

Ana María Fernández Caraballo
Joaquín Venturini Corbellini
(Dirección)

Dificultades ante el aprendizaje

Un abordaje multidisciplinario



Ana María Fernández Caraballo
Joaquín Venturini Corbellini
(Dirección)

**Dificultades *ante* el aprendizaje.
Un abordaje multidisciplinario**



Los artículos de esta publicación han sido evaluados utilizando el sistema de arbitraje académico de la revista *Didáskomai*, Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje (Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

Diseño: Ana Lucía Silva Córdoba

Cuidado de edición: Ana Lucía Silva Córdoba

Ilustración de tapa: Magalí Pastorino (2007), *En el dulce espacio del Quattrocento*.

Ilustraciones internas: Magalí Pastorino

© Editorial: Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

© Ana María Fernández Caraballo y Joaquín Venturini Corbellini

Octubre 2018

ISBN: 978-9974-93-421-4

ÍNDICE

<i>Presentación</i>	1
Joaquín Venturini Corbellini	

1. SABERES EN RELACIÓN CON LA PSICOPEDAGOGÍA

<i>Actualidad sobre las Dificultades de Aprendizaje. La mirada Psicopedagógica desde la Neuropsicología</i>	11
Adriana Uturbey	

<i>Perfil ejecutivo-motivacional del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)</i>	31
Patricia Wels. Alejandra Carboni	

<i>Lengua y hablante en los textos saussureanos: ¿aprendizaje de la lengua?</i>	68
Luis E. Behares	

<i>Los dispositivos de control psi: tecnologías del disciplinamiento en la infancia</i>	87
Pilar Cousillas	

<i>Saber, no saber y subjetividad. ¿Hacia una alteridad desconocida?</i>	98
Rubén Quepfert	

<i>Los tiempos del aprendizaje</i>	115
Limber Santos. Alejandro Vega	

<i>La fetichización de la violencia dificultando la historia de aprendizaje y el paso a la adultez en la novela de Antonio García Ángel</i>	128
Ofelia Ros	

<i>«No quiero ser una persona»: la (in)capacidad de experimentar como forma de pensar la (in)capacidad de aprender(se)</i>	152
Ivana Deorta	

<i>Pensar y comprender el campo de las dis-capacidades.....</i>	171
Mary Luz Parra Gómez. Dora Inés Munévar M.	

2. PRÁCTICAS Y PROGRAMAS

<i>Las adaptaciones como estrategias educativas en niños con parálisis cerebral.....</i>	204
Andrea Viera Gómez	

<i>¿Cómo actúan los maestros ante las dificultades de aprendizaje? Reflexiones desde la perspectiva de la educación inclusiva y la teoría sociocultural</i>	221
Andrea Barcia Fuentes	

<i>Testimonio literario de una mente dividida y las dificultades de aprendizaje a las que nos enfrenta.....</i>	248
Teresa Sierra	

<i>Gimnasia, juego y deporte en la “regulación inconsciente, paulatina y firme de los instintos”. Un análisis textual de la Revista de Psiquiatría del Uruguay (1930).....</i>	267
Agustina Craviotto Corbellini	

<i>Aprendizaje en ausencia. La enseñanza como acto de resistencia</i>	277
Carmen Dangiollillo	

<i>Lo inesperado de las prácticas artísticas contemporáneas. La enseñanza artística universitaria ante las encrucijadas del saber del arte</i>	287
Magalí Pastorino. Mariana Picart	

<i>Un niño sin adjetivos.</i>	304
Ana I. Alvite. Ana Gandini	

<i>De la dislocación en lo social: entre la sutura y el encuentro con lo Real.....</i>	311
Ana M. Saravia Zuluaga	

Desmanicomialización y lazo social. Un aprendizaje desde la práctica..... 322
Cecilia Baroni. Mariana Marques Moraes

De la tolerancia a la adecuación curricular: ¿un cambio de perspectiva? 337
María José Fernández. Gabriela Martínez

El aprendizaje y sus dificultades. Conceptos y clasificaciones..... 360
Laura Cambre. Alicia Del Pino. Rosario Molina

Los efectos del estigma. Construcciones discursivas sobre los estudiantes en proceso de revinculación educativa 375
Ana Carolina Saldivia Alvez

3. POSIBLES APORTES DESDE EL PSICOANÁLISIS

El sabor de los saberes..... 395
Raquel Capurro

Nacimiento del psicoanálisis: comprender la sexualidad. Entre la cosa sexual y la metapsicología 402
Joaquín Venturini Corbellini

Psicoanálisis y neurociencias: nuevas perspectivas para problematizar las dificultades de aprendizaje 442
Ana María Fernández Caraballo

Contribuciones del psicoanálisis para pensar el trazo de sordera como señal aparente en niños autistas 455
Carolina Morari Mendes

Pedagogía de la droga. 488
Marcelo Real

La importancia de la escucha del error en el aprendizaje 497
Marianella Lorenzo

<i>Las dificultades de aprendizaje bajo sospecha</i>	505
Paola Andrés	
<i>Odiar al saber</i>	514
Sebastián Lema	
<i>Dificultades de la declinación de lo paterno en psicoanálisis</i>	523
Marcelo Novas	
<i>Cuando el aprendizaje no ocurre: implantación de la psicología en la formación docente del Uruguay</i>	533
Edh Rodríguez Silva	
<i>Trazos de la autoridad magisterial en el Río de la Plata.....</i>	549
Verónica Habiaga	
<i>Sobre una experiencia que silencia un diagnóstico. El aula como un espacio donde construir otros relatos acerca de sí</i>	568
Cecilia Croci	
<i>Los autores</i>	584



Maldoror
Magalí Pastorino, 2000

Antecedentes: el aprendizaje como objeto de conocimiento

Interrogarnos acerca del aprendizaje como objeto teórico ha sido el propósito de los tres proyectos de la *Línea de investigación Enseñanza y psicoanálisis*¹ realizados al día de hoy. Dichos proyectos se materializaron en las publicaciones *El aprendizaje en cuestión* (2014), *La identificación en psicoanálisis* (2017)², *Las dificultades ante el aprendizaje. Un abordaje multidisciplinario* (2018) y *Estudios sobre el aprendizaje. Sujeto, psicopedagogía y psicoanálisis* (2018-19)³. Someter a una indagación teórica el concepto de aprendizaje implicó como primer paso renunciar al interés técnico o práctico inmediato de la actividad didáctica y educativa. En principio, no adherimos fácilmente a la creencia de que la ciencia contemporánea progrese principalmente por la investigación-acción, menos aún las “ciencias humanas”. Por supuesto que estas investigaciones tienen su valor y su validez. Sin embargo, también es cierto que sucede a veces que se descuiden los fundamentos conceptuales, generándose discursos ambiguos que son producto de cierta falta de reflexión sobre dichos fundamentos. Las indagaciones que hemos realizado, de naturaleza teórica y epistémica, se alimentan de la necesidad de esclarecer algunos fundamentos. No han sido las prácticas o proceso empíricos de aprendizaje lo que ha sido interrogado. Antes de orientarnos hacia prácticas necesitamos tener certeza de la consistencia del concepto de “aprendizaje”.

La psicología, en tanto campo de teorización científico-intelectual del aprendizaje, ha sido interpelada por estas investigaciones, mientras que el psicoanálisis, en tanto campo de teorización de un sujeto que excede a los objetos de conocimiento del comportamiento y la cognición, ha sido el punto de partida para esta interpelación. El comportamiento y la cognición o la “inteligencia” han sido los objetos clásicos de las dos grandes vertientes de la teoría psicológica del

¹ La Línea de investigación *Enseñanza y Psicoanálisis* (ENPSI) es co-dirigida por Ana Ma. Fernández Caraballo y Joaquín Venturini, pertenece al Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la FHCE, Udelar.

² Compilaciones dirigidas por Ana María Fernández Caraballo.

³ Este libro ha sido presentado a CSIC Publicaciones 2018 (Udelar), se encuentra en estado de evaluación.

⁴ Compilaciones dirigidas por Ana María Fernández Caraballo y Joaquín Venturini.

aprendizaje: el conductismo y el cognitivismo, mientras que el psicoanálisis introduce una realidad que trasciende los encadenamientos empíricos de estímulo-reflejo del conductismo, y que también descubre una realidad subjetiva más allá de las concepciones instrumentales de las representaciones mentales y del conocimiento de las teorías cognitivas.

El aprendizaje como objeto de conocimiento se nos muestra falto de unidad. Ya Sara Pain había alertado sobre esta pluralidad de algo que solo puede presentar unidad en discursos demasiado doxásticos, ideológicos o imaginarios. El aprendizaje comportamental: ¿mera conducta adaptativa al mejor estilo etológico o dilemas ético-morales de por medio específicamente humanos? Aprendizaje cognitivo, si, pero cómo agrupar en una misma clase “cogniciones” que están alternativamente más vinculadas a la percepción, al habla, a la lecto-escritura, al razonamiento-lógico matemático, a la memoria, pero también a las emociones y a la capacidad empática, por referirnos también a lo “afectivo”. Resulta de todo ello que el aprendizaje no es un fenómeno unitario, sino que se descompone en una multitud de procesos que pueden estar vinculados entre sí, pero también pueden no estarlo. Y esto lo podemos afirmar desde el interior de la propia psicología, en especial desde las perspectivas más cognitivistas (no así en el caso de las perspectivas más conductistas).

Nos parece que en esta posición divergente entre cognitivismo y conductismo hay una clave sobre la constitución ideológico-imaginaria del concepto de aprendizaje, en el sentido de lo que tiene de ilusorio pensarlo como *una* “función” de la mente humana. El conductismo se elevó a sí mismo al rango de “psicología del aprendizaje”, algo que no llegó a suceder con las escuelas cognitivistas, algo más pudorosas en este sentido. Sin embargo, como nos recuerda Ángel Riviere, hacia la segunda mitad del siglo XX la importancia del conductismo como teoría general del aprendizaje cede su hegemonía a las corrientes cognitivistas. La “psicología del aprendizaje” es eclipsada como teoría del aprendizaje por excelencia por otro tipo de psicología que no se define a sí misma en los términos de “psicología del aprendizaje”, aunque los fenómenos del aprendizaje tienen un lugar destacado en sus estudios. En efecto, el ensueño conductista realista de conocer en una positividad integral las causas del comportamiento humano es sinónimo de la reconstrucción empírica completa de la adquisición o “aprendizaje” de esos comportamientos.

A su vez, *el ensueño conductista es manifestación de un más amplio ensueño ingenieril moderno donde saber es igual a saber-hacer*, sin diferencia ni resto. Es sabido que la ciencia moderna, en el sentido de ciencia galileana formulado por Koyré, conlleva la tendencia a la *simetría especular entre teoría-técnica*, a la concepción de la técnica como reflejo de la teoría y viceversa, aunque ciertamente la ciencia no se agota en esta tendencia. Todo un estadio del espejo epistémico, podría decirse, donde la ciencia puede fascinarse comprensiblemente con su propio poderío técnico de modificación de lo real, excepto por su incapacidad de dominar con la misma precisión al sujeto (y al lenguaje). La ciencia, por esta naturaleza esquiva del sujeto, lo forcluye, decía Lacan, siguiendo de cerca los planteamientos de Koyré. Al suprimir por entero la subjetividad, desestimando toda noción mentalista por “metafísica”, el conductismo se manifestó como expresión hiperbólica de ese dualismo simétrico y complementario entre teoría-técnica, ya que es el sujeto (y el lenguaje) lo que más se resiste a una representación positiva o conocimiento objetivo en el universo moderno. Y el conductismo, como observábamos, ha sido la autoproclamada “psicología del aprendizaje”. Si resaltamos esto es porque si bien la problemática del aprendizaje es común a todas las escuelas psicológicas, ha sido el conductismo la escuela que ha tenido la confianza de erigirse inmediatamente a sí misma como una teoría general del aprendizaje. La oposición diametral entre el realismo empirista y despreocupado de la “psicología del aprendizaje” (conductismo) y la problemática del sujeto y el lenguaje que descubre el psicoanálisis se nos revela como un indicador de esa síntesis ideológico-imaginaria del aprendizaje como concepto.

Mencionemos otro ejemplo de esta composición imaginaria de la noción de aprendizaje, esta vez desde la prestancia política del término para discursos más propagandísticos que científico-intelectuales. Resulta hartamente significativo que a pesar de la constatación de lo heteróclito del fenómeno “aprendizaje”, más o menos evidente tras una revisión a la relación psicología cognitiva-aprendizaje (y, por supuesto, más aún desde una revisión desde el propio psicoanálisis), hemos asistido en los últimos años a la proliferación del discurso periodístico-mediático de las “sociedades de aprendizaje” como “sociedades de información” y “sociedades de innovación” y que hayamos visto las definiciones del aprendizaje como “innovación” y “capacidad competitiva” que el enfoque de la educación por competencias proclama alegremente, por fuera de ciertos estándares de claridad del rigor científico-intelectual. En *El debate sobre las competencias* (2009),

por Luis Enrique Alonso, Carlos Fernández Rodríguez y José María Nyssen ponen de manifiesto como nociones y terminología empresarial se imponen en ámbitos académicos de las ciencias sociales, particularmente en las vinculadas a la educación, en los que “desarrollo económico” quiere decir siempre aumento de competitividad de las empresas y “sociedad del conocimiento” y nociones similares se refieren siempre a los saberes más útiles para el desarrollo de la actividad empresarial.

Esto ha sido muy documentado y analizado en la reforma de la enseñanza universitaria española con motivo del llamado proceso de Bolonia. Las reflexiones “pedagógicas” más difundidas en este caso nos hablaban de aprender a aprender, del alumno aprendiente por si mismo, del aprendizaje por la práctica, de los saberes obsoletos de la universidad (sin distinguos claros entre los saberes). Estas consignas han operado como ideología propagandística de los conocimientos más tecnocientíficos, aplicables, redituables y también respaldo de las reformas neoliberales de enseñanza universitaria del Espacio Europeo de Educación Superior, por siguiendo los análisis de Carlos Fernández Liria y Clara Serrano García a propósito del Plan Bolonia. El contraste entre lo que se puede decir con rigor de la consistencia del fenómeno “aprendizaje” y las consignas más bien panfletarias que juegan con ideas imprecisas y demagógicas resulta alarmante cuando se lo piensa detenidamente. Resulta equivocado criticar la labor de los docentes universitarios en general (quienes pretendidamente imparten conocimientos no adecuados a las “prácticas de hoy” y a las “nuevas subjetividades”) en aras de la libre autodeterminación de los estudiantes auto motivados, solamente estorbados por la inoperancia de las prácticas docentes. En estas declaraciones siempre se habla de prácticas de enseñanza en un sentido genérico, nunca distinguiendo epistémicamente entre conocimientos (“contenidos”). En efecto, el desprestigio creciente y sistemático de la figura del enseñante en las sociedades actuales se deja interpretar como un correlato fenoménico y sociológico de la declinación del concepto de enseñanza y los saberes en el territorio discursivo de la teoría. Cuando hablamos de una declinación de la teoría de la enseñanza por la teoría del aprendizaje, como se ha hecho en los estudios sobre teoría de la enseñanza de orientación psicoanalítica, pensamos en la declinación de los saberes, vinculada a la declinación de lo simbólico en las sociedades contemporáneas, de acuerdo a una temprana tesis lacaniana.

