

Colección APUNTES

MATRICES DE APRENDIZAJE
Constitución del sujeto
en el proceso de conocimiento

Ana P. de Quiroga

Este trabajo constituye una primera síntesis y reordenamiento
—por ello las inevitables reiteraciones— que Ana P. de Quiroga,
Directora de la Primera Escuela Privada de Psicología Social fundada por
el Dr. Enrique Pichon-Rivière, ha realizado a partir de sus clases dictadas
entre los años 1984 y 1987, sobre el tema Matrices de Aprendizaje.

EDICIONES CINCO

Capítulo I

Proceso de conocimiento. Constitución del sujeto y el objeto de conocimiento. Su relación. El aprendizaje y sus vicisitudes.

Proceso de conocimiento. Constitución del sujeto y el objeto de conocimiento. Su relación.

¿Cómo llega el sujeto, cada uno de nosotros, a *adquirir la condición de sujeto del conocimiento*? ¿Cómo llegamos a ejercer esa *función esencial al hombre que es el conocer*? Y, lo que es correlativo, ¿qué determina que un sector de lo real aparezca *señalado* como "objeto de conocimiento", en el sentido de realidad que requiere ser indagada, explorada?

Todo lo existente, dentro y fuera de nosotros, procesos objetivos y subjetivos, son potenciales objetos de conocimiento. Pero ubicándonos desde la perspectiva del sujeto o desde la perspectiva de la relación: ¿qué determina que algún proceso o conjunto de hechos y relaciones sea recortado del torrente de la experiencia, *privilegiado* en relación a la masa de hechos que se da a nuestra experiencia como objeto de conocimiento?

Responder a la pregunta planteada nos lleva a reflexionar acerca de la génesis y las formas del aprender y la evolución del aprendizaje como movimiento en el que se dan transformaciones *cuantitativas* y *cualitativas*. Proceso en el que se dan alternativas de acercamiento y alejamiento del objeto. Instancias de encuentro, de apropiación de esa realidad, y situaciones de distancia, de obstáculo, de impotencia.

El aprender se desarrolla como una secuencia no lineal, sino *espiralada*. Se trata de una relación en la que emergen *obstáculos*, momentos de antagonismo, momentos *dilemáticos* que sólo en un proceso se transforman en *problemáticos*.

Diseño de Tapa: Manuel Amigo

Primera edición: 1991

Segunda edición: 1992

Tercera edición: 1994

© 1996 por EDICIONES CINCO

Florida 165, 5º piso, of. 505, Buenos Aires

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Editado e impreso en la República Argentina

ISBN 950-9693-26-x

Uno de los aspectos formativos de nuestra didáctica apunta a concientizar esos obstáculos, desentrañarlos, a reflexionar sobre nosotros aprendiendo.

E. Pichon-Rivière define al aprendizaje como "apropiación instrumental - por el conocimiento- de la realidad para transformarla". Caracterizamos al conocimiento como una relación o nexo entre sujeto y realidad, por la que surge en el sujeto un registro que en primer lugar es sensible. Este registro es emergente de la actividad sensorio-motriz. Dicho registro primario o imagen sensible contiene ya -reconstruye ya- algunas cualidades del objeto.

A partir de ese primer registro, que surge de la actividad práctica del sujeto en el contexto, de su actividad sensorio-motriz, empieza a desarrollarse en el sujeto una actividad interna. Entre actividad práctica, es decir forma concreta, sensorio-motriz de exploración del mundo, y la actividad interna, se da un interjuego o determinación dialéctica. A medida que se reitera y complejiza esa actividad práctica, a la vez se va enriqueciendo y complejizando la actividad interna.

La sensación es entonces el primer registro. Las primeras sensaciones son formas de registro unilaterales, fragmentarias. Al reiterarse la experiencia son cada vez más las cualidades del objeto que pueden reconstruirse. Hay mayor conocimiento, surgen imágenes, representaciones parciales que son la "materia prima" de una representación general. Esa representación general puede ser expresada en el lenguaje.

¿Por qué decimos que hay una dialéctica entre actividad práctica-sensorio motriz y actividad interna? A partir de la práctica, de la experiencia, surge la actividad interna como imagen, representación, parcial o general, y se configura más tarde el concepto. Pero a su vez esa actividad interna y sus productos transforman la acción, la experiencia del sujeto en el medio.

