



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

SISTEMA DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN

TEMA:

Las dificultades en el aprendizaje como síntoma de la adolescencia

AUTOR:

Gabriel Alejandro Narváez Montaña

Previa a la obtención del Grado Académico de:

MAGÍSTER EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN

TUTORA:

Psi. Cl. Paulina Cárdenas, Mgs.

Guayaquil, Ecuador

2022



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

SISTEMA DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN

CERTIFICACIÓN

Certificamos que el presente trabajo fue realizado en su totalidad por **Gabriel Alejandro Narváez Montaña** como requerimiento parcial para la obtención del **Grado Académico de Magíster en Psicoanálisis y Educación**.

DIRECTORA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Psi. Cl. Paulina Cárdenas, Mgs.

REVISORES

Lic. Andrea Ocaña Ocaña, Mgs.

Psi. Cl. Alvaro Rendón Chasi, Mgs.

DIRECTORA DEL PROGRAMA

Psic. Cl. Rosa Elena Sper de Sonnenholzner, Mgs.

Guayaquil, a los 26 días del mes de abril del año 2022



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

SISTEMA DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Yo, Gabriel Alejandro Narváez Montaña

DECLARO QUE:

El proyecto de investigación “Las dificultades en el aprendizaje como síntoma de la adolescencia”, previa a la obtención del Grado Académico de Magíster en “Psicoanálisis y Educación”, ha sido desarrollada en base a una investigación exhaustiva; respetando derechos intelectuales de terceros, conforme las citas que constan al pie de las páginas correspondientes, cuyas fuentes se incorporan en la bibliografía. Consecuentemente, este trabajo es de mi total autoría.

En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance científico de la tesis del Grado Académico, en mención.

Guayaquil, a los 26 días del mes de abril del año 2022

EL AUTOR

Gabriel Alejandro Narváez Montaña



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

SISTEMA DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN

AUTORIZACIÓN

Yo, Gabriel Alejandro Narvárez Montaña

Autorizo a la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, la publicación en la biblioteca de su institución, del proyecto de investigación de Maestría titulado “**Las dificultades en el aprendizaje como síntoma de la adolescencia**”, cuyo contenido, ideas y criterios son de mi exclusiva responsabilidad y total autoría.

Guayaquil, a los 26 días del mes de abril del año 2022

EL AUTOR

Gabriel Alejandro Narvárez Montaña

INFORME DE URKUND

URKUND	
Documento	Gabriel Alejandro Narváez Montaña - Dificultades en el aprendizaje como síntoma de la adolescencia.docx (D129294361)
Presentado	2022-03-03 00:37 (-05:00)
Presentado por	Gabriel Narváez (gabo.alejandronm@gmail.com)
Recibido	germania.cardenas.ucsg@analysis.urkund.com 1% de estas 46 páginas, se componen de texto presente en 4 fuentes.

TEMA: Dificultades en el aprendizaje como síntoma de la adolescencia.

MAESTRANTE: Gabriel Alejandro Narváez Montaña

MAESTRÍA EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN - SEGUNDA PROMOCIÓN

ELABORADO POR:



Psi. Cl. Paulina Cárdenas Barragán, Mgs.

TUTORA

DEDICATORIA

A Emilia Rafaella Narváez Yunagasaca.

AGRADECIMIENTO

A mis padres,

por su cariño y apoyo constante
por sembrar en mi la semilla del saber.

A Diana,

por ser mi compañera en mis pasos
por buscar soluciones en los momentos adversos.

A Valkiria,

por interesarse en mi producción intelectual
por compartir momentos donde la palabra pueda circular.

A mis amigos,

por las largas horas de estudio y tertulias
por las lecturas más allá del autor y mantener el espíritu subversivo.

ÍNDICE

1	PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	3
1.1	Antecedentes	3
1.2	Justificación	6
2	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
2.1	Preguntas de investigación	10
2.1.1	Pregunta general	10
2.1.2	Preguntas específicas	10
3	OBJETIVOS	10
3.1	Objetivo general	10
3.2	Objetivos específicos	10
4	MARCO TEÓRICO	11
4.1	CAPÍTULO I: Aprendizaje y psicoanálisis	11
4.1.1	El sujeto del inconsciente	11
4.1.2	El sujeto epistémico	14
4.1.3	Relación del sujeto con el saber	16
4.1.4	La función del deseo	18
4.1.5	El síntoma desde la dimensión psicoanalítica	20
4.1.6	El aprendizaje desde la dimensión psicoanalítica	23
4.1.7	Vínculo educativo	25
4.1.8	Las dificultades en el aprendizaje como síntoma en el sujeto	28
4.2	CAPÍTULO II: La adolescencia y psicoanálisis	32
4.2.1	La adolescencia	32
4.2.2	La adolescencia para Freud	34
4.2.3	Significante Nombre del Padre	39
4.2.4	Metáfora Paterna	40
4.2.5	La adolescencia como síntoma de la pubertad	42
4.2.6	Las dificultades en el aprendizaje en la adolescencia como síntoma de la pubertad.	44
4.3	CAPÍTULO III: Mauricio del Drama de Wedekind	47
4.3.1	Contextualización del drama “Despertar en la primavera” escrito por Frank Wedekind	47

4.3.2	Mauricio	48
5	METODOLOGÍA	59
5.1	Enfoque metodológico	59
5.2	Alcance	60
6	CONCLUSIONES	61
7	RECOMENDACIONES.....	63
8	BIBLIOGRAFÍA	65

RESUMEN

En toda cultura existe un malestar a causa del lenguaje, del significante. En este sentido el aprendizaje se presenta como una paradoja, necesita de un punto de fuga, de incompletud, de incógnita. El objetivo de esta investigación fue comprender las dificultades en el aprendizaje como síntoma de la adolescencia, mediante la articulación teórica psicoanalítica y el estudio de uno de los personajes del drama “El despertar en la primavera” de Wedekind.

Se llevó a cabo un estudio cualitativo documental con un alcance descriptivo, el cual consistió en dos momentos teóricos metodológicos: Primero, se hizo el recorrido de la literatura de los conceptos psicoanalíticos nodulares de las categorías de sujeto, dificultades en el aprendizaje, síntoma, pubertad y adolescencia; el segundo consistió en la interpretación de uno de los personajes de la pieza teatral anteriormente mencionada.

Este estudio permite hacer una lectura de las dificultades en el aprendizaje en los adolescentes desde dos vertientes: La primera hace referencia al aprendizaje como constitucional al sujeto, es por sí mismo una dificultad, en el sentido de la falta en la significación estructural, en tanto el sujeto es un ser hablante, es síntoma. La segunda, se refiere a las dificultades en el aprendizaje como formas sintomáticas o respuestas al encuentro del sujeto con un saber no-sabido, en el caso de la pubertad, el encuentro con la sexualidad.

Palabras clave: Dificultades en el aprendizaje, adolescencia, pubertad, síntoma, sujeto.

ABSTRACT

In every culture there is a discomfort because of language, the signifier. In this sense, learning is presented as a paradox, it needs a vanishing point, of incompleteness, of mystery. The aim of this study was to understand learning difficulties as a symptom of adolescence, through the theoretical articulation of psychoanalytic theory and through the study of one of the characters of Wedekind's drama "Spring Awakening"

A qualitative documentary study was carried out with a descriptive scope and consisted of two methodological theoretic approaches: first, a literature review was conducted of the modular psychoanalytic concepts of the subject's categories - learning difficulties, symptoms, puberty and adolescence; the second consisted of the interpretation of one of the characters from the play.

This study allows us to interpret adolescent learning difficulties from two perspectives: the first refers to learning as integral to the subject, it is by itself a difficulty, in the sense of the lack of structural meaning, whereas the subject is a speaking being, a symptom. The second refers to learning difficulties as symptomatic forms or responses to the subject's encounter with known unknowns; in the case of puberty, the encounter with sexuality.

Keywords: learning difficulties, adolescence, puberty, symptom, subject.

INTRODUCCIÓN

La tesis del siguiente trabajo de investigación se denomina: Las dificultades en el aprendizaje como síntoma de la adolescencia. El problema de investigación que sustenta al siguiente trabajo nace de la lectura de la obra “El despertar de la primavera. Tragedia Infantil” escrita por el dramaturgo Frank Wedekind. En esta obra, se pone en las tablas las dificultades escolares que presenta uno de sus personajes, debido a un saber no-sabido que irrumpe en la etapa de la adolescencia, donde los saberes intelectuales de la escuela no bastan para tramitar la angustia del sujeto frente a este no-saber inconsciente.

Dos variables se ponen de manifiesto en el problema de esta investigación, por un lado, están las dificultades en el aprendizaje y por otro la adolescencia. Temas que en la actualidad siguen siendo de interés y de preocupación para instituciones tanto de salud como de educación. Además, la obra de Wedekind es considerada por Freud (2017) “como un documento de interés para la historia de la civilización y de las costumbres” (p. 111). Es decir, que los problemas y las posiciones del personaje Mauricio Stiefel respecto a sus dificultades con el saber intelectual mantienen su valor simbólico, “su vigencia y convergen para intentar una reflexión acerca de las relaciones entre el mundo joven y el despertar de la sexualidad” (Peusner, 2017, p. 9). Es así, como esta investigación obtiene importancia en nuestra cultura contemporánea para brindar luces acerca de las posiciones de los adolescentes frente al aprendizaje escolar.

Luego, el término adolescencia no es un término propiamente psicoanalítico. Sin embargo Freud (1992c), empieza el estudio a este periodo y lo denomina *la metamorfosis de la pubertad*. Para zanjar con la dificultad entre adolescencia y pubertad, se siguió la investigación realizada por Stevens (1998) denominada “La adolescencia, síntoma de la pubertad”, respecto a lo que es de interés para esta investigación afirmará que la vía del no saber intelectual puede ser una de las formas sintomáticas frente al encuentro con la sexualidad. De esta manera nace nuestro título de investigación: las dificultades en el aprendizaje como síntoma de la adolescencia.

Es menester saber de qué sujeto se habla en psicoanálisis cuando se aborda las dificultades en el aprendizaje, que no es la misma categoría que la de individuo, persona, o ser humano. En el primer capítulo de este trabajo se aborda el aprendizaje desde la dimensión de sujeto del inconsciente, qué sujetos son necesarios para que se produzca el aprendizaje, cuál es la relación del sujeto con el saber, y cómo las dificultades en el aprendizaje aparecen en sí mismas como un síntoma. Luego, en el capítulo II se hace un recorrido teórico y crítico acerca de lo que es la adolescencia para el psicoanálisis, tanto para Freud, Lacan y Stevens; esto permite ubicar que en el drama del adolescente, varios síntomas pueden suscitarse, permitiendo comprender a la adolescencia como síntoma de la pubertad y a las dificultades en el aprendizaje como una forma sintomática. En el capítulo III, se articulan los saberes teóricos epistémicos con la interpretación de uno de los personajes de la obra de Wedekind, donde es posible un lugar de intervención del psicoanálisis en las dificultades en el aprendizaje en la adolescencia.

La metodología que se eligió para llevar a cabo la investigación fue el enfoque cualitativo documental con un alcance descriptivo, con la finalidad de interpretar y comprender la epistemología del problema en cuestión y poder articularlo a una posible clínica psicoanalítica de las dificultades en el aprendizaje en la adolescencia.

1 PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Antecedentes

El aprendizaje es y forma parte de una cultura que tiene saber y que tiene una estructura, es la estructura del lenguaje. Ahora, toda cultura tiene un malestar a causa de este, del significante (Eidelsztein, 2019, p. 12). Así, hay saberes que pueden ser transmitidos y por otro lado tramitados. Así, Brignoni (2005), Ramírez (2012), Najles (2009), y Medel (2005b) concuerdan con Freud (1992a) en que existen dos saberes: uno consciente y uno inconsciente. De lado del saber consciente están los saberes pedagógicos, médico, social, psicológico, entre otros. Es decir un saber que se puede enseñar. Del lado del saber inconsciente está un saber que no es del todo sabido, es un

saber que hay que producirlo (Brignoni, 2005, p. 199). La adquisición de un saber específico implica por sí mismo un esfuerzo, implica una dificultad (Ramírez, 2012, p. 96). Se puede pensar entonces en las dificultades en el aprendizaje, no como una patología o un trastorno, sino más bien como un malestar propio de una cultura.

Como sabemos por Freud (1992a), toda cultura produce malestar por sí misma. Este “irremediable antagonismo entre las exigencias pulsionales y las restricciones impuestas por la cultura” (Strachey, 1992, p. 60), puede provocar malestar en aspectos de la vida cotidiana relacionados con la educación. Es decir, que las dificultades escolares causan sufrimiento en el sujeto, en los padres y en los docentes. Al referirnos a sufrimiento queremos decir que el sujeto no solo padece en el ámbito educativo, sino también en el afectivo, emocional, comportamental, entre otros (Coca & Unzueta, 2005).

En la educación hay dos aspectos, por un lado están las problemáticas de los sujetos en su particularidad y por otro las normatividades del orden social (Medel, 2005b, p. 73). En esta dialéctica, que en muchas ocasiones se muestra paradójica, los estudiantes manifiestan conductas que pueden ser sancionadas por el contexto educativo. Sin embargo, Medel (2005b, p. 74) nos invita a pensar estos tipos de comportamiento como un “conjunto de indicadores que dicen que algo pasa, que hay un malestar”. Además, es un malestar que responde al lenguaje en tanto hay “un mensaje que muchas veces va dirigido al Otro” (Coca & Unzueta, 2005, p. 2). En este sentido se puede afirmar que existe un sufrimiento psíquico en el adolescente en cuanto a la escolaridad.

Najles (2009), aborda el tema desde el fracaso escolar. Es evidente que para poder hablar de fracaso escolar tienen que haber estado establecidos los discursos y los dispositivos escolares (p. 99). El fracaso escolar es una patología que nace con la instauración de la escolaridad en el siglo XIX (Najles, 2009, p. 99). Luego, ha tomado relevancia debido a los estándares del sistema educativo y de las expectativas de los padres y educadores. Es decir, que para que exista una dificultad en el aprendizaje se pone de manifiesto que hay un ideal escolar. Ahora bien, resulta que en muchas ocasiones el ideal del “yo” no está de acuerdo con estos ideales escolares, pudiendo presentarse conflictos inconscientes entre los diferentes ideales propuestos (Najles,

2009, p. 100). Sin embargo, en la educación no se podría llegar a un ideal, debido a que la propia cultura frustra el deseo de los sujetos (Sierra C. A., 2016, p. 82).

Brignoni (2005), se hace la pregunta “¿Por qué el sujeto no aprende?”. Para responderse a este “no aprender”, aborda el concepto de síntoma desde una lectura psicoanalítica (p. 201). Las dificultades en el aprendizaje como síntoma se refiere a un “mensaje de malestar en el sujeto” (Coca & Unzueta, 2005, p. 9). Esto implica que existe un saber no sabido del inconsciente que retorna y que opera en el sujeto. “No aprende” por que hay una pregunta que ni el propio sujeto es capaz de desplegar, que invade y que impacta pero sin palabras. Es precisamente este malestar el que convoca a la función educativa, es una forma de recordarnos que el adolescente “no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye (Medel, 2005b, p. 73)”.

La clave para tratar de responder a este “no aprender del adolescente” es la pregunta por la sexualidad. En cuanto al saber escolar, afirma que las preocupaciones escolares no solo velan, sino que también estorban al momento de acceder a este no saber sexual. Mientras el adolescente intenta resolver las preocupaciones por la sexualidad, irrumpen las preocupaciones escolares y viceversa. Esto llega a un “paroxismo dramático, porque puede extenderse a una dificultad escolar” (Ramírez, 2014, p. 18). Para Najles (2009), son las respuestas posibles de un sujeto desde lo real, el fracaso escolar se constituiría, entonces, como un “síntoma revelando lo real del goce de un ser hablante” (p. 101). En el caso de la adolescencia aparecería como respuesta posible a la pregunta por la sexualidad.

Si en este tiempo lógico, el saber escolar es forzado, podría decirse que es displacentero, es posible que el sujeto no solo que evita lo displacentero sino que lo reprime, el saber escolar también forma parte de la represión. Significa que existen dificultades en el aprendizaje debido a que los contenidos pedagógicos pueden remitir a conflictos internos por asociación. Es decir, que la dificultad para acceder a un saber se pueden dar por inhibición, síntoma y angustia (Ramírez, 2012).

Esta dimensión psicoanalítica de las dificultades en el aprendizaje reconoce la “relación estructural de un sujeto con la ley y con el saber que le son particulares”, es

una cuestión singular, es una cuestión de cada sujeto (Ramírez, 2012, p. 101). En cuanto al síntoma como formación del inconsciente, Coca & Unzueta (2005) y Cordié (2007) concuerdan en que obedece a un conflicto psíquico que el sujeto ignora, donde la inhibición del aprendizaje es una de sus formas. De aquí que las dificultades en el aprendizaje pueden ser una de las expresiones del síntoma en tanto la adolescencia es considerada como periodo de construcción del sujeto (Medel, 2005b, p. 75).

De acuerdo a la literatura revisada podemos decir que las dificultades en el aprendizaje están referidas a un contexto educativo. Para entenderlas existen dos polos que no son opuestos, sino que se interrelacionan. Por un lado está la dificultad de aprender desde el punto de vista consciente, que abarcará todos los dispositivos, herramientas e instrumentos de los cuales el sujeto se sirve para aprender pero que están bajo el dominio de la voluntad. Por otro lado, están las dificultades en el aprendizaje como un malestar particular propio de cada ser hablante. Estas últimas permiten la posibilidad de pensar las dificultades en el aprendizaje como síntoma de la adolescencia.

1.2 Justificación

La pedagogía como el psicoanálisis tienen una finalidad en común en relación al aprendizaje: es la “de analizar y educar para la realidad” (Ramírez, 2012, p. 99). De aquí que “la oferta educativa es la de buscar formas de canalizar los intereses del sujeto hacia actividades socialmente admitidas” (Medel, 2005b, p. 79). Es decir, que el aprendizaje no va solo en función de la adquisición de conocimientos curriculares, sino también en la creación de lazos sociales que den paso a la cultura.