Pero más acá de los discursos propagandísticos e ideológicos, que por sí mismos ameritan sendos análisis sociopolíticos, nuestras investigaciones han permanecido en el terreno epistémico del *análisis de los fundamentos teóricos* de la relación psicología-aprendizaje. En términos generales, esta indagación ha gravitado en torno a las concepciones de lenguaje y representaciones, cuestionando la estabilidad del signo y el uso pragmático o instrumental de los mismos por el sujeto egoico; también en torno a la concepción de los saberes/conocimientos, cuestionando del devenir inmediato del saber en conocimiento y saber-hacer cuando hablamos del sujeto; por esto mismo, finalmente, en torno al sujeto, cuestionando la autosuficiencia del yo con el reconocimiento un sujeto no egoico, un sujeto del inconsciente. No es que las escuelas cognitivistas no den cuenta de algunos procesos de aprendizaje de manera más o menos adecuada, sino que su *concepción global de lo humano*, caracterizado esencialmente por su *inteligencia* y su *capacidad de aprender*, orientada al equilibrio del sujeto con el medio, es sumamente incompleta. Y el aprendizaje, fenómeno heteróclito, no puede tomarse por aislado, separado de la totalidad de los acontecimientos del sujeto. El psicoanálisis da cuenta de la *repetición* de lo que no se adapta a ninguna circunstancia. “En el hombre, la mala forma es lo que prevalece. El sujeto vuelve a una tarea en la medida en que quedó inconclusa. El sujeto recuerda mejor un fracaso en la medida en que fue doloroso”, insistía Lacan en u seminario *El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica* (1954-55). Sin duda el psicoanálisis da cuenta de acontecimientos subjetivos que desde el campo psicológico se vinculan fácilmente a los aprendizajes, como las diversas identificaciones, de las que no está de más recordar que pueden fácilmente entrar en contradicción entre sí, lo que suma a las tensiones dialécticas que desmienten la unidad del concepto de aprendizaje.

Este proyecto: dificultades “ante” el aprendizaje entre prácticas clínicas, epistémicas y sociopolíticas

Esta vez, en la presente publicación, ya no se trata solamente del aprendizaje en general, como objeto de conocimiento, sino del abordaje de las “dificultades de aprendizaje”, tema de alta complejidad técnica y alta problematicidad epistemológica, que necesariamente requiere de varios frentes de trabajo para ser abordado. Es esta complejidad la que amerita un abordaje multidisciplinario,

que, a pesar de los múltiples sesgos científicos e intelectuales, dan cuenta de manera esclarecedora, enriquecedora y problematizadora de los problemas clínicos, epistémicos y sociopolíticos del trabajo ante las dificultades de aprendizaje.

La unidad de esta compilación multidisciplinaria radica en que la psicopedagogía es un campo esencialmente interdisciplinario constituido por las neurociencias, la psicología del desarrollo, la psicolingüística, la psicología de la percepción, la psicomotricidad, de manera más amplia la psicología clínica (donde muchas veces se incluye al psicoanálisis), pero la lista no es exhaustiva ni cerrada, además de que la compartimentación disciplinaria encuentra en ocasiones superposiciones. Pain añade, por ejemplo, el materialismo histórico como análisis de las relaciones y procesos sociales que inciden en los problemas de aprendizaje. Los autores de este volumen son especialistas en psicología, psicopedagogía, psicomotricidad, psicoanálisis, filosofía, letras, artes plásticas y visuales, sociología, antropología social, ciencias políticas, ciencias de la educación.

Hoy, cuando se habla de dificultades de aprendizaje, podemos estar refiriéndonos a una enorme cantidad de problemas vinculados al aprendizaje. Sin embargo, se puede ser más restrictivo y riguroso con esta categoría. Se verá en este volumen que dificultades de aprendizaje, en rigor, debería acotarse a los trastornos de origen neurológico o neuropsicológico, como la discalculia, la disfasia, la dislexia, la disgrafía, trastornos estos originados por el compromiso de funciones neurológicas, siendo su presencia mucho más persistente que las dificultades de aprendizaje “inespecíficas” (siguiendo la nosografía psicopedagógica). Estas últimas son de origen psicológico y sociológico, pudiendo tratarse de problemas cognitivo-intelectuales, afectivo-emocionales, factores técnicos de la situación de enseñanza, de carácter didáctico-pedagógico, y aún a situaciones socioculturales que involucran factores históricos y sociopolíticos como diferencias de clase y grupos sociales. Sin embargo, el tema no se agota con un abordaje exclusivamente técnico o clínico desde la propia psicopedagogía. Hablamos además de dificultades *ante* el aprendizaje porque no solamente se acotan los trabajos reunidos al estudio de las dificultades de aprendizaje primarias o *stricto sensu*, ni secundarias o más inespecíficas. Hablar de dificultades ante el aprendizaje nos permite también comprender nuestras indagaciones teórico-epistémicas sobre el aprendizaje como objeto de conocimiento, así como contribuir al problema de las relaciones entre sujeto, saber y aprendizaje desde perspectivas psicoanalíticas.

Es evidente para todos el interés académico y social que el tema suscita en la actualidad por su peso en la realidad educativa de hoy. Desde la década de 1970, las dificultades de aprendizaje son objeto de una creciente preocupación sanitaria, educativa, técnica, instrumental y política en los países desarrollados y a nivel internacional en general. Las acciones institucionales dirigidas a adaptar prácticas para evitar el fracaso escolar están históricamente asociadas a dificultades de aprendizaje y/o alteraciones de diferentes etiologías (TEA, retraso madurativo global, déficit atencional, discapacidad intelectual, discapacidad motora, disminución en órganos de captación sensible, y otras patologías fisiológicas con repercusión en la inclusión académica). Es importante destacar que el fracaso escolar en general no recae sobre estudiantes con trastornos de aprendizaje, sino que sigue teniendo gran importancia el factor psicológico, social y cultural de la desmotivación, falta de conceptos previos, inhabilidades de diversa índole. Los diagnósticos, sin embargo, están sujetos a una realidad altamente cambiante.

A nivel nacional también son objeto de progresiva inquietud, como se puede apreciar en el uso creciente de categorías educativas como “fracaso escolar” que se tornan correlativas a categorías psicopedagógicas sobre los problemas de aprendizaje. Este interés se ve reflejado en algunos de los numerosos programas de acción implementados por ANEP-CODICEN en el último decenio para intervenir en la realidad educativa nacional. Nos referimos en primer lugar al Programa Puente (ANEP-MIDES), en especial a su proyecto de Intervención psicopedagógica en el marco del Programa Puente de acreditación escolar, dirigido por Adriana Uturbey (integrante de nuestro equipo de investigación). Mencione-mos también a Pro Razona, abocado a la identificación y superación de dificultades en matemáticas en educación primaria, y la Dirección Sectorial de Educación de Adultos (DSEA), que abarca a adultos con DA, entre otro tipo de población.

Se visibiliza también la creciente preocupación académica en el nuevo plan de estudio de Facultad de Psicología (UdelaR), que ratifica un lugar preponderante para las DA en los “espacios prácticos” así como en las “pasantías” de la carrera de Licenciado en Psicología, por medio del programa Atención Psicológica a niños con dificultades de aprendizaje. El aumento del interés académico y técnico a nivel nacional es demostrado también por el surgimiento de la oferta de formación en DA en universidades privadas, como la “Especialización en Dificultades de Aprendizaje” de la Universidad Católica del Uruguay (UCU) y el

posgrado del mismo nombre del Instituto Universitario Centro de Docencia, Investigación e Información del Aprendizaje (CeDIIAp), con reconocimiento del Ministerio de Educación y Cultura desde 2009. Este avance en el reconocimiento de la importancia de la psicopedagogía aún debe enfrentar importantes retrasos, como el hecho de que no existe la formación en psicopedagogía como carrera de grado o posgrado en la UdelaR, disponiendo tan solo de las especializaciones mencionadas en institutos privados. Es también cada vez más visible la preocupación académica y social a nivel nacional e internacional sobre las tendencias cada vez más acentuadas de prácticas de sobre diagnóstico y medicación abusiva en el tratamiento de todo tipo de problemas de salud. El diagnóstico y tratamiento de dificultades de aprendizaje no está a salvo de estas tendencias acentuadas en las prácticas médicas a nivel global. Agreguemos que, hasta ahora, no ha habido investigaciones académicas a nivel nacional de amplia difusión que aborden las dificultades de aprendizaje y la psicopedagogía más allá de las urgencias inmediateistas de las prácticas clínicas y la utilidad instrumental de sus procedimientos específicos. Las investigaciones que aquí presentamos conforman un primer paso a un problema que continuaremos investigando en el futuro.⁵

⁵ En el libro *Estudios sobre aprendizaje. Sujeto, psicopedagogía y psicoanálisis* (2018-19) ya hemos dejado plasmado nuestros últimos avances de investigación.



En estos tiempos crueles
Magalí Pastorino, 2012

1. SABERES EN RELACIÓN CON LA PSICOPEDAGOGÍA

Actualidad sobre las Dificultades de Aprendizaje. La mirada Psicopedagógica desde la Neuropsicología

ADRIANA UTURBEY

¿A qué se le llama Dificultades de Aprendizaje?

El aprendizaje y las dificultades que se presentan en torno al acto pedagógico han sido tema de estudio en numerosas disciplinas. La situación de la educación formal en países de diferentes regiones, permite afirmar que el fracaso escolar es uno más de los fenómenos globalizados.

Podría describirse el fracaso escolar como el malestar y la desigualdad manifiestos dentro de la escuela cuya consecuencia inmediata son malos resultados en los aspectos objetivables del aprendizaje, aunque sus alcances trascienden el ámbito de la escuela, teniendo a mediano y largo plazo consecuencias sociales, sanitarias, políticas e incluso económicas. Por este motivo se hace necesaria la multiplicación de recursos en diversos ámbitos del saber para construir posibles explicaciones, plantear nuevas interrogantes e intentar algunas respuestas.

El fracaso escolar es un fenómeno complejo que tiene causas ligadas a la sociedad, la familia, la institución escolar, los docentes, los estudiantes y las políticas de estado. La educación formal es parte importante del crecimiento personal, intelectual, afectivo, ético y social.¹³ “Si al estudiar el rendimiento académico se pasan por alto los factores “extracognitivos” se puede contribuir, aún sin pretenderlo, a desenfocar la cuestión y a generar peligrosas discriminaciones individuales y colectivas.” (Martínez-Otero, V., 2009, p. 15)

Este cuadro de situación hace que con frecuencia se nombre como dificultad de aprendizaje al amplio y profuso conjunto de situaciones que determinan el fracaso escolar de un sujeto dado. Esta “coloquialización” del mencionado sintagma no representa por cierto al concepto que en rigor debería nombrarse de esa manera. De hecho, tal denominación supone peligrosas simplificaciones. La primera es dejar depositado en el sujeto que aprende la dificultad, obturando el análisis de otras variables también involucradas. La segunda es desestimar o des-

conocer (o una combinación de ambas) un nutrido bagaje de conocimiento proveniente de la Neuropsicología que da a la expresión *Dificultades de Aprendizaje* una delimitación inequívoca y precisa que por un lado define ciertas características propias del sujeto y por otro no exime de responsabilidades (más bien todo lo contrario) al resto de los actores vinculados al aprendizaje de ese sujeto.

Como involucra tantas variables, el fracaso en/de la escuela configura una trama que necesita de la mirada Psicopedagógica desde la Neuropsicología como disciplina construida en los intersticios de otras disciplinas que confluyen en ella, interpelando saberes, analizando, sintetizando y redefiniendo miradas desde lo interdisciplinar.

El equipamiento biológico

Existen condicionamientos biológicos en los que se asientan las bases de los aprendizajes y de las dificultades de aprendizaje. Detrás de un sujeto que aprende hay un cerebro que lo habilita. Tomaremos los siguientes seis axiomas:

- Los aprendizajes están sustentados en el SNC: El cerebro se adapta al medio transformándose y transformándolo. Es el órgano adaptativo por excelencia, (onto y filogenéticamente) por necesidad de supervivencia.
- El cerebro se desarrolla gracias a su plasticidad: Capacidad para la reorganización anatómica, fisiológica, bioquímica y funcional.
- La plasticidad se pierde progresivamente a medida que el cerebro crece y se especializa en zonas diferenciadas, por lo que existen períodos críticos de adquisición.
- Maduración: es el crecimiento y la especialización del SNC. El mecanismo que predomina en el período prenatal es en nuestra especie, la maduración. Después del nacimiento el medio exterior suma sus efectos a los de la maduración. (Rebollo, 1996)
- Aprendizaje: Desde un punto de vista biológico, el aprendizaje son aquellos cambios acaecidos en el sistema nervioso. Estos son posibles por fundamentalmente por dos características de nuestro SNC, su plasticidad o capacidad de reorganización y asociada a esta, su retentividad (Rebollo, 1996)

-El desarrollo del sistema nervioso es el proceso mediante el cual un cerebro adquiere su morfología y funciones, modificando cuanti y cualitativamente y de forma secuencial y progresiva determinada en el tiempo. (Rebollo, 1996)

Este sofisticado equipamiento biológico, hace posible el desarrollo y la adquisición de funciones exclusivas de nuestra especie. Es la función simbólica que le permite al sujeto crear redes cada vez más sofisticadas para vincularse con el entorno. Así, la Neuropsicología surge como rama de la Neurología, en las lindes de otras disciplinas de las cuales se nutre. Estudia las funciones superiores propias y exclusivas de la especie humana, por lo que necesariamente hace confluir diversos saberes, situando al individuo biológico como sujeto simbólico. Llamamos funciones neuropsicológicas a aquellas funciones de alta integración a nivel cortical y su correlato subcortical. El complejo grado de reorganización y especialización del sistema nervioso humano hace posible el desarrollo de facultades cualitativamente exclusivas de nuestra especie como el lenguaje, las gnosopraxias, la memoria, la atención y las funciones ejecutivas.

El lenguaje es la función simbólica por excelencia por la cual el sujeto es introducido en la cultura. Cerebro-Cultura-Lenguaje forman el engranaje que determinan lo humano como tal. Distinguimos en el lenguaje diferentes niveles que operan simultáneamente:

- Léxico;
- Morfosintaxis;
- fonética/ fonología;

Estos primeros tres ítems, considerados niveles formales, y un cuarto nivel - nivel pragmático, que refiere a la adecuación del discurso a una situación dada y a la conciencia del sujeto de cómo será juzgado por su alocución.

Si bien el lenguaje es una función con un dominio neuroanatómico y funcional propio, se potencia e involucra con otras funciones como la memoria, la praxis, la atención y la función ejecutiva, haciendo que todas las funciones se “habiliten” recíprocamente, de alguna forma, aunque respondan a dominios bien distinguibles entre sí.

Clasificación de las Dificultades de Aprendizaje

La clasificación, de criterio etiológico, de las dificultades con las que puede verse obstaculizado el aprendizaje de un sujeto contempla tres grupos de trastornos.

- Orgánicos, que reúne dos grupos: un amplio abanico de afecciones orgánicas de etiología diversa, y las alteraciones en los órganos de captación sensible (visión y audición, especialmente)
- ‘Dificultades primarias o específicas, que reúne al grupo de las “dis” entre las cuales se destacan por su incidencia en el desempeño escolar: *Discalculia*: Dificultad específica en el cálculo y procesamiento del número. El sujeto presenta un rendimiento en el área ostensiblemente discrepante con el rendimiento en otras. *Disfasia*: Si bien actualmente el término se ha sustituido por la sigla TEL (trastorno específico del lenguaje) presentamos este trastorno con esta denominación clásica que hace justicia al origen de los estudios en el campo de las *Dificultades de Aprendizaje*, desde la Neuropsicología. Refiere a una dificultad en la adquisición del lenguaje oral que implica un desarrollo tardío, y/o costoso con compromiso de los niveles formales del lenguaje (fonético-fonológico, morfosintáctico, lexical) y el nivel pragmático. Tiene repercusiones en la adquisición de la lectoescritura y en el desarrollo cognitivo en general. *Dislexia*: Dificultad específica en el aprendizaje de la lectura, con déficits en las estrategias analíticosecuenciales y visuogestálticas que se expresa en una lectura enlentecida y con errores específicos, sistemáticos y relevantes en número y frecuencia. *Disgrafía*: Puede considerarse una de las formas de la dispraxia y definirse como una dificultad en la integración del gesto gráfico. Es un trastorno específico del

⁶ Sobre el prefijo *dis*: Significa trastorno en la adquisición, en oposición al prefijo *a* que refiere a la pérdida de la habilidad adquirida, como consecuencia de una lesión cerebral localizable. Sucede que el estudio de estas alteraciones del desarrollo toma como referencia los datos de la patología de la clínica neuropsicológica, donde se observa que pacientes que sufren lesiones en ciertas zonas de la corteza cerebral, pierden funciones que han dominado antes de sufrir la lesión. Este hecho sugiere que se requiere indemnidad en determinadas zonas y redes neuronales para que la función se cumpla.

