

ARK-CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27186288/itdrmb5ip>

## LAS IMPLICANCIAS DE LA NOCIÓN DE INTELIGENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN ESTUDIANTES DE NIVEL PRIMARIO

The Implications of the Notion of Intelligence in the Construction of Subjectivity in Primary Level  
Students

Die Auswirkungen des Intelligenzkonzepts auf die Subjektkonstruktion bei Grundschulern

*Natalia Ferrucci*

Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

[natalia.ferrucci@icloud.com](mailto:natalia.ferrucci@icloud.com)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5929-0232>

Recibido: 19-12-2023

Aceptado: 19-08-2024

*Natalia Ferrucci* es Magister en Psicoanálisis por la Universidad del Salvador y la Asociación Psicoanalítica Argentina y Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como Directora General de una institución educativa de la Provincia de Córdoba, Argentina. Realiza psicoanálisis clínico orientado a infancias, pubertades y adolescencias. Se encuentra finalizando su Doctorado en Psicología en la Universidad del Salvador. Es miembro en formación la Asociación Psicoanalítica de Córdoba.

### Resumen

La escuela representa un entorno no familiar que inicia el camino de la exogamia a partir del desarrollo de vínculos con otros adultos y pares significativos. Es una institución que provee además la experiencia del conocimiento desde una construcción de saberes y de procesos pedagógicos y evaluativos que en su interior se desarrollan. Estas nuevas experiencias colaboran en el desarrollo de la subjetividad y de las vivencias de capacidad de saber y posibilidades de cada estudiante. El presente artículo se orienta a analizar las implicancias que el logro de los aprendizajes escolares tienen en el proceso de estructuración psíquica del sujeto y su relación con la representación acerca de la noción de inteligencia que sostienen los diferentes actores de la comunidad educativa.

Palabras clave: Psicoanálisis; Aprendizaje; Inteligencia; Constitución psíquica.

### Abstract

The school represents an unfamiliar environment that initiates the path of exogamy through the development of relationships with other adults and significant peers. It is an institution that also provides the experience of knowledge through a construction of knowledges and pedagogical and evaluative processes that unfold within it. These new experiences contribute to the development of subjectivity and the lived experiences of each student's capacity for knowledge and possibilities. This article aims to analyze the implications that the achievement of academic learning has on the psychic structuring of the subject and its relationship with the representations of the notion of intelligence held by various actors within the educational community.

Keywords: Psychoanalysis; Learning; Intelligence; Psychism.

### Zusammenfassung

Die Schule stellt ein nicht vertrautes Umfeld dar, das den Weg zur Exogamie durch die Entwicklung von Beziehungen zu anderen Erwachsenen und bedeutenden Gleichaltrigen einleitet. Sie ist eine Institution, die zudem die Erfahrung des Wissens durch eine Konstruktion von Wissen sowie durch pädagogische und evaluative Prozesse bietet, die innerhalb ihrer Strukturen entwickelt werden. Diese neuen Erfahrungen tragen zur Entwicklung der Subjektivität und der Erlebnisse von Wissen und Möglichkeiten jedes einzelnen Schülers bei. Der vorliegende Artikel zielt darauf ab, die Implikationen zu analysieren, die der Erwerb schulischer Lerninhalte für den Prozess der psychischen Strukturierung des Subjekts hat, sowie dessen Beziehung zu den Vorstellungen über den Begriff der Intelligenz, die verschiedene Akteure der Bildungsgemeinschaft vertreten.

Schlüsselwörter: Psychoanalyse; Lernen; Intelligenz; Psychische Konstitution.

## Introducción

La escuela constituye un entorno no familiar que participa en el inicio del complejo camino hacia la exogamia. Provee al sujeto nuevas experiencias en un marco estable y con interacciones vinculares regulares, muchas de las cuales luego se estructuran como significativas en la vida social del sujeto.

Desde el comienzo del trayecto educativo, se desarrollan singulares procesos vinculares y afectivos que se entrelazan de manera dialéctica con los procesos pedagógicos y cognitivos, así como con las experiencias de logros y dificultades que de estos derivan. La trama social de cada estudiante se amplía y pone a prueba la experiencia de vínculos primarios con otros pares y adultos significativos no familiares. Estos adultos, portavoces de sentido, transmiten determinados sentidos que ocupan los procesos educativos, portavoces de los sentidos que ocupan los procesos educativos que se desarrollan los que incluyen, entre otras cosas, la vivencia del logro de los aprendizajes propuestos.