Por ejemplo, a partir de la primera experiencia con el pecho queda un registro en el bebé, registro muy primario. Sin embargo, a partir de la experiencia de satisfacción su necesidad queda señalada por la experiencia, su actividad sensorio-motriz ya no es "puro reflejo". Comienza a surgir una intencionalidad, una direccionalidad: la recuperación de esa experiencia, la búsqueda de esa gratificación, que más tarde se irá complejizando como búsqueda de un objeto. De ese objeto hay representaciones parciales, rudimentarias imágenes, y luego -siempre en un proceso- podrá ser buscado desde la representación y a través de la palabra.

Esto es lo que hace a los primeros aprendizajes. Pero si analizamos este proceso en otro campo veremos siempre esa doble complejización, ese doble enriquecimiento. Lo seguimos en un itinerario que parte de las primeras imágenes de lo grupal, emergentes de las primeras experiencias, a representaciones cada vez más abarcativas, hasta llegar al concepto que permite una acción, una inserción, una práctica grupal cualitativamente diferente que la dada a partir de la simple imagen, o de la representación general. Esa praxis, acción transformadora y direccional, es el sentido del conocer y su criterio de verdad.

La representación general, que contiene rasgos generales del objeto, que se expresa en el lenguaje, por ejemplo: gato, día, luz, hombre, no es aún el

concepto. El concepto, punto de llegada de la elaboración lógica, toma como materia prima a la representación. Sin embargo el concepto es mucho más que la representación y la palabra. El concepto es un pensamiento que expresa la naturaleza concreta del objeto. El concepto reconstruye al objeto en su complejidad. El concepto "da cuenta" de los elementos y relaciones que constituyen ese objeto. Sus distintos aspectos, sus interrelaciones, sus cualidades o determinaciones. Por ejemplo, el concepto de grupo da cuenta, reconstruye idealmente, en el pensamiento, una estructura objetiva en la que se articulan elementos diferentes. Por ejemplo: individuos y sus relaciones. El concepto explicita qué es lo que determina la existencia de esa estructura: la mutua representación interna, la necesidad, objetivo, tarea común, el juego de roles, el juego de mundo interno y mundo externo. Esa complejidad sólo es expresada en el concepto, y no en la palabra y la representación. De allí que se entienda que el conocimiento es camino de progresiva profundización.

Pero las imágenes, las representaciones, los conceptos tienen un referente: remiten, hacen referencia a: el mundo objetivo, el mundo de la actividad práctica.

¿Qué decimos cuando hablamos de objeto, objetivo?

Interesa para ampliar nuestra comprensión indagar la etimología latina de este término: el *objectum* es "lo que se presenta", "lo que se expone", "lo que está delante", y "lo que opone resistencia". Retengamós estas significaciones.

Hablamos del conocer, aprender como una relación entre un sujeto y un objeto. ¿Qué es el sujeto? Sub-jectum significa: "estar sujetado", "estar debajo", "sometido a". ¿A qué? A la necesidad. Este es uno de los sentidos posibles del término sub-jectum. El otro es: actor o protagonista.

El sujeto inicia la actividad práctica, la acción direccional sobre el mundo a partir de la necesidad. En ella reside el impulso motor por el cual el sujeto explora lo real, aquello que se le presenta, se le expone y se le opone.

Todo organismo es "organismo-en-un-medio". Esa es la unidad de análisis, ya que el organismo es un sistema abierto, en un intercambio permanente de materia con ese medio. La dinámica interna de ese organismo, la transformación de la materia en su interior y el intercambio de materia con el medio provocan una desestabilización, una desestructuración o desequilibrio que amenaza la unidad del organismo. Esa desestabilización, desequilibrio o transformación es registrada como necesidad. Ese hecho y su registro, la necesidad, promueve no sólo un movimiento interno sino una nueva forma de intercambio, de acción sobre el medio o situación, buscando una nueva estructuración, un nuevo equilibrio. Logrado éste, se registra como satisfacción. Vemos aquí en juego varios pares contradictorios: sujeto-contexto (u organismo-medio), equilibrio-desequilibrio o equilibrio previo-nuevo equilibrio, necesidad-satisfacción.

Ese movimiento que explora el medio, que promueve el encuentro con el objeto, y desde esa experiencia la nueva estructuración o nuevo equilibrio, es ya un proceso de aprendizaje. Es acción que implica conocimiento. Para Piaget esa exploración o actividad práctica es ya una forma de inteligencia. El pensamiento emergerá después, a partir de los esquemas de acción, ya que el

pensamiento es para él acción interiorizada.