Procurarse por el lazo social que el sujeto es capaz de construir es “respetar su parte más íntima y singular” (Seynhaeve, 2018, p. 67). Esto quiere decir que cada ser humano, cada sujeto, cada adolescente tiene que asumir y enfrentar la dificultad de ser hablante. Así, pensar en las dificultades en el aprendizaje desde la perspectiva psicoanalítica implica acoger a cada sujeto en su síntoma. De aquí que la presente investigación no pretende proponer modelos o soluciones universales en cuanto a las

dificultades en el aprendizaje en la adolescencia, sino más bien abordarla como un enigma propio de cada sujeto.

En este sentido, Najles (2009) afirma que el motivo de la consulta por la que se llevan a los niños o adolescentes no tiene nada que ver con la preocupación de ellos (p. 105). Por tal motivo, pensar las dificultades en el aprendizaje en la adolescencia como síntoma de la pubertad, posibilita espacios donde puedan circular los intereses particulares de los estudiantes, su malestar y sufrimiento psíquico. Plantear esta oferta es abrir la puerta para que el sujeto pueda producir su propia demanda, que no es la de los padres, ni la de los docentes ni de la institución (Medel, 2005b, p. 80).

Hacer una lectura psicoanalítica de la educación con sus vicisitudes. Permitirá a estudiantes, familia, educadores, personal del departamento de consejería estudiantil y demás: conocer que en el aprendizaje existen procesos afectivos, en la construcción de la adolescencia, que pueden producir un “no querer saber”. Pensar el “no aprender” como un enigma permite abordar el tema desde la interdisciplinariedad y proponer lugares de intervención donde “cada uno pueda inventar y hacer algo con sus deseos” (Seynhaeve, 2018, p. 63).

Además, “el psicoanálisis desde su particularidad de su que-hacer quiere contribuir desde su teoría y práctica psicoanalítica a la solución de los problemas cotidianos de la actualidad de los sujetos” (Coca & Unzueta, 2005, p. 2). Las dificultades en el aprendizaje son parte de esos problemas cotidianos que irrumpen en el escenario escolar. Sus causas son múltiples que se intrincan unas con otras, sin embargo se halla siempre elementos vinculados con la crisis de la edad (Cordié, 2007, p. 236). Repensar el sujeto de la educación a partir del psicoanálisis faculta construir claves de lectura para un malestar presente en el ámbito educativo, “ofreciendo herramientas para la producción de prácticas educativas innovadoras” (Sierra & Delfino, 2012, p. 318).

Por los motivos expuestos se justifica la pertinencia de la presente investigación en relación a las dificultades en el aprendizaje como síntoma de la adolescencia: en tanto es un malestar que se sigue manifestando en el contexto escolar, que se puede hacer una lectura desde el psicoanálisis y que la misma permitirá reinventarse formas y

lugares de intervención en tanto el síntoma del sujeto sea acogido, respetado en su relación con el mundo.

2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El nacimiento del problema de la presente investigación surgió de la lectura de la obra “El despertar de la primavera. Tragedia Infantil” escrita por el dramaturgo Frank Wedekind entre el otoño de 1907 y las pascuas de 1908. Freud, refiriéndose a esta obra en la sociedad Psicoanalítica de Viena en 1907, afirma que este drama es “un documento de interés para la historia de la civilización y de las costumbres” (Freud, 2017, p. 111). Es decir, es un texto que permite observar el malestar de un grupo de estudiantes que se enfrentan al abandono de la infancia y el acceso a la adolescencia. En esta transmutación uno de los personajes presenta dificultades para cumplir con las expectativas de alumno aplicado, aprobar el año escolar y mantenerse en la institución. A partir de aquí me surgió la siguiente interrogante ¿Existe relación entre las dificultades de un sujeto para acceder a los saberes escolares y su metamorfosis hacia la pubertad? Además, ¿Es posible plantear este problema en la realidad escolar actual?

En este sentido, en nuestro contexto educativo los estudiantes tienen que cumplir con los estándares propuestos por el discurso escolar, legal y jurídico. Siguiendo el Código de la Niñez y la Adolescencia en el Ecuador (2003), el Estado Ecuatoriano reconoce a la educación como un derecho y es el encargado de garantizar su ejercicio. Dentro de sus demandas está el cumplimiento de los objetivos de los programas curriculares, además, los derechos y deberes que los progenitores tienen que respetar con relación a la educación. Para dar cumplimiento con lo establecido, se puede incurrir en el error de considerar a la educación como un ideal en función del éxito escolar, que al no conseguirlo puede generar un malestar en estudiantes, padres e institución.

El aprendizaje entonces se convierte en el foco central en los procesos de enseñanza y escolaridad. Así lo confirma Sierra (2016) que concuerda con Palma & Tapia (2006) en que el aprendizaje sigue siendo un tópico generalmente enunciado como preocupación nuclear dentro del contexto educativo, social, cultural y político. Esto quiere decir que el aprendizaje es un instrumento para llegar a un ideal educativo,

generando expectativas en el rendimiento académico del estudiante que al no ser capaz de cumplirlas deviene como fracaso escolar.

Para tomar distancia con este ideal de éxito escolar en relación a las calificaciones y niveles de estudio, se utilizará el término “dificultades en el aprendizaje” como respuestas a los conflictos afectivos que enfrenta el sujeto en su construcción en la adolescencia; y no “fracaso escolar”, debido a que este último puede pensarse como el incumplimiento de un estándar académico (Ramírez, 2012, p. 104). Esta diferenciación es fundamental para el planteamiento del objetivo de esta investigación y el abordaje desde la disciplina que le compete.

Sabiéndose ya el problema como una realidad actual, resaltan dos objetos de estudio: las dificultades en el aprendizaje y la adolescencia. Sin embargo, estos términos no son propios del psicoanálisis. Para estudiarlos desde el discurso psicoanalítico es conveniente realizar las siguientes puntualizaciones: a las dificultades en el aprendizaje las abordaremos desde el sujeto del inconsciente y su relación con el saber, mientras que a la segunda se la tratará desde el concepto de “adolescencia como síntoma de la pubertad” (Stevens, 1998, p. 26).

Por último, las dificultades en el aprendizaje pueden ser consideradas como un “síntoma articulado a determinada problemática particular de un sujeto” (Coca & Unzueta, 2005, p. 12). Esta premisa permite la articulación entre los dos objetos de estudio planteados. De esta manera el problema central de esta investigación es saber si las conmociones de la adolescencia pueden perturbar al sujeto hasta el punto de vedar todo el interés por los estudios. Para resolver este enigma se han planteado algunas preguntas de investigación.

2.1 Preguntas de investigación

2.1.1 Pregunta general

¿Pueden ser consideradas las dificultades en el aprendizaje como síntoma de la adolescencia?

2.1.2 Preguntas específicas

¿De qué sujeto se habla en psicoanálisis para abordar las dificultades en el aprendizaje?

¿Los problemas en el aprendizaje pueden considerarse conmociones subjetivas en el tiempo adolescente?

¿Es posible articular los conceptos dificultades en el aprendizaje y adolescencia desde el lugar de intervención del psicoanálisis?

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

Analizar las dificultades en el aprendizaje como síntoma de la adolescencia, a partir de la articulación entre la epistemología del psicoanálisis y el estudio de uno de los personajes del drama “El despertar en la primavera. Tragedia Infantil” de Frank Wedekind, cuya lectura posibilite formas y lugares de intervención psicoanalítica en los escenarios escolares.

3.2 Objetivos específicos

- Explicar las dificultades en el aprendizaje desde la dimensión de sujeto para el psicoanálisis.
- Detallar el concepto de adolescencia a partir de las consideraciones psicoanalíticas y las dificultades en el aprendizaje como síntoma.
- Examinar la articulación entre las dificultades en el aprendizaje y la adolescencia, mediante la interpretación de uno de los personajes del drama “El despertar en la primavera. Tragedia Infantil” de Frank Wedekind, desde la lectura psicoanalítica.

4 MARCO TEÓRICO

4.1 CAPÍTULO I: Aprendizaje y psicoanálisis.

4.1.1 El sujeto del inconsciente

Al hablar del sujeto del inconsciente aparecen dos cuestiones que son necesarias abordar: El descubrimiento del inconsciente y el surgimiento del sujeto del inconsciente. Es decir, que no se puede estudiar el uno sin el otro. Es el descubrimiento del inconsciente lo que permite la posibilidad de hablar de un sujeto. Que para el psicoanálisis no es el de persona, individuo, ser humano. A diferencia de otras disciplinas como la psicología, que trabaja con el “yo”. El aporte del psicoanálisis desde el descubrimiento del inconsciente de Freud, es precisamente el descentramiento del sujeto con el “yo” (Najles, 2009, p. 13).

Una de las tesis centrales de Lacan sobre el inconsciente es la de que este último está estructurado como un lenguaje. Lacan en relación al inconsciente menciona: “se resuelve por entero en un análisis del lenguaje, porque él mismo está estructurado como un lenguaje” (Lacan, 2014b, p. 260). Es decir que compara la estructura del inconsciente a la estructura del lenguaje. Por lo que es preciso hacer el estudio de estructura para el psicoanálisis.

En cuanto a la noción de estructura, Lacan (2017b) afirma: “La estructura es primero un grupo de elementos que forman un conjunto co-variante. Dije un conjunto, no dije una *totalidad*” (p. 261). Es decir, que la estructura para Lacan es un conjunto abierto, que no va a llegar nunca a cerrarse a su totalidad, pueden acercarse pero no termina de cerrar. Por otro lado, aparece la palabra co-variante, es decir que si uno de los elementos varía, esta variación tiene efectos en los otros elementos del conjunto. En otras palabras es una función. Así la estructura del inconsciente es un conjunto abierto de elementos co-variantes. La pregunta sería ¿cuáles son estos elementos que conforman esta estructura?

“De hecho, cuando analizamos una estructura, se trata siempre, al menos idealmente, del significante” (Lacan, 2017b, p. 262). Es decir, que la unidad mínima de la estructura del inconsciente es el significante. A diferencia de Saussure que su

objeto de estudio es la lengua, es decir el signo lingüístico, donde existe una relación biunívoca entre significado y significante (Becerra, 2017). Para Lacan (2014c), su objeto de estudio es el lenguaje cuya unidad mínima es el significante, de esta manera le da la vuelta de tuerca a la fórmula de Saussure y propone el algoritmo Saussureano que queda como sigue:

$$\frac{S}{s}$$

“que se lee así: significante sobre significado, el “sobre” responde a la barra que separa a sus dos pisos” (Lacan, 2014c, p. 464). Podemos escribir entonces este algoritmo de la siguiente manera:

$$\frac{\textit{Significante}}{\textit{Significado}} = \frac{S}{s}$$

De aquí que este algoritmo muestra “la posición primordial del significante y del significado como ordenes distintos y separados inicialmente por una barrera resistente a la significación” (Lacan, 2014c, p. 465). Se indica así, la primacía del significante, en tanto exista la barra que no permita la significación. Es decir que la estructura del inconsciente está dada por la articulación entre significantes. En esta función significante puede haber una posible significación, una significación no toda. De aquí que “el significante, en cuanto tal, no significa nada” (Lacan, 2017b, p. 261). Así, en el lugar del significado aparece una incógnita, una hipótesis. Se puede representar con la siguiente fórmula:

$$\frac{S}{x}$$

El valor de x es la posibilidad de determinar un significado (s), cuyo valor es efecto de la operación significante, pero como ya se sabe con la imposibilidad de significación completa, debido a que existe la barra que impide el atravesamiento (Becerra, 2017, p. 189).

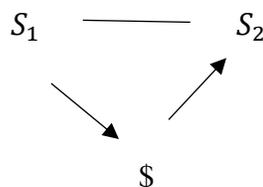
Sabiendo la primacía del significante en la estructura del lenguaje, Lacan (2009) afirma:

Nuestra definición del significante (no hay otra) es: un significante es lo que representa al sujeto para otro significante. Este significante será pues el significante para el cual todos los otros significantes representan al sujeto: es decir que a falta de este significante, todos los otros no representarían nada. (p. 779)

De esta manera, es la articulación entre el significante (S_1) y (S_2) lo que permite el surgimiento del sujeto del inconsciente. Se puede escribir entonces la siguiente fórmula:

$$\frac{S_1}{x} \longrightarrow S_2$$

Es en el lugar de la x donde emerge como efecto un sujeto. Así, “el sujeto aparece en entre el vínculo significante” (Becerra, 2017, p. 190). Es un sujeto barrado, debido a que no hay saber acabado. Es decir, que el sujeto es una incógnita que hay que descifrar:



Ahora, “lejos de que el sujeto que está delante deba ser un viviente real, ese Otro es esencialmente un lugar simbólico” (Lacan, 2010, p. 121). Para Lacan (2010), la noción de Otro es: “El Otro es precisamente el lugar del tesoro, digamos, de aquellas frases, incluso aquellos prejuicios sin los cuales la agudeza no puede cobrar valor ni fuerza” (p. 121). Es decir, que el sujeto nace como efecto del significante. En el lugar de S_2 se encuentra la batería de significantes que sirven para dar sentido al significante S_1 , pero al mismo tiempo este S_2 se va articulando en el discurso del sujeto. De esta manera, es la articulación de significantes lo que definen al sujeto (Becerra, 2017, p. 189).

Se puede concluir, que el Otro brinda los significantes para poder formar la estructura. Así, “es en la existencia del Otro que se funda el sujeto” (Becerra, 2017, p. 188). Es del Otro de donde vienen los saberes establecidos, pero que nunca son suficientes para poder significar. Así, la noción de sujeto para el psicoanálisis es un sujeto que está siempre en falta, que no tiene un saber acabado, y que es precisamente

esta falta lo que permite al sujeto seguir aprendiendo. Esta operación nos hace pensar entonces que el aprendizaje se ubica entre el sujeto del inconsciente, que está siempre en falta, y un sujeto epistémico donde el yo adquiere el conocimiento. De esta manera es preciso el estudio del sujeto epistémico para poder entender el aprendizaje como una operación lógica.

4.1.2 El sujeto epistémico

Para abordar el sujeto epistémico es preciso hablar del sujeto dotado para el razonamiento cuya constitución subjetiva es la del yo. Desde la psicología, Piaget lo aborda desde los estadios del desarrollo, es decir como el sujeto aprende cognitivamente y cómo va a ir construyendo sus conocimientos. En psicoanálisis, el origen del sujeto epistémico se refiere a la estructura del yo entendido por Freud desde narcisismo primario, mientras que Lacan propone la estructura del yo desde el Estadio del Espejo (Pérez, 2009, p. 1).

Al abordar la noción del yo, Lacan (2014a) afirma que “nos opone a toda filosofía derivada del *cogito*” (p. 99). Es decir, se aleja de la noción del yo totalizador como lo propone la psicología, sino más bien que hace referencia a un yo en tanto “solo asintóticamente tocará el devenir del sujeto” (Lacan, 2014a, p. 100). Es decir, a la identificación del sujeto con la falta. Para esto Lacan se sirve de la concepción del estadio del espejo para dar “razón de las luces que aporta sobre la función del yo [*je*]” (Lacan, 2014a, p. 99).

El niño mira al espejo y de este rebota una serie de gestos que producen la relación entre los movimientos asumidos de la imagen, asumidos en tanto se produce una percepción no material, y el medio ambiente reflejado. Se crea así un complejo virtual que se realciona con la realidad que reproduce, o sea con su propio cuerpo, personas e incluso objetos que se encuentran junto a él (Lacan, 2014a, p. 99). Esta primera fase se produce entre los seis y ocho meses de edad del niño.

A pesar de que el niño no puede sostenerse de pie, ni caminar o no tiene dominio de la marcha, con la ayuda de un sosten humano o artificial consigue una imagen

instantánea de sí frente al espejo. Sin embargo, esta imagen no se puede superponer al cuerpo del niño debido a que es una imagen inversa, es un enantiómero. Esta actividad provoca una “estructura ontológica del mundo humano” (Lacan, 2014a, p. 100). Osea, que el reflejo en el espejo forma la estructura del ser, pero es un ser que no se puede superponer en su totalidad a la del cuerpo del niño.

Así, Lacan (2014a) se refiere al estadio del espejo “*como una identificación*” (p. 100). En el sentido pleno que el psicoanálisis da a este término: a saber, la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen”. Es decir, que para que se produzca la estructura del *yo* es preciso que se de la identificación en el *infans*, como lo denomina Lacan al niño en este estadio, en tanto es un “ser sumido todavía en la impotencia motriz y la dependencia de la lactancia” (Lacan, 2014a, p. 100).

Ahora bien, esta *identificación* no se dá por si sola es preciso que exista la presencia de una “matriz simbólica en la que el *yo [je]* se precipita en una forma primordial, antes de objetivarse en la dialéctica de la identificación con el otro y antes de que el lenguaje le restituya en lo universal su función de sujeto” (Lacan, 2014a, p. 100).

Es decir, que el *yo [je]*, es el resultado de esta matriz simbólica, que está determinada por una unidad irreductible. Como vimos en el apartado anterior, esta unidad irreductible es el Otro primordial (lengua materna). Así podemos decir que es la presencia de la función de un Otro primordial, la que funda al *yo-ideal*. Ideal en tanto se funda la primera identificación con el otro y, porque éste servirá como el tronco para las posteriores identificaciones secundarias (Lacan, 2014a, p. 100).

Para Abreu (2017), “la primera etapa de subjetivación humana consiste en reconocer que “el yo es un otro” (p. 1). Transformación producida en el niño en la asunción de su imagen, esto permite la objetivización en la dialéctica de la identificación con el otro. Lacan (2001), se refiere al respecto: “El yo es referencial al otro. El yo se constituye en relación al otro. Le es correlativo. El nivel en que es vivido el otro situa el nivel exacto en el que, literalmente, el yo existe para el sujeto” (p. 85). Dicho de otra forma, en primera instancia, el sujeto para constituirse debe alienarse a una imagen (Abreu, 2017, párr. 8).

Pero, no solo se aliena a una imagen, sino al significante que le viene del Otro, ya que es el lenguaje el que le restituye “en lo universal su función de sujeto” (Lacan, 2014a, p. 100). Esto va a generar una “discordia primordial”, además que Lacan utiliza continuamente el término función. Significa que quedará siempre un vacío, por más grande o pequeño que sea, entre el yo y el devenir del sujeto. “El sujeto está descentrado con respecto al individuo. Yo *es otro* quiere decir eso” (Lacan, 2008, p. 20).

