

# LA RELACIÓN DE LOS JÓVENES CON EL SABER: ENTRE TRANSMISIÓN E IMPLICACIONES INCONSCIENTES

Françoise HATCHUEL  
Universidad Paris Oeste Nanterre La Défense  
CREF-equipo “Enfoque clínico de la relación con el saber”  
[hatch@u-paris10.fr](mailto:hatch@u-paris10.fr)

## RESUMEN

Los alumnos se aburren, pierden el hilo, no logran nada... ¿Qué podemos entender de su relación con el saber y de las implicaciones que revisten para ellos y ellas el aprendizaje? Las investigaciones realizadas con anterioridad, y a las que nos referiremos aquí, nos permiten ubicar diversos posicionamientos posibles con relación al saber en medio escolar e identificar, en particular, las angustias y la culpabilidad que la escolaridad puede actualizar. La ceguera de las instituciones implicadas en dichas angustias plantea preguntas a las cuales la antropología, cuando toma en cuenta la dimensión inconsciente, puede aportar algunas respuestas. De ahí se desprenderán algunas propuestas de dispositivos elaborados para los alumnos y/o los adultos que los rodean que puedan contribuir a restaurar, en el marco de la escuela, la relación entre las personas y con el saber.

## PALABRES CLAVES

Relación con el saber, enfoque clínico, transmisión, dificultades de aprendizaje.

## TEXTO

### Introducción

El presente texto tratará el tema de la relación con el saber de los jóvenes de hoy, mostrando de qué manera la perspectiva clínica— dada la comprensión de los conflictos psíquicos activados por el aprendizaje— permite favorecer una mejor apropiación del saber por parte del otro. Después de definir los principios del enfoque clínico en ciencias de la educación tal como lo concibo, y los trabajos sobre la relación con el saber, expondré los principales resultados de dos investigaciones: la primera trata de la relación con el saber de alumnos (as) que participan en talleres de matemática; la segunda consiste en el estudio de la grabación de una clase de matemáticas (duración: una hora). Ello nos llevará a evocar posibles pistas para la formación de los docentes que les permita conocer mejor la relación con el saber de sus alumnos. Para terminar, abordaremos el tema de la negación de las dificultades del aprendizaje e intentaremos darle una interpretación antropológica.

### Marco de investigación

El trabajo de Claude Revault d'Allonnes (1989) nos presenta numerosos aspectos tanto históricos como epistemológicos y metodológicos del enfoque clínico en las ciencias humanas. Varios trabajos de las ciencias de la educación se inspiran en él, como lo documentan los artículos publicados en «Approches cliniques d'inspiration

psychanalytique» (“Enfoques clínicos de inspiración psicoanalítica”, Blanchard-Laville, Hatchuel y Pechberty, 1999 y Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel y Pechberty, 2005). Su método de trabajo consiste en el estudio de un número reducido de casos y en la identificación de las dinámicas en juego a través de un trabajo de elaboración psíquica, en el que el inconsciente del investigador o de la investigadora se vuelve una herramienta de investigación. Así, el investigador/ la investigadora será llevado/ llevada a que los datos recogidos hagan eco en sí mismo/ misma sin dejar de prestar una atención particular a los “insights” que de ello se desprenden. El trabajo sobre la implicación personal con respecto al objeto de estudio, tal como lo recomienda Georges Devereux (1977/1967), constituye entonces la primera etapa del trabajo; la segunda etapa consiste en confrontar esos “insights”, construidos como hipótesis, con la teoría y la realidad de los datos, y someterlos entonces a una exploración más sistemática. Esta triangulación entre la teoría, el material recogido y el psiquismo del investigador o de la investigadora, es lo que caracteriza al enfoque clínico.

El marco de las ciencias de la educación, al alejarnos de toda clase de preocupación terapéutica, nos permite considerar los casos estudiados ante todo como construcciones, “personajes” derivados del encuentro entre un investigador o una investigadora, una persona real y sus inconscientes, en ciertas circunstancias y en cierto momento. Así, el objetivo es construir un saber de vigilancia, no de certidumbre: no se pretende decir que tal o tal persona entrevistada u observada funciona de tal o tal manera, sino de advertir, a través de lo que entendemos gracias a ella y con ella, ciertos fenómenos psíquicos provocados por este encuentro que nos parecen de alguna medida característicos de ciertas situaciones o, al menos, favorecidos por tales situaciones y frente a las cuales se nos exige prestar atención.