Como señalamos al analizar la relación bebé-pecho, las primeras acciones son reflejas, no tienen *direccionalidad* o *intencionalidad*. Son descargas motoras. Es la respuesta del medio la que señala, la que da lugar a la emergencia de la intencionalidad, la direccionalidad. Es el encuentro con el objeto el que transforma la desestructuración en "necesidad de" (del objeto). Al transformarse la necesidad se transforma también el *sujeto de esa necesidad*, que se va apropiando de cualidades del objeto, que lo va interiorizando. Esto es un proceso de aprendizaje. Al ser -en estos primeros aprendizajes- la acción del otro, la respuesta del medio la que descifra la necesidad, y la cifra y encodifica a partir de la respuesta, queda señalado el lugar del otro, del objeto (en este caso la madre) como sostén del proceso. Es desde ese sostener en un vínculo que se desarrollan los esquemas de acción, los procesos ideatorios y de pensamiento como los llama Freud, o los procesos representacionales (la actividad interna ha sido denominada de distintas maneras según distintos esquemas conceptuales).

Si la necesidad es el fundamento de la exploración de lo real, el objeto de conocimiento se recorta como tal cuando está ligado a la necesidad. Desde allí es que es recortado del torrente de la experiencia, *significado*. Es la necesidad la que va a dar lugar a la direccionalidad.

Pero al estar articulado con la necesidad, el objeto no sólo aparece como significativo sino también como *problemático*. Cuando trabajábamos el origen latino de la palabra objeto decíamos: objeto es lo que se expone, que está presente o se presenta, pero también lo que *se opone*. ¿Por qué el objeto se opone al sujeto? Porque esa fuente de gratificación, en el caso de los primeros aprendizajes, puede estar *presente, disponible, o ausente, no disponible*. Se expone y se opone. Esas alternativas de *presencia-ausencia*, tan intensamente significativas desde la necesidad, son las que dan lugar al proceso de conocimiento-aprendizaje. Cuando marcamos las alternativas ausencia-presencia, exponer-oponer, estamos indicando que sujeto y objeto no constituyen una totalidad, una unidad, sino una relación. Son *discontinuos, heterogéneos*. Son una unidad de contrarios, dialéctica.

Si tenemos en cuenta que el aprender se da desde el apremiante impulso de una necesidad vital y que el aprender significa reconstruir en una actividad interna el objeto externo, que se opone, que puede estar presente o ausente, ser gratificante o frustrante, quizás podamos comprender *por qué* hay una identificación entre aprender-aprehender-apropiarse del objeto de la necesidad.

Hablamos de aprender-conocer como apropiarse. ¿Por qué? Porque al estar el objeto "significado" por la necesidad, ser el objeto de la necesidad, se hace "necesario garantizarse la presencia del objeto, el acceso a la fuente de gratificación".

¿Cómo podría lograrse? Siendo uno, indiferenciado con esa fuente, autoabasteciéndose. Esta es una fantasía narcisista que tiene su fundamento en un hecho histórico, en el origen de la vida de cada uno de nosotros. En la vida intrauterina mantenemos una relación de unidad con la fuente de satisfacción, no hay registro de la necesidad, de la carencia. Otro fundamento de esta

fantasía está en la escasa maduración que no permite discriminar cuerpo propio-cuerpo materno, lo interno de lo externo. Y se apoya también en un proceso defensivo ante la ansiedad intolerable de estar separado, dividido, alejado y a merced de las alternativas de presencia-ausencia del objeto.

Estas fantasías narcisistas, así como la realización alucinatoria de deseos (alucinar el pecho en la ausencia de éste) son contrastadas por la realidad. ¿Qué se impone como conocimiento? El registro de la discontinuidad, la discriminación sujeto-mundo, la discriminación sujeto-objeto. El "ser-uno-con-ese-objeto", ese movimiento fusional se va transformando, en sucesivos pasos, en un apropiarse del objeto a partir de registrarlo, de conocerlo, de reconstruirlo internamente, de pensarlo, de nombrarlo, hasta llegar a conocer sus leyes, su estructura.

Nuestra historia individual de aprendizaje contiene o está marcada por un duelo: el de la fantaseada unidad con el objeto de gratificación, amor, conocimiento. Está señalada por la renuncia a la fantasía narcisista de "ser uno" con el objeto, o de controlarlo omnipotentemente. Está signada por el doloroso reconocimiento de que el objeto no sólo se presenta sino que se opone al sujeto por el reconocimiento de la discontinuidad.