Se puede concluir entonces que el imaginario no puede ser sin el simbólico y el simbólico no puede ser sin el imaginario. Están enlazados el uno con el otro, son correlativos, pero al mismo tiempo existe una relación ambigua entre *yo* [je] y el *yo* [moi]. Además, que no se puede ser sin el Otro, es decir que el deseo del sujeto es el deseo del Otro. En esta relación ambigua es donde se da el surgimiento del sujeto epistémico y que no es posible sin la relación del sujeto con el deseo de saber.

4.1.3 Relación del sujeto con el saber

Cuando se habla de la relación del sujeto con el saber, es importante tener en cuenta la relación que tiene el psicoanálisis con la ciencia. Debido a que es en esta relación en donde se da el estatuto del saber. Así lo plantea Lacan (2009), al afirmar que existe una relación ambigua entre *el saber* y el *no saber* y es aquí donde se introduce el problema de la epistemología, apareciendo un sabio. Este sabio es un sujeto de la ciencia, no porque se dedica a saber, sino porque se encuentra en esta ambigüedad entre que sabe y no sabe. Para entender esta relación se tomará algunas referencias de Lacan en su texto *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo freudiano*.

En este texto Lacan va a introducir la relación entre el sujeto con el saber. Así va a empezar diciendo que “ser filósofo quiere decir interesarse en aquello en lo que está interesado todo el mundo sin saberlo” (Lacan, 2009, p. 755). Es decir, los temas de estudio de los filósofos, son temas que interesan a todo el mundo, pero no por eso todo el mundo tiene que convertirse a filósofo, es más ni siquiera saben que les interesa.

Por ejemplo, los temas de interés filosófico pueden ser el amor, la muerte, el sentido de la vida, entre otros. Son temas que interesan a todo el mundo pero que no saben que

están ahí, salvo los filósofos. Existe entonces, esta primera relación entre *saber* y *no saber*. Es decir, que no exista el interés por un saber particular, no niega la posibilidad de interesarse por el saber. Lacan (2009), va a hacer referencia al espíritu hegeliano como espíritu de saber, para situar al sujeto: “en una relación con el saber” (p. 755).

Sin embargo, Lacan (2009) va a decir que existe una ambigüedad en esta relación. “La misma ambigüedad que manifiesta los efectos de la ciencia en el universo contemporáneo” (Lacan, 2009, p. 755). Dicho de otra manera, son los sujetos los que hacen la ciencia, la ciencia no ha venido sola. Lo que interesa de este apartado es que incluso el científico se encuentra entre el saber y el no saber, debido a que es él también un sujeto, un sujeto barrado.

“Ahora bien, ese sujeto que debe saber lo que hace, o por lo menos es lo que se supone, no sabe lo que de hecho en los efectos de la ciencia interesa ya a todo el mundo” (Lacan, 2009, p. 756). Así como el filósofo, el científico también se encuentra en esta relación ambigua entre el saber y no saber. Esto es interesante, debido a que no hay una garantía en el saber. Sin embargo, hay un sujeto al cual se le asume un saber, hay un sujeto supuesto saber, pero que también está en falta, por el hecho de la ambigüedad en el saber.

Es decir, que existe un sujeto de la ciencia que opera con lo no sabido, que lo investiga y lo pretende elevar a la condición última de saber, o sea a la verdad. Sin embargo, no deja de ser un sujeto barrado \$ el que hace dicha investigación. Lo que implica que lo que se ha investigado o experimentado no se convierte en garantía del saber, se nos brindan pruebas convincentes y alta credibilidad pero que no es un saber completo o saturado. (Eideltztein, 2018).

El psicoanálisis opera en esta subversión del sujeto, es decir que se opera con el saber no sabido, pero que este saber no sabido se deduce del saber. En otras palabras cada saber se articula a un imposible saber de ese saber. Entonces existe un real, no porque no es sabido, sino porque se establece como imposible para... (Eideltztein, 2018). Aquí se puede ver que aparece un nuevo registro a tener en cuenta al momento de hacer la relación entre el sujeto y el saber, es el registro de *lo real*.

Por un lado existe un sujeto del inconsciente, determinado por la operación significativa, donde no hay forma de garantizar el significado o la relación de un significativo, el sujeto aparece como una incógnita. Por otro lado está el sujeto epistémico que es aquel que está determinado por la función del yo, en donde solo asintóticamente puede acercarse al devenir del sujeto. Y en la subversión de este sujeto está el estatuto del saber, donde existe una ambigüedad entre un saber sabido y un saber no sabido. De esta manera se puede concluir que para que se dé el proceso de aprendizaje, desde la perspectiva psicoanalítica, son necesarios tres registros: el simbólico, el imaginario y el real.

4.1.4 La función del deseo

El estudio de los apartados anteriores nos proporciona conceptos fundamentales para abordar el tema del aprendizaje, cómo este se produce y qué se debe tomar en cuenta desde la perspectiva psicoanalítica. Sin embargo, en los apartados anteriores no se ha explicitado el concepto de deseo, que es el fenómeno nodal del sujeto. Lacan (2017a), en relación al deseo afirma que:

El deseo del hombre es el deseo del Otro. ¿No está reproducido aquí ese elemento de alienación que les designé en el fundamento del sujeto como tal? Si el hombre solo puede reconocer su deseo a nivel del deseo del Otro, y como deseo del Otro ¿no le parecerá esto como un obstáculo a su desvanecimiento, punto en que su deseo jamás puede reconocerse? Esto ni está planteado ni tiene porqué plantearse, ya que la experiencia analítica nos demuestra que el deseo del sujeto se constituye cuando ve el juego de una cadena significativa a nivel del deseo del Otro. (pág. 243)

Es decir que el deseo es estructural, debido a que se juega en la cadena significativa primitiva. Es decir, se funda en el apareamiento del sujeto como una incógnita en la relación significativa. El deseo, entonces, se constituye, por una parte “a partir de la represión originaria, de la caída, del *Unterdrückung*, del significativo binario” (Lacan, 2017a), por otra parte en la falta de significación, en el intervalo que vincula al S_1 con el S_2 , “osea, el deseo del Otro” (p. 243).

En este punto es donde convergen los conceptos anteriores, por una parte está el apareamiento del sujeto como operación lógica por parte de los significantes S_1 y S_2 ,

y por otro lado está la estructura del *yo* mediante el estadio del espejo, donde existe la alienación al significante primordial, que es la matriz simbólica, la alienación a la imagen y al significante. En este intervalo es donde se juega el deseo, entre el significante primordial y el sujeto en su relación con el par de significantes (Lacan, 2017a, p. 244).

El reconocimiento del sujeto es a partir de un deseo Otro, este Otro son la o las primeras figuras de apego, podemos llamarle entonces la función materna. Donde la madre (puede ser otra figura que cumpla la función materna), depositará sus expectativas, miedos, esperanzas, entre otros (Hurtado, 2011, p. 3). Es decir, que hay un significante hijo para el significante padre y madre, este significante hijo antecede al nacimiento biológico del niño. También, está la cuestión de la falta, falta que se produce debido a que “el significante, en cuanto tal, no significa nada”, como se señaló a la imposibilidad de significación total entre uno y otro significante (Lacan, 2017b, p. 261).

Dicho de otra manera, el sujeto es hablado por el Otro. Es decir, que existe un Otro encarnado que demanda, y el sujeto del inconsciente encuentra su fundación en esta demanda. Ahora, tampoco se puede saber que desea el Otro, debido a que también, su deseo es el deseo del Otro. Lacan (2017a), aludiendo al texto “El banquete de Platón” va a decir que incluso “no querer desear y desear son la misma cosa... Desear entraña una frase de prohibición que lo hace idéntico a no querer desear. No querer desear es querer no desear” (p. 242).

Vemos aquí que el deseo no es un recorrido lineal, que tenga un principio y un fin o que se lo pueda satisfacer en su totalidad, y más aún no se puede distinguir como dos caras de una moneda, su recorrido es “como esa banda de Moebius que no tiene revés, pues al recorrerla se regresa matemáticamente a la superficie que supuestamente debería constituir su otra cara” (Lacan, 2017a, p. 243).

El deseo, entonces, va a ser el pivote para lo que el sujeto, a través de su discurso, demanda. Pero alguien tiene que ir al encuentro de ese deseo inconsciente, aquí entra la función del sujeto al que se le supone saber. Es necesario suponer un saber al Otro,

digo suponer porque este saber no pertenece a nadie o le pertenece al Otro y el Otro está representado por el lenguaje y el lenguaje no tiene dueño, por decirlo así. El asunto es donde se ubica cada sujeto para dirigirse al sujeto al que se le supone un saber. Cuya “función puede ser encarnada por quien quiera que fuese, analista o no” (Lacan, 2017a, p. 241), queda fundada entonces la transferencia. Importante, debido a que sin transferencia no puede haber aprendizaje.

4.1.5 El síntoma desde la dimensión psicoanalítica

Para poder articular a las dificultades en el aprendizaje como síntoma, es menester precisar las nociones de síntoma en la teoría psicoanalítica. Para este propósito retomaremos una cita de Lacan (2014b) que dice lo siguiente:

Porque si para admitir un síntoma en la psicopatología psicoanalítica, neurótico o no. Freud exige el mínimo de sobredeterminación, que constituye un doble sentido, símbolo de un conflicto difunto más allá de su función en un conflicto presente *no menos simbólico*, si nos ha enseñado a seguir en el texto de las asociaciones libres la ramificación ascendente de esa estirpe simbólica, para situar en ella en los puntos en que las formas verbales se entrecruzan con ella los nudos de su estructura, queda ya del todo claro que el síntoma se resuelve por entero en un análisis del lenguaje, porque él mismo está estructurado como un lenguaje, porque es lenguaje cuya palabra debe ser liberada. (p. 260)

Al igual que el inconsciente, el síntoma está estructurado como un lenguaje. Hay que prestar atención a dos puntos importantes. Por un lado, está el tema de la estructura. Noción que se explicó en el primer apartado. Pero ¿Qué hace diferente al psicoanálisis del estructuralismo? Ramírez (2012), hace esta diferenciación afirmando que uno de los componentes de la estructura es el vacío, llamado *falta en ser*, y de acuerdo al posicionamiento de esta la estructura no puede ser pensada como totalidad “armónica, calculable y completa” (p. 41).

Es decir, que existe síntoma en tanto hay una no-relación entre los significantes S_1 y S_2 , así como en el surgimiento del sujeto del inconsciente. “Lo que hay de sorprendente en el síntoma, en ese algo que, como ahí, se besuquea con el inconsciente, es que *allí uno cree*” (Lacan, 2002a, p. 80). En ese “creer allí”, es donde se juega el síntoma, en tanto el síntoma quiere *decir* algo, pero que hay que decifrarlo (Lacan,

2002a, p. 81). Es decir que el síntoma, es el intento de significación. Que aparece una verdad en el lugar de la x , esa es la particularidad del síntoma. Ramírez (2012), va a decir, entonces, que al síntoma se lo puede pensar como un encadenamiento significativo $S_1 - S_2$, que representa un sujeto en el lugar de la verdad” (p. 42).

$$\frac{S_1}{\$} \quad S_2$$

$$\frac{Síntoma}{Verdad}$$

Cuya verdad es subjetiva, y que viene de la operación significativa (que no puede decirse toda), pero que el síntoma es representante de esa verdad. Además, que esta verdad está representada “para otros significantes por el significante que hace síntoma”. (Ramírez, 2012, p. 44). Ahora, estos significantes vienen como mensaje del Otro. Este significado es el síntoma. Por lo que el síntoma deviene del encuentro con el Otro. Al venir esta significación del Otro, quiere decir que el sujeto ocupa un lugar en el deseo del Otro (Ramírez, 2012, p. 46). La figuración del síntoma viene del “hecho de que hay algo que no anda, ¿y dónde?” (Lacan, 2002c, p. 116).

Hay algo que no anda en el campo del vacío, en el campo de lo Real. “Ese algo que no anda, solo se sostiene en lo que yo soporto, en mi lenguaje, por el *parl'etre*... En la medida en que hay una abertura posible, ruptura, consistencia surgida de ese agujero, lugar de ex-sitencia real, que el inconsciente está ahí” (Lacan, 2002c, p. 116). El síntoma, entonces, puede ser descrito como una metáfora, en tanto es la expresión subjetiva de la palabra sobre el cuerpo. Es decir, tiene un sentido que tiene que ser descifrado (Coca & Unzueta, 2005, p. 9). Entonces, “*el síntoma es del efecto de lo simbólico en lo real*” (Lacan, 2002b, p. 27).

Además, en palabras de Lacan (2002c), “que hay consistencia entre el síntoma y el inconsciente, excepto que el síntoma no es definible de otro modo que por la manera en que cada uno goza del inconsciente en tanto que el inconsciente lo determina” (p. 116). El sujeto goza del inconsciente, en tanto el inconsciente, estructurado como un

lenguaje, lo determina. Significa que se se goza en tanto estamos sujetos al lenguaje, sujetos del Otro.

Es decir, que existe goce en tanto estamos sumergidos en el lenguaje, eso que no se alcanza a decir. Cuando se hace el surgimiento del sujeto cae el objeto *a*. El goce va a ser la castración, es decir, *la falta en ser*. Lacan (2002c), nos invita a pensar en el síntoma en relación al goce, desde Marx. En términos del usufructo, donde la ganancia es la ganancia del Otro (pp. 116-117). “Si lo determinamos por la particularidad en cada caso de su inconsciente y de la manera en que goza de él”. (Lacan, 2002c, p. 117). Es decir, como hay falla en el lenguaje no sabemos que quiso decir el Otro. El Otro *me dice* y yo me quedo ahí tratando de cumplir esa demanda porque le supongo un saber a esa ley.

Como se ha dicho, se goza, porque se considera a ese saber como verdadero. Esta va a ser la constitución del síntoma. Que por un lado, por el hecho de ser seres hablantes, tenemos que arreglarnos con esa dificultad de la *falta en ser*, con la finalidad de regular la relación con el Otro. La otra vertiente es el sufrimiento, que viene de la mano del goce, en tanto se supone un saber verdadero al Otro. En términos de Cordié (2007), “el sufrimiento del síntoma es silencioso, no pasa de entrada por la palabra y puede adoptar, paradójicamente, la forma de un goce” (p. 164).

Lo interesante acá, es que este sufrimiento puede adoptar una queja dirigida al Otro. Es decir que el síntoma adquirirá formas sintomáticas, donde el sujeto para expresar su malestar tomará elementos de su entorno cultural. Estas formas sintomáticas, en muchas ocasiones son consideradas bajo un estandar diagnóstico último, o como una majadería, en el caso de los niños o adolescente. Muchas de las veces, estas son tratadas desde la perspectiva médica, política, religiosa, psicológica. Lo que se hace es trabajar en la dimensión imaginaria, en el *yo*. Produciéndose la obturación de la subjetivación del síntoma (Cordié, 2007, p. 167). Esta diferenciación entre síntoma y formas sintomáticas es de vital importancia para el abordaje de las dificultades en el aprendizaje como síntoma.

4.1.6 El aprendizaje desde la dimensión psicoanalítica

Una vez que se ha hecho el recorrido por estos conceptos centrales en la teoría psicoanalítica, lo que se pretende es llevarlos al campo de la educación, no como un manera forzada, sino como una articulación en la admisión que ha de autorizar el sujeto a los significantes de la cultura, que daran paso al proceso de aprendizaje, desde la teoría puesta en cuestión.

Para Lacan (2017a), “no se trata de reducir la función del significante a la nominación, osea, a una etiqueta pegada a una cosa. Esto sería desconocer la esencia misma del lenguaje” (p. 244). Se puede entender entonces que para que exista aprendizaje, no basta con la imitación o los procesos cognitivos en cuanto a la adquisición de conocimientos o de significados, como se trabaja en la pedagogía y en la psicología.

Además, para que exista aprendizaje no se trata netamente de una “experiencia pavloviana”, como lo llama Lacan, no se trata solo de la asociación de un signo con una cosa, que es lo que se entiende en el reflejo condicionado. Lacan (2017a), va a decir que se trata de “*asociar un significante*” en tanto existe un corte que pueda hacerse en la organización orgánica de una necesidad. Este corte va a ser el deseo, como producto de la operación significante en tanto “el significante representa al sujeto para otro significante” (p. 244).

De aquí, se puede entender que los animales no podrán aprender a hablar jamás, debido a que en estos no se produce el corte del deseo. Es decir, que el animal no es un ser que habla, por tal motivo no se pregunta por el deseo del experimentador o de su dueño (Lacan, 2017a, p. 245). En cambio, es la entrada al lenguaje lo que hace corte, y procede el deseo en el ser humano y hace que se pregunte por el deseo a quien supone un saber. Se colige, entonces, que el aprendizaje desde la mirada psicoanalítica es una operación significante, donde el sujeto tiene que separarse de lo instintual para inscribirse en la cultura de su época, es decir que su función es civilizatoria. Es un acto violento y que demanda un arduo trabajo (Nuñez, 2005a, p. 28).

Así, al referirnos al sujeto, no hablamos de un individuo o persona, sino al sujeto del inconsciente, que no es sin el Otro. Es decir, que para que haya aprendizaje, debe haber un Otro, y no solo esto, sino que se debe establecer un vínculo con el Otro. Es este tesoro de los significantes quien proporciona los bienes culturales que el sujeto a de admitir para que se produzca el aprendizaje (Nuñez, 2005a, p. 28).

También, si ponemos un poco de atención nos damos cuenta que el psicoanálisis es la clínica de la “falta”. Trabaja con la incógnita, la incompletud, con la hiancia. Núñez (2005b) piensa el aprendizaje desde esta perspectiva, y hace referencia a la gran paradoja del aprender: “es un acto que, para realizarse necesita un punto de fuga, de incompletud, de riesgo, de incógnita, que el sujeto ha de percibir” (p. 90).

Se puede pensar entonces en la función del aprendizaje como una función culturalizadora, que haya movimientos posibles donde el sujeto pueda adquirir los bienes culturales, elaborar saberes, construir conocimientos. Si bien, aparecen como procesos acotados en el tiempo (escolar). No se sabe de antemano, ni de manera exacta, qué, cómo y cuándo estos aprendizajes tendrán efectos en “las tramas subjetivas y sociales del tiempo” (Nuñez, 2005, p. 93).