Aplicado a la relación con el saber de los alumnos, este enfoque nos permite acercarnos a la experiencia de los individuos en situación de aprender no solamente en el plano intelectual sino también en el plano emocional. Esta noción de relación con el saber apareció en el campo de las ciencias humanas en el transcurso de los años 60 y fue estudiada más sistemáticamente por las ciencias de la educación a partir de los años 80 (ver Hatchuel, 2005, en especial el capítulo 1: “Historia de la noción”), lo que permite su utilización bajo varios enfoques. En las ciencias de la educación, el desarrollo del enfoque psicoanalítico ha sido el resultado del trabajo del equipo “saberes y relación con el saber” del CREF de la Universidad Paris X Nanterre (ahora Universidad Paris oeste Nanterre La Défense) Sus fundadores, Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville y Nicole Mosconi, se han esforzado por poner de manifiesto los significados inconscientes de la circulación de los saberes. Sus trabajos apuntan a conferir una mayor relevancia a las emociones en juego entre los alumnos y entre los docentes en situaciones de aprendizaje. Así, los autores definen algunas pistas que contribuyen a un mejor entendimiento de ciertas “resistencias al cambio” anteriormente criticadas por varias generaciones de militantes de la pedagogía. Este trabajo sigue ahora en el equipo “enfoque clínico de la relación con el saber”.

“Todo ya se ha dicho, y eso, desde Jules Ferry”, como dice Bernard Charlot (1993), hablando de nuestro más famoso ministro de Educación que definió, al fin del siglo XIX, las bases del sistema educativo aun vigente en Francia, y esta considerado hoy cómo el símbolo de la fundación de la escuela clásica. Los trabajos de los especialistas en pedagogía y en didáctica nos muestran lo que puede facilitar el aprendizaje de los alumnos: respetarlos, provocar el deseo de aprender, dejar un

espacio de libertad, un tiempo para la experimentación, fomentar la cooperación y el intercambio entre los pares, darles a los procesos de aprendizaje un sentido que no contradiga los saberes anteriores, etc. Sin embargo, sólo en contadas ocasiones se ha podido poner en práctica dichas premisas. Entre los principios y la realización se abre el abismo de la resistencia a la realidad así como de nuestra propia resistencia psíquica. Las buenas intenciones no bastan, y no sabemos dar la atención debida a las “pequeñas diferencias”, para citar a Freud, ni entender lo que significa realmente la consigna de “respetar el otro” o “provocar el deseo”. En muchas ocasiones, olvidamos que nosotros/ nosotras mismas somos seres humanos llenos de contradicciones que las palabras no hacen más, a veces, que soslayar.

Sin embargo, las emociones derivadas del aprendizaje, que el/ la docente resiente de una manera muy intensa, sobre todo si para él/ ella son motivo de una represión psíquica, se reactivan al contacto de las emociones resentidas por los/ las alumnas, a través de lo que expresan. Por ejemplo, puede ser que la angustia derivada de la dificultad para aprender -un posible riesgo psíquico mayor- haya sido sobrellevada por el docente a costa de una represión psíquica; entonces es probable que dicho docente niegue su existencia cuando la encuentre de nuevo entre sus alumnos/ alumnas. Este fenómeno es muy frecuente; al final de este texto, nos esforzaremos por desprender de éste una interpretación antropológica en términos de una represión de la angustia de muerte.