Es por tanto un factor de constitución psíquica cuyo núcleo funcional, si bien está ligado a la construcción de saberes que allí son posibles, es fuente a la vez de importantes experiencias afectivas que forman parte del proceso de estructuración psíquica y subjetiva del sujeto.

Un elemento característico de la dinámica escolar radica en que los saberes que allí se aprenden son, a diferencia de otros que se construyen a lo largo de la vida, de carácter obligatorio y formal. Estos saberes exceden a las funciones educativas de otros entornos como el familiar o las instituciones educativo informales y tanto los equipos docentes, como estudiantes y familias, construyen expectativas específicas acerca del logro de esos saberes (Ferrucci, 2021).

Esta particularidad no es ajena a la estructuración en el sujeto de sus vivencias de logro y de su capacidad de saber. Las modalidades, tiempos, logros y dificultades singulares de cada sujeto en el acceso a estos saberes, otorgan matices específicos a la

estructuración personal y subjetiva de sus experiencias escolares así como a su autonomía, capacidad y de las nociones de éxito y fracaso en relación al saber.

Por todo esto, el aprendizaje es un eje de referencia en relación a esas experiencias, no solo por lo que implica desde el punto de vista cognitivo en tanto construcción de una producción de sentido, a partir de los sucesivos encuentros con el mundo externo, sino también por el despliegue de procesos de pensamiento creativo y autónomo que el sujeto logra (Grunin et al, 2016). Al mismo tiempo, es un complejo proceso que se da a partir del vínculo con un otro y en esa interacción, se desarrolla el proceso de internalización de las pautas culturales. Se establece una relación dialéctica y a la vez asimétrica entre sujeto de aprendizaje, objeto de estudio y sujeto de enseñanza (Vairo, 2016).

Independientemente de las diferencias de los sistemas educativos en cuanto a edad de inicio, edad de egreso, tipos de pedagogía y propuestas curriculares, es posible afirmar que el tiempo cronológico del trayecto escolar, que habitualmente abarca entre los 3 años y los 17 años, se desarrolla en coincidencia con los tiempos lógicos de los procesos de estructuración psíquica postulados por la teoría psicoanalítica y del desarrollo de las estructuras cognoscitivas propuestas por la psicología genética de Piaget. Es decir que los procesos de desarrollo físico, cognitivo y de estructuración psíquica se despliegan a lo largo del tiempo en que transcurre la escolaridad. En este sentido, las transformaciones y estructuraciones en cualquiera de estos procesos tendrán implicancias también en los demás puesto ya que se dan en estrecha interrelación (Piaget, 2005).

Además, el trayecto escolar no se estructura como una construcción progresiva de diferentes contenidos y saberes. Existen pasajes de grado o de nivel que marcan importantes diferencias cualitativas en las características tanto del entorno como de las características de los aprendizajes esperados. Estas diferencias inherentes a los pedagógico, revisten una particular importancia en la significatividad que el logro de esos aprendizajes tiene sobre el sujeto. Uno de estos momentos es el pasaje que se realiza desde el nivel inicial al nivel primario en donde no solo se modifican las características del entorno escolar en cuanto a organización áulica, espacios curriculares

y formalización de horarios sino también la estructuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es a partir del primer grado del nivel primario que el niño o la niña suele dar cuenta de las pautas y de la estructura que implica el aprendizaje y esto en parte se debe a las diferencias estructurales que lo diferencian del nivel inicial. El logro de la escritura de letras, sílabas y palabras, los números, el sistema de evaluación e incluso los contenidos organizados de manera más formal en asignaturas y tiempos, se presentan como elementos simbólicos de una nueva lógica en el ordenamiento de los elementos institucionales y de las nuevas normativas (Ferrucci, 2021).

Los aprendizajes se dan de esta manera en un contexto específico y con una organización particular de cada institución. A la vez, el sistema de evaluación, si bien cualitativo y atendiendo a lo procesual, le devuelve al estudiante un mensaje que indica simbólicamente que no es lo mismo hacer las tareas o resolver las consignas de cualquier manera, o simplemente “como a uno le sale”, sino que por el contrario, hay expectativas en relación a esos logros. Estos procesos institucionales propios de la escuela se presentan como elementos diferenciadores en relación a quien se destaca, quién necesita más acompañamiento, quién logra lo propuesto y quién no y se instalan en el sujeto como nociones utilizadas por quienes conforman la escuela (Perrenoud, 2008).