Este es el aporte del psicoanálisis al aprendizaje. El vínculo con el lenguaje, en tanto este es una operación significativa. Operación que va a producir un deseo por la falta de significación y en esta subversión se juega la relación entre el saber y el no saber. Significa que es la falta de significación lo que permite que el saber pueda seguir circulando. Donde se abre paso para el aprendizaje, que no se aprende solo por imitación, por experiencia o por el andamiaje de procesos cognitivos (necesarios por cierto). Sino que para que se produzca el aprendizaje es necesaria la función del deseo, en el intervalo entre S_1 y S_2 .

Ahora, el S_2 está articulado con el tesoro de los significantes. Pero si en la cadena significativa primitiva S_1 y S_2 se da una captación masiva o sólida. Impide que este S_2 se nutra de otros significantes e “impide la apertura dialéctica que se manifiesta en el fenómeno de la creencia” (Lacan, 2017a, p. 246). El aprendizaje no se trata de la

adquisición de saberes absolutos, ni de verdades últimas. El aprendizaje es como un juego en donde se determina la simbolización, pero no toda. Lacan (2017a), va a decir:

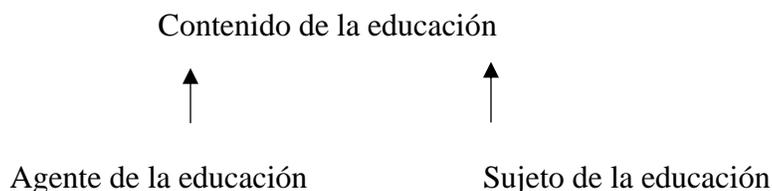
“Si el sujeto va a ejercitarse en el juego del *fort-da*, es justamente porque no lo hace en absoluto, ya que ningún sujeto puede captar esta articulación radical. Lleva a cabo el juego con la ayuda de un carrete, es decir, con el objeto *a*”. (p. 247)

Este es el gran descubrimiento de Lacan, la presencia del objeto *a*. Es decir que hay una parte imposible de aprehender, que queda por fuera de todos los saberes. Y es justamente este punto lo que permite que sean posibles las jugadas del puzzle. Es el objeto *a* lo que permite la articulación entre el sujeto del inconsciente y el sujeto epistémico, por medio del deseo y su relación con el saber.

Entonces, en el aprendizaje escolar, hay un sujeto de la educación, cuyo aprendizaje no lo adquiere de la nada, sino que se necesita de un enseñante que proporcione el tesoro de bienes culturales, nunca suficientes. Además, no existe aprendizaje sin el deseo. “Para que el niño “aprenda” es necesario que lo desee, pero nada ni nadie puede obligar a alguien a desear” (Cordié, 2003, p. 27). Significa que en algún momento dado, el niño o adolescente pondrá en juego las demandas culturales y familiares, y se verá enfrentado a su propio deseo.

4.1.7 Vínculo educativo

Se puede identificar, entonces, tres elementos constitutivos en el trabajo educativo: el sujeto de la educación, el agente de la educación y los contenidos de la educación. Es a lo que Nuñez (2005a) le llama el triángulo herbartiano, triángulo que no es completo, se sabe que no cierra. Esta triada es lo que va a permitir que exista un vínculo educativo para que se puedan dar los procesos de aprendizaje (p. 28) . Este diagrama tiene la siguiente estructura:



El primero de los elementos es el sujeteo de la educación. Es que ha de admitir los significantes que vienen del Otro. Es decir, que se ha de separar de lo instintual, para dar paso a “cierta coacción pedagógica”. Esta va a permitir que se puedan limitar las apetencias del sujeto y “canalizar los caprichos en la dirección que cada cultura establece” (Nuñez, 2005a, p. 28). Cada sujeto, desde su predisposición a adquirir los patrimonios culturales transmitidos, se apropiará de aquello que le permita vincularse con lo social (Medel, 2005a, p. 49).

Es decir, que el adolescente ha de encontrar un plaza particular como sujeto de la educación donde dé su consentimiento para ser educado (Medel, 2005a, p. 50). El sujeto se compone de las ideas que se le presentan y se le ofrecen durante su existencia. Este aspecto se produce en la construcción del yo. Es un proceso de identificación a los significantes que vienen del Otro, encarnado en la familia, los padres, los maestros, figuras significativas para el sujeto. Lo interesante acá, es que esos ideales socioculturales y familiares también fueron transmitidos de generación en generación mediante la identificación (Cordié, 2003, p. 22).

Para Cordié (2003), “el sujeto se conforma o se opone a esos valores, puede intentar parecerse a ciertos personajes que lo ilustran. Construye así su yo identificándose a personajes que admira o ama, adhiriendo a valores que juzga estimables y que desea adquirir” (p. 23). Este punto es de vital importancia, para posteriormente entender las dificultades en el aprendizaje vinculadas “a un conflicto inconsciente entre las distintas formas de identificación del sujeto” (Cordié, 2003, p. 24).

El segundo elemento es el agente de la educación, es aquel a quien se le supone el saber. El encargado de transmitir elementos de los patrimonios culturales a las generaciones venideras. Además, va a ser el responsable del acto pedagógico, quien proporcionará el acceso a las claves de la cultura. Aquí, algo de esa violencia simbólica se ha de poner en juego, y tiene relación directa con el deseo de saber. El agente de la educación también tiene que tener el deseo del acceso a las claves de la cultura. Debe interesarse por los saberes y su relación con el mundo, este aspecto es clave para que

se de el vínculo educativo. (Nuñez, 2005a, p. 28). Se puede identificar también, que se produce una demanda por parte del agente de la educación hacia el sujeto, pero no solo eso, sino que también existe una demanda por parte de la institución, lo social y cultural al agente de la educación.

El tercer componente, van a ser los contenidos que han de ser transmitidos. Bienes culturales que han de ser seleccionados debido al momento contextual y sociocultural de la época. Esos tesoros de los significantes, van a garantizar el acceso a la cultura de los sujetos de la educación y por ende que se realice un vínculo social. Es este elemento el que va a mediar entre el sujeto de la educación y el agente de la educación. Es decir, que el sujeto de la educación le asume un saber al agente de la educación, este supuesto saber es el que hace posible el vínculo educativo. Por tal motivo, el agente de la educación no puede cortar sus vínculos con la cultura, tiene que vivificar el saber, caso contrario el conocimiento se vuelve un trámite burocrático y de contenidos enlatados. (Nuñez, 2005a, p. 29). Es decir que tiene que haber una relación de transferencia entre el sujeto de la educación y el agente de la educación, esta relación hará posible el aprendizaje.

Estos tres elementos son fundamentales para que se establezca el vínculo educativo, pero no es del lado de lo estático, de lo estable o que se queda establecido para siempre. Más bien, se trata de un instante fugaz, de una mirada, de lo que deja marca. Es decir, “que el vínculo educativo no es del orden de lo estable” (Nuñez, 2005a, p. 38). Es el reconocimiento del otro como humano, del que se espera algo. Es el proceso de aprender la “*primera palabra de los hombres* para aprender a leerla y a escribirla” (Nuñez, 2005a, p. 38).

Freud (1991), dirá que son “las primeras miradas a un mundo sepultado por la cultura” (p. 247). Nuñez(2005a), le va a llamar a esto como *vínculo educativo como atadura*, en tanto nos ata a lo humano, en psicoanálisis, ser seres de cultura, de lenguaje. Pero también este vínculo educativo es una *joya*, debido a que cada agente de la educación tiene que no dimitir y reinventarse estos instantes fugaces que dejan marca (p. 39). Da la palabra para que cada sujeto haga su propia pregunta sobre el mundo, en un tiempo nuevo, tiempo otro (Nuñez, 2005a, p. 40). Además, esta ignorancia despierta

es ya inteligencia en acto, es la que va a permitir esa relación entre saber sabido y el saber no sabido. En tanto se depeirte este interés en el alumno como en el maestro se dá el aprendizaje, que permite la posibilidad con lo inédito (Nuñez, 2005a, p. 41).

Para Cordié (2003), no siempre están aseguradas estas condiciones. Y se puede producir el “fracaso escolar”. Estan en juego tanto elementos externos, como los más coyunturales. Necesarios para ir entendiendo lo más arcaico en la inhibición intelectual. Además, lo considera como un síntoma complejo, que hace necesario hacer una exploración para poner en el tapete las motivaciones inconscientes (p. 30). Por tal motivo es que en los apartados anteriores se ha hecho un recorrido por los elementos constitutivos y estructurales del inconsciente, para ir entendiendo a las dificultades en el aprendizaje como un síntoma en el sujeto.

4.1.8 Las dificultades en el aprendizaje como síntoma en el sujeto

Durante el recorrido teórico de esta investigación, algo es seguro y es que el sujeto adviene en el campo del Otro. Pero también, se sabe que el aprendizaje, en tanto lenguaje, es parte de su constitución. Por este motivo me parece que es precisa la afirmación de las autoras Coca & Unzueta (2005) que dicen que “no hay \$ (sujeto) sin aprendizaje, ni aprendizaje sin \$” (p. 9). En este campo es donde se pone en juego también las dificultades en el aprendizaje como síntoma del sujeto, tema a ser abordado en este apartado.

Desde esta perspectiva, las dificultades en el aprendizaje como síntoma, tiene su naturaleza en la formación del inconsciente y que estos elementos actúan a pesar de la voluntad del sujeto. Este síntoma da cuenta de que existe la división del sujeto que implica un sufrimiento psíquico, un malestar (Coca & Unzueta, 2005, p. 11). Con esta idea concuerdan Medel, (2005), Najles (2009), Seynhaeve (2018) que las dificultades en el aprendizaje pueden ser leídas como un malestar del sujeto, en tato este sujeto es un ser hablante.

El sujeto con su síntoma se da cuenta de que algo no marcha. Ese algo que no anda Lacan (2002c, p. 116), dice que se ve reflejado en el campo de lo Real. Que solo se

soporta en el lenguaje por el *parl'etre*, “por lo que solo es *parl'etre* porque si no hablara no habría palabra *ser {etre}*, y porque en ese *parl'etre* hay un campo conexo al agujero”. Seynhaeve (2018), va a decir que el *parl'etre* va a determinar la articulación entre el cuerpo y el lenguaje. Aquí se van a producir las distintas respuestas en relación al campo de lo Real (pp. 63-64).

Significa, que cada ser humano, cada sujeto, cada niño o adolescente va a tener que arreglárselas con esta dificultad, con la de acomodar su cuerpo con la palabra. Es decir, que cada sujeto tiene que arreglárselas con la dificultad del *síntoma*. La forma de anudamiento entre el lenguaje y el cuerpo va a determinar la relación del sujeto con el mundo. Esta es la otra vertiente del *síntoma*, que se establece como una forma de hacer lazo social. Estas dos vertientes son importantes a tener en cuenta para el entendimiento de las dificultades en el aprendizaje. Por una lado, que el *síntoma* produce un malestar, un sufrimiento psíquico y la otra que el *síntoma* busca una solución de construir un lazo social. De esta manera, el *síntoma* se muestra como una incógnita para la institución, padres, pares. Y no solo eso, sino como algo íntimo y particular de cada sujeto. (Seynhaeve, 2018, p. 67).

En la articulación entre estas dos vertientes, entre lo social y lo singular, es donde se juegan las dificultades en el aprendizaje como *síntoma*, es la médula que está en la intersección del ser social y del ser íntimo (Cordié, 2007, p. 170). Se entiende, de esta manera, la articulación entre el sujeto epistémico y el sujeto del inconsciente. Entre estos dos se produce el aprendizaje y sus dificultades. Por un lado está la estructura del *yo*, y sus semblantes, esto en cuanto concierne “a su representación social, a sus valores (Cordié, 2007, p. 170). Y por otro lado está la estructura del sujeto del inconsciente, en donde se pone en sujeto, el deseo, el saber, el *síntoma* como estructura.

Para Ramírez (2012), el aprendizaje a nivel inconsciente es la transmisión de una ley significativa, es decir se juega en el orden simbólico. Las dificultades en el aprendizaje, se producirían, entonces, cuando el sujeto no admite esta significación, es el rechazo del significativo que permita establecer lo simbólico. Hay un rechazo al saber, al saber que el sujeto no sabe conscientemente que sabe. De acuerdo a como se

produzcan los mecanismos de la instauración de la función del *Nombre del Padre*, es lo que puede producir un rechazo al saber (pp. 96-97).

Si se presta atención, lo que permite la estructura del aprendizaje es la articulación de significantes. Es decir, que el aprendizaje y sus dificultades es una operación significativa. Esta definición es la que permite romper con las nociones de las dificultades en el aprendizaje como un trastorno, como un fracaso o un diagnóstico médico. Debido a que la operación significativa por sí misma es una operación que deja un vacío, que falla es su totalidad. Si el aprendizaje es una operación significativa, entonces el aprendizaje es por sí mismo una dificultad. Con esto quiero decir, puesto en palabras de Ramírez (2012, p. 104) que “una dificultad en el aprendizaje es una dificultad en el sujeto”, dificultad que es singular y que tiene que ser considerada como tal.

Quiero volver al tema de las dos vertientes: la de malestar, sufrimiento psíquico y la del intento de construcción de lazo social. Debido a que, esta diferenciación le va a servir a Cordié (2007), para hablar de *síntoma* y *forma sintomática*. Va a decir en relación al síntoma de las dificultades en el aprendizaje que: “su forma es tomada en la cultura de una época y su estructura siempre ligada a la manifestación del insociente” (Cordié, 2007, p. 170).

Por una lado, para que las dificultades en el aprendizaje hagan síntoma, no basta con las categorías sociales y psicológicas. Es decir, que los imperativos, puestos por los padres, instituciones sociales y culturales de la época, como es el imperativo de “éxito”, no son suficientes para llegar a la categoría de síntoma. Hace falta “que exista un conflicto alrededor del *sentido* que adquiere el saber y el éxito en la configuración” del sujeto. Especialmente en el deseo y el fantasma de los padres. (Cordié, 2007, p. 170).

Ahora, las dificultades en el aprendizaje síntoma, pueden manifestarse como formas sintomáticas, como un intento de construcción de un lazo social con el Otro. Es un llamado al Otro. Es decir, que el síntoma es una lengua privada del sujeto. El sujeto habla su propia lengua a través del síntoma dice Seynhaeve (2018), al referirse a los

niños a los cuales se les dificulta integrarse en un lazo social. Ya que este lazo social, en relación con el Otro, no siempre es igual y varía de uno a otro (p. 66).

Entonces, son varias las respuestas que el sujeto puede dar a esto que no anda, respuestas a lo Real. Las dificultades en el aprendizaje pueden ser una de estas respuestas. Ahora bien, para Coca & Unzueta (2005), estos intentos de respuesta a este saber no sabido del inconsciente pueden ser considerados como un “síntoma articulado a determinada problemática particular de un sujeto” (p. 4). Lo que nos llevaría a la siguiente pregunta de nuestra investigación: ¿Las conmociones de la adolescencia pueden perturbar al sujeto hasta el punto de vedar el interés por los estudios? Para resolver esta interrogante es preciso abordar el tema de la adolescencia para el psicoanálisis, mismo que se lo realizará el siguiente capítulo.

4.2 CAPÍTULO II: La adolescencia y psicoanálisis

4.2.1 La adolescencia

La adolescencia es un término ambiguo, que aún no ha encontrado consenso en cuanto a sus acepciones, conceptos o definiciones. Lo cierto es que sigue siendo un tema de interés para los padres, las instituciones, incluso los adolescentes mismos. Debido a que se presenta como un acertijo, que muchas de las veces, no tienen respuesta a las conmociones que el sujeto transita. Es de interés para el psicoanálisis en tanto se preocupa de la serie de cambios psíquicos que el sujeto pasa en ese periodo. Sin embargo, la adolescencia no es un concepto psicoanalítico. Sino que tiene sus raíces en la pedagogía.

Jean Jacques Rousseau, es su Libro Cuarto, aborda la adolescencia, para dar cuenta de cómo la educación se fundamenta en un conjunto de estrategias para mantener a Emilio alejado de la sexualidad, hasta que se conforme en él una consistente moralidad y juicio (Ramírez, 2014, p. 10). Rousseau (2017), refiriéndose a esta etapa de transición, va a decir que es un segundo nacimiento (p. 140). Idea que comparte Dolto (1990), al afirmar que la adolescencia es una etapa de mutación y que su importancia es como la del nacimiento de un niño y sus primeros días en la vida (p. 11).

Lo cierto es que la noción de adolescencia que hace la distinción entre la niñez y la edad adulta es relativamente nueva. Aparece en el discurso pedagógico a finales del siglo XIX e inicios del XX. A partir de aquí, el adolescente se convierte en un nuevo objeto de estudio social, de interés para disciplinas como la sociología y la psicología (Ramírez, 2014, pp. 10-11). Además, este reconocimiento de la adolescencia en el discurso social y cultural, hacen que los propios adolescentes comiencen a diferenciarse y crear los signos de una cultura propia (Córdova, s. f). Es decir, que en los adolescentes se corporizan los signos de su tiempo. Este acontecer adquiere un valor significativo. Este último tiene efectos de sentido y también promueve acontecimientos (Córdova, s. f).

Si la adolescencia adquiere un valor significativo, es responsabilidad, en tanto psicoanálisis, precisarlo rigurosamente. La etimología de la palabra adolescencia según Ramírez (2014) citando a Valentini es:

La palabra “adolescencia” proviene de la raíz idoeuropea *al*, “nutrir”, “crecer”, de la cual se derivó la voz latina *alere*, “alimentar”, que dio lugar a *alescere*, “aumentar”. A partir de esta última unida al prefijo *ad*, se formó el verbo *adolescere*, “crecer”, “desarrollarse”. En latín la palabra *adolescentia* proviene del verbo *adolesco*, que no se deriva de *ad* y *doleo*, carecer, que por su proximidad fónica, a veces de modo incorrecto, se acerca a la palabra “adolecer”. Al contrario, la palabra adolescencia proviene de *ad* y *oleo*, y su incoactivo *olesco*. Este verbo expresa: *crecer, desarrollarse, desenvolverse*”. (p. 11)

Es decir, el significado de adolescente tiene un plus que tiene un valor potencial transformador y creativo. Y no un valor negativo, donde se lo considera como aquel que adolece, carece, al que le falta, tiene defectos o sufre. Y como se sabe, el valor significativo tiene sus efectos tanto en la educación, en la política, la salud, entre otros. Cuyas consecuencias son fácticas e indeseables al momento de tomar decisiones que comprometen la integridad del adolescente (Córdova, s. f). Además, que rompe con el estatuto de “crisis de la adolescencia”, valor significativo que erróneamente se le ha dado.