### **Aprendizaje y emancipación**

Mi primer trabajo de investigación (Hatchuel, 2000) me llevó a entrevistar alumnos/ alumnas sobre lo que experimentaban durante las sesiones de “talleres matemáticos”. Este término se refiere a programas pedagógicos experimentales: se invitaba a ciertos alumnos a acudir a sesiones extra escolares donde se impartían las matemáticas fuera de cualquier marco en términos de programas escolares o evaluación, la mayoría de las veces en torno a temas escogidos por los alumnos de entre las propuestas elaboradas por los adultos que animaban el taller (docente, matemáticos profesionales). Ello me permitió entender algunos de los problemas enfrentados por los alumnos/ las alumnas en relación a los temas de la autonomía y la dependencia. Se puede considerar que un alumno/ una alumna que aprende es un alumno/ una alumna que toma el riesgo de emanciparse. Según Gérard Mendel (1971), emanciparse es, en el plano de lo fantasma, correr el riesgo de perder el amor de los padres. Está el caso del niño que aprende a leer y se pregunta si van a seguir leyéndole cuentos. La adquisición de una nueva capacidad, al modificar la imagen propia como la de un ser dependiente, puede modificar igualmente las relaciones con el otro, y en especial los beneficios afectivos. Resulta evidente que si los beneficios esperados en términos de autonomía personal y de toma de conciencia de sus propias capacidades son inferiores a las pérdidas temidas en términos de lazos afectivos, ello perturbará en una manera importante la actitud frente al aprendizaje. La cuestión del aprendizaje nos remite entonces a la cuestión de la evolución personal y del cambio, así como de la interpretación que otra persona dará a dicho cambio. Para ser más exactos, se puede demostrar que cada individuo se implica en el aprendizaje en función de las reacciones anteriores de los adultos (padres y docentes) a las cuales se confrontaron con motivo de los aprendizajes anteriores y también en función del modo en que estas reacciones se han inscrito y han cobrado significación dentro de su psiquismo. El niño, “interpretado” de esta manera por el adulto (Castoriadis-Aulagnier, 1993/1981)

construye entonces una imagen propia en función de lo que tiene sentido para otro - algo que evolucionará en el transcurso de los encuentros y las experiencias. El aprendizaje nos remite al cuestionamiento sobre la identidad posible (¿Qué va a ser de mí si cambio?) y sobre el deseo del otro. Este cuestionamiento se desprende en otros: sobre los contenidos del aprendizaje (¿Puedo aprender lo que quiero?); sobre la utilización de estos contenidos (¿Puedo hacer lo que quiero con lo que aprendo?), y en general sobre las expectativas ajenas (¿Cómo desea que sea la persona que, en este momento -este deseo puede variar- cuenta para mí?).

Aprender es crecer, y crecer es prescindir cada vez más del adulto. La dependencia del niño es inicialmente de índole material, y se desprende de la inmadurez biológica del recién nacido humano; posteriormente, se vuelve dependencia afectiva, más o menos mantenida, de manera inconsciente, por los adultos. La dependencia del niño, ser cautivo por definición, constituye en efecto la forma más segura de un lazo entre dos personas, y es probable que esta confianza sea parte de los atractivos psíquicos de la función de ayuda o de enseñanza. Sabemos que los docentes y los terapeutas no escogieron sus profesiones sin motivo alguno y que la relación de acompañamiento plantea múltiples cuestiones en términos del deseo de emanciparse del otro; esta emancipación, siempre, es motivo de una esperanza excesiva, o al revés, de un temor.

Las entrevistas con los alumnos/ las alumnas nos permiten percibir que las motivaciones del adulto, si no han sido suficientemente elaboradas, y dependiendo de la manera en que se perciben, pueden invadir el espacio psíquico del niño en situación de aprender. De este modo, el adulto construirá, en función de lo que se juega para él o ella, un marco de aprendizaje que facilitará, o no, la apropiación del saber. Este “marco” consiste no solamente en el dispositivo concreto (en este caso el taller matemático), sino también en la manera en que esas solicitudes conscientes e inconscientes van a surgir y cobrar sentido en términos de lo que está permitido y autorizado (¿Cómo debe abordarse un problema? ¿Una pregunta siempre tiene respuesta? ¿Puedo hacer una pregunta si es que no entiendo, y si la respuesta es afirmativa, en qué condiciones?, etc.) y de lo que se dirá de las reglas instituidas de esa manera. En ese momento, las consecuencias psíquicas cobran una fuerza particular, lo cual me indujo a hablar de “parejas psíquicas epistémicas” para subrayar las alianzas que se concluyen alrededor del saber.