En las dificultades primarias (dis) no existe lesión. Se trata de una alteración funcional cuya evaluación es clínica. Los instrumentos de evaluación son de tipo cuantitativo apoyados en estudios poblacionales de grupos experimentales y de control, con la posterior validación estadística de los datos. No menos importante es la valoración cualitativa, tanto de los mismos instrumentos estandarizados como de lo trabajado en entrevistas con el niño y con la familia. La imaginaria cerebral es utilizada hoy con fines de investigación, no con fines diagnósticos.

desarrollo grafomotor que se expresa en alteraciones en la forma, enlaces, proporciones, progresión del trazo y/o velocidad en la escritura.

Actualmente el grupo de las “dis” se considera un conjunto combinado de diferentes disfunciones que involucran distintas fortalezas y debilidades asociadas al predominio de uno o más de los siguientes tres módulos cognitivos: módulo práxico, módulo lingüístico y módulo visuoatencional (Habib, 2014) resultando cada una de las “dis”, así como sus combinaciones, la expresión de la debilidad de uno o más de estos tres módulos.

Todas las dificultades primarias o específicas *son síndromes neuropsicológicos complejos*, o dicho, en otros términos, una constelación (Habib, 2014) por presentar en mayor o menor medida compromiso de las funciones neuropsicológicas, a saber:

- praxias,
- gnosias,
- lenguaje,
- memoria,
- atención y
- funciones ejecutivas, que se expresan cada una, en diferentes síntomas

Se presentan en un rango de leve a severo. Son parcialmente compensables, dejando secuelas aún en la edad adulta. Son persistentes, a diferencia de las dificultades inespecíficas que, como síntoma, desaparecen o cambian su manifestación. Pueden asociarse entre sí. Pueden tener repercusiones afectivo-emocionales y en el posicionamiento frente al aprendizaje. Su diagnóstico diferencial (identificar de qué dificultad se trata) es fundamental para la efectividad del tratamiento y la orientación a familias y docentes. Pueden potenciarse al asociarse a dificultades secundarias o inespecíficas.

Las dificultades específicas o primarias serían en rigor las únicas que se considerarían *Dificultades de Aprendizaje* propiamente dichas

Esta delimitación conceptual, debe ser considerada de capital importancia puesto que refiere a un porcentaje mínimo de las situaciones que impactan como obstáculo en el rendimiento académico de un sujeto, propiciando por un lado, la apertura para interrogarse acerca de cuáles otros componentes que no dependen

del sujeto en cuestión están implicados en las diferentes situaciones de fracaso escolar y por otro, la necesidad de discriminar mediante herramientas específicas y suficientemente sensibles, a aquellos sujetos que requieren de un abordaje técnico específico para diagnosticar y tratar la “dis” en cuestión.

Hemos de reconocer a la vez, la inconveniencia de que sean así nombradas por la tendencia habilitada por la misma frase *Dificultades de Aprendizaje*, a que se le dé un uso vago e impreciso, modificación semántica que desdibuja el sentido riguroso que se propone darle. Se postula entonces reservar el sintagma *Dificultades de Aprendizaje* para referirnos al subgrupo bien delimitado del que venimos discutiendo y apelar a una nomenclatura diferente (situación de dificultad, obstáculo ante el aprendizaje, dificultad de enseñanza, dificultad ante el aprendizaje...) para aquellas situaciones que, aunque se expresaran de manera similar, no cumplen las condiciones diagnósticas para ser incluidas en la constelación “dis”. Esto es, no aparecen asociadas a un déficit de uno o más de los módulos práxico, lingüístico y visuoatencional mencionados, aunque la expresión más inmediata o evidente pueda sugerirlo. La intervención psicopedagógica tenderá a diferenciar y a ponderar el valor relativo en cada caso, de cada una de las variables asociadas.

-Dificultades secundarias o inespecíficas, que reúne situaciones diversas de carácter *psicológico*, relativas a la esfera afectivo-emocional o relativas al nivel intelectual; *pedagógico*, las cuales refieren a las múltiples condiciones sobre las que descansa el hecho educativo: desde métodos empleados hasta condiciones del sistema; y *socio-cultural*: íntimamente relacionada con la anterior, se refiere a situaciones socioculturales adversas o incompatibles entre “la cultura” del sistema o de la institución y la del sujeto.

Las llamadas *dificultades secundarias o inespecíficas no son causa de dificultades específicas*. El no aprender es un *síntoma* que expresa o denuncia un origen ajeno a la función per se. Pueden aparecer *asociadas a dificultades primarias y potenciarlas*. El *diagnóstico diferencial* (identificar de qué dificultad se trata) es importante para definir los abordajes adecuados. *Se puede tratar el síntoma* con buenos resultados, si se acompaña de otros apoyos adecuados al caso. Siempre que sea posible se *incidirá en la causa*.

El esquema precedente resulta útil como herramienta para organizar la información, pero no debemos soslayar su parcialidad y pobreza. Es necesario no perder de vista la multiplicidad de factores asociados, así como los sutiles matices

y las diferentes combinaciones de elementos que hacen de cada caso una situación singular y compleja. Existen, como ya se mencionó, múltiples composiciones que hacen de cada caso una realidad irrepetible. Es común que se asocien entre sí dificultades específicas (a modo de ejemplo, dislexia, disortografía y disgrafía, es una asociación frecuente) a las que puede agregarse además una o más dificultades inespecíficas e impactar en el sujeto, en la familia y en el aprendizaje de una manera singular y única. La función de la intervención psicopedagógica en su fase diagnóstica es identificar en qué medida incide cada una de las variables en juego. En función de ello se establecerán las acciones a seguir, se priorizarán tratamientos y se instrumentarán las estrategias pertinentes en cada ámbito de acción, escuela, familia y clínica. Es preciso repetir que todo aquello que acontece alrededor de lo pedagógico convoca a la interdisciplina. El enseñar y el aprender no son dos caras de una moneda, son dos de los lados de un cuerpo complejo y multidimensional.

Psicopedagogía desde una perspectiva Neuropsicológica

Acerca de la mirada psicopedagógica y a riesgo de redundar en el concepto, hemos de enfatizar sobre la necesidad de que sea una mirada neuropsicológica.

Hemos asistido en los últimos tiempos a un estallido y difusión de la aplicación de las neurociencias a diferentes disciplinas. La profusión y divulgación de este saber trae una consecuencia positiva y es la asociada a la aplicación, profundización, problematización y difusión de conocimientos. De la mano, trae también una consecuencia negativa y es que en algunos ámbitos tiende a trivializarse, haciéndose un uso poco riguroso de la información. Así es que actualmente asistimos a una suerte de convivencia forzada de una muy rica producción científica con un conjunto de subproductos de dudosa validez. Sucede que, en el fárrago de información que caracteriza a nuestra época, algunas veces, resulta difícil para el ojo no avezado (y para el avezado puede que a veces también) discriminar unas de las otras.

Aclarado este primer punto y con el afán de contribuir a la comprensión de lo que atañe a la Neuropsicología como disciplina a lo largo de su historia como tal, realizaremos un breve recorrido con el fin último de interrogarnos por qué la Psicopedagogía es una de las proyecciones de la Neuropsicología.

Hemos definido la Neuropsicología como la rama de la Neurología que estudia las funciones de alta integración a nivel cortical y su correlato subcortical. Nos referimos al estudio de las funciones psicológicas superiores, aquellas que son exclusivas de nuestra especie. Aunque algunas se perfilan como protofunciones en otras especies, logran su pleno y más sofisticado desarrollo en la especie humana. Como mencionamos anteriormente, estas funciones se construyen en la interacción del sujeto con el medio en una relación recíproca resumida en la manida frase “el órgano hace a la función y la función al órgano”. La experiencia de un organismo en la cultura transforma el organismo en cuerpo, el movimiento en gesto, la fonación en palabra, el instinto en memoria, la alerta en atención. Esta red de símbolos y sus disfunciones constituyen el campo de estudio de la Neuropsicología.

Si bien la curiosidad por el asentamiento biológico de la función simbólica puede rastrearse en la antigüedad (ya en el antiguo Egipto, en Babilonia, en Asiria, en Grecia y Roma se encuentran restos arqueológicos que lo demuestra) podríamos situar los inicios de la Neuropsicología como disciplina de la modernidad en el siglo XIX. Ubicaremos la primera etapa de su proceso de construcción entre fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. El método experimental utilizado entonces se basó en la observación empírica de los síntomas presentados por pacientes lesionados que perdían alguna función adquirida. Las primeras investigaciones recayeron en pacientes afásicos. Una vez muertos se procedía al estudio de su cerebro y se obtuvieron evidencias de que en diferentes pacientes lesionados con síntomas similares, se observaba en todos ellos la misma zona cortical dañada. Esto produjo las primeras afirmaciones al respecto: parecía evidente que la zona comandaba la función. Todas las investigaciones apuntaban a las mismas conclusiones: el estudio de la función perdida denunciaba la zona cortical dañada. Las afasias, las alexias, las agrafias, las acalculias... resultaron claramente asociables a diferentes regiones específicas de la corteza. Paralelamente comenzó a observarse que algunos niños presentaban, a lo largo de su desarrollo, sintomatología similar a la de los lesionados. Los primeros electroencefalogramas datan de la década de 1910 y a través de ellos se pudo comprobar que estos niños no padecían lesiones topográficamente identificables por lo cual se concluyó que, no habiendo lesión, se trataba de trastornos funcionales que afectarían las mismas zonas que, en el desarrollo denunciaban un mal funcionamiento a través de los síntomas. Así, los primeros trabajos científicos sobre estos

trastornos del desarrollo, se dieron en paralelo con los hallazgos en lesionados, traduciendo los de “a”, prefijo que refiere a la pérdida de la función, por “dis”, prefijo que refiere al trastorno en la adquisición. De hecho, el paralelo entre alexia y dislexia fue posterior a la denominación inicial que, describiendo los cuadros de pérdida de la capacidad de leer o de dificultad para adquirirla, se nombraron como ceguera verbal adquirida y ceguera verbal congénita, respectivamente.

Este es el origen que tomamos como primer argumento que justifica el estudio de las “dis” desde una visión Neuropsicológica. Aunque hasta entonces era campo de estudio predominantemente de la medicina, paulatinamente comenzaron a integrarse otras disciplinas que pudieron aportar nuevos campos teóricos para la comprensión tanto de los pacientes lesionados como de los que presentaban trastornos del desarrollo.

Hacia mediados del siglo XX, una segunda época del saber en Neuropsicología, queda marcada por una fuerte confluencia de diversas disciplinas, en particular la Neuropsicología recibe aportes de la Lingüística y la Psicología experimental, la Pedagogía y los Estudios Sociales. A medida que transcurre el siglo XX y con el rápido avance de la tecnología, se depositan cada vez más esperanzas en la imageneología al tiempo que se inicia con gran impulso el desarrollo de un cuerpo teórico basado en la metáfora computacional como modelo de funcionamiento cerebral. Estos modelos teóricos unidos a las posibilidades de imageneología dejan de ser estrictamente localizacionista para comenzar a hablar de redes y sistemas y, aunque no afirma tajantemente que la zona comanda la función, postula que es necesaria la zona indemne para que la función se cumpla.

Por último, desde la década de 1980 hasta nuestros días, la carrera ininterrumpida y vertiginosa de posibilidades de registro imageneológico ha puesto a nuestro alcance evidencias irrefutables acerca del funcionamiento cerebral. Hoy se está en condiciones de afirmar que, en el campo de los trastornos del desarrollo y de las *Dificultades de Aprendizaje* existe una hipoactivación de las zonas implicadas cuya activación no resulta necesariamente de la estimulación de la función asociada con la zona sino de haces subcorticales de materia blanca que conectan diversas zonas, incluso algunas muy distantes conformando tres núcleos o dominios claramente identificables (lingüístico, visuoatencional y práxico) que confirman la intuición clínica de que las “dis” aparecen asociadas y justifican la comorbilidad de estos cuadros.

Es claro que, si la psicopedagogía tiene como objeto de estudio el sujeto que aprende y parte de ese aprendizaje está vinculado a la existencia o no de una “dis”, no puede ignorar el aporte de la Neuropsicología que, al día de hoy tiene incidencia en la producción teórica y la reformulación de disciplinas tan aparentemente ajenas entre sí como la neurología, la lingüística, la psicología, la antropología, la pedagogía o la teoría literaria. Es decir, cualquier disciplina que aborde al ser humano como ser cultural podrá diseñar su paradigma teórico desde la Neuropsicología. ¿Podría incluso encontrarse el punto de quiebre que articule dos paradigmas teóricos como las neurociencias y el psicoanálisis? Aunque hoy ya existen trabajos apuntando en esa dirección las opiniones siguen divididas entre quienes los consideran dos paradigmas irreconciliables y quienes los postulan como campo fértil para la investigación, posibilidad esta última que intuyo como un área fecunda de estudio, aunque el supuesto constructo teórico resultante, se me presenta aún como un gran agujero negro.

Presentación de un caso

¿Julián tendría que ir a una escuela especial?

El presente apartado es la exposición de un caso clínico con el objetivo de reflexionar sobre las consecuencias escolares de la adquisición del lenguaje en contextos de privación psicosocial extrema.

Julián es un niño de 9 años 7 meses, interno de un hogar de INAU desde los 7 años 2 meses 20 días. Ingresó a la institución por dictamen judicial que aduce negligencia. Desde su internación su familia de origen no ha vuelto a contactarse con él. Hasta entonces vivió con su abuela en el campo (zona rural del Dpto. de San José) y algunos de sus hermanos, alternando la convivencia con la madre. La madre es HIV positivo, Julián y todos los hermanos también, por transmisión vertical, sin tratamiento. Ingresó a INAU con talla normal para la edad, pero pesando 15 Kg.

La directora del hogar consulta en noviembre de 2014 a instancias del psiquiatra tratante de INAU para definir posible pase a educación especial. Se encuentra en tratamiento psiquiátrico por episodios de auto y heteroagresividad, enuresis y encopresis secundarias de un año de evolución, pesadillas y despertares frecuentes (desde su institucionalización, según refiere el niño, no le sucedía cuando vivía con la abuela), fracaso escolar, conductas desajustadas en la escuela

que han requerido sacarlo de clase entre varios adultos y llamar a emergencia médica. Recibe apoyo pedagógico con maestra dentro del hogar. Actualmente, talla y peso son acordes a la edad. Está en tratamiento por VIH y además recibe medicación psiquiátrica.

Asiste desde su institucionalización a escuela pública de la zona del hogar. Esta es su primera experiencia de escolarización. Ingresa a primer año en agosto de 2012. Repite primer año en el año 2013 con la misma maestra con quien logra un buen vínculo. Cursa segundo año en 2014. Es promovido a tercer año por extraedad. En este contexto se plantea una valoración cuali- cuantitativa, haciendo énfasis en lo cualitativo.

