

## ¿CÓMO EXAMINAR LAS CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE LA PRODUCCIÓN SIMBÓLICA EN LA ADOLESCENCIA? METAMORFOSIS Y PASAJES EN LA ADOLESCENCIA

*Por Gerardo Prol*

Universidad de Buenos Aires

### RESUMEN

Si bien el aprendizaje tiene una estructura general, al menos para quienes no lo entendemos como simplemente la incorporación de conocimientos ofertados, los modos en que el mismo se desarrolla adquiere características específicas según los en los diferentes momentos de constitución subjetiva. Este trabajo planteará algunos elementos para pensar la especificidad de la producción simbólica en púberes y adolescentes.

**Palabras clave:** Adolescencia; Pubertad; Aprendizaje; Desarrollo.

## HOW TO EXAMINE THE SPECIFIC CHARACTERISTICS OF THE SYMBOLIC PRODUCTION IN THE ADOLESCENCE? METAMORPHOSIS AND PASSAGES IN THE ADOLESCENCE

### ABSTRACT

Although the learning has a general structure, at least for those who we simply do not understand it like the incorporation of supplied knowledge, the ways in which it is developed acquires specific characteristics according to the different moments from subjective constitution. This work will raise some elements to think the specificity of the symbolic production about puberes and adolescents.

**Key words:** Adolescence; Puberty; Apprenticeship; Development.

El aprendizaje no es sólo una actividad por la cual el individuo incorpora elementos de la realidad ofrecidos intencionalmente. Considerarlo exclusivamente desde este punto de vista implica la operación de marginar una gran cantidad de aspectos subjetivos que reducen el estudio del aprender (aunque no se declare intencionadamente) a una tecnología. El término *producción simbólica*, de gran utilidad en la clínica de los problemas de aprendizaje, intenta superar esta limitación. Por producción simbólica podemos entender la puesta en sentido de los elementos exteriores a la psique en tanto y en cuanto movilizan al aparato psíquico en su conjunto. En otras palabras podríamos afirmar que no habría ninguna modificación en la conciencia si esto no implicara una transformación del inconsciente. Caracterizada de esta forma la producción simbólica es una actividad psíquica que identifica al aprendizaje desde los primeros momentos de la vida hasta su culminación.

Sin embargo sus modos de realización varían según los diferentes momentos de constitución subjetiva. ¿Cuáles son, entonces estos modos específicos de producción simbólica en púberes y adolescentes? Para responder a esta pregunta en primer lugar se debería contar con alguna herramienta conceptual que permita delimitar la significación de las nociones de púberes y de adolescentes. En este sentido, y partiendo de los conceptos de la metapsicología freudiana, la adolescencia no puede ser pensada como una etapa evolutiva más del desarrollo psicológico del Hombre. La noción de *metamorfosis*, que el mismo Freud utiliza para titular su tercer libro de los “Tres ensayos para una teoría sexual” (Freud: 1986) da cuenta de esto. Es la oportunidad de reformular los logros habidos en la infancia en vías de consolidar la formación del aparato psíquico. Esta reformulación no debería entenderse como la repetición de secuencias infantiles sino como una reedición creadora de nuevas significaciones. Esta metamorfosis implica un esfuerzo psíquico que se materializa en diferentes tareas.

Estas tareas fueron identificadas por Ricardo Rodulfo en su texto *El adolescente y sus trabajos (Bocetos)*, (1992). Por lo tanto la propuesta en esta oportunidad es partir de este trabajo de Ricardo Rodulfo para tratar de que nos ayude a reconocer los diferentes trabajos psíquicos, ya no de la adolescencia en general, sino de la producción simbólica en particular en este momento de constitución del psiquismo.

Para poder continuar con nuestra labor resulta necesario examinar algunas ideas del pensamiento de Jaques Derrida, por cuanto nos valdremos de ellas para trabajar el texto de Rodulfo. Nos centraremos sobretudo en las nociones de *deconstrucción* y *differance*. El término deconstrucción tal vez sea una de esas referencias casi imposibles de definir conceptualmente. De todos modos podemos tomarnos la libertad de forzar un poco su sentido<sup>1</sup> y tratar de verlo como una operación que se realiza sobre un texto en la búsqueda de otra significación a la que originalmente estuvo unido. Esto es, la acción de re lectura de un escrito con el fin de generar, por esa acción, un nuevo escrito.