Por ejemplo, Maria-Laura, en quinto año de secundaria en el momento de la entrevista, se entusiasmó por las palabras del docente que animó el taller, quien le propuso hacer matemáticas “como los investigadores”. Estas palabras la reforzaron en su sueño de realizar un posible aprendizaje lúdico y sin esfuerzo (lo que corresponde a su estructura psíquica propia) y sólo hace que la desilusión final sea más cruel (“pues... al final de cuentas, ¡eran matemáticas de todas maneras!”).

Entrampada en el deseo del docente, o en todo caso, en lo que supone que es ese deseo, parece que no puede encontrar su propio camino frente a las matemáticas, ni asumir las dificultades a las cuales se enfrenta. Al opuesto de las intenciones iniciales, el taller terminará por reforzarla en su identidad de “literaria” y en su decisión de entrar a una preparatoria enfocada en las áreas de humanidades.

Bruno, por su lado, encontrará en su maestra (que se puede considerar como autoritaria en el sentido de Gérard Mendel) una figura que le da confianza y que, al indicarle el camino a seguir para darle satisfacción, le brinda un lugar psíquico

posible, aunque no sea entusiasmante. Por ello va a aceptar, para no decepcionarla, acudir todo el año a un taller que le exige mucho trabajo y no le interesa en demasía.

De esta manera, se coloca en la postura de un “buen hijo”, y construye para sí mismo una identidad de “matemático” que corresponde, por otra parte, a lo que esperan sus padres. La ausencia de la evaluación en el taller y el placer visible que provoca en la maestra este programa que la valora, le permiten a Bruno jugar con esas lógicas de manera menos arriesgada que en el marco de las clases comunes donde cada fracaso tiene, para él, consecuencias dramáticas.

Clara, por su parte, se ve muy autónoma desde el inicio. Por ejemplo, cuenta cómo ha tomado la decisión, en penúltimo año de preparatoria, de tomar clases particulares, y ha logrado que su familia realizara ese importante esfuerzo financiero.

Después decidió dejar las clases, una vez recuperada su confianza (“No voy a andar siempre con un maestro atrás de mí. Tengo que encontrar mi propia manera de pensar”, en sus propias palabras). En esta dinámica de emancipación, su participación en el taller y las implicaciones que parecen tener para el docente, constituyen para ella una oportunidad de experimentar sus ventajas y sus limitaciones. Esta alumna da un testimonio notable de los progresos didácticos y psíquicos que hicieron posible tal espacio de trabajo.

Agnés, finalmente, sumida en dificultades demasiado importantes, perderá al cabo de algunos años todos los saberes que, sin embargo, pensaba haber adquirido con solidez en el taller. Podría pensarse que esta experiencia representaba algo demasiado original para que pudiera apropiárselo y articularlo con lo que había aprendido en otras circunstancias.

### **¿Qué encuentros se dan alrededor del saber?**

Vemos cómo ciertos docentes con historias singulares en cuanto a su relación con el saber van a adoptar posturas distintas y favorecer, autorizar, o al contrario evitar ciertas “prácticas de aprendizaje” de los alumnos. Los trabajos de Winnicott (1965/1957) sobre el espacio transicional y la capacidad del adulto para instaurar este espacio para el niño nos dan algunas indicaciones sobre lo que va a permitir al alumno desarrollar su “poder de acción” (ver Mendel, 1998). Para Winnicott, el adulto “suficientemente bueno” es aquel que permite al niño construirse como una entidad separada en su presencia, una presencia atenta y sin embargo suficientemente distante como para dejar al niño ordenar su mundo y llevar a cabo sus propias experimentaciones. Eso remite, evidentemente, a nuestra capacidad para aceptar nuestros propios límites y la necesaria emancipación del otro.

Al reflexionar sobre este tipo de fenómenos, como los que se pueden observar en el marco de la enseñanza, quisimos identificar indicios más concretos que puedan permitirnos contribuir a la construcción de un espacio con dichas características. Así es como trabajamos sobre la grabación en video de una hora de clase de matemáticas en segundo año de secundaria (Hatchuel, 2003). Con este motivo, subrayamos la importancia de la institucionalización de los rituales, si es que esos rituales son por una parte suficientemente sólidos para dar una impresión de continuidad, y por la otra, suficientemente flexibles como para poder ser interpretados por los alumnos. El tiempo de espera dejado después de una pregunta o entre dos afirmaciones parece ser igualmente determinante en cuanto a la posibilidad dejada al alumno para construir su propio recorrido de acceso al saber.

