rego, M.V. (2020). "La escuela inclusiva como oportunidad para el enriquecimiento del psiquismo". En *Memorias del Primer Simposio Latinoamericano y Caribeño de Investigación sobre Educación Inclusiva. La formación de investigadores en el contexto de la Educación Inclusiva y Justicia Social: repensando supuestos analítico-metodológicos*, Santiago, Chile, 2020. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- Roussillon, R. (2011). Propositions pour une théorie des dispositifs thérapeutiques à médiations. Dans: Anne Brun éd., *Les médiations thérapeutiques* (pp. 21-35). Toulouse: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.brun.2011.01.0021>
- Schlemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Ulloa, F. (1996). Cultura de la mortificación y proceso de manicomialización, una reactualización de las neurosis actuales. En *Novela clínica psicoanalítica. Historia de una práctica*. Buenos Aires: Paidós, pp. 236-256.

Winnicott, D. (1986). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Winnicott, D. (1999). *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós. (Original publicado en 1941).

Zelmanovich, P. (Octubre de 2017). Espacio socioeducativo: lugar practicado entre fronteras y puentes entre niñez y cultura. En *XVI Foro Internacional de Educación inicial COMFENALCO*. Congreso llevado a cabo en Medellín, Colombia.

Fecha de recepción: 31 de agosto de 2023

Fecha de aceptación: 31 de octubre de 2023