Veamos de qué modo haremos este ejercicio deconstructivo. Una de las formas en que Derrida trabaja este manera de deconstrucción es analizando las características mismas de la escritura. En un trabajo (Derrida J.:1998), al aislar las condiciones específicas de la escritura, menciona que una de ellas es su capacidad de iterabilidad: esto es su disposición a la repetición. Al producirse esta repetición el escrito rompe tanto con su contexto original de producción como con su contexto de significación. En el primer caso es evidente que un escrito no puede depender de las condiciones externas en que fue escrito. Tomemos por ejemplo una carta: para que el destinatario de esa carta pueda leerla (esto es repetir en su lectura el escrito) no puede necesitar de todos los elementos que participaron en la producción de su escritura, cosa que sí, en principio<sup>2</sup>, parece forzoso para el mensaje oral.

En el caso de la liberación del contexto semiótico Derrida apela a la capacidad de “injerto” que la escritura posee: cualquier fragmento de un texto puede ser seccionado de su contexto original y ser injertado en otro texto, y así generar otra significación. En este sentido no es el contexto, como generalmente se piensa, el que genera significación, sino por el contrario es el texto, que al ser injertado, trasladado, emigrado de su campo original, el que produce sentido. Este trabajo de deconstrucción nos lleva a plantear la otra noción que trabajaremos en este artículo y es de *differance*. Este neologismo creado por Derrida, donde altera la letra *e* por la *a* del término en

---

<sup>1</sup> Tal vez podríamos decir que *tecnificamos* el término deconstrucción. Esto es, lo transformamos en una “acción útil” al estilo de “vamos hacer deconstrucción de...” aunque somos conscientes que al hacer esto asumimos el riesgo de traicionar (intentaremos no llegar a ese punto) el espíritu del pensamiento derridiano.

<sup>2</sup> Decimos *en principio* porque justamente Derrida en ese trabajo se encarga de demostrar la inexistencia de la oposición entre lenguaje verbal y lenguaje escrito

francés *difference* (alteración que en francés no produce diferencia sonora), tiene la intención de articular dos términos: diferir y diferenciar. En este sentido *difference* abarca dos significaciones: una más ligada a la temporización, a la acción de postergar, de dejar para más tarde una acción, y la otra relacionada con lo que Derrida denomina el espaciamento. Esto es, a la idea de lo diferente, de lo otro, de lo no idéntico. De esta manera podemos decir que al diferir se ocasiona diferencias, puesto que cuando se produce efectivamente lo postergado ya no será el mismo sino otro diferente. Del mismo modo poder entender lo diferente, lo distinto siempre implica un rodeo, un retardo por aquello no es. En este sentido la *difference* no participa de lo que podemos entender como una lógica opositiva (esto o aquello) por cuanto para generar una oposición habría que definir previamente (pensamiento esencialista) los términos de la oposición. Hombre y mujer, por ejemplo no se oponen sino que son diferentes, por cuanto ni hombre ni mujer están definidos independientemente para luego oponerlos, sino que ambos se definen, justamente, en su rodeo (su postergación, su diferir) por el otro.

Ahora se entiende que al tomar el texto de Ricardo Rodulfo no lo haremos desde una actitud referencial, sino como una invitación a un trabajo teórico. En otras palabras, un trabajo deconstructivo en termino derridarianos. Esto es, al insertar este texto en otro campo (el de la producción simbólica en la adolescencia) diferente del que fue producido (la intención de analizar la adolescencia en general), intentaremos encontrar otras significaciones, otra lectura, otra escritura más allá del “querer decir” del autor.

Resumamos brevemente lo que en principio podemos leer en texto de Rodulfo. Encontramos allí seis trabajos o pasajes que el adolescente lleva o debería llevar a cabo:

1. De lo Familiar/extrafamiliar
2. Yo ideal / Ideal del Yo
3. Fálico / genital
4. Tiempos del narcisismo pero en orden inverso
5. Desplazamiento / sustitución
6. Jugar / trabajar

Hemos utilizado para este resumen un elemento gráfico, la barrita de separación, que desde luego no se encuentra en el original, y esto fue hecho con la intención de aclarar nuestro modo de entender la idea de “pasaje”. En una primera aproximación es posible entender el pasaje como un pasar de un lugar a otro. Como si esos lugares fueran ajenos al movimiento mismo de la mudanza. Cuando en realidad, en esta oportunidad el pasaje implica un reordenamiento de lo ya existente, una nueva acentuación, en definitiva, una metamorfosis. Por eso, no escribimos estos pasajes no con el tradicional “a” o “hacia” separando los términos sino con una barra que no implica oposición sino *difference*.

Tomemos por ejemplo el primer par: Familiar/extrafamiliar. Nadie dudaría que lo extra familiar existe en la psique del niño mucho antes de su entrada en la pubertad. Más aún si lo extrafamiliar no tuviera ninguna incidencia desde los momentos iniciales de la estructuración psíquica, esto acarrearía serios inconvenientes en la formación psíquica del niño. Recordemos para el caso la importancia que Piera Aulagnier (1993) le asigna a la función del campo socio cultural en el espacio donde el yo debe advenir. Esta autora le da el mismo estatuto metapsicológico que la funciones maternas y paternas para la constitución psíquica de un niño.