Los trabajos de Gérard Mendel (1998) demuestran en efecto que un acto cobra sentido para un sujeto cuando éste se lo ha apropiado y puede, psíquicamente, considerarse como el autor/ la autora real de dicho acto. Si aplicamos esta problemática al aprendizaje, el problema consistirá en construir un marco que permita al individuo en situación de aprender, estimar quién es realmente el autor/ la autora de su acto de aprendizaje. Este problema es particularmente complejo, porque aprender, salvo quizá en ciertas situaciones de autodidaxia, es, precisamente, integrar a sí mismo un saber que emana del otro. Por consiguiente, parece necesario, para que la transmisión se haga, que la identificación del individuo en situación de aprender con el docente sea necesaria o, en todo caso, que sea común. Pero también parece necesario que sea acompañada posteriormente por un proceso de desidentificación que permitirá al individuo considerarse como el depositario real del saber transmitido por el otro, de manera que dicho saber se vuelva realmente suyo. Eso nos lleva a considerar que lo importante es entender cómo el adulto puede, en el mejor de los casos, relacionarse con el alumno/ la alumna, en función de sus estructuras psíquicas respectivas en un proceso que facilitará, o no, este juego de identificación/ desidentificación (ver Blanchard-Laville, 1996 y 2001). Es lo que llamé la regulación del “encuentro” pedagógico (Hatchuel, 2003).

### **La elaboración del lugar**

Existen varias pistas posibles para explorar esta relación. Abogamos por la construcción de dispositivos que contribuyan a dinamizar estos procesos, en el sentido psíquico del término, es decir dejando más espacio y permitiendo más creatividad en el acompañamiento del acceso al saber. Estos dispositivos pueden ser de varios tipos, pero todos buscan desarrollar las capacidades de elaboración de los distintos protagonistas. Los más conocidos hoy en día son los grupos de análisis de las prácticas con enfoque clínico (Blanchard-Laville/ Fablet, 2002). Por otra parte, consideramos que la investigación con enfoque clínico puede constituir una base de formación pertinente para los docentes, en el sentido en que contribuye a la readecuación de nuestro propio psiquismo, en cuyo marco los movimientos emocionales de los alumnos/ las alumnas (resistencias, dificultades, frustraciones, etc.) van a poder encontrar un lugar y una respuesta “contenedora”, en el sentido de Bion (Blanchard-Laville, 2001). En todo caso, esa es la experiencia que tuve al constatar que el discurso de los alumnos entrevistados hallaba eco con mi propio inconsciente durante mis trabajos de campo, lo que aumentaba mi sensibilidad con respecto al discurso inconsciente de los alumnos/ las alumnas y los/ las estudiantes con los cuales laboro y, finalmente, lo que me ayudaba a apoyarlos psíquicamente en sus angustias.

Me voy a referir, como ejemplo, a un episodio que tuvo lugar mientras yo era maestra de matemáticas y llevaba, de manera paralela, la investigación sobre los talleres de matemáticas a los cuales me referí anteriormente. Con motivo de una sesión de trabajo sobre las fracciones con un grupo de primer año de secundaria, me encontré con catorce alumnos que defendían con mucha convicción la creencia de que “un cuarto, siempre son tres cuadrados” (acabábamos de dividir una cinta de 12 cuadrados entre cuatro). El decimoquinto, tímido, no parecía tan convencido, pero dudaba en contradecir a sus camaradas. Aunque se haya leído muchos trabajos sobre los aspectos positivos de los trabajos en grupo, así como de las interacciones entre pares, cuando se trata de reaccionar en situaciones reales y