Llega Julián a la consulta. Nos presentamos, lo invito a pasar al consultorio. Accede. Hasta ahora no ha pronunciado palabra. Ya en el consultorio le pregunto si sabe qué hago yo y a qué viene él. Me responde que viene “para la escuela”. Le contesto: “Sí, Tenemos que pensar juntos a qué escuela vas a ir el año que viene. Para eso vamos a conocernos un poco, jugar y trabajar juntos. ¿Tenés ganas?” Asintió con la cabeza.

Dispuse sobre el escritorio una pila de cinco libros y dos cajas con juegos con letras y números. Mira las tapas de todos los libros. Abre uno. Lo invito a leerlo. Me dice que no sabe leer en esa letra (imprenta minúscula). Le propongo leérselo. Ponemos varios almohadones en el piso, nos sentamos próximos para que pueda ver el libro mientras yo lo leo. Interrumpo la lectura varias veces para hacer comentarios sobre los personajes, los dibujos, las situaciones. Disfruta de esta instancia, aunque tiende a dispersarse, me pregunta por otras cosas que ve en el consultorio, pero en la tercera página comienza a preguntarme sobre los personajes y los dibujos. Aprovecho para introducir algunos comentarios y preguntas que me permiten monitorear la comprensión de lo que estamos leyendo y a la vez ayudarlo a sostener la atención. Cuando terminamos el libro le ofrezco otro en imprenta mayúscula y le pregunto si quiere leerlo él. Me dice que sí. Comienza a leerlo con mucha dificultad. En la tercera palabra me dice que no quiere leer más. Le pregunto si quiere que se lo lea yo. Me dice que sí.

Le ofrezco más tarde uno de los juegos. Elige el de las letras. Consiste en un conjunto de tarjetas con diferentes dibujos y un set de letras sueltas. Le voy mostrando las tarjetas. Él tiene que decirme el nombre del objeto dibujado y luego formar la palabra con las letras. Lo hace con dos tarjetas. En el tercer intento dice que está aburrido. Detenemos la actividad y le pregunto si quiere ver todas

las tarjetas que tengo en la mano y que no vio todavía. Me dice que sí. Le doy el mazo y le propongo que las agrupe de alguna forma. Forma dos grupos y un tercer grupo de tarjetas mezcladas que deja a un costado y me dice refiriéndose a los dos grupos formados: “Separé animales y comida”. Le propongo como continuación del mismo juego, la prueba de flujo verbal por categorías semánticas de la batería Spreen Benton. Logra realizarla sin dificultades. No logra la misma prueba por categorías formales.

De este primer contacto rescato: Se relacionó y se comunicó adaptándose a la situación sin dificultades, mostró curiosidad por el entorno, le interesó leer, intentó hacerlo, logró decodificar algunas palabras, formó palabras, pudo clasificar, manejó cierto stock lexical. Quedo además con ciertas impresiones: No impresiona como un niño de bajo nivel, impresiona como con cierta labilidad atencional, impresiona con dificultades articulatorias en el lenguaje oral.

¿Cómo seguimos? Me propongo en las sesiones siguientes recoger suficientes elementos que me permitan *explorar su nivel intelectual y su lenguaje oral*, entre otras funciones. Es pronosticable que los resultados en pruebas como el WISC mostrarán un rendimiento descendido. Tenemos además la limitación del tiempo, la evaluación tiene que estar hecha antes de fin de año y coordinar las sesiones depende de la disponibilidad de cuidadores y de la camioneta que lo traslada. El estudio se desarrolla en seis sesiones de una hora de trabajo con el niño. En las mismas se usaron pruebas estandarizadas presentadas como propuestas lúdicas, además de diversas instancias de juego planteadas por la examinadora o por el paciente. La evaluación se lleva a cabo con los resultados expresados en el informe siguiente que es copia del entregado a la dirección del hogar:

Informe de estudio psicopedagógico

Paciente: J

F.N.: 3 de mayo de 2005

Escolaridad: Cursa segundo año

Fecha de realización del estudio: noviembre/diciembre de 2014

M/C: Evaluación para orientar su inserción escolar

Antecedentes: Escolarización tardía coincidente con su institucionalización en hogar de INAU. Proviene de medio rural.

Presentación: J se presenta como un niño receptivo que establece un buen vínculo con la examinadora. Colabora en todo momento intentando resolver las tareas propuestas.

De acuerdo a las pruebas aplicadas y a las entrevistas realizadas se observa:

Lectura:

Logra decodificar palabras en imprenta mayúscula, con mayor dificultad en imprenta minúscula. Manifiesta gran inseguridad ante la propuesta de tareas de tipo escolar, pero responde positivamente al estímulo de la examinadora.

Escritura:

Logra escribir palabras espontáneamente haciendo un esfuerzo en el análisis fonológico de la palabra para reconocer las unidades. Demuestra inseguridad frente a sus posibilidades. La prensión del lápiz y la postura en la realización del acto gráfico, son correctas

Cálculo:

Maneja cuantificadores, seriación, clasificación y demás prerrequisitos para el cálculo. Logra sumar y restar con material concreto a la vista sin dificultades y con mayor dificultad usando sus dedos. No domina aún los algoritmos de estas operaciones.

Lenguaje oral:

Se vincula sin dificultades y se adapta a la situación pragmática del discurso. Se comunica espontáneamente, con coherencia, respeta los turnos y sigue la secuencia del diálogo. Se advierten dificultades articulatorias, aunque estas no interfieren en la comunicación.

La valoración cuantitativa de los subtests de la batería Spreen Benton indica una performance por debajo de lo esperado para la edad. Se encuentran descendidos todos los niveles formales del lenguaje oral. Sin embargo, observamos una buena capacidad para integrar las observaciones que la examinadora hace al respecto, lo cual explicaría este déficit, no como una dificultad primaria sino como la esperable incidencia de su historia personal en su desarrollo general y en particular en la adquisición del lenguaje.

Exploración de otras funciones:

Dibujo libre: Dibujo de contenido acorde a la edad con algunos indicadores emocionales que denotan inseguridad y un monto importante de ansiedad e impulsividad.

DFH: También con indicadores emocionales de inseguridad y desvalimiento. Los ítems evolutivos presentes en su dibujo, según la valoración de Koppitz, indican un nivel intelectual acorde a E.C. (un ítem esperado ausente, dos ítems excepcionales presentes)

Test de Bender (valoración Koppitz): Con indicadores emocionales. EMPM: 9 años

Test de Frostig: Con el rendimiento esperado para su edad en todos los subtests excepto en el de relaciones espaciales.

Orientación témporo espacial: S/P

Memoria de un relato: S/P

Atención: Necesita de estímulo y organización externos para sostener la resolución de las tareas propuestas.

Numeración y cálculo: S/P

En suma:

Niño de 9 años 7 meses interno de INAU desde hace dos años y medio. Su escolarización (tardía) coincide con desarraigo de familia de origen, institucionalización y traslado del campo a la ciudad. En este contexto, su adaptación a las rutinas propias de la institución escolar ha presentado las dificultades esperables, que se han manifestado en algunos “episodios de conducta desajustada”.

Se trata de un niño de buen potencial intelectual que necesita ser ayudado para continuar en su proceso de adquisición de hábitos sociales y logros curriculares. En relación a su performance académica, estaría funcionando al nivel correspondiente al primer cuatrimestre de primer año (según logros obtenidos en lectoescritura y cálculo). Presenta cierta labilidad atencional que demanda un trabajo de sostén, organización y estímulo para lograr la concreción de las tareas y un descenso en todos los niveles estructurales del lenguaje oral, aspectos que inciden directamente en su fracaso escolar.

Se recomienda:

-Inclusión en escuela común en régimen de inclusión con adaptación curricular para poder trabajar en el contexto de un grupo pequeño contando con el apoyo de acompañante o maestro de apoyo.

-Tratamiento del lenguaje que le permita mejorar los niveles formales en déficit y acceder a mejores niveles en lectoescritura.

Volviendo a Julián: En esta etapa de diagnóstico pudimos comprobar que Julián cuenta con recursos para compensar sus déficits. Sus dificultades en el lenguaje oral se vinculan a las condiciones vinculares, sociales y culturales en las que transcurrieron sus años de vida y en particular el período crítico de adquisición del lenguaje.

Sin embargo, su capacidad para integrar rápidamente las indicaciones dadas por la examinadora, nos inclina a pensar en una dificultad inespecífica o secundaria de origen sociocultural. La posibilidad de acercar su desempeño a lo esperado para su edad y potencial intelectual se podrá definir en el transcurso del tratamiento.

¿Qué papel juega en el caso de Julián la escuela? Julián llega a primer año en agosto, con 7 años cumplidos en mayo, sin haber estado nunca antes en una escuela y en un momento de movimientos importantes como su institucionalización y su desapego del único entorno hasta entonces por él conocido. ¿Cómo ha sido para él este proceso? ¿Qué esperó de él la escuela? ¿Qué esperó la escuela de su lenguaje?

Partamos de una afirmación que sabemos acertada: *La escuela demanda una lengua estándar*. Esta variedad implica un buen dominio de operaciones metalingüísticas. La permanencia y éxito de los niños en la escuela se vincula directamente al dominio de esta variedad exigida por la escuela o a la adaptación de los adultos para aceptar y validar las variedades no estándar que aportan algunos alumnos. Julián contó en primer año con una maestra que validó la lengua que él porta y desde ella lo fue acercando a la variedad de lengua esperada por la escuela. No sucedió lo mismo en segundo año en el que Julián es “penalizado” por su variedad lingüística.

¿Qué características tiene la variedad estándar requerida por la escuela? Mencionaremos una, la más general y que a la vez engloba a muchas otras operaciones psicolingüísticas: la posibilidad de tomar el lenguaje como objeto, distanciarse de él y operar en el dominio del metalenguaje.

Es frecuente oír que las operaciones metalingüísticas son un requisito previo a la adquisición del lenguaje escrito. Sin embargo, analizando el fenómeno un poco más en profundidad, podemos afirmar que las operaciones metalingüísticas más que un requisito previo, son funciones propias de la escritura y dado que pertenecemos a una cultura escrita, en la que la oralidad está atravesada por la escritura, estas operaciones comienzan a darse desde las interacciones más

tempranas. La adquisición de la fonología y de todos los niveles formales del lenguaje oral está signada por el análisis metalingüístico que es un requisito previo para el aprendizaje de la lectoescritura.

La interacción creada en el vínculo entre el bebé y el adulto tiene como marco los formatos de adquisición del lenguaje descritos por Bruner (1984). Algunos de los conceptos emblemáticos del pensamiento de Vygotsky, que tanto han contribuido a la teoría y práctica pedagógicas, como la Zona de Desarrollo Próximo y el análisis de las relaciones entre lenguaje y pensamiento, podrían mostrar un camino para interpretar las particularidades presentes en la adquisición del lenguaje en niños de contextos vulnerados. Particularidades que desde otros paradigmas teóricos entrarían en el patrón de lo patológico.

La sintaxis que usa Julián es adecuada, aunque presenta construcciones simples, uso exclusivo de modos indicativo e imperativo, alocuciones vinculadas a la situación y encuadradas en lo dialógico. En este marco, se comunica eficientemente sin agramatismos. Pero a la demanda de formar frases con dos palabras dadas, no puede responder acertadamente pese a los múltiples ejemplos y ensayos. Sin excepción, dice otra palabra dentro del mismo campo semántico. Por ejemplo: Dadas las palabras "niño- pelota" la expectativa es una frase del tipo "el niño juega a la pelota", pero Julián responde "partido". O ante "calor-verano" responde "playa". Transforma el requerimiento de combinar sintácticamente, en un juego de asociación semántica.

Cuando Julián dice "repué" por "después", "cuela" por "escuela", "Ar-diana" por "Adriana", "cocorilo" por "cocodrilo", basta con unos minutos de juego frente al espejo, en el que puede observar puntos y modos de articulación, para que corrija estos fallos fonéticos. Ahora bien, aunque los corrige sin mayores dificultades, luego en el uso vuelven a aparecer (los ejemplos son de palabras aisladas, pero es preciso aclarar que la articulación en general es borrosa, acercándose al farfalleo). El análisis de las unidades constitutivas le es casi por completo ajeno.

En cuanto al léxico, hay una discrepancia importante entre la prueba de flujo verbal por categorías semánticas frente a la misma prueba por categorías formales. El stock lexical está. Puede activarlo si le pedimos que nombre animales, frutas o cualquier otra categoría, pero no obtiene buen resultado si le pedimos que nombre objetos que comiencen con *m* o con cualquier otra letra.

Si tomáramos lo antes descrito en términos estrictamente formales y consideráramos los fallos en la prueba aplicada, estaríamos dentro del patrón de un trastorno en la adquisición del lenguaje. Sin embargo, si consideramos la misma situación -desde una perspectiva que contemple la adquisición del lenguaje como parte del desarrollo cultural y que la adquisición de los niveles estructurales se constituye a partir de necesidades funcionales y semánticas, al igual que el análisis metalingüístico de estos niveles estructurales- la lectura de los mismos resultados sería otra. Existen elementos para suponer que no fue hasta los siete años que apareció, como requisito para Julián, el análisis metalingüístico de las estructuras que usa. La indicación de un tratamiento de lenguaje es adecuada para intentar integrar aspectos del lenguaje, que en este momento Julián no posee y que lo posicionan en desventaja frente a sus pares, en el plano académico o escolar. Pero es necesario poner énfasis en que el paradigma que se utilice para interpretar el diagnóstico condicionará la forma de intervención, de la misma forma que, la postura de la maestra de clase en cuanto a cómo interpretar los datos arrojados en el estudio, también determinará la efectividad del trabajo en el aula.

Intentando responder a la pregunta inicial, diría que Julián no debería ir a una escuela especial. La escuela en la que se inserte con una adecuada adaptación curricular y con apoyo pedagógico, al igual que el tratamiento indicado deberán apuntar a que estas dificultades, en principio diagnosticadas como inespecíficas o secundarias, no se instalen... o por lo menos que minimicen su impacto en el desempeño escolar de este niño y por ende en sus futuras posibilidades curriculares, personales y humanas.

La posibilidad de analizar los modos de operar en el dominio del metalenguaje es un proceso cultural ligado, onto y filogenéticamente, a la escritura. Las operaciones metalingüísticas son un requisito previo a la adquisición del lenguaje escrito. Pero a la vez, se puede afirmar que las operaciones metalingüísticas más que un requisito previo, son funciones propias de la escritura y dado que pertenecemos a una cultura escrita, en la que la oralidad está atravesada por la escritura, estas operaciones comienzan a darse desde las primeras interacciones y mucho antes de pensar que el sujeto aprenderá a leer y a escribir cinco o seis años más tarde. Cuando la madre dice “ajó” a su bebé, está presente la escritura y el análisis de la palabra. La adquisición de la fonología está signada por el aná-

lisis metalingüístico de las unidades, aunque bajo la forma de un aprendizaje implícito, guiado por la necesidad de comunicación. Sí, es un requisito previo para el aprendizaje de la lectoescritura, pero a la vez es posible porque estamos inmersos en una cultura de lo escrito y nuestra oralidad se encuentra signada por la escritura. Lo mismo vale para los demás niveles formales del lenguaje. El feedback entre oralidad y escritura sofisticada y complejiza las estructuras en proceso de adquisición.