Lo que sucede entonces en la adolescencia es una mayor acentuación, una predominancia de lo extrafamiliar por sobre lo familiar. Este mayor realce que se produce en la adolescencia de lo extrafamiliar modifica ambos términos del par. Es decir tanto lo familiar como lo extrafamiliar se muestran extraños al adolescente, por eso es común que en principio se expongan como opuestos y no como diferentes.

¿Pero qué sucede si estos seis pasajes los pensamos desde el aprendizaje? Y allí podríamos esbozar algunas nociones que nos orienten en la búsqueda de la especificidad de la producción simbólica en el adolescente.

1. Lo escolar/extra escolar: Tomando el primer par planteado por Rodulfo podemos resignificarlo en el campo del aprendizaje como lo escolar/extraescolar. Es fácil comprobar que la fuente de incorporación de novedades para el adolescente cambia de polo en comparación con la

niñez. Aquellos conocimientos provenientes del mundo extraescolar comienzan a tener una mayor jerarquización que los ofrecidos en la escuela. Y aquí hay que hacer cierta aclaración. No nos estamos refiriendo a cierta inadecuación de las instituciones educativas a los tiempos actuales y a las necesidades de los adolescentes<sup>3</sup> sino que estructuralmente las curiosidades se orientan hacia otros espacios extraescolares caracterizándose éstos como diferentes a los escolares.

2. Proceso primario (identidad de percepción)/proceso secundario (identidad de pensamiento). En el par original (Yo ideal/Ideal del Yo) Rodulfo lo relaciona con toda la temática de los duelos en el devenir adolescente y sobre todo a aquel referido al niño ideal. Se abre aquí, por lo tanto, el horizonte hacia el futuro en el sentido en que Piera Aulagnier (1993) piensa la noción de Proyecto Identificatorio. Recordemos que para esta autora la posibilidad de consideración del futuro implica la necesaria remoción de lo consolidado. Desde el punto de vista metapsicológico Rodulfo menciona: “creo que se puede pensar en términos de una predominancia de la identidad de pensamiento sobre la identidad de percepción” (1992:159). Es este punto donde este trabajo puede ser re leído desde las transformaciones de la producción simbólica en el adolescente. Es sabido que en la pubertad se desarrolla una complejización del pensamiento hacia posibilidades más amplias incluyendo hipótesis y deducciones que se alejan de los niveles más concretos de la realidad. Sería ingenuo pensar que este desarrollo se da “naturalmente”, sin producir ningún impacto en la constitución psíquica. De esta manera estas nuevas posibilidades podrían pensarse como el símil en el pensamiento de la emergencia de la genitalidad en el campo de lo orgánico. Son nuevas posibilidades que provocan un re ordenamiento de lo ya constituido.

3. Dualidad/intersubjetividad: En cuanto al par fálico/genital, el autor abre a la reflexión lo que él denomina la función del orgasmo: “no me refiero al orgasmo como una descarga de tipo económico sino al orgasmo en una experiencia erótica, o sea en una verdadera intersubjetividad” (Rodulfo R.; 1992:159) La situación de aprendizaje como la apropiación de un conocimiento del otro va dejando lugar a otros cada vez más amplios y plurales. La producción simbólica ya no puede concebirse como una operación exclusivamente intrapsíquica para hacerse cada vez más intersubjetiva.

4. No reconocimiento de viejos modos de aprender: En la adolescencia los tiempos del narcisismo<sup>4</sup> se relanzaría pero en forma invertida. “La adolescencia no se puede inaugurar sin una aparición del extraño allí, sin verse como extraño” (Rodulfo R.; 1992:160). ¿Y dónde encontraríamos esa categoría del extraño en la producción simbólica? En un no reconocimiento de los viejos modos de aprender. Aquí se pone en juego toda una concepción de aprendizaje como modos singulares de incorporar conocimientos. Modos singulares que implican todo un movimiento identificatorio en la producción que en términos saludables y esperables permiten al sujeto reconocerse autor de su producto. No es difícil encontrar que los adolescentes consideran como extraños esos modos de relacionarse con el objeto de conocimiento<sup>5</sup>, cuestionamiento que debería culminar con el reconocimiento de la existencia de múltiples modos de aprender.