resistir a la decepción (“¡Mis lindas fracciones, explicadas con tanto esmero, reducidas a cuadrados!”), el trabajo clínico aparece como insustituible. Me parece que eso fue lo que me permitió no ceder al primer impulso (explicar de nuevo o, peor, perder la calma) y tomar distancia. Ya que mis explicaciones no habían sido eficaces, necesitaba ayuda. Una alianza inconsciente se concluyó entonces con el alumno que dudaba: “Tú me apoyas y yo te ayudo”. Lo animé a pasar al pizarrón para explicar su postura y defenderla; puesto en su papel de “alumno en situación de experimentar”, pudo entonces relacionarse con mi propio papel de maestra y acordarse de sus primeras lecciones sobre las fracciones: “Lo que dicen no funciona porque cuando usted nos enseñó las fracciones, hicimos partes de pastel, y en los pasteles, no hay cuadrados, así que un cuarto, no es posible que sea siempre tres cuadrados”. Este argumento muy eficaz nos dejó a todos sin posibilidad de respuesta alguna.

### **Algunos dispositivos para los individuos en situación de aprender**

Eso me lleva, entonces, a confiar en la capacidad de elaboración, no sólo de los docentes, sino también de los/ las alumnas, como pudimos ver también con el ejemplo de Clara (ver arriba) [antes expuesto](#). En otra ocasión, estaba frente a estudiantes cursando para pasar el certificado preparatorio para ingresar a la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Eran jóvenes profesionales que retomaban los estudios (y para quienes la universidad se relacionaba hasta entonces con lo desconocido y el fracaso). De manera reiterada expresaban sus angustias, y, eso me llevó a proponer al equipo docente la formación de grupos de expresión y de trabajo sobre la relación con los estudios. Todavía es demasiado temprano para proceder a una evaluación válida de este dispositivo, pero ya se puede considerar que la expresión de las angustias individuales se ha reducido en una gran medida, y que la incertidumbre que se manifiesta con motivo de la reanudación de los estudios constituye una etapa normal y superable, y no un obstáculo infranqueable.

También me he dedicado, en el marco de distintas intervenciones y formaciones, a hacer trabajar a los unos y las otras, nuevamente no hace falta repetir sobre su relación con el saber a partir de situaciones cotidianas (“¿Cómo hacen cuando utilizan un nuevo equipo informático o audiovisual, cuando descubren una ciudad desconocida, o cuando prueban una nueva receta de cocina?”) o menos comunes (fracaso en un examen, situaciones en que los individuos están puestos a prueba, etc). Ello me lleva a pensar que un trabajo de esta índole sería probablemente muy útil, y que los alumnos/ las alumnas más jóvenes podrían entenderlo; se trataría de incitarlos a verbalizar sus emociones y a confrontarlas con las de sus camaradas en un marco de contención que permita que éstas encuentren un lugar y una forma aceptables.

Los trabajos de Boimare (1999/2002) con niños en situación de gran dificultad manifiestan en efecto que ese tiempo de incertidumbre en los que se tiene que aceptar que no se sabe para aprender, es algo insoportable para algunos/ algunas. Igualmente, demuestra que sería interesante proponer a esos adolescentes, herramientas que les permitan dar forma a las emociones que enfrentan; según él, estas herramientas podrían ser los mitos, o algunos textos literarios que abordan el tema de las angustias fundamentales y ayudan a los jóvenes a enfrentarlas. Al respecto, me parece que la herramienta que se elija funcionaría mejor si el docente

tiene para ella alguna sensibilidad, de ahí que pueda imaginarse una extensión de la gama de herramientas y la inclusión en ella de la animación de grupos de expresión que reunirían alumnos en torno al tema del saber (ver Hatchuel, 2004). Esta tarea presenta además la ventaja de familiarizar al animador/ la animadora con la expresión de las emociones de los alumnos. Llevada a cabo en el marco de grupos de análisis de prácticas específicas, puede entonces contribuir a la constitución de esta capacidad de acompañamiento del aprendizaje por la que abogamos. El grupo de expresión de alumnos, que vamos a intentar instituir a partir del año próximo, puede considerarse como una co-capacitación de los alumnos y los jóvenes.