De aquí que, la interpretación de una palabra, va a incidir de manera directa en la forma en que se concibe y se planifica los estatutos de la educación. Este es otro de los aportes que puede hacer el psicoanálisis a las instituciones educativas donde existe un departamento psicopedagógico. El de realizar una lectura diferente de los significantes de tal manera que se tome en cuenta la demanda del adolescente para el diagnóstico y la dirección se va a tomar en la cura.

Por otro parte, el psicoanálisis, en sus inicios, no adopta el término adolescencia. Freud (1992c) en su texto “tres ensayos sobre teoría sexual”, utiliza la expresión *metamorfosis*, para referirse a los procesos psíquicos que se ponen en juego con el advenimiento de la pubertad (p. 189). Pero, no es solo una cuestión de terminología entre pubertad y adolescencia. El primero tendrá que entenderse por los elementos estructurales y el segundo como el conjunto de formas sintomáticas. Volveré a este

punto cuando haga referencia a “la adolescencia, síntoma de la pubertad”, concepto propuesto por (Stevens, 1998, p. 26).

4.2.2 La adolescencia para Freud

Freud (1992c), es quien inaugura el estudio de las transformaciones que sobrevienen con la pubertad. Para el autor, son dos las decisivas en este periodo: “La subordinación de todas las otras fuentes originarias de la excitación sexual bajo el primado de las zonas genitales y el proceso del hallazgo de objeto” (p. 214). Para llegar a identificar estas características nodulares de la pubertad, el autor hace un recorrido por la sexualidad infantil y su desarrollo. La pulsión sexual va a ser su objeto de estudio. Identificando una “*acometida en dos tiempos*” del desarrollo sexual del ser humano, separado por un periodo de latencia (Freud, 1992c, p. 214). El estudio de estos elementos nos dará mayores luces para entender la “*metamorfosis de la pubertad*”.

Para Freud (1992c), el comportamiento de la pulsión va a ser determinante en el desarrollo sexual de la niñez. Identifica así las organizaciones pregenitales de la pulsión sexual. En una primera fase está el *erotismo oral*, caracterizada por la actividad del chupeteo, considerado como el resto de la separación de la actividad sexual de la de alimentación, se da el cambio de un objeto ajeno por uno instaurado en el cuerpo propio (p. 180). Esto “consolida el vínculo con la madre como Otro primordial” (Freda, 2015, p. 24). Es decir que existe una pérdida que obliga a querer restaurarla, punto importante en el vínculo de amor del niño con la madre, en cuanto predispone a la elección de un objeto perdido.

La segunda fase es el predominio del *sadismo* y del *erotismo anal*, caracterizado por el estímulo de la mucosa anal, que genera sensaciones voluptuosas y dolorosas a la vez, existe una ganancia de placer con la actividad anal. Considera el niño, al contenido de los intestinos como parte de su propio cuerpo y lo simboliza como el primer “regalo” mediante el cual el niño “puede expresar su obediencia hacia el medio circundante exteriorizándolo, y su desafío, rehusándolo” (Freud, 1992c, p. 169). Es decir, que se da

una *ambivalencia* producida por los pares opuestos pulsionales, que van a ser influyentes en la relación del pequeño ser con los adultos.

La tercera fase es la fálica, donde existe la participación de las zonas genitales propiamente dichas, la masturbación en los infantes da cuenta de esta fase. Este estadio es conocido como el primer tiempo de la elección de objeto. Sin embargo, aún no están establecida la unificación de las pulsiones parciales y el primado de los genitales (Freud, 1992c, p. 181). Este estadio está marcado por el complejo de Edipo y el complejo de castración; por un lado es el culmen de la sexualidad infantil y por otro, es donde los procesos psíquicos que establecen las relaciones amorosas y hostiles hacia sus primeras figuras de amor, las figuras paternas, llegan a su punto más alto (Freda, 2015, p. 25). La resolución o no del complejo de Edipo va a ser determinante en el comportamiento psíquico de la vida adulta. Además, con la *disolución del complejo de Edipo*, se desexualiza los vínculos y se da la identificación con el padre, dando paso a la etapa de la latencia (Freda, 2015, p. 25).

Esta etapa es fundamental debido a la función que cumple la represión, la formación reactiva y la sublimación. La represión y la formación reactiva permiten edificar los posteriores diques de la sexualidad. Es decir, se producen las inhibiciones sexuales (vergüenza, asco, compasión) y se da la formación de la barrera del incesto, se implantan los preceptos morales. La represión es un estorbo psíquico que hace que la pulsión sexual vaya por caminos diferentes a su meta, hasta que pueda expresarse como síntomas (Freud, 1992c). Pero también la pulsión sexual puede tener un desenlace constitucional que es llamado por Freud como sublimación, donde la pulsión sexual puede ser drenada, empleada en otros caminos socialmente aceptados como las actividades artísticas (Freud, 1992c, p. 218). La educación en este sentido tiene un papel preponderante cuya función principal es la de sublimación.

Después, está el advenimiento de la pubertad, que es donde se va a determinar la conformación definitiva de la vida sexual. Es conocida también como la segunda oleada de la pulsión sexual, con la diferencia que en esta etapa del desarrollo, existe el primado de las zonas genitales, significa que la pulsión sexual deja de ser autoerótica para hacer la elección de objeto definitiva. La pubertad es una operación pulsional,

cuyo comportamiento está destinado a alcanzar una meta sexual. Para ello las pulsiones parciales cooperan y las zonas erógenas se subordinan a la zona genital (Freud, 1992c).

Este aparato se pone en marcha debido a la existencia de la “excitación sexual”, misma que se da a conocer mediante dos clases de signos, somáticos y anímicos: los primeros caracterizados por un sentimiento de tensión; y los segundos por su preparación y el apronte para el acto sexual. El sentimiento de tensión, opera pulsionalmente, se pone en juego el placer y displacer: la pulsión sexual se convierte en displacer si no se le provoca un placer ulterior (Freud, 1992c, pp. 190-191).

Para Freud, en una primera instancia, esta operación de la pulsión consiste en la carga y descarga de la libido. Va a decir que el clímax del coito es la forma en que se obtiene un placer de satisfacción, debido a que en ese instante se elimina temporariamente la tensión de la libido. De esta manera, va a diferenciar dos tipos de placeres, un *placer previo*, que lo compara a la pulsión sexual infantil. Y un *placer final*, este es nuevo y dependen de las “condiciones que se instalan en la pubertad” (Freud, 1992c, p. 192). Las primeras se ponen al servicio de las segundas. Queda establecida la fórmula: un placer reclama más placer.

El problema de la elección de objeto en la pubertad en Freud (1992c), es un problema económico cuyo centro de operaciones es la libido. El autor define la libido de la siguiente manera:

Fuerza susceptible de variaciones cuantitativas, que podría medir procesos y trasposiciones en el ámbito de la excitación sexual. Con relación a su particular origen, la diferenciamos de la energía que ha de suponerse en la base de los procesos anímicos en general, y le conferimos así también un carácter cualitativo. (p. 198)

La unidad de medida en la que se agrupan tanto la característica cuantitativa como la cualitativa va a ser el “*quantum* de libido”, la subrogación psíquica de esta se la va a llamar como *libido yoica*, sus variaciones y comportamiento van a ser determinantes para explicar los fenómenos psicosexuales. Para Freud (1992c, p. 198), este *quantum* de libido es aprovechable, “cuando ha encontrado un empleo psíquico en la investidura de objetos sexuales”, cuando se ha convertido en *libido de objeto*. El *quantum* de libido se ha de concentrar, fijar o abandonar los objetos (representaciones psíquicas de los

objetos). Significa que la libido puede pasar de una posición a otra, fluctuar en estados de tensión, y ser recogida nuevamente en el interior del yo, convirtiéndose nuevamente en libido yoica, o también denominada libido narcisista.

La libido narcisista se presenta como el gran reservorio desde donde son emitidas las investiduras de objeto, y hacia donde se repliega. Significa que en la primera infancia ya se dio la investidura libidinal narcisista del yo originaria. Es, entonces, la libido “una fuerza pulsional psíquica en general” (Freud, 1992c, p. 199). Condiciones necesarias en la consumación del hallazgo de objeto. Este hallazgo en la pubertad es un reencuentro con esa relación originaria de objeto. Cuando Freud (1992c), dice relación originaria, se refiere al vínculo amoroso del niño con la madre en la etapa de la lactancia, donde existe la pérdida, la identificación del objeto y la pérdida del mismo.

Es decir, que los vínculos amorosos que en el periodo de latencia, crea el niño con otras personas diferentes a su nodriza, están determinados justamente por el modelo de esta relación originaria. Es decir, que los sentimientos de ternura, están determinados por la pulsión sexual, y generan algún día también efectos sobre las zonas genitales. Lo interesante acá es que este desplazamiento de la pulsión sexual, en forma de ternura y como manera de establecer un vínculo amoroso en la elección de objeto definitivo, tiene la particularidad de que el hallazgo del objeto nunca va a coincidir con el objeto perdido, es decir que habrá diferencia entre el objeto deseado y el objeto causa de deseo.

Es la pubertad, entonces, un reencuentro de objeto, con las particularidades de que en este periodo existe ya la primacía de las zonas genitales y el niño ya ha creado la barrera del incesto. Las primeras personas que el púber escogería como elección de objeto serían las que han sido más cercanas y estuvieron a su cuidado. Pero es justamente la barrera del incesto y las otras inhibiciones, que hacen que el adolescente no realice esta elección de objeto en las personas amadas en la niñez, que por lo general son parte de su familia. Fundamento principal para el desarrollo de la cultura. Por tal motivo, en este periodo, el adolescente buscará aflojar los lazos que tienen con la familia, lazos que han sido decisivos en la infancia. (Freud, 1992c, p. 205).

Para Freud (1992c), la elección de objeto se consuma como estatuto de fantasía, es decir como representaciones destinadas a no ejecutarse (p. 206). Es a partir de estas fantasías que vuelven a emerger las inclinaciones infantiles presentes en el complejo de Edipo, pero ahora estas fantasías están acompañadas de un refuerzo somático. El sujeto se ve nuevamente enfrentado a la construcción de lazos sociales amorosos. Por un lado, quedará establecida la elección de objeto definitiva; y por otro lado es necesaria la desestimación de las fantasías incestuosas. De esta manera se consigue uno de los “logros psíquicos más importantes, pero también más dolorosos, del periodo de la pubertad: el desasimio respecto de la autoridad de los progenitores” (Freud, 1992c, p. 207).

Entonces, la elección de objeto en la pubertad está condicionada por la inclinación sexual del niño hacia sus padres y de aquellos quienes lo cuidaron, que por la barrera del incesto, obliga al sujeto a elegir a otras personas semejantes a sus primeras figuras significativas. Además, en la pubertad, el sujeto transita por procesos de desarrollo somático y psíquico, “marchan durante un tiempo sin entrar en contacto entre sí, hasta que irrumpe una intensa moción de amor” (Freud, 1992c, p. 215). Es decir, que es la presencia del Otro, quien hace notar o es el disparador de la pubertad, a partir de ahí, el sujeto se verá enfrentado a todos los procesos antes descritos, pondrá a prueba lo que hasta ahora ha construido y tendrá que volver a reconstruir aquellos elementos constitutivos. Por tal motivo se la considera a la adolescencia como una construcción.

Lo interesante, del desarrollo de las etapas psicosexuales que aborda Freud, es que en cada una de ellas está la relación del sujeto con el Otro. Para Freud (1992c), esta relación tiene como nódulo principal a la pulsión, donde el comportamiento y sus destinos van a ser determinantes para la constitución de los elementos psíquicos. En cada uno de ellos está en juego la relación amorosa. Tanto en la lactancia, como en la castración, existe la pérdida de objeto. El sujeto se ve enfrentado a esa pérdida y a su recuperación, sin embargo, los objetos (representaciones) que ha de hallar nunca van a coincidir del todo con el objeto perdido.

4.2.3 Significante Nombre del Padre

Si para Freud (1992c), los elementos constitutivos formados a partir de la pérdida, búsqueda y hallazgo de objeto que determinan el vínculo de amor, están comandados por una operación pulsional y su de economía, Para Lacan (2010), la relación con el Otro y su vínculo de amor y de lazo social, está determinada por la dialéctica del deseo y la metáfora paterna, en la formación e información del significado. De esta manera se advierte sobre la importancia del lenguaje y la palabra (p. 147).

Cuando se habla de amor, siguiendo a Lacan (2002a) se refiere a la “no- relación sexual” (p. 81). Como se sabe que en Lacan (2002a) la relación amorosa es una relación significativa. Se colige, que la no-relación sexual, es una no-relación en función del significativo, mismo que no se lo puede significar del todo. Es decir, no hay un significado total del significativo.

Entonces, cuando se habla de la relación de amor entre el niño y la madre, tiene que ver con la significación. Donde el “significante es constituyente de la significación”, se dice constituyente y no que constituye o constituido, debido a que un significativo no puede del todo ser significado (Lacan, 2010, p. 149). ¿De qué se necesita entonces para que la operación de significación tenga lugar en el sujeto? Debe existir “la palabra que funda la palabra en cuanto acto. De entre las palabras, ha de haber una que funde la palabra como acto en el sujeto” (Lacan, 2010, p. 149).

Es decir, que debe haber algo que funde la significación, es el significativo “Nombre del Padre”, que tiene la siguiente característica: “autoriza el texto de la ley en el nivel significativo, que en el Otro, en cuanto sede de la ley, representa al Otro. Es el significativo que apoya a la ley, que promulga la ley. Es el Otro en el Otro” (Lacan, 2010, p. 150). Es decir, que el significativo Nombre del Padre es el que permite la articulación en un cierto orden del significativo. Da cuenta de “que en el interior de ese significativo, el significativo existe” (Lacan, 2010, p. 151).

El significativo Nombre del Padre es esencial dentro del Otro, en tanto es el que da el estatuto de ley, de que no solo está el código del tesoro de los significantes, sino que

representa también la ley, las prohibiciones, el súper yo, etc. Se encuentra en el estatuto simbólico, en tanto es el encargado de significar algo, que pueda permitir entrar en la cadena significativa. Llega a suplir, en cierto modo, la falta de significación, pero también permite la articulación del significante a la palabra del sujeto (Lacan, 2010, p. 153).

Lo que llama la atención es que en todas las formulaciones teóricas está presente la dimensión del Otro, por un lado es el depósito del tesoro de los significantes; y para que pueda ejercer su función es indispensable que tenga el significante Nombre del Padre para fundar el estatuto de la ley (Lacan, 2010, p. 150). Este Otro en cuanto Otro está a nivel significativo que se encarna en personas que han de soportar su autoridad. “Lo esencial es que el sujeto, por el procedimiento que sea, haya adquirido la dimensión del Nombre del Padre” (Lacan, 2010, p. 159).

Es decir que el significante Nombre del Padre permite que sea posible la ida y vuelta del mensaje al código y del código al mensaje. Ahora bien, un mensaje puede venir solo del Otro, debido a que la lengua es la del Otro. Así, el significante Nombre del Padre es el eslabón en la formación de la estructura de la cadena significativa en tanto permite admitir el mensaje y en cuanto autoriza el texto de la ley en representación del Otro (Lacan, 2010, p. 158). Esta distinción es fundamental al momento de entender la función del padre, del padre simbólico, que es lo que interesa al psicoanálisis y como se resuelve esta operación en la pubertad. Por tal motivo es menester referirse a la metáfora paterna.

4.2.4 Metáfora Paterna

Lacan (2010), hace un recorrido por la cuestión del Edipo para dar cuenta de la función del padre. Llega a la conclusión de que no se refiere únicamente a su función desde el punto de vista ambientalista, sino que su función, es una función simbólica. Cuando se habla de la carencia del padre, no se refiere a la presencia o ausencia del padre, debido a que al ser una función simbólica lo que interesa es que dicha función puede constituirse a pesar de que el padre no esté presente (pp. 171-172). Es decir,

“hablar de su carencia en la familia no es hablar de su carencia en el complejo” (Lacan, 2010, p. 173). Para hablar de metáfora paterna, entonces ese es el primer punto que tiene que estar claro, el de que se trata de la función del padre a nivel del significante.

Entonces, “*el padre es el padre simbólico*”, esto significa que padre es una metáfora. En palabras de Lacan (2010) la metáfora es “un significante que viene en lugar de otro significante” (p. 179). Es decir, que la función del padre en el complejo de Edipo es la sustituir el significante Nombre del Padre por el primer significante, el materno. Lacan (2010, p. 180), va a utilizar la siguiente fórmula para la metáfora paterna:

$$\frac{S}{S'} \cdot \frac{S'}{x} \longrightarrow S \frac{1}{s'}$$

Donde S' representa es el lugar que ocupa la madre, en cuanto está vinculada al significado x , este “significado de las idas y venidas de la madre es el falo” (Lacan, 2010, p. 179). S es el significante del padre que viene a sustituir al significante madre, lo hace por vía metafórica. De esta manera se produce el surgimiento de una nueva significación, producto de la fijación de un significante a otro significante. Se justifica el término metáfora como:

La fórmula que les di de la metáfora no quiere decir sino esto – hay dos cadenas, las S del nivel superior que son significantes, mientras que debajo encontramos todos los significados ambulantes que circulan, porque siempre se están deslizando. La sujeción de la que hablo, el punto de capitonado, es solo un asunto mítico, porque nadie ha podido sujetar nunca una significación a un significante. Lo que sí puede hacerse, por el contrario, es fijar un significante a otro significante y ver cuál es el resultado. En este caso se produce siempre algo nuevo, a veces tan inesperado como una reacción química, a saber, el surgimiento de una nueva significación.

El padre es, en el Otro, el significante que representa la existencia del lugar de la cadena significante como ley. Se coloca, por así decirlo encima de ella. (Lacan, 2010, p. 202)

Es decir, lo que está en juego es la dialéctica del deseo del sujeto, en relación a la metáfora paterna, que posibilita justamente el deseo del sujeto. Sin embargo es un deseo que está determinado por el Otro, en tanto lo que se puede hacer, como dice Lacan (2010) es “fijar un significante a otro significante y ver cuál es el resultado” (p.