5. Pensamiento como efecto de la represión (latencia)/ pensamiento como efectos sustitutivo. El pasaje desplazamiento/sustitución, Rodulfo lo relaciona específicamente con la problemática edípica y su represión. El desplazamiento en este sentido se encuentra ligado a la represión, y sabemos que esta operación consiste en conservar algo en el inconsciente, mientras que la sustitución más bien se vincula con el muy freudiano concepto de hundimiento o sepultamiento del complejo de Edipo. Nos recuerda que “La prohibición del incesto no sólo concierne a la madre como objeto, esto es una versión muy estrecha, en realidad concierne a no preservar, a no insistir en una cierta matriz madre - hijo como verdadero núcleo incestuoso” (Rodulfo R.; 1992: 161) Por esta razón el adolescente para abrirse al mundo no le basta con reprimir sino encontrar verdaderas sustituciones, francos suplementos, marcados no ya por la oposición

---

<sup>3</sup> Realidad que en estos tiempos puede ser comprobable, pero esto generaría otra discusión que no es la que estamos trabajando aquí.

<sup>4</sup> Aquí Rodulfo toma la secuenciación planteada por Sami Alí en cuanto a los tiempos del narcisismo. En la infancia estos tiempos son: verse en el Otro, verse como Otro y verse como extraño. Esto es, en un primer momento el infans se constituiría narcisíticamente en el Otro (lo que se simboliza en la banda de Moebius). Lugo en el reconocimiento en el Otro. Y finalmente en la construcción de la categoría del extraño. Esto último es una interpretación de Sami Ali de la conocida angustia del octavo mes que para este autor, la importancia de este descubrimiento de Spitz no está el descubrimiento de la existencia del padre en tanto tal, sino que en el aparición de un extraño a la madre que abre la posibilidad de que el mismo infans también pueda considerarse como extraño a la madre.

<sup>5</sup> Frases como “cuando era chico pensaba que...” o “antes tenía la letra de tal forma”, dan cuenta de esa extrañeza.

(mecanismo propio de la represión) sino por la *differance* (Derrida). Por nuestra parte sabemos que tradicionalmente se significó al incremento de la actividad intelectual del latente como efecto precisamente de la represión edípica. Y en este sentido los nuevos conocimientos generalmente se ligan por oposición o concordancia con aquellos extraídos de sus relaciones iniciales. El adolescente justamente deberá comenzar a producir conocimientos en términos sustitutivos, es decir en forma superadora, también, de esa lógica opositiva bastante común en esta etapa.

6. Trabajar/jugar: En el original de Rodolfo el par es justamente a la inversa, esto es del jugar al trabajar. Y si nuestro planteo, al pensarlo desde el punto vista del aprendizaje, lo escribimos al revés no implica, desde luego, una vuelta atrás, una regresión. Recordemos que nuestro trabajo con el texto de Rodolfo es deconstructivo, es decir la posibilidad de encuentro de nuevas significaciones al ser trasladado a otro campo diferente del que fue producido. Para pensarlo solo como una regresión deberíamos estar en el mismo campo de producción que el autor, y esto no es así. Cuando Rodolfo piensa este pasaje lo hace sin duda trastocando el sentido vulgar de ambos términos del par en cuanto el trabajo y el jugar no se definen por su oposición sino justamente por su articulación.

Mi hipótesis [...] es que si algo de las raíces deseantes del jugar, raíces que están en juego en el jugar, no pasa inconscientemente al trabajo; si no hay una articulación inconsciente donde trabajar herede lo lúdico, retransformándolo.[...] si el trabajar y el jugar se disyuntan, el jugar queda confinado -a lo sumo- en la categoría de ensueño diurno improductivo, y todo el campo del trabajo en el futuro se expone a ser pura adaptación. (pp. 160- 161).

Es a partir de esta resignificación de los términos jugar y trabajar es que podemos pensar que, en términos del aprendizaje del adolescente, el par habría que escribirlo trabajar/jugar. De esta manera podemos decir que algo de esa organización secundaria que implica necesariamente el acto de aprender, se articula con la producción creadora propia del adolescente. Por ejemplo un adolescente se disciplina para estudiar un instrumento y expresarse musicalmente o incorporará las normas del entrenamiento del deporte que desea. Justamente si la disyunción trabajo - juego se mantiene como tal el aprender será inútil, y su capacidad creadora no encontrará vías de simbolización.

Desde luego, y tal como también nos advierte Rodolfo en el texto en cuestión, no se trata de una lista exhaustiva, sino de algunas orientaciones para pensar el modo de producción simbólica en la adolescencia.

**OBRAS CITADAS**

Aulagnier, Piera, *La violencia de la interpretación*, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1993.

Derrida, J *Firma, acontecimiento, contexto* en *Márgenes de la filosofía*, Madrid: Cátedra, 1998.

Freid, Sigmund, *Tres Ensayos para una Teoría Sexual* Madrid: Biblioteca Nueva, 1986.

Rodulfo, R. “El adolescente y sus trabajos (Bocetos)” en Rodulfo R. *Estudios Clínicos*. Buenos Aires: Paidós, 1992.