### **La negación de las dificultades del aprendizaje**

Una hipótesis de índole antropológica nos lleva finalmente a considerar como pertinente este tipo de formaciones: la tendencia general a la negación de las dificultades en el aprendizaje. En especial, me parece que los grupos de expresión de los individuos en situación de aprender, al poner los/ las docentes en situación de escucha de esas dificultades, podrían permitirles acercarse mejor a la realidad en una perspectiva ya no sólo individual, sino igualmente social. En efecto, si uno considera al igual que Geffray (2001) que las instituciones deben entenderse como puntos de apoyo de lo que él llama la “represión de la duda” (en cuanto, especialmente, a la muerte y al miedo a la muerte) por parte del sujeto. Me parece entonces que se puede considerar que las esperanzas que se fundan en el aprendizaje de los jóvenes se inscriben en el marco de esta represión, y que aquello explica la renuencia a aceptar que este aprendizaje pueda fracasar.

En las tribus nativas de América que estudia C. Geffray, los jefes reconocidos serán aquellos que no tendrán miedo a matar, cuando las reglas así lo disponen. De esta manera demostrarán que rechazan el miedo a la muerte y que los demás miembros de la tribu pueden sostenerse en esta represión, para construir la suya propia. Cabe observar que los aspectos relacionados con el aprendizaje remiten a las problemáticas de la sucesión y la herencia. Por lo consiguiente, se entiende que una sociedad esté interesada, inconscientemente, en institucionalizar la negación de las dificultades de aprendizaje, ya que una sociedad que no lograría instruir a sus miembros, se encontraría en peligro de muerte. De la misma manera, unos alumnos/ unas alumnas que no aprendieran, impedirían transmitir conocimientos, y, por consiguiente, perdurar como sociedad. Como esta posibilidad es psíquicamente difícil de encarar, resulta atractiva la tentación de negar el riesgo de que los alumnos/ las alumnas no aprendan y de considerar que sus dificultades reales son anomalías singulares que hay que reducir a toda costa.

Mientras la evolución de los saberes era lenta, tal organización podía sostenerse, por una parte porque quedaba un lugar para los y las que salían sin calificaciones del sistema escolar, y por otra parte, porque la sociedad misma evolucionaba de manera suficientemente lenta como para que la opinión de los más ancianos siguiera siendo creíble y adaptada a la sociedad futura. Ya no es el caso en la sociedad de hoy en día, en la que: “Por la primera vez en la historia de la humanidad, el hijo ya no quiere parecerse a los padres”, como lo escribe Gérard Mendel (1971, p. 118) al querer describir un proceso que califica, además, como un “descondicionamiento con respecto a la autoridad”. Además, esta afirmación no debe entenderse, probablemente, sólo en términos de una experiencia concreta, sino también en el plano de la experiencia psíquica del modo de vincularse con el



mundo y de representárselo, es decir, de todo lo que hace “aguantar” psíquicamente a los individuos. Para Gérard Mendel, el inconsciente se estructura y se transmite en un marco social. Se puede agregar que esta transmisión se realiza probablemente a través de rituales (ver Wulf, 2004). Sin embargo, presenciamos hoy en día el debilitamiento de los “grandes” rituales, en lugar de los cuales emergen rituales propios a cada “tribu”, probablemente menos eficaces en términos de represión de la duda. Ello contribuye sin duda al hecho de que la transmisión social de las estructuras inconscientes esté hoy en día en crisis (ver Bennassayag/ Schmit, 2003).

Si los padres ya no son creíbles, si las estructuras sociales ya no permiten reprimir eficazmente la duda, entonces aquella emerge y se manifiesta en las formas “ordinarias” que conocemos: renuencia a aprender, apatía, agresividad, sarcasmo, burla, negativismo, etc. Los docentes que reciben estas proyecciones se sorprenden -con toda razón- por estos comportamientos, que pueden ser sin embargo, si no eliminados, al menos prevenidos. Evidentemente, no se trata en este contexto de dar “soluciones milagrosas” que funcionarían hasta en los casos extremos en que los alumnos recurren a la violencia, cuando el sufrimiento acumulado impide el correcto funcionamiento de la relación con el docente. Se trata más bien de desarrollar las capacidades de empatía y de sensibilidad de los adultos frente a las emociones de los alumnos/ las alumnas. Partimos del principio de que tenemos, quizá, hoy en día, la madurez psíquica y la lucidez son necesarias para poder recibir, sin sufrir demasiados estragos por ello, las angustias de las demás. Esas capacidades, aunadas a un marco sólido que impida los comportamientos nefastos para el grupo, podrían permitir que estas emociones, al fin reconocidas como tales, desemboquen en actitudes diferentes a las comúnmente adoptadas por los jóvenes.