Piaget sostiene que el conocimiento implica el pasaje de una relación mítica a otro tipo de relación, de una relación menos transformante a una relación más transformante.

¿Qué se entiende por relación mítica? Es un tipo de interpretación de lo real que expresa los hechos y relaciones de una manera parcial y en muchos aspectos deformada. En el mito suelen quedar encubiertas las relaciones causales. El mito revela el grado de apropiación individual y social de la realidad. El grado de indefensión del sujeto y de la humanidad en relación a las fuentes de gratificación.

Entre los mitos de esta naturaleza podemos distinguir mitos sociales, relaciones míticas con el mundo compartidas por una sociedad, una cultura. Esas relaciones míticas expresan lo escaso del desarrollo de los medios de producción, de las técnicas materiales y científicas de dominio de la naturaleza, y desde allí el grado de acceso a la fuente de satisfacción de necesidades. El mito expresa la forma que reviste en esa cultura, en esa organización social la contradicción Hombre-Naturaleza. Desde ese grado de desarrollo la relación con la naturaleza es expresada en términos mágicos (por ejemplo, sacrificios rituales para la obtención de lluvias, que es a la vez el único sistema de riego, etc.).

En su proceso evolutivo individual el sujeto pasa también por formas míticas de relación con el mundo, en tanto representa o interpreta lo real con modalidades parciales y distorsionadas. Esa relación mítica es también indicadora de su grado de indefensión. Podríamos ubicar a las fantasías narcisistas, omnipotentes entre las relaciones míticas. Se caracterizarían por ser autoplasticas, es decir, no transformantes de la realidad sino sólo del sujeto. El pasaje de esa relación mítica -escasamente transformante- a otra relación, objetiva, transformante, es el itinerario del conocimiento.

Entre la evolución del individuo como sujeto del aprender y la de la

humanidad como sujeto cognoscente no puede establecerse una identidad sino tan sólo una cierta analogía. Es importante no confundir planos ni traspolar conceptos: lo que se llama "hombre primitivo" tiene distintas prácticas, distintas experiencias que un bebé, y desde allí otras representaciones. A la vez el niño emerge en un medio cultural, en un universo en el que son distintas las relaciones entre los hombres y la naturaleza, que las que se daban en las llamadas culturas primitivas.

En síntesis, y para responder a la pregunta inicial: ¿qué hace que un sector de lo real se privilegie como objeto de búsqueda, de conocimiento? Podemos afirmar: su articulación con nuestra necesidad, su carácter contradictorio de presente-ausente, la necesidad de apropiarnos de él ante el registro de que es problemático, que se nos expone, muestra y a la vez se nos opone, ofrece resistencia. ¿Dónde está esa resistencia? ¿En el objeto? ¿En el sujeto? ¿En la relación que los abarca a ambos? En la relación. Porque el objeto es diferente del sujeto, discontinuo, desde el registro de la diferencia la relación con el objeto promueve en el sujeto no sólo posibilidad de conocer sino también ansiedades, fantasías que pueden llegar a configurar un *obstáculo epistemofílico*, acontecer normal en el proceso de aprender.

Proceso de aprendizaje. Sus vicisitudes y modelos. Noción de obstáculo epistemofílico (Enrique Pichon-Rivière).

Cuando hablamos de teoría del conocimiento y teoría del sujeto, sujeto que se hace y en tanto se hace, hace, conoce, nos estamos preguntando *cómo se conoce, qué es conocer, qué se conoce, quién conoce*. Y esto, que suele presentárenos como una temática abstracta, desgajada de nuestra experiencia cotidiana, inaccesible, es en realidad algo habitualmente *silenciado*, no explicitado, un supuesto implícito, un hecho o una serie de hechos que no se tienden a problematizar, pero que están presentes dándole significación y sosteniendo ideológicamente nuestros aprendizajes. Cuando uno dice "dos más dos son cuatro" o "esto lo conozco", "esto es verdad", "lo esencial es invisible a los ojos", etc., está apoyándose, lo sepa o no, en una teoría del conocer, en una concepción del sujeto y del conocimiento. La presencia de estas concepciones es fundante y cotidiana, pero a la vez esa presencia no se nombra ni se problematiza, no se pone en cuestión como objeto de conocimiento. El que esta reflexión no sea un paso obligado en la constitución de los modelos de aprendizaje, que este debate sobre el conocimiento sea no un paso habitual de todo proceso formativo, sino el supuesto patrimonio de unos pocos, es un hecho que tiene raíces histórico-sociales y es una forma de expresar la organización social del saber que remite a la división social del trabajo (manual-intelectual).