Los estudios sobre conciencia fonológica dan cuenta de que esta habilidad es indispensable en las primeras etapas de adquisición de la lecto-escritura. Se ha probado incluso que es reveladora como factor predictivo para el aprendizaje de la lectoescritura. Sin duda lo es. Esta habilidad que nos permite en los primeros estadios realizar la correspondencia grafema-fonema es el punto de partida, pero no el de llegada. La escritura es un ejercicio metalingüístico de complejidad progresiva y creciente, que convierte al lenguaje en un objeto de pensamiento y discurso.

Siendo el lenguaje tanto un requisito como una consecuencia del desarrollo global del sujeto, se observa que los recursos cognitivos que algunos estudiantes despliegan no son los requeridos para su inserción y permanencia en la educación formal tal como hoy está planteada. Adherir a la concepción de que la iniciación en lectoescritura es muy anterior al ingreso del niño en la escuela, obliga a sistemas, instituciones y docentes a intensificar su mediación sostenida y metódica, con un plan claro de intervención, con monitoreo constante de sus efectos y consecuencias, especialmente (y cuanto más temprano mejor) en las poblaciones más desfavorecidas. Esto posiciona al docente, junto al equipo del centro, como agentes de la intervención primaria, previniendo la dificultad, mitigando sus consecuencias e incorporando a otros actores en la red a través de la puesta en práctica de un modelo necesariamente interdisciplinario. Además, sitúa al acto pedagógico como pieza clave no solo de las políticas educativas, sino también sanitarias y sociales.

Referencias bibliográficas

- ALARCOS, E. (1981). *Fonología española*. Gredos, Madrid
- BAUTISTA, R. (1993). *Necesidades Educativas especiales*. Aljibe, Málaga.
- BROVETTO, C. (1994). *Adquisición del lenguaje*. Udelar, Montevideo

- BROVETTO, C. (1995). *¿Quién tiene la palabra?*. Udelar, Montevideo
- BRUNER, J. (1984). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Alianza Psicología, Madrid
- BRUNER, J. (1986). *El habla en el niño*, Paidós, Barcelona
- CAILLODS, F. (2008)- *La lucha contra el fracaso escolar en los países desarrollados. ¿Cuál es el impacto de las políticas?* en Emilio Tenti Fanfani (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Siglo XXI, Bs. As.
- CATACH, N. (1996). *Hacia una teoría de la lengua escrita*, Gedisa, Barcelona
- COLL, C. (2001).- *Desarrollo psicológico y educación*. Tomos I, II y III, Alianza, Madrid.
- COLL, C. (1996). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Piadós, Bs.As.
- CRESPO, A. (2010). *De la educación especial a la inclusión social*. Letra viva, Bs.As.
- DEFIOR, S. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Aljibe, Málaga.
- HABIB, M. (2014). *La dislexia a libro abierto*. Prensa Médica, Montevideo.
- HABIB, M. (2014). *La constellation des dys*. de boeck solal, París
- LEVIN, E. (2007). *¿Hacia una infancia virtual?*. Nueva visión, Bs.As.
- LEVIN, E. (2008). *Discapacidad. Clínica y Educación*. Nueva Visión, Bs.As.
- LEVIN, E. (2010). *La experiencia de ser niño. Plasticidad simbólica*. Nueva Visión, Bs.As.
- LURIA, A. (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Visor, Madrid
- MARÌ, R. (2001). *Diagnóstico pedagógico*. Ariel, Barcelona.
- MARTÍNEZ OTERO, V. (2009)- *Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar*, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol XXXIX, Núm 1-2, CEE, México
- MENDILAHARZU, C. (1979). *Estudios Neuropsicológicos*, Tomos I, II y III, Delta, Montevideo.
- MONEREO, C. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, Alianza, Madrid
- MONEREO, C. (1997). *Estrategias de aprendizaje*, Visor, Madrid.
- OCHS, E. (1979). *Planned and unplanned discourse*, en *Syntax and Semantics*, Vol. 12, Academic Press, New York
- OLSON, D (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Gedisa, Barcelona
- OLSON, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Gedisa, Barcelona
- ONG, W. (1987). *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*. FCE, México, 1987

- PAÍN, S. (1983). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión, Bs.As.
- PAÍN, S. (1985). *Estructuras inconscientes del pensamiento*. Nueva Visión, Bs. As.
- PAULUS, J. (1975). *La función simbólica y el lenguaje*. Herder, Barcelona
- PIAGET, J. (1985). *Introducción a la psicolingüística*. Nueva Visión, Bs.As.
- REBOLLO, M (1990). *El aprendizaje*. Prensa Médica, Montevideo
- REBOLLO, M (1996). *Dificultades de aprendizaje*, Prensa Médica, Montevideo
- RIVIÈRE, A. (1988). *La psicología de Vygotski*. Aprendizaje visor, Madrid.
- RIVIÈRE, A. (1999). *Desarrollo y Educación: El papel de la educación en el “diseño” del desarrollo humano* en Seminario “Contribuciones de las teorías del desarrollo” de la Maestría en Psicología Educacional., UBA. Buenos Aires
- SANTINI, H. (1993). *Clínica Educacional*. Vintén, Montevideo
- SAUSSURE, F. DE (1993). *Curso de Lingüística General*, comentado por Tullio de Mauro, Alianza, Madrid
- SAUSSURE, F. DE (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Gedisa, Barcelona
- UTURBEY, A., Valdeolivas, C. (1993). *Marcas de oralidad en producciones escritas de adolescentes disléxicos*, Tercer Congreso Latinoamericano de Neuropsicología, Montevideo
- UTURBEY, A. (2007). *Dificultades ante el aprendizaje: Abordaje de los llamados casos difíciles*. Material de apoyo PAC, Montevideo
- UTURBEY, A. (2012). *Guía metodológica. Intervención psicopedagógica en el Programa Puente de Acreditación Escolar*. MIDES/CODICEN, Montevideo
- VYGOTSKI, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo, México.
- VYGOTSKI, L.S. (1987). *Pensamiento y Lenguaje*. La Pléyade, Buenos Aires
- VYGOTSKI, L.S. (2000). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, en Obras Escogidas*. Visor, Madrid.

Perfil ejecutivo-motivacional del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)

PATRICIA WELS

ALEJANDRA CARBONI

Presentación

El TDAH es una entidad clínica frecuente en la consulta de niños y adolescentes. Es considerado un trastorno del neurodesarrollo (DSM 5, 2013) caracterizado por síntomas nucleares de inatención, hiperactividad e impulsividad que interfieren significativamente en los ámbitos de desempeño cotidiano. Desde un punto de vista comportamental, se entiende por *inatención* la dificultad para mantener la atención por un período de tiempo en tareas sociales, académicas o familiares; tratándose de niños que no prestan atención a detalles, parecen no escuchar y no persisten en el esfuerzo para terminar una tarea. La inatención se advierte durante la etapa escolar y tiende a perpetuarse durante la adolescencia y la edad adulta (Grupo de trabajo de la Guía de Práctica Clínica sobre el TDAH, [AIAQS], 2010). En tanto, la *conducta hiperactiva* es definida por un exceso de movimiento o de verbalizaciones inadecuadas a la situación. Los niños hiperactivos presentan notorias dificultades para permanecer quietos aun cuando se les solicita, y este aumento de la actividad se expresa en diferentes contextos, sean o no estructurados. Es habitual que la intensidad de la hiperactividad disminuya durante el desarrollo y en la adolescencia. Por otra parte, la dimensión impulsividad se manifiesta en la imposibilidad de acatar turnos, diferir respuestas y tolerar la espera. Se ha reportado que los síntomas de impulsividad que persisten durante la adolescencia suponen una tendencia al incremento de conductas de riesgo asociadas a conflictos vinculares, adicciones, ludopatías, etcétera (Arcos-Burgos y Acosta, 2007).

La determinación a poner el acento en los mecanismos neurobiológicos como soportes del trastorno o en el impacto de la pobreza, la disponibilidad parental y las prácticas de crianza son algunos de los ejemplos que ilustran las controversias acerca de su etiología (Cardo y Servera, 2008; Gold, 2010; Speranza y

Goyeneche, 2008). Este cuadro presenta además una alta comorbilidad con trastornos de conducta, ansiedad, depresión y dificultades de aprendizaje, entre otros, lo que hace aún más compleja su evaluación y su pronóstico (Jensen y Hoagwood, 1997; Gold, 2010).

La prevalencia mundial se estima entre un 5,9 % y un 7,1 % (Willcutt, 2012). En Uruguay, un único estudio realizado por Viola y Garrido (2009) reporta una prevalencia entre 7 % y 9 % en la población general y un 7,6 % en la población escolar, lo que ubica al país en el extremo superior del rango de prevalencia mundial. El trastorno se distribuye en forma diferente de acuerdo con el medio socioeconómico, e impacta más en la población vulnerable; esto es, contribuye a la reproducción de condiciones de desigualdad e inequidad en estos niños. Por otra parte, este trastorno se presenta de manera diferencial respecto al género. La literatura adjudica mayor prevalencia de síntomas de inatención a niñas, y una presencia mayor de síntomas de hiperactividad e impulsividad en varones (Biederman *et al.*, 2002).

Un estudio acerca de la entrega de metilfenidato⁷ (MFD) en farmacias hospitalarias dependientes del Estado (Centro Hospitalario Pereira Rossell y Hospital Vilardebó) verificó que la dispensación se duplicó entre 2001 y 2006, y concluyó que este aumento del consumo pudo relacionarse con diversos factores, como un mejor conocimiento del trastorno, una mayor identificación diagnóstica, un aumento en la incidencia y/o sobrediagnóstico (Speranza y Goyeneche, 2008). A nivel mundial, sin embargo, estudios posteriores a gran escala sobre la incidencia y las causas de la variabilidad de la prevalencia en los reportes concluyeron que no existe un aumento real de la tasa de incidencia en los últimos 30 años, y que la variabilidad se asocia a la diversidad de criterios diagnósticos, al criterio de deterioro y a la fuente de información utilizada (Polanczyk, Willcutt, Salum, Kieling, y Rohde, 2014).

En la actualidad, el abordaje diagnóstico es fundamentalmente sintomático, de acuerdo con información proporcionada por la anamnesis clínica y por descripciones del comportamiento contenidas en el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM IV-TR, DSM 5) y/o en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE 10.^a versión, OMS), que permiten establecer subtipos según la predominancia de los síntomas referidos. Sin embargo, estas

⁷ El metilfenidato es un psicoestimulante ampliamente utilizado para el tratamiento de los síntomas de TDAH.

evaluaciones suponen algunas desventajas, como por ejemplo las derivadas de la perspectiva evolutiva de la presentación clínica. Se ha observado que, con el transcurso de los años, algunos de los síntomas son más persistentes (inatención, impulsividad) y otros tienden a disminuir (hiperactividad), con lo que el subtipo establecido inicialmente podría transformarse. Asimismo, se sostiene que el TDAH con predominio hiperactivo (TDAH-HI) es muy poco diagnosticado y que se transforma en TDAH de tipo combinado (TDAH-C) cuando las exigencias curriculares exponen las inhabilidades en la atención; y que el TDAH de tipo inatento (TDAH-I) podría configurar una entidad clínica diferenciada del resto, cuya etiología estaría vinculada a la presencia de un marcador cognitivo específico denominado *tempo cognitivo lento* (Barkley, 2012; Capdevila Brophy *et al.*, 2005). Al respecto, descripciones como lento, olvidadizo, somnoliento, apático, con tendencia a soñar despierto, perdido en sus pensamientos, desmotivado, en las nubes, confundido; junto con rendimientos descendidos en pruebas neuropsicológicas como las Claves del WISC IV (Wechsler, 2004) y las pruebas de búsqueda visual (ej., búsqueda de símbolos del WISC IV) son características que confluyen en este constructo y que reflejan estados de alerta y orientación irregulares (Capdevila Brophy, Artigas Pallarés, Obiols Llandrich, 2006).

Sumado a esto y como forma de complementar el diagnóstico es habitual el uso de escalas de verificación de síntomas,⁸ como por ejemplo la Conners' Parent Rating Scale-Revised (CPRS-R), Conners' Teacher Rating Scale-Revised (CTRS-R), NICHQ Vanderbilt (National Initiative for Children's Healthcare Quality) o la SNAP IV de Swanson, Nolan y Pelham (1983), que presentan versiones para padres y maestros. Sin embargo, algunos críticos a esta forma de evaluación han reportado que la utilización de distintos informantes plantea sesgos vinculados a los criterios de frecuencia, intensidad y niveles de tolerancia, que determinan dificultades para adoptar un punto de corte (Amador, Forns, y Martorell, 2001; Amador, Idiazábal, Aznar y Però, 2003). También se ha puesto en evidencia una escasa correlación entre padres y maestros con relación al grado escolar y el sexo del niño cuando se utilizó la escala Conners (Ortiz-Luna y Acle-Tomasini, 2006).

⁸ Estas escalas están inspiradas en los manuales de clasificación de trastornos mentales mencionados.

Neuropsicología del TDAH

A nivel empírico, la heterogeneidad en los niños con TDAH es evidente en por lo menos tres diferentes áreas: en las dimensiones conductuales principales del TDAH que hemos detallado (hiperactividad, impulsividad e inatención); en las asociaciones conductuales comórbidas; y en las dificultades neuropsicológicas. Es por ello que la evaluación neuropsicológica resulta una herramienta indispensable para definir subgrupos etiológicos homogéneos dentro del diagnóstico más amplio del trastorno (Sergeant, Geurts, Huijbregts, Scheres, y Oosterlaan, 2003; Willcutt, Doyle, Nigg, Faraone, y Pennington, 2005).

Diferentes investigaciones coinciden en afirmar que uno de los déficits más significativos en la etiopatogenia del TDAH es el déficit en las funciones ejecutivas (FE), asociadas a alteraciones neurológicas de los circuitos frontoestriatales (Carboni, Del Río, Capilla, Maestú, Ortiz, 2006; Castellanos *et al.*, 2005; Lozano Gutiérrez y Ostrosky, 2011). No obstante, existen controversias sobre el uso de pruebas neuropsicológicas —como por ejemplo el test de clasificación de tarjetas de Wisconsin de Heaton, Chelune, Talley, Kay y Curtis (1993), el test Stroop de Golden (1978) o el test de la figura compleja de Rey-Osterrieth (1944)— para la evaluación de los déficits de las FE asociados al TDAH. Se sugiere que estas pruebas no evalúan adecuadamente la capacidad del individuo de manejar de forma autónoma muchos aspectos de la vida diaria que con frecuencia están alterados en el TDAH, lo que determinaría la disminución de su validez ecológica (Quinlan, 2010).⁹ Como contrapartida, otros autores concluyen que la evaluación de las FE puede predecir diferencias clínicas individuales y alteraciones en el comportamiento social (Friedman *et al.*, 2007; Friedman, Miyake, Robinson y Hewitt, 2011), que tareas breves de inhibición de respuesta y memoria de trabajo (MT) proporcionan altos niveles de discriminación entre personas con y sin TDAH (Holmes *et al.*, 2010) y que los déficits en las FE pueden significar un factor clave para el diagnóstico diferencial entre TDAH, Trastorno Oposicionista Desafiante y Trastorno Disocial (Araujo Jiménez, 2012). Se encontró que los niños con TDAH muestran más dificultades que los niños con desarrollo típico y mayor heteroge-

⁹ La validez ecológica es definida como “la relación funcional y predictiva entre la ejecución del sujeto en la exploración neuropsicológica y la conducta de este en situaciones de la vida diaria” (Sbordone, 1998, en García Molina, Tirapu Ustároz y Roig Rovira, 2007).

neidad individual en su funcionamiento ejecutivo, especialmente en MT e inhibición de respuestas (AIAQS, 2010; Lambek et al., 2010). En consecuencia, la disfunción ejecutiva (DFE) como responsable de las dificultades en inhibición, planificación, atención sostenida (vigilancia) y MT juega un rol importante en la complejidad neuropsicológica del TDAH, y si bien no configura una condición necesaria ni suficiente (Willcutt et al., 2005), su descripción ofrece información valiosa a la hora de establecer el diagnóstico, la etiología y las estrategias terapéuticas más adecuadas para estos niños.