202). Dialéctica que en la pubertad nuevamente se pone en juego, debido a que la encarnadura de esta ley el sujeto la cuestiona y la pone entredicha.

4.2.5 La adolescencia como síntoma de la pubertad

Stevens (1998), empieza aclarando que la adolescencia no es un término psicoanalítico pero que no impide que pueda ser utilizado en psicoanálisis. Para ello hará énfasis en la pertinencia de utilizar el término pubertad, haciendo referencia al estudio de Freud en los tres ensayos sobre teoría sexual en cuanto a la elección de objeto, el vínculo con la sexuación y elección de posición y las cuestiones de la estructura sobre la posible orientación hacia la perversión (p. 26).

Hace esta diferenciación para poder establecer, en cambio, a qué se refiere con adolescencia y la va a definir como “*la edad de todos los posibles y el encuentro con un imposible*” (Stevens, 1998, p. 26). Es a partir de esta tesis que va a articular los conceptos de pubertad y adolescencia y las implicaciones que este concepto tiene para la clínica. *Todos los posibles*, hace referencia a las distintas formas de respuestas en cuanto elección sintomática al encuentro con lo imposible que es el encuentro con lo real, y en ese real, con lo imposible de la “relación sexual”, característico de la pubertad (Stevens, 1998, p. 26).

La noción de síntoma en es la que adopta Lacan (2002a) en cuanto a la respuesta a la “no relación sexual” (p. 81). Misma que se definió en este trabajo como una operación significativa. Es decir, es la respuesta a la falta de significación en cuanto a la relación del sujeto con el saber. El síntoma es la respuesta posible a este real que no se lo puede atrapar. Stevens (1998), se sirve de un matema establecido por Miller para dar cuenta de la noción de síntoma en la pubertad, que en este caso particular se refiere al no saber en relación a la sexualidad (p. 29). De esta manera va hacer la relación pubertad-adolescencia:

$$\frac{\Sigma}{\phi} \rightarrow \frac{\text{adolescencia}}{\text{pubertad}}$$

El lugar del conjunto vacío ϕ representa al imposible que se encuentra en la pubertad, es la ausencia de saber en lo real en lo que respecta a la sexualidad, es propiamente dicho la no-relación sexual, el síntoma sustituye al conjunto vacío como una “curiosa metáfora” (Stevens, 1998, p. 29). Es decir, es el momento en el que el ser humano pasa por la palabra, es decir que pasa por el Otro. A diferencia de los animales que tienen el saber en lo real, que es el instinto. El ser humano necesita del Otro, para aprenderlo, no tienen el saber en cuanto a la relación sexual a priori (Stevens, 1998, p. 30). Hasta este punto, el síntoma viene a ser la respuesta posible a este malentendido de la no-relación sexual, la respuesta a la ausencia de saber de cada sujeto, que organiza la relación del sujeto con el goce.

En el lugar del sigma (sumatoria) Σ se encuentran las respuestas sintomáticas a este encuentro con lo imposible de saber en lo real. Es el lugar que ocupa la adolescencia como “la serie de respuestas posibles” al encuentro con lo Real. Se piensa la adolescencia, entonces, como la clínica del síntoma (Stevens, 1998, p. 30). Lo importante de esta perspectiva es que las respuestas sintomáticas son propias de cada sujeto, de acuerdo a su relación con lo enigmático, con la posible significación, con su dialéctica de deseo. De esta manera queda la fórmula como sigue:

$$\frac{\Sigma}{\phi} \rightarrow \frac{\textit{adolescencia}}{\textit{pubertad}} \rightarrow \frac{\textit{Los posibles}}{\textit{El encuentro con un imposible}} \rightarrow \frac{\textit{Respuesta sint}}{\textit{Real de la pubert}}$$

Este real de la pubertad se lo piensa desde tres tiempos lógicos. El primero hace referencia a un órgano marcado por el discurso, es un real marcado por el lenguaje. El segundo que hay una irrupción, un surgimiento que las palabras fallan al momento de nombrarlo, ante el surgimiento de esto nuevo, el sujeto no tiene una respuesta elaborada. El tercero es la no-relación sexual, no hay un saber constituido debido a que el significante es constituyente. Dicho de otro forma no hay en el ser hablante saber en lo real (Stevens, 1998, pp. 31-34).

De acuerdo a cada uno de los tiempos de lo Real, la pubertad se verá enfrentada a la disyunción de la imagen y la identificación simbólica, se verá enfrentado con algo que surge, que no tiene nombre y que modifica la imagen y el retorno de la no-relación sexual. De acuerdo a cada uno de estos encuentros con lo real, apareceran las distintas formas sintomáticas como respuestas a la pubertad (Stevens, 1998, p. 34).

4.2.6 Las dificultades en el aprendizaje en la adolescencia como síntoma de la pubertad.

Una de las preguntas que surgió en esta investigación es justamente si las dificultades en el aprendizaje pueden articularse como respuesta posible a este real de la pubertad. Siguiendo la literatura, el mismo Stevens (1998) plantea como respuesta posible a este no saber en lo real, la relación con el saber escolar. Dirá que existen sujetos que se dedicarán al estudio, será en este tiempo lógico donde los adolescentes escojeran sus vocaciones (p. 35). Es decir, que su posición será una elección en cuanto al saber, existirá la sustitución de saber sobre el mundo, el conocimiento, en el lugar del saber sobre la sexualidad.

Sin embargo, puede suceder el otro lado de la moneda, que exista la desvalorización del saber, debido a que los saberes académicos y del mundo no son suficientes para responderse a la pregunta planteada sobre la sexualidad. Un estudiante que no haya tenido dificultad para estudiar en la escuela, en la pubertad puede que la dirección por el saber intelectual no tenga valor (Stevens, 1998, p. 35).

Esta preocupación por la sexualidad; que se despierta en un momento dado en la adolescencia, que será a través de un significante que deviene del Otro; viene a cubrir y a estorbar la preocupación por las tareas, fenómeno que puede suceder de manera inversa también. Este no saber sexual puede extenderse hasta producir una dificultad en el aprendizaje en el adolescente (Ramírez, 2014, p. 18). Además de tener que lidiar con los cambios corporales, amores y conflictos familiares, significantes que pueden hacer que el sujeto pierda el interés por los estudios.

El aporte de esta investigación es que se pueda pensar en las dificultades en el aprendizaje en la adolescencia como una operación significativa. Operación en tanto existe la primacía del significante en el devenir del sujeto del inconsciente. Que de por sí un significante requiere de otro para hacer posible una aparente significación pero que no se consigue del todo.

Desde este punto estructural, se puede ya considerar a la dificultad como un proceso constitucional al sujeto, de esta manera se despatologiza a las dificultades en el aprendizaje. Luego operación significativa, en tanto se necesita de un sujeto epistémico para que se adquieran el bagaje cultural. Sin haberse formado el yo, no sería posible el aprendizaje.

Luego aparece el aprendizaje en relación al saber, que también es una operación significativa, en tanto entre el saber sabido y el saber no sabido está la subversión del sujeto, y es precisamente que no se puede saber del todo que existe el deseo de saber, aceptar que hay un imposible de saber es lo que le dará valor al deseo del saber intelectual. En las dificultades en el aprendizaje, aparece obturado este deseo por la demanda de un Otro que aparece como el poseedor de un saber verdadero.

Y por último están las dificultades en el aprendizaje en la adolescencia como síntoma de la pubertad, también como una operación significativa, en tanto, se habla del síntoma como la no-relación sexual. No existe relación entre un significante y otro, no termina de significar del todo, por lo que es posible formar estas respuestas sintomáticas en la pubertad. Es el síntoma el que viene a sustituir esa falta en ser, que tenemos todos los seres humanos por el simple hecho de ser seres hablantes, en tanto somos hablados por el lenguaje. Las dificultades en el aprendizaje pueden presentarse como una de las respuestas posibles a ese encuentro con lo real.

Lo que queda por realizar es saber si es posible realizar una clínica de las dificultades en el aprendizaje en la adolescencia, pensada la misma como la clínica del síntoma, concepto propuesto por Steven (1998). Dentro del presente trabajo, se servirá del caso de uno de los personajes del Drama “El despertar de la primavera” escrito por el

dramaturgo Frank Wedekind. Exposición que será parte del capítulo tres, donde la intención es articular la clínica a los conceptos descritos en esta investigación.

4.3 CAPÍTULO III: Análisis del Caso Mauricio, personaje del drama de Wedekind

4.3.1 Contextualización del drama “Despertar en la primavera” escrito por Frank Wedekind.

El “Despertar en la primavera. Tragedia Infantil” es un drama escrito por Frank Wedekind entre los años 1890 y 1891, cuyo estreno en aquella época tuvo un impacto en el contexto cultural y social, debido a que la temática central de la obra pone en las tablas la sexualidad de un grupo de jóvenes. Describe los avatares que tienen que transitar los personajes en tanto se ven enfrentados a la irrupción de la sexualidad, un saber desconocido que origina el abandono de la infancia para entrar a la adolescencia (Peusner, 2017).

La obra está atravesada por el deseo de saber respecto a dos cuestiones que atormentan a los jóvenes, la una es la sexualidad y la otra la muerte. En la búsqueda de una respuesta a estas interrogantes se ponen en juego el despertar de la sexualidad, el amor, las pasiones, la masturbación y la exploración del deseo, el suicidio, los vínculos de los adolescentes con la familia, maestros y pares; lo que hace de esta obra de interés para el estudio de la pubertad y la adolescencia.

De los personajes, hay uno en particular que resulta de interés para esta investigación y es el caso de Mauricio Stiefel, debido a que la irrupción de la pubertad está relacionada al saber escolar. El personaje presenta dificultades para estar a la altura de los contenidos escolares impuestos por la institución, se ve así en la demanda de aprobar los exámenes, mantenerse en su institución escolar y satisfacer la demanda de sus padres de ser un alumno aplicado (Wedekind, 2017, pp. 17-46).

Tanto Sigmund Freud como Jacques Lacan elaboraron conceptos sobre la pubertad y la adolescencia mediante la interpretación de este drama. Freud (2017) aborda el tema en la reunión de la Sociedad Psicoanalítica de Viena realizada el 13 de febrero de 1907; mientras que Lacan (2012) escribió un texto introductorio de la pieza teatral presentada en 1974, lo denominó “Prefacio a el despertar de la primavera”. Estos textos servirán de guía en el recorrido del caso de Mauricio, cuyos conceptos elaborados en los

mismos, se los ha desarrollado en los capítulos anteriores de este estudio. A esta articulación se suman los conceptos abordados en relación a las dificultades en el aprendizaje.

En el drama “El despertar en la primavera” Wedekind encuentra la forma de interpretar la adolescencia, ya que una palabra, un término, una definición no alcanzan para darle un sentido último a lo que ella se refiere, podemos decir entonces que el drama de Wedekind es la respuesta como metáfora a la adolescencia. De aquí que es importante hacernos la pregunta ¿qué no ha cambiado en los adolescentes desde el drama de Wedekind hasta la actualidad? Si hablamos de una metáfora, esta puede tener distintas respuestas dependiendo del tiempo histórico y del contexto. Mientras la adolescencia siga siendo una metáfora seguirá siendo un enigma y mientras siga siendo un enigma seguirá siendo de interés. Las formas sintomáticas pueden adquirir diversas formas culturales de nuestro tiempo contemporáneo, sin embargo hay la necesidad del síntoma a nivel estructural.

De acuerdo con Peusner (2017), respecto a la importancia de esta obra, el texto deja abierto su valor simbólico convirtiéndolo en un clásico como causa de trabajo que puede brindar luces a las distintas posibilidades que la cultura contemporánea puede aportar a los jóvenes (p. 9). De esta manera queda justificado plenamente la elección de un personaje de la literatura para la elaboración de este trabajo investigativo.

4.3.2 Mauricio

Mauricio Stielfel, personaje de la obra de Wedekind, es un adolescente que tiene dificultades en la escuela. Su complicación está relacionado con el saber académico, le cuesta aprobar los exámenes para poder pasar de año. Sus dificultades en el aprendizaje aparecen como formas sintomáticas relacionadas a otro saber, que irrumpe en esta etapa de su vida. Así, durante toda la obra se interroga por un saber no-sabido el de la sexualidad. Saber que no va a encontrar en la escuela, pares y mucho menos en las figuras de autoridad.

Por un lado están los padres, que demandan del púber que esté a la altura de sus compañeros y del instituto. Además, está la demanda del liceo propiamente dicha, que es aprobar las materias. Y por otro lado, están sus compañeros, uno en particular, Melchor, que es fuente de información de las dudas sobre el saber sexual de Mauricio, sin embargo, Melchor tampoco es quien tiene una respuesta sobre este saber. Entre las distintas demandas institucionales, el querer saber sobre lo académico y lo sexual, cuyas respuestas Mauricio no encuentra, van a producir en Mauricio angustia. Misma que tendrá un desenlace fatal, debido a que no es tramitada por la palabra, esta se pone en acto. A continuación se tomarán algunas citas de los diálogos del drama, para ir haciendo la interpretación del personaje Mauricio.

En la segunda escena del primer acto del drama de Wedekind, los adolescentes empiezan a hablar de las preocupaciones escolares. Ante lo cual, Mauricio protesta diciendo:” ¡No pueden pensar en nada sin que les venga la tarea a la cabeza!” (Wedekind, 2017, p. 17). Aparece, entonces, la tarea como primer obstáculo para pensar en algo más. Existe en Mauricio otras preocupaciones más allá de la tarea, que como veremos más adelante es la preocupación por el saber acerca de la sexualidad.

Es decir, que la escuela cumple una función más allá del impartir conocimientos académicos y culturales. En el texto el Emilio, en el libro cuarto, se esboza ya la intención de la educación como forma de mantenerlo alejado de la sexualidad (Rousseau, 2017). Freud (2017), va a ser explícito en este sentido y refiriéndose a Mauricio Steilfel dirá “no debemos olvidar que para él la escuela es un modo de mantenerlo alejado de la actividad sexual” (p. 111). Función escolar que Mauricio cuestiona al referirse a la misma de la siguiente manera:

“Ir a la escuela... Preferiría ser un caballo de un coche de alquiler. ¿Para qué vamos a la escuela...? ¡Vamos para que nos tomen examen! ¿Y para qué nos examinan? Para reprobarnos. Tienen que eliminar a siete, porque en el curso que sigue solo hay lugar para sesenta. No sé qué me pasa desde Navidad... ¡por mil demonios! Si no fuera porque está mi papá, hoy mismo armaría la valija y me iría para Altona! (Wedekind, 2017, p. 18)

Por un lado, se pone en juego el vínculo educativo, determinado por el triángulo herbatiano propuesto por (Nuñez, 2005a, p. 28). Mauricio se refiere a la escuela como

un lugar donde lo importante es la cuestión estadística, el valor numérico de los exámenes y su aprobación. Refiriéndose a la evaluación escolar, Núñez (2005b) dirá que si el nivel de aprendizaje entre los saberes y las conductas observables se queda en el mero hecho de una “medida”, eso implica que el sujeto de la educación queda borrado (p. 86). Es decir que si el agente de la educación corta los vínculos con la cultura, si esos saberes no se los vivifican, se convierte en burócratas administrados y lo que transmite son conocimientos enlatados, lo que hace que el vínculo educativo quede entredicho (Nuñez, 2005a, p. 29).

Es decir, que el saber no le pertenece a nadie en particular, sino que el saber viene del Otro, es decir que le pertenece al lenguaje. Ahora para ser transmitidos se necesita de la encarnadura, que en este caso se pone en el agente de la educación. Si este se coloca en la posición de poseer un saber verdadero, impide que exista esta relación con lo cultural. Al pretender imponer un saber verdadero no da lugar a la demanda del sujeto.

Luego, aparece la relación de Mauricio con su padre, que por la cita se puede asumir que no tienen una relación llevadera. Más allá de si es el padre biológico o no, lo importante es si la función del significante Nombre del Padre en Mauricio cumple la función para establecer el lazo con el tesoro de los significantes. Freud (1992c), va a decir que uno de las consecuencias de la entrada a la pubertad es justamente que se tiende a aflojar los lazos familiares, por cuestiones del Edipo, por lo que es necesario que se desplace a otras personas que no sean parte de su vínculo familiar (p. 205). En el texto sobre la psicología del colegial, Freud (1991), va a recalcar la importancia de los maestros como aquellos en quienes se desplace este vínculo que se tiende a aflojar con el padre (p. 250). Se pone a prueba la función del significante del Nombre del Padre, que es lo que va a permitir hacer lazo con el Otro.

Entonces, hasta el momento, ya se puede identificar dos tipos de saberes, por un lado está el saber pedagógico que hace referencia a la transmisión de los saberes culturales; y por otro lado está un saber no sabido que se refiere a la condición de Mauricio como sujeto. La dificultad de Mauricio para aprender se empieza a fundar entre estos, el saber sabido y el saber no sabido, eso queda entredicho y Mauricio no

encuentra respuesta. Existe un no-saber sexual que se ve desplazado a un no-saber escolar.

El uno y el otro saber se interpolan y se estorban mutuamente. Cuando Melchor y Mauricio están tratando asuntos académicos irrumpe la necesidad del saber sexual y cuando están hablando acerca de la sexualidad irrumpen las preocupaciones de la escuela. En los diálogos entre el uno y el otro personaje, aparece el tema del pudor. Mauricio le hace la siguiente pregunta a Melchor: “¿Tú también Melchor crees, como yo, que el sentimiento de pudor en el hombre solo es producto de la educación?” (Wedekind, 2017, p. 18).

El cuestionamiento de Mauricio que hace sobre el pudor da cuenta de la dificultad que encuentra entre el saber sexual y el saber intelectual. Se pone a prueba los diques levantados en la etapa de latencia. En este caso, el pudor da cuenta de la función de la represión “que procura la base afectiva para la emergencia de los procesos intelectuales que servirán al nacimiento de una ética” (Ramírez, 2014, p. 90). Significa que el pudor y los otros diques tienen la función de ligar la sexualidad a representaciones culturales y sociales aceptables.

Lacan (2012), refiriéndose al pudor va a decir que:

El pudor designa como lo privado. ¿Privado de qué? Justamente de que el pubis solo llegue al público, donde se exhibe por ser el objeto de un levantamiento del velo.