Por otra parte, cuestionar cómo pensamos, cómo conocemos, convertir en problemático lo supuestamente obvio, *toca la identidad*, la moviliza, y desde allí nos confunde. Como diría Rogers, es un tipo de investigación que amenaza al *sí mismo*. ¿Qué quiere decir con esto? Que todo objeto de conocimiento, toda información que implique un cambio en la percepción de sí o en la organización

de sí, tiende a ser rechazado. Por ejemplo, la información en terapia, pero también el aprendizaje de la psicología, la antropología, la sociología, etc.

Analizar los procesos de pensamiento, de conocimiento, analizarnos a nosotros aprendiendo, moviliza grandes magnitudes de afecto. En primera instancia podríamos decir que impacta al narcisismo y a los vestigios infantiles de un pensamiento omnipotente al enfrentarnos con carencias o límites. Al plantear que en la relación entre el sujeto (nosotros) y el objeto (el otro, el mundo) hay contradicciones, se ataca la fantasía omnipotente de ser-uno-con el objeto. Huella ésta de una relación primaria, mítica y omnipotente con la madre. Nos enfrenta con las vicisitudes del proceso de aprehensión del objeto, moviliza lo que Bion llama el *odio al aprendizaje por la experiencia*. "Odio que emerge de la frustración de la ilusión, de la fantasía de aprender sin costo, sin cuestionamiento, sin oscuridad".

Por otra parte, cuestionar cómo pensamos, cómo conocemos, qué es conocer, toca un área que ha sido sometida a la represión en los aprendizajes infantiles. Aprendemos a aprender, entre otras cosas, a partir de la curiosidad, la pregunta. Pero el pensar infantil, la curiosidad del chico y su pregunta no siempre están significados socialmente en forma positiva. No muchas generaciones atrás se decía: "lo que no se sabe no se pregunta". Ese movimiento infantil hacia el mundo, la exploración, el conocer es en mayor o menor grado sancionado. Aprendemos a aprender, a pensar, en procesos identificatorios, en una relación asimétrica, de objetiva dependencia (en la familia y en la escuela). Relación en la que el otro, más poderoso, está propuesto como fuente de saber. Su palabra, su experiencia es la valedera y nosotros somos valorizados y aceptados en tanto nos incluyamos en ese juego de identificación-sometimiento. Se ha iniciado un cambio, pero creo que sigue siendo, en muchas familias, un argumento último el "porque yo te lo digo".

En el orden social, y en función de las relaciones económicas, políticas, jurídicas, hay una distribución desigual del saber. Con el nacimiento de la sociedad de clases se instala una división entre teoría y práctica, y hay un férreo control sobre el saber. Una obra como *El nombre de la rosa* nos muestra que en un orden social de repetición hay saberes ocultos y que el pensar independiente, divergente puede ser sancionado con la muerte. Nuestros últimos años de historia nacional también fueron testimonio de ese nivel de represión. Pero lo que caracteriza al capitalismo, ya que el desarrollo de la ciencia hace al desarrollo económico, es una división cada vez más profunda entre los que acceden al saber, a una tecnología cada vez más sofisticada, y los que ni siquiera encuentran un lugar en el sistema educativo. Ese orden, esa identificación saber-poder, se refleja en el orden familiar con rasgos específicos. Como se ve no estamos ante una cuestión secundaria, ante un tema "inocente" o "abstracto".

Por esta multiplicidad de razones: porque impacta el narcisismo, porque toca la identidad, porque hay una organización social del saber, porque en torno a estos temas hay tabúes y mandatos, cierta temática desencadena una situación confusional, una movilización de modelos. Surge la desestructuración o, por el contrario, la toma de distancia como defensa. Estamos ante un

obstáculo epistemológico. Me parece fundamental profundizar en este aporte de E.Pichon-Rivière a la comprensión del proceso de aprendizaje.