Al mismo tiempo, otros déficits se han asociado al TDAH además de la DFE. La variabilidad del tiempo de reacción (VTR), los déficits emocionales (Sjöwall, Roth, Lindqvist, y Thorell, 2013) o la aversión a la espera (AVE) han buscado configurarse también como marcadores de este trastorno, así como dar respuesta a la heterogeneidad de las presentaciones del cuadro clínico y ofrecer indicios etiológicos. Si bien no es el objetivo de este texto realizar una revisión exhaustiva de estos marcadores, debemos decir que uno de los que cuenta con mayor soporte clínico y experimental ha sido la variabilidad intraindividual de los tiempos de reacción (VTR). La VTR es un fenómeno que se refiere a la presencia de mayores y más frecuentes fluctuaciones en el rendimiento de los niños con TDAH respecto a sus pares con desarrollo típico. La evidencia experimental concluyó que en la base de estas irregularidades se encuentran deficiencias catecolaminérgicas, que dificultan la modulación de mecanismos atencionales y determinan dificultades para el sostenimiento de la atención, olvidos y desorganización conductual (Castellanos et al., 2005). Su potencial como biomarcadores los colocó como medidas objetivas de privilegio en la discriminación clínica del trastorno, dada su fuerte asociación con el fenotipo y las influencias genéticas compartidas. No obstante, la evidencia relacionada con las bases neurales ha sido obtenida a partir de estudios con adultos, que hallaron que las lesiones a nivel de la corteza prefrontal (CPF) dorsolateral y frontal medial superior aumentan la VTR (Kuntsi, 2012). Uno de los modelos teóricos propuestos para explicar este fenómeno es el *modelo de regulación de estado* (Sergeant, Oosterlaan y Van der Meere, 1999), que sugiere que un déficit en la capacidad de regulación del esfuerzo y la motivación está en la base de las alteraciones en el tiempo de reacción en las pruebas neuropsicológicas, y que estas alteraciones dependen de la tasa de presentación de los estímulos. Una presentación rápida induce a una sobreestimulación que desen-

cadena respuestas rápidas e imprecisas, mientras que una presentación lenta conduce a una hipoactivación que se traduce en respuestas lentas, variables e ineficientes. Esto es interpretado como una dificultad para adecuar los recursos energéticos a las demandas de la tarea (Artigas Pallarés, 2009).

En una línea de investigación alternativa también se ha enfatizado en los mecanismos de procesamiento emocional, y fundamentalmente en los aspectos motivacionales involucrados en las respuestas conductuales prototípicas del TDAH. Se plantea que existe un déficit general en el procesamiento afectivo en los niños con TDAH vinculado a la presencia de dificultades en el reconocimiento de emociones y en las alteraciones en la regulación emocional efectiva. Peores resultados en tareas que requieren identificación de emociones básicas a partir de la expresión facial y de la prosodia, y menor eficiencia en reconocer claves contextuales para comprender la experiencia afectiva (Da Fonseca, Seguié, Santos, Poinso, y Deruelle, 2009) suponen un perjuicio en las interacciones sociales de estos niños (López-Martín, Albert, Fernández-Jaén, y Carretié, 2010). Por su parte, Shapiro, Hughes, August y Bloomquist (1993) estudiaron el procesamiento emocional en niños con y sin TDAH y encontraron diferencias significativas en tareas que requerían procesamiento auditivo complejo y uso de MT; no obstante, no hallaron discrepancias en la capacidad de procesar señales emocionales. Concluyeron entonces que las dificultades en las habilidades sociales que presentan los sujetos con TDAH podrían ser secundarias a los síntomas de inatención e impulsividad, dado que estos dificultan el reconocimiento de gestos y expresiones que a menudo resultan muy sutiles. Por lo tanto, la vinculación causal del déficit en el procesamiento afectivo que presentan algunos niños con los síntomas de TDAH aún no está bien establecida.

Respecto a los aspectos motivacionales, en los últimos años las teorías que vinculan el TDAH con los patrones de reforzamiento tuvieron un desarrollo considerable, que se recoge en la revisión de Luman, Oosterlaan, y Sergeant (2005) sobre el impacto del refuerzo en el TDAH. En esta revisión se concluye que:

- los sujetos que presentan el trastorno dependen en mayor medida del refuerzo externo para lograr su máximo rendimiento;
- normalizan este rendimiento cuando se les refuerza en forma frecuente e inmediata;
- muestran una menor respuesta fisiológica periférica (en tasa cardíaca y conductancia de la piel), y

- en situaciones en las que se debe elegir entre una recompensa inmediata y otra demorada los niños con TDAH escogen más a menudo que los controles las recompensas inmediatas, incluso cuando las demoradas son mayores o mejores.

A nivel neurofuncional, los estudios de Scheres, Milham, Knutson y Castellanos (2007) y Ströhle, Stoy y Wrase (2008) con resonancia magnética funcional (RMf) observaron anomalías en el funcionamiento del sistema de recompensa en adolescentes y adultos con TDAH: una activación reducida del estriado ventral durante la anticipación de la recompensa implicaría que los sujetos no logran activar esa zona tan intensamente como los controles cuando reciben la señal de que posteriormente ganarán dinero.

En este trabajo nos referiremos a dos marcadores neuropsicológicos que han demostrado estar implicados en el TDAH y que luego son recogidos en un marco teórico común: los déficits ejecutivos y el estilo motivacional contemplados en el modelo de doble vía de Sonuga-Barke (2002, 2003). Este modelo predice que las manifestaciones conductuales observadas en el TDAH serían la expresión clínica final de una serie de alteraciones en distintos niveles de funcionamiento, producto de procesos etiopatogénicos distintos en diferentes poblaciones de pacientes (Henríquez-Henríquez, 2010). Propone que en el TDAH estarían afectados al menos dos sistemas que funcionan de modo independiente: el circuito frontoestriatal dorsal, que estaría en la base de las alteraciones ejecutivas; y el circuito frontoestriatal ventral, cuyas alteraciones expresarían las deficiencias motivacionales traducidas en fallos en la señalización de las recompensas y AVE (Sonuga-Barke, Bitsakou, y Thompson, 2010).

A continuación, nos ocuparemos de cada uno de estos marcadores en forma separada, para luego describir el modelo conjunto con mayor detenimiento.

Funciones ejecutivas: naturaleza y organización. Funciones ejecutivas en el TDAH

Históricamente, el estudio de las funciones ejecutivas (FE) se ha vinculado con su sustrato neural, a partir de las repercusiones a nivel cognitivo y

de lesiones del lóbulo frontal en pacientes adultos (véase por ej. el paradigmático caso del empleado ferroviario Phineas Gage en Damasio, 1994). Estos

hallazgos se han visto enriquecidos por los aportes de la psicología cognitiva, las neurociencias y especialmente por los estudios de neuroimagen, que demuestran que las lesiones en la CPF y sus conexiones dan lugar a déficits en la planificación, abstracción, resolución de problemas, ordenamiento temporal de estímulos, conceptualización, evocación, MT, metacognición y cognición social como las más destacables, aspectos que hoy en día se relacionan con el concepto de las FE.

Más allá de estas generalidades, la definición de FE es compleja. Existe cierto consenso en afirmar que se refieren a un conjunto de procesos de control cuyo propósito es el de regular pensamientos, conductas (Miyake y Friedman, 2012), y emociones (Isquith, 2001). Un antecedente conceptual lo encontramos en Luria (1988) a partir de su definición de unidades funcionales cerebrales, que ubica a las FE en el tercer nivel, dependientes de la CPF. Fue sin embargo Lezak (1982) quien acuña el término y las define como las capacidades mentales esenciales para llevar a cabo una conducta eficaz, creativa y aceptada socialmente. Pone énfasis en su carácter complejo y las diferencias de otros procesos básicos como la atención y la memoria. Baddeley (1986, en Ardila y Ostrosky Solís, 2008) sugirió el término “síndrome disejecutivo” para referirse a las dificultades que presentaban algunos pacientes con marcadas deficiencias para concentrarse e iniciar tareas con fluidez, y que al mismo tiempo tenían dificultades en la planificación, organización, utilización de estrategias operativas, inhibición, productividad, creatividad y perseveración conductual. Posteriormente, Tirapu-Ustárroz, Pérez, Erekatxo y Pelegrín (2007) las destacan como la capacidad de hallar soluciones para un problema novedoso y prever las consecuencias de estas soluciones.

En todos los casos, es posible percibir dos cualidades en este constructo: una relativa a la dimensión cognitiva de la solución de problemas (planificación, formación de conceptos, desarrollo e implementación de estrategias, MT, etc.), las que serían denominadas funciones ejecutivas “metacognitivas”; y otra cualidad relacionada a las funciones de coordinación de la cognición y emoción/motivación, definidas como funciones ejecutivas “emocionales” (Ardila y Ostrosky Solís, 2008). Algunos autores las conceptualizan como componentes “fríos” y “cálidos” respectivamente, otros lo hacen de acuerdo a correlatos comportamentales y neuroanatómicos (Hongwanishkul, Happaney, Lee y Zelazo, 2005; Zelazo y Müller, 2002; Metcalfe y Mischel, 1999; Bechara, Damasio y Damasio, 2000; Robins y Arnsten, 2009) mientras que para Huettel, Misiurek, Jurkowski y Mc

Carthy (2004) son dinámicas o estratégicas. En los últimos tiempos, su estudio se ha multiplicado en distintas disciplinas psicológicas por representar un componente básico del autocontrol o de la capacidad de autorregulación (en otras palabras, lo que llamaríamos *fuerza de voluntad*), y en reconocimiento de las implicancias que tienen para la vida diaria (Mischel et al., 2011; Moffitt et al., 2011). En definitiva, y tal como sostiene Marino (2010) se trata de funciones de alto orden que mantienen una relación jerárquica de control y supervisión con las capacidades cognitivas básicas, y que adecúan su funcionamiento al logro de objetivos, seleccionando acciones y pensamientos que trascienden e integran temporalmente la información.

A lo largo de diferentes investigaciones se han propuesto múltiples modelos que intentan explicar su naturaleza y su organización, tomando en cuenta su esencia unitaria o multidimensional. Como ejemplo de los primeros podríamos citar el *sistema atencional supervisor* (SAS) de Norman y Shallice (1986), el *sistema ejecutivo central* (SEC) de Baddeley (1986) y la *teoría de organización de metas de Duncan* (Duncan, Emslie, Williams, Johnson, y Freer, 1996).

El *sistema atencional supervisor* (SAS) propuesto por Norman y Shallice (1986) funciona como una unidad de control y activación ante situaciones novedosas y de peligro, poniendo en acción mecanismos de anticipación, selección de objetivos, planificación y monitoreo (Tirapu-Ustárroz y Muñoz-Céspedes, 2005). De esta forma, el modelo distingue los procesos automáticos o rutinarios de los controlados, y ha servido como soporte teórico para lo que luego Baddeley desarrollara respecto a su constructo *sistema ejecutivo central* (SEC), del que nos ocuparemos más adelante. El SAS trabaja con un “solucionador de conflictos” que se pone en marcha cuando es necesario abandonar una conducta habitual para instalar una nueva, más adaptativa.

Por otra parte, Duncan *et al.* (1996) definen a las FE como las habilidades necesarias para mantener un conjunto de estrategias y soluciones de problemas en pos de alcanzar una meta. Esta definición se solapa en algunos aspectos con las conceptualizaciones acerca de la inteligencia, de manera que no es casual que la *teoría de organización de metas de Duncan* parta de la premisa de que el constructo definido por Spearman como “g” (Spearman, 1927) refleja el funcionamiento de

los lóbulos frontales. Su desarrollo teórico está basado en una serie de experimentos en los que observa el fenómeno de *goal neglect*,¹⁰ caracterizado por la falla en el mantenimiento de objetivos en mente frente a una consigna dada, a pesar de una adecuada comprensión de las instrucciones para realizarla. Este fenómeno se manifiesta tanto en población clínica como en población típica con distintos niveles de intensidad. De sus ensayos concluye que las condiciones que provocan esta negligencia con los objetivos están asociadas a la novedad, a las múltiples demandas en la tarea y a una respuesta errónea frente a la retroalimentación. Duncan comprobó que la retroalimentación verbal eliminó la negligencia hacia el objetivo, por lo que determinó que estas señales eran potentes activadoras de la organización hacia la meta. Por otra parte, los fracasos en la satisfacción de los requisitos para la tarea estaban vinculados a la medida de “g” en población normal, a pesar de que las tareas propuestas no involucraban resolución de problemas. Por lo tanto, dedujo que la simple activación de objetivos es un elemento central del “g” de Spearman, y un indicador de déficits frontales.

Como contrapartida, las teorías que enfatizan el carácter multidimensional están ejemplificadas en Lezak (1982, 1995); y en Stuss y Alexander (2000), que sostienen que diferentes procesos cognitivos se asocian a distintas regiones del lóbulo frontal (Willcutt et al., 2005; Pennington y Ozonoff, 1996).

Lezak (1982) diferencia el funcionamiento cognitivo del ejecutivo en torno a dos preguntas. Las funciones cognitivas responden al *qué* (tipo de habilidades presentes, desarrollo, diferenciación con otras), mientras que las ejecutivas responden a interrogantes del tipo *cómo* (forma en que se sostiene una tasa de rendimiento, autocorrección, modo de respuesta a los cambios). Centrado en estas características, define cuatro categorías funcionales de las FE: a) capacidades para formular metas (volición), b) capacidades involucradas en la planificación (planificación), c) capacidades para realizar planes para alcanzar objetivos (acción intencional) y d) capacidades para llevar a cabo estas actividades con eficacia (desempeño eficaz). La capacidad de formular metas está relacionada con la motivación y la conciencia de sí mismo, partiendo de la conceptualización propia de necesidades y deseos, lo que la diferencia de las acciones impulsivas o automáticas que responden a una excitación interna. En sus formas extremas, las personas que carecen de este tipo de capacidad pueden aparecer como pasivas, con falta

¹⁰ *Goal neglect* puede ser traducido como “abandono” o “negligencia” respecto a una meta.

de iniciativa, y necesitan directrices explícitas que orienten su comportamiento. La planificación, por su parte, se vale de otras capacidades como la atención sostenida y la capacidad de abstracción. Incluye la consideración de alternativas y elecciones, y el desarrollo de un marco conceptual para dirigir la actividad. Los sujetos con dificultades en este nivel pueden definir objetivos, pero no logran controlar las acciones o intenciones, o generan planes poco realistas. La impulsividad interfiere generando acciones inútiles al objetivo. En tareas neuropsicológicas como los laberintos de Porteus (Porteus, 1924) o la copia de la figura compleja de Rey-Osterrieth (Rey, 1999) estas dificultades son evidentes. En cuanto a la acción intencional, esta implica la programación de las actividades iniciando, manteniendo, cambiando o deteniendo secuencias de manera integrada y ordenada. A nivel motor, estas dificultades pueden traducirse en perseveraciones, impersistencia o discontinuidades que interrumpen el curso normal de otras actividades que tienen una organización secuencial (dibujo, lectura, habla). Por último, el desempeño eficaz refiere a la capacidad de automonitorear, autocorregir, regular el tiempo y la intensidad de las acciones. La dificultad relacionada implica un comportamiento errático, común entre pacientes con lesión cerebral. Algunos errores pueden no ser percibidos, o lo son sin que el sujeto determine acciones para corregirlos.