Que el velo levantado no muestre nada, he ahí el principio de la iniciación (en los buenos modales de una sociedad, al menos). (p. 588)

Entonces, el pudor cumple la función de velo que cubre lo enigmático que hay. Pero justamente es enigma porque lo que cubre es lo que no hay, la *x*. Por eso Lacan dice “que el velo levantado no muestre nada”. Es decir que el fundamento del aprendizaje está sobre la base de lo enigmático, “en que hay un objeto imposible de mostrar” (Ramírez, 2014, p. 97). El pudor es necesario para poder establecer la relación del sujeto con el saber intelectual, la cuestión es cuando este intenta ser tapón del encuentro del sujeto con lo real de la sexualidad.

Sin embargo, Lacan (2012) va a decir “He indicado de todo esto con el misterio del lenguaje y con el hecho de que sea proponer el enigma como se encuentra el sentido del sentido” (p. 588). Es decir, el pudor viene a velar la falta de significación primordial entre un significante y otro. Además, que no es el velar por el lado de los órganos sexuales, sino por el lado del lenguaje, en tanto velan la falta de significación.

En el caso de Mauricio, hay un significante, que es el de la sexualidad, que empieza a estorbar y que no le puede dar el sentido mediante los significantes tomados por los saberes escolares, estos no alcanzan. Por eso Mauricio cuestiona si el pudor es “*solo*” un producto de la educación. La palabra “*solo*” da cuenta de que en Mauricio hay la irrupción de un saber no-sabido que va más allá de los saberes escolares.

Ante lo cual su amigo Melchor intenta responder a la pregunta sobre el pudor diciendo que el pudor “también está enraizado en la naturaleza humana. [...] Pero además es también una cuestión de moda” (Wedekind, 2017, p. 18). Mauricio responde de la siguiente manera:

Yo ya decidí que si tengo hijos varones y mujeres, desde el principio van a dormir juntos en la misma habitación, y si es posible en la misma cama. Y que tanto al levantarse como al irse a dormir se ayudarán a vestirse y desvestirse; y que cuando haga calor solo usará una túnica blanca ceñida con una cinta. Tengo la idea de que al influir así en sus costumbres, deberían luego estar más tranquilos de lo que nosotros lo estamos. (p. 19)

En el discurso de Mauricio se pone de manifiesto el encuentro con lo sexual, ante lo cual busca estrategias para hacer frente a este encuentro, que lo incomoda, lo perturba, lo intranquiliza. El encuentro con lo sexual perturba debido a que es el encuentro con lo enigmático, el encuentro con la x , el encuentro con el vacío. No es que se busca un saber que se desconoce, sino que por estructura es imposible de saber. En el caso particular de Mauricio esto genera angustia, ya que hay un despertar por un saber no sabido, el saber entonces se plantea como un enigma.

Freud (1992c), habla sobre el enigma de la esfinge y hace referencia a la pregunta “¿de dónde vienen los niños?” (p. 177). Que va a ser el punto central que despierta la pulsión del saber, no la diferencia de los sexos. Es decir que, lo que se pone en juego es la relación sexual. Pregunta que se cuestionan Melchor y Mauricio:

MELCHOR – Pero la pregunta es: ¿Qué pasa si las chicas tienen hijos?

MAURICIO - ¿Cómo “tienen hijos”?

MELCHOR – Sobre eso, creo justamente en un cierto instinto. Por ejemplo, si encerramos un gato y una gata desde cachorritos y los mantenemos aislados de todo intercambio con el mundo exterior... si los abandonamos a los propios instintos... tarde o temprano la gata quedará preñada... a pesar de que al igual que el gato, no hubiera tenido a la vista modelo alguno.

MAURICIO – En los animales es necesario que eso ocurra en forma natural.

MELCHOR – Y con mayor motivo entre los hombres, así lo creo. Considera esto, Mauricio: si tus hijos varones duermen con tus hijas en la misma cama y de golpe sienten las primeras excitaciones sexuales... ¡Y bueno! Yo apostaría que...

MAURICIO – Tienes razón. Pero sin embargo... (Wedekind, 2017, p. 19)

Los animales no necesitan aprender frente a la procreación, tienen un saber instintivo frente al encuentro con la sexualidad, el instinto procura ese saber frente al encuentro con lo real de la sexualidad. Cuestión que Melchor intenta convencer a Mauricio de que es probable que en los seres humanos se produzca de la misma manera. Sin embargo, Mauricio no queda del todo convencido, al final de este diálogo agrega “*Pero sin embargo...*” A diferencia de los animales, el ser humano es un ser que piensa, que habla, que está atravesado por el lenguaje. Significa que no tiene un saber preestablecido frente al encuentro con lo real. Al ser el único animal que habla, de ser un ser hablante, tiene que vérselas con esa dificultad de no saber frente al encuentro con lo real de la sexualidad. Para Seynhaeve (2018), “esa dificultad tiene el nombre de *síntoma*” (p. 64).

Mientras continúan el diálogo acerca de los avatares de la sexualidad, de inmediato en Mauricio aparece otra preocupación, y pregunta a Melchor: “¿Hiciste la tarea?” (Wedekind, 2017, p. 20). Es así que los pensamientos sobre la tarea irrumpen a las cuestiones de la sexualidad. Misma que hizo s aparición en un sueño de Mauricio. El diálogo que antecede al relato de este sueño es el siguiente:

MAURICIO – ¿Ya las tuviste?

MELCHOR – ¿Qué cosa?

MAURICIO – ¿Cómo las llamaste antes?

MELCHOR – ¿Las excitaciones sexuales?

MAURICIO – ¡Eh... Eh...!

MELCHOR – ¡Ciertamente...!

MAURICIO – Yo también...

MELCHOR – Hace tiempo que siento eso... Ya hace un año.

MAURICIO – Para mí fue como si me hubiera partido un rayo. (Wedekind, 2017, p. 20)

Mauricio no alcanza a darle un sentido a las excitaciones sexuales (Ramírez, 2014, p. 207). Ha caído *un rayo* como angustia fatal, es lo que representa cuando un goce desconocido en el cuerpo escapa a la significación fálica. Ante este sin sentido del encuentro con las excitaciones sexuales, Mauricio relata el siguiente sueño: “Un sueño muy corto... Unas piernas con bombacha azul celeste, que se subían al pupitre. Solo pensé que querían pasarle por encima. Las vi muy furtivamente” (Wedekind, 2017, p. 20). Es decir, “al sin sentido de las excitaciones anuda un sentido onírico que las ata a la significación fálica” (Ramírez, 2014, p. 207). Sin embargo, esta significación fracasa, y estas excitaciones se convierten en angustia.

“El sentido del sentido es el que él se liga al goce del varón como interdicto. Ciertamente no para prohibir la relación llamada sexual, sino para fijarla en la no relación que vale en lo real” (Lacan, 2012). Si regresamos un poco a la fórmula que propone Lacan (2010) sobre la metáfora paterna que se escribe como:

$$\frac{S}{S'} \cdot \frac{S'}{x} \quad S \quad \frac{1}{S'}$$

Que para fines didácticos podemos escribirla de la siguiente manera:

$$\frac{N.P}{D(A)} \cdot \frac{D(A)}{\varphi} \quad \text{Nombre del padre} \quad \frac{D(A)}{\varphi}$$

De esta manera se da la significación fálica φ , es el significado de las idas y venidas de la madre (Otro primordial). Sin olvidar que el falo φ es una incógnita, es la x . Por un lado, en Melchor, el sinsentido de las excitaciones, el agujero en lo real; va por el lado del sentido, de la búsqueda del saber. En cambio en Mauricio existe el “anudamiento fallido entre el goce y el sentido fálico” (Wedekind, 2017, p. 208). La relación entre sentido y el goce se traduce en la dificultad escolar de Mauricio, ya que existe un goce sexual que no tiene sentido y que el sueño de Mauricio intenta darle un sentido inconsciente. Este goce es el que hace a Mauricio tener la cabeza en otra parte al momento de estudiar.

Ahora bien, si analizamos el sueño de Mauricio – para Freud (1992b) son expresiones de deseos reprimidos- aparecen dos significantes, el uno son las “*piernas que se subían*” y por otro lado está el significante “*pupitre*”. El uno hace referencia a la sexualidad y el otro da cuenta de la preocupación que tiene Mauricio por los saberes escolares. “No debemos olvidar que para él la escuela es un modo de mantenerlo alejado de la actividad sexual” (Freud, 2017, p. 111). En palabras de Ramírez (2014), el muchacho ve la mujer detrás de la tiranía escolar (p. 43).

Hay un deseo de tipo sexual que la tiranía de la escuela estorba y reprime. El deseo de Mauricio en el sueño, puede ser establecido, como el deseo de superar la tiranía de la escuela y detrás, develar la mujer. En otras palabras, el deseo de Mauricio de tipo sexual es reprimido y aparece disfrazado en su sueño. Las preocupaciones escolares, en este caso, se ponen al servicio de la represión, y no solo eso, sino que estorban los pensamientos en relación a la sexualidad. Existe la representación de la sexualidad, pero que el adolescente no termina por elaborar, ignora de qué se trata.

Esto se traduce en la impotencia de no-poder en la escuela, debido a que el sustrato de esta dificultad está precisamente, en el sin sentido de la sexualidad. Para Ramírez (2014), existe “relaciones de ocultamiento y superposición entre el saber escolar y la sexualidad... Un no-saber hacer con la sexualidad puede manifestarse bajo el síntoma de un no-saber hacer con los conocimientos escolares” (p.45). El síntoma se traduce entonces en que *no hay relación sexual*. Miller (2003) dirá que:

Esta apunta a lo real donde no hay saber, un real que escapa a la significación, a la *Aufhebung* significante y que, precisamente, la *Aufhebung* fálica deja de lado [...] Plantea que el semblante significante significado se inscribe allí donde en lo real no hay saber [...] El agujero de lo real determina lo que puede entonces inscribirse de semblante. Es verdaderamente la relación sexual en tanto fórmula que falta como programa en lo real. (p. 31)

En este sentido la sexualidad es traumática en tanto los discursos fallan para nombrar el goce. Esta es la particularidad que tiene el síntoma en cuanto a su consistencia con el inconsciente. “El síntoma no es definible de otro modo que por la manera en que cada uno goza del inconsciente en tanto que el inconsciente lo determina” (Lacan, 1975, p. 116). Es decir que ante la *no relación sexual* cada sujeto

tiene una distinta respuesta frente a este agujero de lo real. En el caso de Mauricio la respuesta va del lado del no-saber escolar.

En Mauricio, no es que le falta tiempo o estrategias para estudiar, lo que pasa es que el saber ha quedado totalmente desvalorizado para responder a la única pregunta realmente planteada, la pregunta por la sexualidad. En otras palabras, los saberes escolares que se le presentan a Mauricio no son suficientes para nombrar la *no relación sexual*. Queda evidente esta operación en el siguiente discurso de Mauricio, dice:

Yo he hojeado la enciclopedia de Meyer de la A a la Z, sin encontrar nada. ¡Palabras... nada más que palabras! ¡Oh, esta preocupación por el pudor! ¿De qué me sirve un diccionario si no me aclara los problemas más inmediatos de la vida? (Wedekind, 2017, p. 22)

En las palabras de Mauricio, se pone de manifiesto que irrumpe nuevamente la preocupación por los saberes, dice: “¡No puedo! ¡No puedo hablar tranquilamente de los misterios de la reproducción!” (Wedekind, 2017, p. 22) Los saberes escolares también irrumpen sobre el querer saber sobre la sexualidad. Las palabras no alcanzan para darle un sentido al goce sexual. Por eso digo que es una operación significativa, porque no es que un no saber-sexual produce un no-saber escolar o viceversa, sino que es producto de la operación significativa de la *no relación sexual*.

Además, para Mauricio las palabras escolares son palabras vacías, es conocimiento muerto, no llega a responder la pregunta por la sexualidad. Se pone en juego la significación fálica, esa que es determinante para que exista un sentido entre el código y el mensaje como lo propone Lacan (2010) en el seminario sobre la *Forclusión del nombre del Padre*.

Mauricio busca el ideal fálico, no acepta apartarse de él, que significaría ponerse en el lugar donde el saber falta. Aceptar el lugar donde el saber falta posibilita que el saber circule. En la primera escena del segundo acto, refiriéndose a la posibilidad de reprobar el curso Mauricio afirma: “¡Robel no tiene unos padres que han sacrificado todo por él. Puede ser lo que quiera: soldado, cowboy, marino... Pero si a mí me suspenden, a mi papá le dará un ataque y mi mamá tendría que ir al manicomio!” (Wedekind, 2017, p. 42). Si existe un saber ideal, todos los demás saberes se traducen a saberes muertos.

Lacan (2012, p. 587), en su *Prefacio a el despertar de la primavera*, le atribuye a Wedekind el “Darse cuenta de que hay una relación del sentido con el goce”. En Mauricio hay un significante que insiste, es el de la sexualidad, que irrumpe y molesta a cada instante al momento de estudiar. Esta relación entre el goce y el sentido hacen que Mauricio tenga la cabeza en otra parte y no pueda superar sus dificultades al momento de aprender. Mauricio lo pone de manifiesto cuando afirma:

Las hojas susurran incesantemente. Me parece oír a mi abuela contar el cuento de “La reina sin cabeza”. Era una reina hermosísima, tan hermosa como el sol, más hermosa que ninguna de las doncellas del país. Pero había venido al mundo sin cabeza. No podía comer, no podía ver, no podía reírse. Se hacía comprender por su reducida corte con ayuda de sus manos que eran pequeñas y suaves. Sus piecitos lindos, pateando, promulgaban sentencias de muerte y declaraciones de guerra. Pero un día fue vencida por un rey que, por una extraña casualidad, tenía dos cabezas, las que andaban todo el tiempo peleando y tirándose de los pelos, sin que una le permitiera hablar a la otra. El mago mayor del reino tomó una de las dos cabezas del rey, la más pequeña, y se la plantó a la reina. ¡Y le quedó admirablemente bien! A continuación el rey se casó con la reina y entonces las dos cabezas dejaron de pelearse, se besaron en la frente, en las mejillas y en los labios, y así vivieron muchos años, muchos felices y contentos... ¡Qué estúpido disparate! ¡Desde las últimas vacaciones no puedo olvidar a la reina sin cabeza! Cualquiera muchacha hermosa se me presenta como la reina descabezada. ¡Es posible que un día me planten a mí también otra cabeza! (Wedekind, 2017, p. 43)

Freud (2017, p. 112) dirá al respecto que “alguien “que no tiene cabeza” es una persona incapaz de estudiar, y justamente esa incapacidad tortura a Mauricio”. Lacan (2012, p. 589), por su parte se refiere a este pasaje como “que la reina bien podría estar sin cabeza, por el hecho de que el rey le haya arrebatado el par normal, de cabezas, que le correspondería”. Es decir que hace referencia al significante nombre del padre, el semblante por excelencia que le daría el significado de la existencia a Mauricio.

Para Fred el significante “reina sin cabeza” tiene su interpretación, Lacan le da importancia a la función del Nombre del Padre, son conjeturas que son parte de la clínica psicoanalítica. Esa es la facultad de la misma, de poder interrogar al significante que se repite en el sujeto. En este caso particular ¿Qué significa para Mauricio el significante “reina sin cabeza”, quien lo dijo, por qué tiene que ser así, por qué el adolescente le da esa consistencia, por qué tiene un estatuto de ley en Mauricio? Son lecturas, no siempre las mismas y puede haber muchas más, que en la práctica analítica

se ponen en juego para pasar del sentido imaginario al simbólico y poder hacer circular el saber frente a un significante que produce malestar en el sujeto, en nuestro caso referente a las dificultades en el aprendizaje.

5 METODOLOGÍA

5.1 Enfoque metodológico

El enfoque metodológico que se utilizó en el presente trabajo fue la investigación documental cualitativa. “La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente)” (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2014, p. 9). Se optó por este enfoque, debido a que se busca analizar e interpretar las dificultades en el aprendizaje como síntoma de la adolescencia. Además, se eligió la metodología documental, ya que el problema de investigación surgió de la lectura de la pieza teatral “El despertar de la primavera. Tragedia Infantil”, escrita por el dramaturgo Frank Wedekind.

Siguiendo a Sierra & Delfino (2012), la metodología consistió en dos momentos teóricos metodológicos que se articulan entre sí: Por un lado, se hizo el recorrido de la literatura de los conceptos centrales, desde la perspectiva psicoanalítica, de las categorías de sujeto, dificultades en el aprendizaje, síntoma, pubertad y adolescencia, mismos que nos permitieron la delimitación de claves de lectura (p. 318). El segundo momento consistió en la interpretación de uno de los personajes de la pieza teatral, haciendo posible la articulación entre los conceptos y la obra de Wedekind; el análisis de la misma se la realizó en tres tiempos: el primero consistió en una lectura intratextual en tanto el único objeto de lectura fue el texto mismo, luego se realizó una lectura intertextual para “cotejar y someter a discusión unidades de análisis”, finalmente se hizo la exégesis del texto en cuestión (Pérez J., 1997, p. 8).

Para dar consistencia a los conceptos psicoanalíticos de esta investigación se tomó como autores principales a Sigmund Freud y Jacques Lacan. Para sortear la dificultad entre pubertad y adolescencia, se siguió al autor Alexander Stevens que propone a la adolescencia como síntoma de la pubertad. En cuanto al aprendizaje y sus dificultades se tomó como referencia a autores como Hebe Tizio, Anny Cordié, Mario Elkin Ramírez, Violeta Núñez, entre otros. Además, durante el proceso de investigación me

serví de otras fuentes como libros, artículos académicos, investigaciones anteriores, documentales, entre otros; información que sirvió para una mejor comprensión de las fuentes primarias y contextualización del marco teórico.

5.2 Alcance

El presente trabajo tiene un alcance descriptivo, en este tipo de investigación se busca “especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Sampieri, Fernández, & Baptista , 2014, p. 92). En el caso particular de esta investigación se recoge información de los conceptos nodulares acerca de las dificultades en el aprendizaje como síntoma de la adolescencia. Además, estos conceptos sirvieron para realizar la interpretación de un personaje de un drama de la literatura universal.