E.Pichon-Rivière descubre, en la práctica de la formación de psiquiatras, que el proceso de conocimiento tiene una dimensión *inconsciente, fantasmática*, de particular incidencia en la relación sujeto-objeto de conocimiento, en la posibilidad de contactar, de aprehender al objeto. E.Pichon-Rivière expresa esa fantasía con la frase: "el objeto se sitúa en el campo del conocimiento como enemigo del sujeto". Está haciendo una referencia a una escena subyacente al proceso de aprendizaje. En esa dimensión fantasmática están presentes ansiedades. La operación de fantasías, ansiedades y defensas puede tener mayor o menor intensidad. Si la ansiedad es muy intensa se configura el *obstáculo*. La visualización y resolución de esos obstáculos dan sentido a la aplicación de la técnica de grupo operativo al aprendizaje.

Según lo que suceda en esa otra escena, en esa dimensión inconsciente y fantasmática, según la posibilidad de elaborar las fantasías y disminuir las ansiedades, le será factible al sujeto permanecer en esa relación, acercarse al objeto, o cerrarse, huir. Establecer una relación dialéctica, de mutua modificación, o dilemática.

¿Cuándo surgen los obstáculos? Por ejemplo, cuando se moviliza la vivencia de con-fusión. Esto es: la fantasía de fusión, ser uno con el objeto. Hay pérdida de distancia. No hay discriminación yo-no yo, sujeto-objeto, no hay posibilidad de objetivar, de pensar. Esto puede ser un momento normal. También pueden aparecer temores de naturaleza fóbica: el de quedar atrapado en el objeto (por ejemplo, la locura) o que el objeto ataque. Se da entonces una excesiva lejanía.

Como señalamos al referirnos a la teoría del conocimiento como objeto para pensar o indagar, hay aprendizajes que despiertan una fuerte resistencia emocional. En esto operan distintas causas: a) por las características angustiantes del objeto (la locura, el muerto, etc.); b) porque ponen en peligro el sí mismo, la identidad, la visión del mundo. Problematizan lo dado, lo obvio, lo hasta allí aceptado como incuestionable.

En ese momento domina en el sujeto un sentimiento de vacío, de despojo, hasta que se produce una nueva reestructuración. Se da así un nivel de resolución en la contradicción *viejo-nuevo*. Hay una articulación entre lo previo y lo nuevo en un diferente nivel de integración. Aprender no es un salto al vacío, pese a que por momentos produce esa vivencia. Cuando se articula lo previo y lo nuevo, hay alivio, reencuentro con la propia historia, rescate de la identidad, de la experiencia previa.

Se entiende que en un proceso de aprendizaje existen *continuidades* y *discontinuidades*, es decir, momentos de acumulación, de cambios cuantitativos, que son más imperceptibles para el sujeto y para el observador, y momentos de saltos cualitativos. Por ejemplo, los imperceptibles cambios en el intento de sostenerse en pie y andar hasta el momento en que el chico con más seguridad y soltura se lanza a recorrer, caminando, un trecho. La incorporación lenta de algunas caras, de algunos personajes, de la situación, y el logro de la internalización recíproca en un grupo. El ir acercándose lentamente a la comprensión de algunos hechos, algunas hipótesis, y la elaboración clara de

una idea, de una interpretación acerca de los hechos.

El aprender y el crecer, conservando y enriqueciendo la identidad, implica integrar esas rupturas, esas aparentes o reales discontinuidades en una continuidad. Articular pasado y presente, lo nuevo y lo viejo. Esta articulación implica siempre una redefinición de lo previo.

Un matiz del aprender, por ejemplo, en un proceso de integración grupal, sería la articulación de las experiencias grupales previas y la nueva situación grupal. Por eso el aprendizaje tiene una compleja dimensión temporal. Se encara desde la historia, desde el pasado. Lo vivido, lo aprendido es el referente, el marco referencial y de experiencia desde el cual interpreto el presente. Pero el presente, la nueva situación se nos impone con su *diferencia*. Esa es la exigencia de adaptación, enfrentarnos a lo diferente. Si no podemos reconocer lo diferente no podemos aprender. Pero éste es sólo un aspecto de la cuestión.