Stuss y Alexander (2000) se refieren también a múltiples capacidades que actuarían en coordinación, tales como la inhibición, la MT, la flexibilidad cognitiva, la planificación y la fluidez verbal y no verbal, con asiento en la CPF dorsolateral (Pennington y Ozonoff, 1996).

La naturaleza tanto unitaria como diversa de las FE se ha demostrado a través de estudios de neuroimagen. Según el dominio de FE que explore la tarea experimental, se produce un reclutamiento de regiones ligeramente distintas de la CPF. A pesar de que estas regiones específicas son distintas, la activación ocurre dentro de la región frontoestriatal, lo que apoya la visión unida, pero diversa de los componentes y supone la existencia de mecanismos subyacentes en común (Collette et al., 2005; Miyake et al., 2000; Lehto, Juujärvi, Kooistra y Pulkkinen, 2003). De acuerdo a esto, y poniendo el énfasis en la estructura factorial de las FE, Miyake *et al.* (2000) utilizaron técnicas estadísticas de análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC) para explicar el constructo y su funcionamiento a partir de los subcomponentes básicos que lo integran. La evidencia obtenida

arrojó una estructura integrada fundamentalmente por tres componentes ejecutivos:

1. Actualización (*Updating*): que implica la monitorización, la manipulación y la actualización de información en línea en la MT.
2. Inhibición (*Inhibition*): que consiste en la capacidad para inhibir de forma deliberada o controlada la producción de respuestas predominantes automáticas cuando la situación lo requiere.
3. Alternancia (*Shifting*): que determina la capacidad de cambiar de manera flexible entre distintas operaciones mentales o esquemas.

Estos componentes ejecutivos —diferenciados, pero no totalmente independientes— contribuyen de manera particular al rendimiento en tareas ejecutivas, y de esta forma refuerzan la teoría de *Unidad-Diversidad de la organización de las FE* (Miyake et al., 2000).

La memoria de trabajo (MT)

Uno de los pioneros en establecer un modelo para la MT fue Baddeley — como ya lo señalábamos, inspirado en el *sistema atencional supervisor* (SAS) de Norman y Shallice (1986) — quien la describió como un sistema de capacidad limitada responsable de producir, mantener y manipular las representaciones cognitivas de los estímulos en busca de iguales o similares estímulos en la memoria, y de mantener las respuestas de comportamiento apropiadas en ausencia de datos externos (Baddeley, 2003).

En sus inicios, Baddeley y Hitch (1974) desarrollaron una propuesta sobre la MT con tres componentes que funcionaban en forma combinada, haciendo hincapié en sus características de procesamiento y almacenamiento: un ejecutivo central (EC) como sistema de control y asignación de recursos atencionales; y dos sistemas subsidiarios: el bucle fonológico (BF) encargado de procesar material verbal a través de un código fonológico (sonidos y lenguaje) y la agenda visoespacial (AV), ambos análogos a la memoria a corto plazo (MCP). En la revisión de este modelo agregan un cuarto componente: el *buffer* episódico (BE), cuyo cometido será vincular la información ya existente (proveniente de la memoria a largo plazo) con la nueva (Baddeley, 2003).

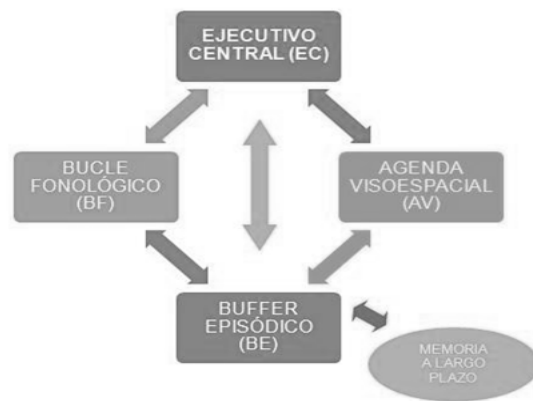


Figura 1. Modelo de Baddeley de MT (2000)

Este *buffer* se define como un almacén de capacidad limitada controlado por el EC, y se presenta como un subsistema separado de los otros, accesible a la percepción consciente (ver figura 1). Este EC es distinto del constructo más general de funcionamiento ejecutivo, y es un controlador atencional responsable de la supervisión, el procesamiento, el reordenamiento y la actualización de la información que tuvo lugar en la MCP (Wager y Smith, 2003).

La activación de la CPF en tareas de MT se registra en la región dorsolateral. Un número importante de estudios demostraron que en tareas de MT verbal se activa la CPF dorsolateral izquierda, mientras que la región contralateral homóloga se activa para la MT visoespacial (Cabeza y Nyberg, 2000, Dolan et al., 1997; Henson, 2001 en Lezak, Howieson, Bigler y Tranel, 2012).

El correlato neurobiológico de las deficiencias en MT de los niños con TDAH fue estudiado recientemente a través de medidas neurofisiológicas en RMf. Fassbender et al. (2011) demostraron un descenso de la activación cerebral específica en tareas de MT en niños con TDAH en comparación con sus pares de desarrollo típico, lo que sugiere una ineficiencia en la adecuación de los requerimientos de la tarea y en los niveles adecuados de actividad cerebral.

De los componentes que forman parte del funcionamiento ejecutivo, las deficiencias de la MT en niños con TDAH han demostrado algunos de los mayores y más consistentes efectos (Castellanos, Sonuga-Barke, Milham, y Tannock, 2006; Willcutt et al., 2005). El cálculo mental, el lenguaje conversacional, la comprensión lectora y otras habilidades cognitivas están asociadas a este constructo

(Martinussen, Hayden, Hogg-Johnson, y Tannock, 2005), por lo que ha sido considerado por sí mismo como posible candidato para endofenotipo¹¹ del TDAH (Castellanos y Tannock, 2002). La disfunción en MT puede estar presente en aproximadamente el 80 % de los niños con TDAH, según la estimación meta analítica de Kasper, Alderson, y Hudec (2012). Se ha postulado que las dificultades académicas que presentan los sujetos con TDAH son más una consecuencia directa de su déficit en MT que el resultado del impacto de los síntomas comportamentales (Rapport, Scanlan y Denney, 1999).

El control inhibitorio

El concepto de inhibición ha estado presente en la literatura de diversas formas y aplicado a distintos campos de la psicopatología. Curiosamente, ha estado incorporado al concepto de represión de Freud, y también a las primeras teorías del aprendizaje (Friedman y Miyake, 2004). Estrictamente y desde un punto de vista taxonómico, sería más adecuado aludir a “procesos inhibitorios” en tanto existe acuerdo de que no se trata de un concepto unitario. La mayoría de los investigadores se han referido a tres aspectos o componentes, aunque esto no significa que ellos involucren todos los tipos de inhibición existentes. Por ejemplo, Barkley (2006) diferencia la inhibición de las respuestas prepotentes de la detención de una respuesta en marcha y del control de la interferencia, aunque en ocasiones estos términos hayan sido utilizados en la literatura de manera amplia o indistinta. No obstante, en líneas generales, los procesos inhibitorios pueden ser definidos como las capacidades para controlar la atención, el comportamiento, los pensamientos y las emociones; y para anular fuertes predisposiciones internas o señales externas, lo que en consecuencia conduce al sujeto a hacer lo más apropiado y necesario. Tal como señalábamos, involucran aspectos del control atencional (control de la interferencia a nivel perceptivo, atención selectiva) y de la inhibición cognitiva (supresión de representaciones mentales prepotentes, ambiguas o irrelevantes); así como mecanismos de inhibición de respuestas o “autocontrol”, más relacionados con la resistencia a las tentaciones, la disciplina

¹¹ Los endofenotipos están relacionados con los procesos o rasgos cognitivos que se supone se relacionan con la etiología de un trastorno y su posterior manifestación conductual (Coghill, Nigg, Rothenberger, Sonuga-Barke y Tannock, 2005).

y la evitación de conductas impulsivas (Diamond, 2014; Friedman y Miyake, 2004).

Todas las funciones relacionadas con la inhibición refieren a mecanismos que activan las áreas frontales, lo que determinaría una base neurobiológica común. No obstante, estudios de AFC determinaron que la atención selectiva (resistencia a la interferencia de distractores) y la inhibición de respuestas prepotentes comparten las mismas bases neurales, mientras que la inhibición cognitiva y el autocontrol se comportan de manera dissociable a aquellas (Friedman y Miyake, 2004).

Con respecto al TDAH, la naturaleza y la primacía del déficit inhibitorio ha sido una cuestión fundamental en los desarrollos teóricos. Para Barkley (1997) la pérdida de control inhibitorio precede al uso eficiente de otras FE, por lo que las manifestaciones conductuales del trastorno son una consecuencia de estos efectos. Sin embargo, el hallazgo de que algunas funciones relacionadas con la inhibición se comportan de manera dissociada y responden a distintas bases neurales se opone a la idea de que existe un mecanismo de inhibición general, e incorpora la necesidad de definir estrictamente el tipo de inhibición que estaría afectada en el TDAH.¹²

La flexibilidad cognitiva

La flexibilidad es definida como la capacidad de alternar entre diferentes criterios de actuación, conjuntos mentales u operaciones de acuerdo a las exigencias cambiantes del contexto (Goldberg y Bougakov, 2005; Miyake et al., 2000), por lo que está asociada al pensamiento creativo, al ajuste a las demandas o al cambio de prioridades que surgen de manera repentina. Se basa tanto en el control inhibitorio como en la MT, y aparece más tardíamente en el desarrollo. Implica la capacidad para cambiar de enfoque tanto espacialmente o interpersonalmente, para lo que es necesario inhibir o desactivar la perspectiva anterior y activar en la MT una nueva. Es considerada una de las FE más exigentes, en el entendido de que debe superar las fuertes tendencias inerciales para hacer posible

¹² El estudio de Friedman y Miyake (2004) sugiere que en el TDAH puede estar implicado un solo tipo de inhibición (la resistencia a la interferencia de distractores), y por tanto ser considerado un trastorno de la inhibición de respuestas (en oposición a la inhibición cognitiva, que no ha mostrado evidencias de afectación en este cuadro clínico).

un cambio entre conjuntos mentales o formas de pensar sobre los estímulos (Diamond, 2014). Las deficiencias en flexibilidad mental o cognitiva se observan en una aproximación concreta o rígida al análisis y solución de problemas (Lezak, Howieson y Loring, 2004) cuyo correlato conductual se denomina *perseveración*, definida como la tendencia a persistir en la misma modalidad de resolución a partir de patrones ineficientes.

Diamond (2014), en su revisión sobre el funcionamiento ejecutivo, señala que muchos términos han sido habitualmente manejados como sinónimos de FE. Conceptos como el de autorregulación, control del esfuerzo y atención ejecutiva mantienen algunas similitudes y solapamientos con el de FE, pero no representan exactamente los mismos constructos ni responden a las mismas estructuras cerebrales. Las FE básicas hasta aquí mencionadas (inhibición, MT y flexibilidad) constituyen el soporte para las FE de orden superior, tales como el razonamiento relacional, el razonamiento lógico, la planificación y hasta la inteligencia fluida, a pesar de que existen diversas controversias con relación a la naturaleza y la asociación con este último constructo.

Aunque hay acuerdo acerca de la importancia de los lóbulos frontales para el asiento de las FE, la experiencia a través del estudio de lesiones y los estudios de neuroimagen sugieren también la dependencia de redes distribuidas que abarcan regiones asociativas tanto frontales como parietales, así como estructuras subcorticales y vías talámicas (Collette y Van der Linden, 2002; Collette, Hogge, Salmon, y Van der Linden, 2006). El trabajo de Tamnes *et al.* (2010) encontró asociaciones entre el funcionamiento en tareas de MT y el grosor cortical en regiones parietales y frontales, y entre las regiones occipital y parietal para el control inhibitorio (tarea de antisacadas). En este mismo estudio el funcionamiento en la tarea Stroop se relacionó con diferencias individuales en la maduración cortical de regiones posteriores.

Modelos explicativos de FE y TDAH

La relación entre la DFE y el TDAH fue abordada por algunos paradigmas entre los que citaremos: a) el modelo híbrido de Barkley; b) el modelo de Brown; c) el modelo de regulación de estado de Sergeant, d) el modelo de doble vía de Sonuga-Barke.

a) *El modelo híbrido de autorregulación de Barkley* (1997, 1998) es un ejemplo de los modelos aplicados especialmente a niños y adolescentes con diagnóstico de TDAH. Tal como referíamos anteriormente, postula un patrón general de deterioro ejecutivo asociado al TDAH que se basa en un trastorno en el desarrollo de la inhibición conductual. Una temprana aparición de déficits inhibitorios daría como resultado dificultades en la inhibición de respuestas prepotentes y alteraciones en tareas que requieren MT (Hervey, Epstein y Curry, 2004; Lijffijt, Kenemans, Verbaten, y van Engeland, 2005; Willcutt et al., 2001; Pennington, 2002; Willcutt, Sonuga-Barke, Nigg y Sergeant, 2008; Martinussen et al., 2005; Álvarez Pérez, González-Castro, González-Pienda, y Núñez Pérez, 2007). Barkley define cuatro FE: MT no verbal; habla autodirigida (MT verbal); control de la motivación, de las emociones y del estado de alerta; y reconstitución (asociada a las habilidades de flexibilidad). Es un modelo de déficit único, que postula entonces que el déficit ejecutivo es una manifestación secundaria de un trastorno inicial a nivel del control inhibitorio de respuestas.

b) Por su parte, *el modelo de Brown* (2001, 2006) busca ofrecer otra explicación a la relación entre el déficit ejecutivo y el TDAH. Para su desarrollo se basó en entrevistas clínicas realizadas a individuos diagnosticados con TDAH y a sus familiares, y propone seis agrupamientos (del inglés *clusters*): activación, focalización, esfuerzo, emoción, memoria y acción, que operarían de manera coordinada pero automática en tareas cotidianas en las que el sujeto debe autorregularse. Propone que la alteración cerebral en el TDAH no afecta específicamente a estas funciones, sino a las redes centrales de dirección que las activan o las apagan. Según este autor, el déficit en las FE constituye la esencia del TDAH, independientemente del subtipo del trastorno (Arán y López, 2013).

c) *El modelo de regulación de estado* (Sergeant, Oosterlaan y Van der Meere, 1999) entiende el TDAH como el resultado de fallas para modular el estado fisiológico que asegure la satisfacción de las demandas de las tareas. Esto deriva de un déficit ejecutivo en la provisión de recursos energéticos (por ej. esfuerzo) a la activación y excitación necesarias para la actividad, y, tal como lo describíamos más arriba, se traduce en la variabilidad del tiempo de reacción (VTR) ante las tasas diferenciales de la presentación de estímulos.

d) Finalmente, *el modelo de doble vía* (Sonuga-Barke, 2003; 2002) es un

ejemplo de modelo de déficits múltiples, que sugiere que el TDAH puede ser caracterizado tanto como un trastorno neurocognitivo de la regulación como por un estilo motivacional. Un pobre control inhibitorio sería la característica fundamental a nivel cognitivo, mientras que la aversión a la espera (AVE) representaría un rasgo dominante de su estilo motivacional.

Alteraciones afectivas en el TDAH

Existe consenso en considerar la insuficiencia de la DFE para explicar la heterogeneidad de la presentación del TDAH. Este es un hecho que se sustenta en la práctica clínica y en la literatura existente al respecto, por lo que en la última década muchos investigadores se han dispuesto a detectar nuevos marcadores que puedan dar cuenta de esta variabilidad, y aportar elementos a la identificación de la etiología. A pesar de que la mayoría de los estudios se ha centrado en los aspectos cognitivos, tal como referíamos previamente, las investigaciones en la esfera afectiva han logrado detectar fundamentalmente dos tipos de alteraciones: las referidas al procesamiento y la regulación de las emociones; y las vinculadas a los aspectos motivacionales específicamente. Estas últimas son las que tienen un marco teórico mejor definido, que se puede ejemplarizar en los modelos que describiremos a continuación. Las dos primeras formulaciones ponen el acento en el nivel neuroquímico de la señalización de la recompensa, involucrando el funcionamiento del sistema dopaminérgico, mientras que la hipótesis de AVE lo hace en el nivel anatómico-funcional.