El niño da cuenta de estos procesos propios del entorno y registra a la vez, las propias posibilidades en relación a la autonomía y manejo que logra sobre esos contenidos y aprendizajes esperados y en relación también con las posibilidades y manejos que sus pares hacen sobre esos mismos contenidos y aprendizajes. En otras palabras, la reflexión sobre los saberes logrados y las formas en que se producen.

No se trata solo del aprendizaje sino de la noción de aprender que logra el sujeto, implica dar cuenta que existen formas específicas de responder las consignas, de desenvolverse socialmente en los espacios escolares, y no lograrlo tendrá repercusiones en las expectativas de maestros y familiares (Ferrucci, 2021).

Para el psiquismo, esto representa profundas integraciones y transformaciones en donde las normativas y leyes institucionales tienen implicancias en la formación de un

superyó que en los inicios del nivel primario, se encuentra recientemente instaurado y en pleno proceso de estructuración, marcando así la nueva dinámica psíquica que exige el trabajo de la latencia (Urribarri, 2008).

En este entramado de procesos institucionales, psíquicos y afectivos, la noción de saber y el poder reconocerse como “capaz de saber” se instala como una noción faro en la resolución de todos los nuevos encuentros que el entorno le presenta al yo, independientemente de las líneas y abordajes pedagógicos que cada escuela despliegue en el ejercicio de sus funciones.

La posibilidad del saber, la capacidad de resolución y de respuesta frente a situaciones problemáticas representan competencias esperadas en cada estudiante y están presentes en muchos de los lineamientos curriculares y propuestas pedagógicas actuales.

En el discurso instituido entre los diversos actores de la comunidad educativa: familias, docentes, estudiantes, directivos; estas competencias muchas veces quedan incluidas en el uso informal de la noción de inteligencia o bien en la categoría de “estudiante inteligente”, en referencia a quien es capaz de alcanzar logros en diferentes espacios curriculares y como sinónimo de éxito escolar.

Quizás como un remanente de un ideal propio de la escuela tradicional, lo cierto es que la inteligencia como característica deseada en un estudiante sigue estando presente en el imaginario colectivo de muchas instituciones educativas.

Al respecto, Castoriadis (1983) sostiene que el reconocimiento de las significaciones imaginarias sociales que cada sujeto deposita en forma constante sobre las instituciones en las que participa, es un elemento ineludible en su estudio y comprensión. El proceso de socialización y de subjetivación de cada infante estará dado en ese entramado de experiencias y del concomitante afectivo de cada una de ellas, donde estas significaciones ocupan un lugar importante.

De este entramado, el presente artículo propone reflexionar acerca de las implicancias subjetivas que las representaciones acerca de la noción de inteligencia tienen sobre la construcción de la subjetividad de cada estudiante en el trayecto escolar. Con este fin, se mencionarán aportes del campo del psicoanálisis en relación a los

afectos asociados a los procesos de logros y dificultades en relación al aprendizaje y a la de la posibilidad de saber que cada sujeto construye.

### **El saber y la noción de inteligencia**

La noción de inteligencia y su relación en el campo de lo escolar es un concepto que ha sido estudiado desde diversas teorías y perspectivas y ha generado muchas veces controversias. Durante muchos años, se ha asociado al concepto de desempeño escolar estableciendo una relación según la cual calificaciones altas equivalen a sujetos inteligentes y viceversa, marcando con estos etiquetamientos categorías fijas respecto de las posibilidades de un estudiante.

Desde un punto de vista más amplio, el proceso de construcción de conocimiento es en sí mismo, un proceso complejo. Requiere necesariamente la inclusión de factores biológicos, sociales, afectivos y psíquicos para su análisis. La comprensión de la inteligencia dependerá así de los pilares que sustentan cada representación subjetiva, lo que a su vez influye en la percepción de quién aprende y en las expectativas sobre sus logros.

El conocer, como proceso subjetivo, abarca no sólo la posibilidad del desarrollo de la función pensamiento, sino también la organización de los nuevos elementos y objetos de conocimiento. Estos factores, en tanto condición de constitución psíquica, se orientan a la resolución de situaciones problemáticas y operar sobre la realidad. Es decir que, en términos del aprendizaje, importa la posibilidad de que quien aprende pueda aplicar los nuevos contenidos y utilizarlos en tanto proceso de relación con el mundo externo.