Los/ las docentes, con toda evidencia, han sido constituidos por la sociedad como los depositarios de esta represión referente a las dificultades del aprendizaje. Es probable que se sientan llevados, de una manera que podríamos calificar como estructural, a negar sus propias dificultades una vez que las han sobrellevado, al mismo tiempo, (que) las dificultades de sus alumnos/ alumnas. Esta postura, permisible mientras la evolución de los saberes era lenta, ya no lo es hoy en día. Nos incumbe reconocer, aceptar y acompañar de la mejor manera posible, individual y socialmente, los desafíos psíquicos a los cuales se enfrenta cualquier individuo que se coloque en una situación de aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Benasayag, Miguel; Schmit, Gérard. (2003) *Passions tristes*. Paris, La Découverte.
- Boimare, Serge. (2002) *El niño y el miedo de aprender*. Buenos-Aires, FCE. (Primera edición francesa: Paris, Dunod, 1999)
- Blanchard-Laville Claudine. (1996) *Saber y relación pedagógica*. Buenos-Aires, Novedades Educativas.
- Blanchard-Laville Claudine. (2001) *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris, PUF.
- Blanchard-Laville Claudine; Fablet Dominique, dir. (2002) *Sources théoriques et techniques de l'analyse de pratiques*. Paris, L'Harmattan.
- Blanchard-Laville Claudine, Hatchuel Françoise; Pechberty Bernard. (1999) «Approches cliniques d'inspiration psychanalytique» (dossier), *Revue Française de Pédagogie*, n° 127, p. 5-47.
- Blanchard-Laville Claudine; Chaussecourte Philippe; Hatchuel Françoise; Pechberty Bernard. (2005) Note de synthèse: l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, *Revue Française de Pédagogie*, n° 151, p.111-162.
- Traducción al portugués (Brasil) por la revista *Estilos da clinica* en curso.
- Castoriadis-Aulagnier Piera. (1993) *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos-Aires, Amorrortu editores. (Primera edición francesa: Paris, PUF, 1981)
- Charlot Bernard. (1993) «L'innovation n'est plus ce qu'elle était», *Autrement*, n° 136, p. 20-27.
- Devereux Georges. (1977) *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Madrid/México, Siglo Veintiuno (Primera edición inglesa: London, 1967).
- Geffray Christian. (1991) *Trésors. Anthropologie analytique de la valeur*. Paris, Arcanes.
- Hatchuel Françoise. (2000) *Apprendre à aimer les mathématiques. Conditions socio-institutionnelles et élaboration psychique dans les ateliers mathématiques*. Paris, PUF.
- Hatchuel Françoise. (2003) «Pour une anthropologie clinique de la rencontre pédagogique», *Spirales*, n° 31, Lille, p. 91-103.
- Traducción al portugués (Brasil): (2005) «Para uma antropologia clínica da relação pedagógica», *Estilos da clinica*, n° 18, São Paulo.
- Hatchuel Françoise. (2004) «Le groupe de parole d'apprenants et d'apprenantes: un espace de co-formation?», *Connexions*, n° 82, p. 149-163
- Traducción al español (Argentina): (2005) El «grupo de palabra» de las/los estudiantes: ¿un espacio de co-formation? *Novedades educativas*, n° 175, p. 16-25.
- Hatchuel Françoise. (2005) *Savoir, apprendre transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris, La Découverte.
- Mendel Gérard. (1983) *La descolonización del niño*. Barcelona, Editorial Ariel S.A. (Primera edición francesa: Paris, Payot, 1971).
- Mendel Gérard (1998). *L'acte est une aventure*. Paris, La Découverte.
- Revault d'Allonnes Claude, dir.(1989) *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris, Dunod.
- Winnicott Donald W. (1965) *El niño y el mundo exterior*, Buenos-Aires, Hormé. (Primera edición inglesa 1957).
- Wulf Christoph. (2004) *Penser les pratiques sociales comme rituelles*. Paris, L'Harmattan.