6 CONCLUSIONES

Al analizar las dificultades en el aprendizaje como síntoma de la adolescencia, a partir de la articulación entre la epistemología del psicoanálisis y el estudio de uno de los personajes del drama “El despertar en la primavera. Tragedia Infantil” de Frank Wedekind, se concluye que las dificultades en el aprendizaje pueden ser leídas e interpretadas desde dos vertientes diferenciables pero que se articulan entre sí: La primera hace referencia a la estructura del inconsciente, en este sentido, el aprendizaje, en tanto lenguaje, es parte de su constitución; es decir, en la estructura del aprendizaje hay un vacío, una hiancia, una falla en su totalidad, el aprendizaje es por mismo una dificultad, es síntoma. La segunda vertiente hace referencia a las dificultades en el aprendizaje como formas sintomáticas, aparecen como respuestas posibles al encuentro con lo real, con la no-relación sexual; es decir son respuestas posibles del adolescente en cuanto a la falta de significación a la pregunta por la sexualidad. Así, la lectura e interpretación de las dificultades en el aprendizaje como síntoma de la adolescencia posibilitan formas y lugares de intervención en los escenarios escolares.

El aprendizaje se presenta como una paradoja, por ello es necesario que exista un punto de fuga, de incompletud, de incógnita. Desde la lectura psicoanalítica, la producción del mismo se pone en juego entre el sujeto del inconsciente y el sujeto epistémico. Es en la subversión del sujeto donde se establece el estatuto del saber, que se presenta como una ambigüedad entre el saber-sabido y el saber no-sabido; donde cada saber se articula a un imposible de saber de ese saber. Además, se pone en juego el deseo de saber, mismo que no se puede establecer sin la transferencia, no puede haber aprendizaje sin esta.

El aprendizaje es parte de la constitución del lenguaje, si es así, es también parte de la constitución del sujeto. Es decir, que no puede haber aprendizaje sin sujeto y no puede haber sujeto sin aprendizaje. Además, si el aprendizaje es constitucional al sujeto, es por sí mismo una dificultad, en el sentido de la falta en la significación estructural, en tanto el sujeto es un ser hablante. De esta manera se rompe con los paradigmas que consideran a las dificultades en el aprendizaje como un trastorno, un

fracaso escolar y como un diagnóstico médico. Las dificultades en el aprendizaje, son una dificultad en el sujeto singular y que tiene que ser atendida su demanda como tal.

La adolescencia no es un término propio del psicoanálisis, sin embargo, adquiere un valor significativo. Según la etimología de *adolescente* tiene un valor de plus que tiene un potencial creador y creativo. Y no un valor negativo, donde se lo considera como aquel que adolece, carece, al que le falta, tiene defectos o sufre. Y como se sabe, el valor significativo tiene sus efectos tanto en la educación, en la salud, en la legislación en la política, entre otros. Lejos de considerar a la adolescencia como una crisis, más bien es un tiempo lógico donde el sujeto se reconstruye.

En psicoanálisis Freud inaugura la investigación acerca de la adolescencia. La pubertad es un reencuentro con la relación primordial de objeto. Está marcada por dos transformaciones importantes, la primera es la subordinación de las zonas originarias de excitación sexual a las zonas genitales y la segunda es la elección de objeto. Estas transformaciones están determinadas por la pulsión sexual y se vuelven a poner en juego mecanismos como el complejo de Edipo.

Para Lacan, la adolescencia está marcada por el reencuentro con la *no relación sexual*, es decir el encuentro entre el goce con el sentido. El adolescente buscará darle un sentido a un saber no-sabido, este es el encuentro con la sexualidad, con el agujero de lo real. Aceptar o no la falta de significación tiene relación con el deseo de saber del adolescente.

Stevens considera a la adolescencia como síntoma de la pubertad, la adolescencia son las respuestas posibles al encuentro con lo real de la sexualidad. Se vuelve a poner en el tapete la *no relación sexual*. Una de las formas sintomáticas posibles es la elección de una posición del sujeto frente al saber, el saber sobre el mundo puede sustituir al no-saber sobre la sexualidad; o bien el saber del mundo queda desvalorizado porque no es suficiente para responder a la pregunta sobre la sexualidad.

El estudio del personaje Mauricio Stiefel de la obra “El despertar de la primavera. Tragedia Infantil” del dramaturgo Frank Wedekind, permite realizar la articulación entre los contenidos teóricos con la realidad subjetiva del personaje; lo que nos

proporciona luces acerca de la clínica con los adolescentes en relación con las dificultades en el aprendizaje. Donde las preocupaciones escolares estorban frente a la pregunta por la sexualidad y viceversa, esta dialéctica puede extenderse hasta producir una dificultad en el aprendizaje del personaje. Al examinar el caso de Mauricio se puede llegar a la conclusión de que si no hay alguien que encarne el saber del Otro que atienda la demanda del sujeto, puede tener un desenlace fatal.

7 RECOMENDACIONES

La intervención de la clínica psicoanalítica en las dificultades en el aprendizaje en los adolescentes es necesaria en los distintos lugares posibles, como en instituciones educativas, centros psicológicos y psicopedagógicos, tanto públicos como privados. Sortear los avatares de hacer posible la misma es una tarea de todas las personas que nos dedicamos al psicoanálisis, seguir haciendo investigación es una de las formas.

Que la pérdida del interés por el saber intelectual en la adolescencia pueda tener una lectura más allá de los aportes de la psicología, la pedagogía y la sociología. Realizar una lectura psicoanalítica de las dificultades en el aprendizaje permite garantizar espacios donde la demanda del sujeto se pueda elaborar, que el adolescente pueda inventar y saber hacer con sus deseos.

Es importante realizar un trabajo interdisciplinario. Ninguna teoría es una panacea para los malestares culturales, en este caso para las dificultades en el aprendizaje. La articulación de los distintos saberes disciplinarios posibilita inventarse y reinventarse lugares de intervención respetando lo más íntimo y singular del sujeto, o sea su síntoma.

Cuando se realiza una investigación se descubren nuevas brechas epistemológicas que pueden dar lugar a futuras investigaciones. En este caso particular, es la de considerar a las dificultades en el aprendizaje como una operación significativa, estoy seguro que la formalización de este enunciado desembocará en un nuevo trabajo investigativo.

El saber no le pertenece a nadie, se pone en juego en el lenguaje, lo que implica que no hay saberes últimos ni saberes acabados. Como en la cinta de Moebius, que las formas de producción teórica, la intervención clínica y educativa, sirvan para que el saber siga circulando.

8 BIBLIOGRAFÍA

- Abreu, I. (2017). EL REGISTRO IMAGINARIO: LACAN Y EL ESTADIO DEL ESPEJO. *Rayuela*.
- ADOLESCENCIA, C., LOS NIÑOS, N., & DE DERECHOS, S. (2003). Código de la Niñez y Adolescencia. Obtenido de <http://www.igualdad.gob.ec/docman/biblioteca-lotaip/1252-44/file.html>
- Becerra, F. (2017). La noción de lenguaje en Jacques Lacan: Del Signo Lingüístico en Saussure al Algoritmo Saussureano en Lacan. *Revista Filosofía UIS*, 16(1). doi:<http://dx.doi.org/10.18273/revfil.v16n1-2017009>
- Brignoni, S. (2005). Experiencias: El saber inconsciente y los contenidos culturales. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (págs. 199 - 208). Barcelona: Gedisa.
- Coca, S., & Unzueta, C. (2005). Un abordaje en psicoanálisis de las dificultades de aprendizaje desde el concepto de síntoma. *Ajayú Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSA*, 3(1), 165-178.
- Cordié, A. (2003). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cordié, A. (2007). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Córdova, N. (s. f). *Etimología, historia y derivaciones históricas del vocablo adolescencia*. Buenos Aires.
- Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Seix Barral.
- Eidelsztein, A. (2019). *Las estructuras clínicas a partir de lacan* (6° ed., Vol. I). Buenos Aires: Letra Viva.
- Eidelsztein, A. (Dirección). (2018). *Comentario sobre la primera página del escrito "Subversión del sujeto...", de Lacan* [Película].
- Freda, D. A. (2015). *El adolescente actual: nociones clínicas*. Buenos Aires: UNSAM EDITA.
- Freud, S. (1991). Sobre la psicología del colegial. En S. Freud, *Obras completas* (Vol. 13, págs. 245 - 250). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1992a). El malestar en la cultura. En S. Freud, *Obras completas* (Vol. XXI, págs. 57 - 140). Buenos Aires: Amorrortu.

- Freud, S. (1992b). La interpretación de los sueños. En S. Freud, *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1992c). Tres ensayos de teoría sexual. En S. Freud, *Obras completas* (Vol. VII, págs. 110 - 231). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2017). Apéndices: Intervención de Sigmund Freud sobre "El despertar de la primavera" ante la Sociedad Psicoanalítica de Viena, 1907. En F. Wedekind, & E. García (Ed.), *El despertar de la primavera: Tragedia infantil* (P. Peusner, Trad., págs. 109 - 118). Buenos Aires: Letra Viva.
- Hernández, S. R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW-HILL.
- Hurtado, A. (2011). *EL DESEO DEL SUJETO INFANTIL EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE [Título profesional, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]*. Quito.
- Lacan, J. (2001). *El seminario 1: Los Escritos Técnicos de Freud*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2002a). Clase 4, Seminario del 21 de enero de 1975. En J. Lacan, *Seminario 22, R. S. I, 1974-1975, (Versión Crítica) -para circulación interna de la Escuela Freudiana de Buenos Aires-* (R. R. Ponte, Trad., págs. 69-83). Inédito.
- Lacan, J. (2002b). Clase 1, Seminario del 10 de Diciembre de 1974. En J. Lacan, *Seminario 22 R. S. I, 1974-1975, (Versión Crítica) -para circulación interna de la Escuela Freudiana de Buenos Aires-* (R. R. Ponte, Trad., págs. 13 - 49). Inédito.
- Lacan, J. (2002c). Clase 6, Seminario del 18 de febrero de 1975. En J. Lacan, *Seminario 22, R. S. I, 1974-1975, (Versión Crítica) -para circulación interna de la Escuela Freudiana de Buenos Aires-* (R. R. Ponte, Trad., págs. 103-118). Inédito.
- Lacan, J. (2008). *El seminario de Jacques Lacan: Libro 2: el yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2009). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano. En J. Lacan, *Escritos 2* (págs. 755-787). México: SigloXXI.
- Lacan, J. (2010). *El Seminario, libro 5. Las Formaciones del Inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2012). PREFACIO A EL DESPERTAR DE LA PRIMAVERA. En J. Lacan, *Otros escritos* (págs. 587-590). Buenos Aires: Paidós.

- Lacan, J. (2014a). El estadio del espejo como formador del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En J. Lacan, *Escritos I* (págs. 99 - 105). Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Lacan, J. (2014b). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En J. Lacan, *Escritos I* (págs. 231-309). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Lacan, J. (2014c). La instancia de la letra en el inconsciente, o la razón desde Freud. En J. Lacan, *Escritos I* (págs. 461-495). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Lacan, J. (2017a). Del sujeto al que se supone saber, de la primera diada, y del bien. En J. Lacan, *El seminario 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis* (págs. 238-251). Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2017b). El significante, en cuanto tal, no significa nada. En J. Lacan, *El seminario 3: las psicosis* (págs. 261-278). Buenos Aires: Paidós.
- Medel, E. (2005a). Experiencias: El sujeto de la educación. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (págs. 49-55). Barcelona: Gedisa.
- Medel, E. (2005b). Experiencias: Trabajo educativo con adolescentes. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (págs. 73 - 83). Barcelona: Gedisa.
- Miller, J.-A. (2003). *La experiencia de lo real en la cura psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Najles, A. R. (2009). *Problemas de aprendizaje y psicoanálisis*. Buenos Aires: Gramma.
- Núñez, V. (2005a). El vínculo educativo. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (págs. 19-47). Barcelona: Gedisa.
- Núñez, V. (2005b). ¿Qué se quiere decir con evaluar? En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (págs. 85-102). Barcelona: Gedisa.
- Pérez, B. S. (2009). X Congreso Nacional de Investigación Educativa. . En M. electrónica (Ed.), *GÉNESIS DEL SUJETO EPISTÉMICO. APORTACIONES PSICOANALÍTICAS*. Veracruz: Memoria Electrónica. Obtenido de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematic_a_08/ponencias/1584-F.pdf
- Pérez, J. (1997). Elementos para una teoría de la lectura: Lectura e interpretación. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 20(1), 7-32.

- Peusner, P. (2017). Presentación. En F. Wedekind, *El despertar de la primavera. Tragedia Infantil* (págs. 7 - 9). Buenos Aires: Letra Viva.
- Ramírez, M. E. (2012). *Psicoanálisis con niños y dificultades en el aprendizaje*. Buenos aires: Grama.
- Ramírez, M. E. (2014). *Despertar de la adolescencia*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Rousseau, J. J. (2017). Libro Cuarto. En J. J. Rousseau, *Emilio o la Educación* (págs. 375 - 537). Isalás Baleares: textos.info.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill.
- Seynhaeve, B. (2018). La experiencia en Le Courtil. En L. A. Yanet, V. Cocoz, B. Seynhaeve, P. Lacadée, B. Halleux, J.-C. Maleval, . . . C. Harari, & L. C. Obando (Ed.), *Inclusiones y segregaciones en educación: encuentros entre pedagogos y psicoanalistas* (págs. 63-71). Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.
- Sierra, C. A. (2016). Psicoanálisis y educación. La apertura de un nuevo conocimiento. *Revista Poiésis*, 79 - 90.
- Sierra, N. A., & Delfino, D. A. (2012). Psicoanálisis y educación: aportes freudianos. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología MERCOSUR. Facultad de Psicología de Buenos Aires*.
- Stevens, A. (1998). La adolescencia, síntoma de la pubertad. En AAVV, *Actualidad de la práctica psicoanalítica. Psicoanálisis con niños y puberes* (págs. 25-39). Buenos Aires: Centro Pequeño Hans.
- Strachey, J. (1992). Introducción al Malestar en la cultura. En S. Freud, *Obras completas* (Vol. XXI, págs. 59 - 63). Buenos Aires: Amorrortu.
- Wedekind, F. (2017). *El despertar de la primavera. Tragedia Infantil* (2° ed.). (P. Peusner, Trad.) Buenos Aires: Letra Viva.



Presidencia
de la República
del Ecuador



Plan Nacional
de Ciencia, Tecnología,
Innovación y Saberes



SENESCYT
Secretaría Nacional de Educación Superior,
Ciencia, Tecnología e Innovación

DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo, **Gabriel Alejandro Narvárez Montaña** con C.C: #1103861926 autor(a) del trabajo de titulación: “**Las dificultades en el aprendizaje como síntoma de la adolescencia**” previo a la obtención del grado de **MASTER EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACION** en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tienen las instituciones de educación superior, de conformidad con el Artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la SENESCYT a tener una copia del referido trabajo de graduación, con el propósito de generar un repositorio que democratice la información, respetando las políticas de propiedad intelectual vigentes.

Guayaquil, 26 de abril de 2022

Psic. Cl. Gabriel Alejandro Narvárez Montaña
C.C: 1103861926



Presidencia
de la República
del Ecuador



Plan Nacional
de Ciencia, Tecnología,
Innovación y Saberes



SENESCYT
Secretaría Nacional de Educación Superior,
Ciencia, Tecnología e Innovación

REPOSITORIO NACIONAL EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

FICHA DE REGISTRO DE TESIS/TRABAJO DE GRADUACIÓN

TÍTULO Y SUBTÍTULO:	Las dificultades en el aprendizaje como síntoma de la adolescencia		
AUTOR(ES) (apellidos/nombres):	Narvárez Montaña Gabriel Alejandro		
REVISOR(ES)/TUTOR(ES) (apellidos/nombres):	Rendón Chasi, Alvaro Ocaña Ocaña, Andrea Cárdenas Barragán, Paulina		
INSTITUCIÓN:	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil		
UNIDAD/FACULTAD:	Sistema de Posgrado		
MAESTRÍA/ESPECIALIDAD:	Maestría en Psicoanálisis y Educación		
GRADO OBTENIDO:	Master en Psicoanálisis y Educación		
FECHA DE PUBLICACIÓN:	26 de abril de 2022	No. DE PÁGINAS:	80
ÁREAS TEMÁTICAS:	Psicoanálisis, psicología, educación		
PALABRAS CLAVES/ KEYWORDS:	Dificultades En El Aprendizaje, Adolescencia, Pubertad, Síntoma, Sujeto		
RESUMEN/ABSTRACT (150-250 palabras):	<p>En toda cultura existe un malestar a causa del lenguaje, del significante. En este sentido el aprendizaje se presenta como una paradoja, necesita de un punto de fuga, de incompletud, de incógnita. El objetivo de esta investigación fue comprender las dificultades en el aprendizaje como síntoma de la adolescencia, mediante la articulación teórica psicoanalítica y el estudio de uno de los personajes del drama "El despertar en la primavera" de Wedekind. Se llevó a cabo un estudio cualitativo documental con un alcance descriptivo, el cual consistió en dos momentos teóricos metodológicos: Primero, se hizo el recorrido de la literatura de los conceptos psicoanalíticos nodulares de las categorías de sujeto, dificultades en el aprendizaje, síntoma, pubertad y adolescencia; el segundo consistió en la interpretación de uno de los personajes de la pieza teatral anteriormente mencionada. Este estudio permite hacer una lectura de las dificultades en el aprendizaje en los adolescentes desde dos vertientes: La primera hace referencia al aprendizaje como constitucional al sujeto, es por sí mismo una dificultad, en el sentido de la falta en la significación estructural, en tanto el sujeto es un ser hablante, es síntoma. La segunda, se refiere a las dificultades en el aprendizaje como formas sintomáticas o respuestas al encuentro del sujeto con un saber no-sabido, en el caso de la pubertad, el encuentro con la sexualidad.</p>		
ADJUNTO PDF:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> NO	
CONTACTO CON AUTOR/ES:	Psi. Cl. Gabriel Narvárez	gabo.alejandronm@gmail.com	
CONTACTO CON LA INSTITUCIÓN:	Nombre: Universidad Católica de Santiago de Guayaquil		
	Teléfono: 3804600		
	E-mail: info@cu.ucsg.edu.ec		
SECCIÓN PARA USO DE BIBLIOTECA			
Nº. DE REGISTRO (en base a datos):			
Nº. DE CLASIFICACIÓN:			
DIRECCIÓN URL (tesis en la web):	http://repositorio.ucsg.edu.ec		