De esta manera se entrelazan las representaciones y nociones subjetivas sobre los que se construyen las categorías conceptuales del saber, el poder saber y la inteligencia.

En el campo de la psicología, la inteligencia es una de las categorías conceptuales que se ha definido a través de diversos instrumentos de medición, lo que ha llevado a una comprensión limitada de su naturaleza. Se ha ignorado por completo la cualidad de su

concepto, separándola del sujeto que acciona, de sus contextos y de los sentidos subjetivos que hacen a esa acción, un acto singular (Gonzalez Rey, 2006).

La inteligencia es, en este sentido, un constructo teórico, no existe en sí misma sino en relación a la experiencia del sujeto (Cantú, 2013). Esta perspectiva es crucial ya que permite comprender de qué manera las representaciones sociales influyen en los modos en que los sujetos perciben y construyen su propia subjetividad. Por lo tanto, reviste importancia introducir en su análisis las implicancias que dichas representaciones sociales tienen en la construcción de la subjetividad de cada individuo.

Desde una perspectiva psicoanalítica la inteligencia puede entenderse en dos dimensiones: como un proceso interrelacionado con otros procesos psíquicos y como una experiencia subjetiva de la capacidad del saber en el sujeto.

Desde la primera línea de abordaje, la inteligencia se presenta como un proceso a partir del cual el sujeto busca la adaptación a su entorno a través de la planificación y la coordinación de diferentes conductas siempre con arreglo a metas. Se entrelaza a la vez, con otros procesos psíquicos, afectivos y cognitivos y en relación con la posibilidad en el sujeto de producir sus propios objetos de conocimiento con ordenamiento específico en el mundo (Bleichmar, 2009). En otras palabras, implica la posibilidad de crear transformaciones en el mundo circundante, para lo cual tanto el conocimiento como el pensamiento son aspectos centrales y por lo tanto, en relación con el proceso secundario. “La inteligencia, entendida como proceso de adaptación, de planificación y coordinación de conductas con arreglo a metas, no puede ser definida del lado del inconsciente” sostiene Bleichmar (2009, p. 15) y aun así, tampoco puede ésta ser comprendida o analizada de manera ajena al sujeto.

No se trata de un proceso innato, sino que es resultado del proceso que requiere la inclusión paulatina del sujeto en el contexto de la cultura, en relación a sus semejantes y en el que también participan procesos del orden de lo inconsciente. (Bleichmar, 2009). Así, la inteligencia se desarrolla en el contexto de la cultura y de la interacción social; interdependencia que lleva a considerar el entorno social en el que se manifiesta para una mejor comprensión. Al mismo tiempo, la represión puede interferir también en este

proceso de humanización, afectando la capacidad de una persona para integrar experiencias y aprender de ellas (Bleichmar, 2021).

Por otra parte, lo que implica para la construcción de la subjetividad en cada ser humano la experiencia acerca de su propia capacidad de saber, función que se logra desde edades muy tempranas y con implicancias en la estructuración psíquica (Aulagnier, 1977), terreno sobre el que operan las representaciones acerca de inteligencia y persona inteligente. En este sentido, la posibilidad de aprender posee el valor simbólico de la capacidad de pensar, actividad psíquica que se presenta como superadora de otras que el niño haya podido lograr en etapas más tempranas y que tiene su origen en etapas previas al ingreso a la escolaridad. Las primeras palabras, el tipo de respuestas que da el niño, las pequeñas tomas de decisiones, dan cuenta del gradual logro de esta importante función psíquica y sobre la que se deposita una de las expectativas más fuertes en lo que a la función materna concierne (Aulagnier, 1977).

La primera consecuencia de esta actividad del pensar implica la confirmación para la madre que ha tenido éxito o fracaso en su función materna y, por tanto, el tiempo anterior a las manifestaciones del pensar no es vivido en forma neutra (Aulagnier, 1977). Los logros de los aprendizajes esperados en la escolaridad primaria también son asumidos como manifestaciones de la capacidad del pensar y que en el discurso social se engloban dentro de la categoría de inteligencia.