Cuando nos encontramos ante lo nuevo han cambiado las condiciones objetivas. Esto determina que el pasado, es decir, yo y mi historia, estén situacionalmente en cuestión. Están en cuestión los referentes. Este es el impacto desestructurante de lo nuevo, en esto puede radicar lo persecutorio del objeto. Sin embargo en esa nueva situación puedo encontrar relaciones de semejanza con lo previo, reencontrar experiencias, reencontrarme con mis referentes. Esto permite un descenso de la ansiedad y un nivel de lectura, de aprehensión de la realidad. Reconocer lo semejante y lo diferente. Desde allí conocer implica siempre rescatar, movilizar, poner en juego la historia de nuestro saber. Desde el presente, resignificar la experiencia previa e instrumentarnos para dar respuesta a nuevas exigencias adaptativas. Es decir, esbozar una estrategia de aprendizaje, y aquí la dimensión temporal es el futuro.

Si no podemos reconocer la diferencia, por ansiedad, etc., nuestra respuesta será repetitiva, estereotipada, sin aprendizaje. Si quedamos vacíos de todo referente, de toda historia, si no podemos articular lo previo y lo nuevo (por ejemplo, en una situación de terrible catástrofe) nos perdemos a nosotros mismos, nos alienamos. Estamos en una situación traumática, también sin aprendizaje. Esto no suele suceder, tiende a ser una fantasía. Puede darse en impactos muy terribles, psicotizantes, devastadores, pero no hacen a la cotidianidad del aprender.

Quiero insistir en que la confusión por el impacto en la identidad, por la multiplicidad de estímulos, por la vivencia de vacío, por la colisión *viejo-nuevo*, es una vivencia *normal* del aprendizaje. Es indicador del inicio de un proceso, de la movilidad de un modelo previo, del inicio posible de la adaptación activa. Quien está muy estereotipado suele no confundirse, no experimentar ese desorden que es génesis de un nuevo orden. No duda. Ese desorden es crisis que puede anunciar el cambio.

La confusión es costosa, es difícil de tolerar, angustia. La disociación como mecanismo, si es situacional, cumple una función ordenadora, como lo hiciera en el comienzo de la vida. Es operativa si no se estereotipa, y el descenso de la ansiedad permite luego articular lo disociado, integrarlo.

Como momento normal del aprender la confusión -que para E.Pichon-

Rivière, a diferencia de lo que señalan muchos autores, no es una situación básica, sino *emergente*- se da por la alternancia de ansiedades persecutorias y depresivas, vivencias de pérdida y ataque que se suceden vertiginosamente y con mucha intensidad.

El aprendizaje vital o teórico implica una suspensión temporaria, una vivencia de pérdida del referente previo, en colisión con la experiencia o la información actual. Según E. Pichon-Rivière, el obstáculo en el aprendizaje, la resistencia se instala por el sentimiento de pérdida de la situación previa y la vivencia de desinstrumentación en la nueva situación que genera la fantasía de estar a merced del objeto persecutorio.

Ciertas situaciones de aprendizaje en las que estamos implicados más profundamente reactivan experiencias previas y se genera una gran movilización emocional. Ante esto, si uno es testigo de ese proceso, testigo-acompañante-sostén, nos preguntamos: ¿qué otro objeto, qué otra experiencia, qué otra relación está evocando y convocando esta relación de conocimiento? ¿Cómo se actualiza aquí lo arcaico? ¿Qué situación transferencial está operando?

Esta carga emocional del conocer, pese a que se ha intentado desarticular el sentir, el hacer y el pensar, fue siempre una cuestión importante para los seres humanos. En el conocer hay placer, hay gozo, placer de contacto y apropiación en los primeros aprendizajes en que el objeto de conocimiento es el propio cuerpo en relación con el cuerpo materno. Coinciden allí el objeto de amor y conocimiento, antes que se instale en esa relación la represión, la disociación. Y esas formas de significar emocionalmente, negativa o positivamente, el conocer aparecieron hace siglos no desde una comprensión psicológica, pero sí descriptas por algunos filósofos. Michel Foucault, en *La verdad y las formas jurídicas*, dice que Nietzsche señala que hay una maldad radical en el conocimiento. La risa, la desvalorización y el odio serían las formas de protegerse del objeto y por fin destruirlo. Acá veríamos desplegada una relación fantaseada con un objeto persecutorio, con el triunfo del sujeto sobre el objeto no por su apropiación sino por su destrucción. Para Spinoza, en cambio, comprender, ser uno con el objeto, conservar una relación de armonía implica superar el reír de aquello que no se conoce, deplorarlo o detestarlo. Estos autores, sin saberlo, parecieran estar hablando de significaciones de la relación de aprendizaje, a cuya comprensión aportó muchos años más tarde la psicología.