De esta manera, un resultado esperado en una evaluación escolar si bien desde el punto de vista pedagógico indica que ese niño o niña se encuentra avanzando en su proceso de aprendizaje dentro de lo esperado, en el discurso como escolar y familiar muchas veces se generaliza categorizando este logro como un atributo general de quien aprende siendo por esto “un estudiante inteligente”. Esto resalta la importancia de las funciones de cuidado de los adultos significativos que acompañan el trayecto escolar de cada infante ya que las expectativas sobre el desarrollo del pensamiento y de la inteligencia como constructo puede influir en su percepción en los niños su percepción acerca de sus propias capacidades y fortalezas.

## Conclusiones

La noción de inteligencia ha sido objeto de análisis y debate en diversas disciplinas, especialmente en el ámbito educativo y en la psicología, donde su comprensión influye de manera significativa en las prácticas pedagógicas y en la percepción que tienen tanto los educadores como los estudiantes sobre el aprendizaje y por lo tanto en la estructuración de la subjetividad de cada individuo.

La inteligencia, entendida como un constructo multifacético, debe ser analizada en el contexto de la subjetividad y la experiencia personal de cada individuo. Esto implica reconocer que las emociones, las relaciones interpersonales y el entorno cultural juegan un papel crucial en cómo se manifiestan las capacidades intelectuales.

Además, la interrelación entre la inteligencia y la afectividad se manifiesta en la forma en que los individuos construyen su identidad y su auto-concepto. Las expectativas que se generan en torno al rendimiento académico pueden influir en la autoimagen de los estudiantes, afectando su motivación y su disposición para enfrentar desafíos. Cuando se categoriza a un estudiante como "inteligente" o "no inteligente" basándose únicamente en sus calificaciones, se corre el riesgo de establecer etiquetas que pueden ser perjudiciales y limitantes. Estas etiquetas no solo afectan la percepción que el estudiante tiene de sí mismo, sino que también pueden influir en las expectativas que los educadores y los padres tienen sobre su potencial, creando un ciclo de refuerzo que perpetúa estas creencias.

Por lo tanto, es fundamental continuar brindando aportes para el fortalecimiento de un enfoque más inclusivo que considere la inteligencia como un constructo dinámico que se desarrolla a lo largo del tiempo y en interacción con el entorno.

La construcción de este paradigma no solo beneficiará a los individuos en su proceso de aprendizaje, sino que también contribuirá a la formación de sociedades más inclusivas y equitativas, donde cada persona pueda desarrollar su potencial en un entorno de apoyo y comprensión. La inteligencia, en su forma más completa, debe ser vista como un viaje continuo de crecimiento y desarrollo, en el que cada experiencia,

cada emoción y cada interacción juegan un papel fundamental en la construcción de un ser humano pleno.

## Referencias

- Aulagnier, P. (1977). *La Violencia de la Interpretación. Del Pictograma al Enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2009). *Inteligencia y Simbolización. Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (2021). *Aportes del psicoanálisis para una teoría de la inteligencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cantú, G. (2013). El trabajo psíquico en la producción de conocimientos: aproximaciones para una metapsicología de la "inteligencia". *Querencia. Revista de Psicoanálisis*, 15, 52-77. Disp. en <https://revista.psico.edu.uy/index.php/querencia/article/view/195>.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad (Vol. 2: El imaginario social y la institución)*. Barcelona: Tusquets.
- Ferrucci, N. (2021). *El docente y su función estructurante en el proceso de constitución subjetiva del niño y de la niña: una mirada desde los aportes de Piera Aulagnier*. Tesis de Maestría, Universidad del Salvador, Buenos Aires. Disp. en <https://racimo.usal.edu.ar/8353/>
- Grunin, J. y A. Wald (2016). Clínica con niños y adolescentes: Imaginación y procesos de simbolización en gráficos y escritura. *Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes*, 19(1), 21-48. Disp. en <https://www.controversiasonline.org.ar/wp-content/uploads/4.GRUN-ESP.pdf>.
- Gonzalez Rey, F. (2006). *Investigación Cualitativa y Subjetividad*. Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala (ODHAG).
- Perrenoud, P. (2008). *La Evaluación de los Alumnos*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y Afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Urribarri, R. (2008). *Estructuración Psíquica y Subjetivación del Niño de Escolaridad Primaria. El trabajo de la latencia*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc Educativas.
- Vairo, M. C. (2016). *Aprendizajes. El lugar de las diferencias en las relaciones pedagógicas* [Tesis doctoral, FFYH, Universidad Nacional de Córdoba].