Teoría del desarrollo dinámico (Sagvolden, Johansen, Aase y Russell, 2005), estos autores sostienen que un bajo nivel general de dopamina en el sistema mesolímbico subyace a un gradiente de recompensa más corto y pronunciado observable en el TDAH, lo que provoca un descuento temporal¹³ aumentado de las recompensas.

Por su parte, la *teoría del déficit de transferencia de dopamina* de Tripp y Wickers (2008) propone que algunos de los síntomas del TDAH podrían explicarse por una disminución específica de la tasa de disparo de la neurona dopaminérgica en la anticipación de la recompensa. A diferencia de personas sanas, en los

¹³ El descuento temporal se refiere al fenómeno universal por el cual los reforzadores disminuyen en el valor percibido a medida que aumenta el retraso en su entrega en el futuro (Scheres, de Water y Mies, 2013).

sujetos con TDAH no se produce correctamente la transferencia de la respuesta de la neurona dopaminérgica que predice una entrega posterior de recompensa.

Finalmente, la *hipótesis de aversión a la espera* (Sonuga-Barke, 1992) plantea que esta característica se refleja a nivel conductual en una preferencia de recompensas inmediatas, aunque pequeñas frente a mejores, pero demoradas. La motivación de esta preferencia es escapar a la demora, lo que constituye un reforzador negativo en tanto es percibida como algo negativo o desagradable. Predice que en situaciones en las que no sea posible disminuir la espera (frente a la inexistencia de reforzadores inmediatos) el sujeto intentará reducir la experiencia subjetiva de espera dirigiendo su atención a otros estímulos (dispersión) o incrementando su nivel de estimulación a través del movimiento (hiperactividad), lo que en definitiva se traduce en los síntomas habituales asociados al TDAH.

Se han desarrollado distintas tareas para la evaluación de los aspectos motivacionales de aversión a la espera, y dos tipos de paradigmas experimentales han sido los más utilizados: tareas de retardo de la gratificación (del inglés *delay of gratification*) y tareas de descuento temporal (o *delay discounting*). En las primeras, se le ofrece al sujeto una recompensa inmediata (ej. una galleta) o dos luego de un tiempo más prolongado (en general 15 minutos). Otras versiones computarizadas incluyen un recuento de puntos de acuerdo a una sucesión de elecciones entre recompensas inmediatas y tardías. En ambas se valora la capacidad del sujeto para esperar por la recompensa tardía. Por su parte, las tareas de *delay discounting* se aplican a estudios de economía conductual y miden el decremento del valor subjetivo de la recompensa en función de la demora en recibirla.

El modelo de doble vía de Edmund Sonuga-Barke (2002-2003)

Como vimos hasta este momento, la explicación a partir de modelos de déficit único en el TDAH se vio polarizada entre la consideración de la DFE como factor explicativo del trastorno y los aspectos motivacionales, que tuvieron un amplio desarrollo desde el surgimiento de la hipótesis de la AVE. El modelo que describiremos seguidamente surge como un intento de conciliar estos dos enfoques, tradicionalmente enfrentados, en un marco neurobiológico común. En el confluyen los aspectos medulares del modelo híbrido de Barkley (1997) que acen-túa el rol de las deficiencias en el control inhibitorio en las alteraciones ejecutivas globales, y la propia hipótesis de AVE (Sonuga-Barke, 2002; 2003).

Dos sistemas independientes

Hallazgos en el nivel neuroanatómico, neuroquímico y funcional sostienen la hipótesis de la AVE para el TDAH: reducciones significativas en los volúmenes de las regiones ventrales del estriado (Carmona et al., 2009) correlacionan negativamente con síntomas de hiperactividad e impulsividad, mientras que una menor disponibilidad de receptores y transmisores dopaminérgicos en el núcleo *accumbens*, en el mesencéfalo y en el hipotálamo evidencian una correlación inversa entre la disponibilidad de receptores y los síntomas de inatención, lo que determinaría una baja capacidad de reforzamiento para tareas rutinarias en estos niños (Volkow, 2007; 2009).

Como lo mencionamos antes, el funcionamiento ejecutivo se entiende como un conjunto interrelacionado, pero distinguible, de dominios como flexibilidad, control inhibitorio, MT y planificación, que tendrán distintas trayectorias durante el desarrollo (Welsh, Pennington, y Groisser, 1991). La disregulación de la cognición, y la acción, es una incapacidad general para modificar acciones, pensamientos y sentimientos para que se ajusten a las necesidades sociales e intelectuales de una situación. Las diferentes asociaciones de déficits en estas funciones conducirán a variaciones en el rendimiento educativo y en el ajuste comportamental de los niños con TDAH. En consecuencia, esto determinará fallos para actuar eficazmente en múltiples entornos, y un posible deterioro de habilidades sociales (Sonuga-Barke, 2003). Respecto al estilo motivacional, en las primeras formulaciones teóricas la AVE comienza siendo caracterizada por una menor sensibilidad a la recompensa unida a la identificación de un déficit dopaminérgico presente desde el nacimiento (lo que sugiere que el condicionamiento hacia la demora surge en etapas tempranas del desarrollo). Sin embargo, en el modelo actual, la hipótesis de AVE es extendida conceptualmente desde el nivel de rasgo hacia el de *estilo motivacional*: la AVE representa una tendencia al escape o a la evitación de situaciones de espera que instala una modalidad característica de funcionamiento en un grupo de niños con TDAH.

Esta verdadera *actitud motivacional adquirida* se expresa de diversas formas: cuando exista la opción el niño con TDAH elegirá incondicionalmente la recompensa inmediata; de lo contrario, podrá exhibir conductas de sobreactividad y/o atender a otros estímulos del entorno para compensar la vivencia negativa de la

demora. Dado que este comportamiento será probablemente incompatible con la tarea, es posible que sea catalogado como disperso o hiperactivo. De esta manera se combinan los elementos constitucionales de base y los aspectos adquiridos, dando lugar a una intensa preferencia por recompensas inmediatas frente a las tardías (Sonuga-Barke, Sergeant, Nigg, y Willcutt, 2008).

En la figura 2 se pueden ver las dos rutas propuestas por el modelo. La ruta de la derecha es la de un estilo motivacional mediado por la AVE durante la infancia, mientras que la ruta de la izquierda refleja un desorden de la regulación en el pensamiento y la acción, producto de una disfunción inhibitoria. Cada ruta presenta un número diferente de componentes expresados en distintos niveles conceptuales. La AVE constituye un efecto secundario de la combinación de alteraciones en los mecanismos de recompensa y de características del desarrollo temprano del niño.

La ruta tradicional de explicación de los síntomas de TDAH, que se basa en los mecanismos de disregulación (izquierda), presenta dos niveles de procesos psicológicos: un déficit inhibitorio primario y una manifestación secundaria correspondiente a la disregulación comportamental. Ambos tendrían una retroalimentación recíproca, en tanto que los aspectos de inatención, impulsividad e hiperactividad reducen la cantidad de tiempo de procesamiento eficaz para las tareas y por tanto limitan la oportunidad para el desarrollo de habilidades de orden superior.

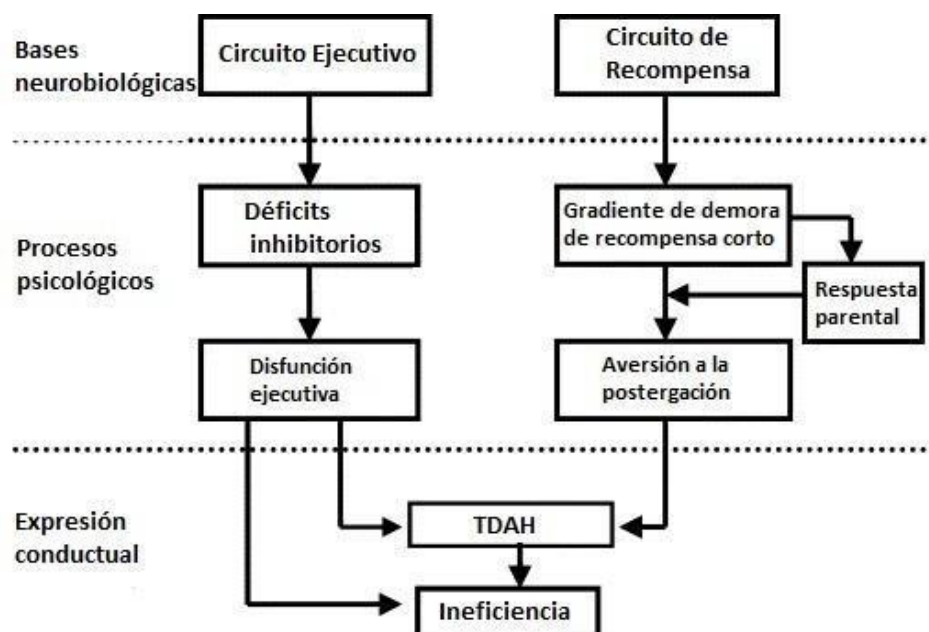


Figura 2. Modelo de doble vía (adaptado de Sonuga-Barke, 2002; 2003)

La vía alternativa (motivacional, derecha) describe un acortamiento del gradiente de demora de la recompensa de base biológica —lo que significa que los niños con TDAH descuentan el valor de los acontecimientos futuros a una tasa mayor que otros niños—, y esto traduce su comportamiento impulsivo en una preferencia por la inmediatez. En consecuencia, fallan repetidamente en responder con eficacia a demandas contextuales relacionadas con la espera y la demora.

Las prácticas culturales representadas por la respuesta parental tienen un papel moderador sobre el efecto de estos mecanismos de recompensa alterados. El modelo advierte que las familias que establecen estándares poco realistas o muy exigentes con relación a las fallas de los niños para esperar ofrecen mayores posibilidades de surgimiento de AVE y de conductas impulsivas que desarrollen TDAH (por ej., fallos en cumplir promesas de recompensa conducirían a los niños a una desconfianza en acontecimientos futuros y a una falta de voluntad para esperar). Por tanto, habría una directa relación entre la expresión de la AVE y el contexto. La intolerancia del entorno a la impulsividad daría lugar a una dura respuesta parental posterior que asocia la espera con una respuesta emocional negativa. De este modo, una impulsividad “benigna” es transformada en un patrón general clínicamente significativo y con perjuicios asociados. En otra línea, estudios vinculados al efecto de los estilos parentales de crianza en el TDAH destacan una modalidad rígida, con mayor crítica, menor disponibilidad para las interacciones y un estilo educativo negligente (González, Bakker, y Rubiales, 2014).

Doble vía

Tomadas como dimensiones complementarias, DFE y AVE dan lugar a dos subtipos psicopatofisiológicos con diferentes vías de desarrollo, bajo diferentes circuitos corticoestriatales y modulados por diferentes ramas del sistema dopaminérgico. Por otra parte, si bien las dos vías son rutas potenciales para el desarrollo del TDAH, presentan propiedades que las distinguen:

- En cuanto a los aspectos funcionales y estructurales de los síntomas, la vía ejecutiva describe una ruta disfuncional, mientras que la vía motivacional muestra la expresión funcional de un estilo, más sensible a las características del contexto en comparación a la primera.

- Con respecto a sus manifestaciones, los niños con un TDAH producto de una DFE se comportarán de una forma cualitativamente diferente a los niños con desarrollo típico, lo que promoverá una caracterización del trastorno en términos de “categorías”. Por el contrario, la AVE constituye una expresión extrema de la distribución de un rasgo, lo que permitiría una visión del TDAH como un *continuum*.
- Con relación al perfil cognitivo, la ruta disejecutiva presenta mayores compromisos cognitivos generalizados dada la ya mencionada asociación de la disregulación cognitiva con los efectos de los síntomas conductuales. Los niños con AVE solo presentarán repercusiones en aquellas tareas que remitan a competencias intertemporales, dado que sus sistemas de control permanecen intactos.
- Con respecto a los orígenes genéticos y no genéticos, los dos subtipos podrían distinguirse sobre la base de la actividad del sistema mesolímbico (AVE) y mesocortical (DFE). Anormalidades en dos tipos de receptores dopaminérgicos (D1 y D2) jugarían un papel central en la regulación prefrontal y en el procesamiento y valor de la recompensa, respectivamente.

Se entiende que los factores no genéticos son probablemente más importantes en la etiología del trastorno, dado que el rol del aprendizaje asociativo en la vía motivacional conduce a la posibilidad de que el TDAH se vincule con riesgos ambientales, en lugar de los mediados por la neurobiología. Al mismo tiempo, esto lo llevaría a ser sensible al efecto de intervenciones psicosociales.

De modo que la DFE y la AVE constituyen dominios discretos, funcionalmente integrados, y cada uno de ellos está asociado fundamentalmente al fenotipo del TDAH combinado en su conjunto, y no a un particular dominio de síntomas. El modelo de doble vía sugiere que la AVE y las FE se desarrollan en forma independiente, y que una DFE no predice AVE y viceversa. Algunos niños con TDAH podrían presentar características de ambas vías, pero esta asociación no es mayor que la esperada por azar (Sonuga-Barke, 2002). En definitiva, DFE y AVE constituyen procesos separados que comparten una asociación con la expresión sintomática conductual en el TDAH. Se basan en distintos fundamentos conceptuales (disfunción contra función), dentro de distintos dominios (cognición versus motivación) y especifican distintos procesos psicológicos. Sin embargo, a nivel neurobiológico pueden ser entendidos como la expresión neurobiológica común de la interacción entre regiones cerebrales corticales y subcorticales en la

regulación de la acción, la cognición y la emoción/motivación. Cada circuito referido está influenciado por aportes de distintas ramas del sistema dopaminérgico: el circuito ejecutivo se vincula con la *rama mesocortical* (que va desde el área tegmental ventral de la parte rostral del tronco cerebral y termina en regiones prefrontales y frontales de la corteza) y con la *nigroestriatal*, que se origina en el par compacto de sustancia nigra (adyacente al área tegmental ventral) y termina en el núcleo caudado y el putamen; y por su parte, el circuito mesolímbico se proyecta desde el *área tegmental ventral* hacia el núcleo *accumbens* y se relaciona con las estructuras límbicas que juegan un rol primario en la modulación de la acción y la recompensa.

El estudio de Solanto *et al.* (2001) contribuyó a la primera evidencia de la disociación de AVE y DFE en el TDAH-C. Utilizando la tarea de inhibición Stop Signal Task (SST) y una prueba de AVE lograron clasificar correctamente al 90 % de los niños de los grupos clínico y control, y determinaron además que no había asociación entre estas medidas, lo que estableció el apoyo al modelo y su validez ecológica.¹⁴ Estudios posteriores replican estos resultados (Antrop *et al.*, 2006; Coghill, Seth, y Matthews, 2013; Thorell, 2007) y sostienen la necesidad de incorporar tareas que midan estos aspectos en la práctica de evaluación habitual en el TDAH.

Conclusión

El TDAH es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por síntomas de inatención, hiperactividad e impulsividad inadecuados para el grado de desarrollo. Desde un punto de vista clínico y empírico la heterogeneidad de este cuadro es evidente tanto a nivel de la sintomatología conductual como de las comorbilidades y del funcionamiento neuropsicológico. Tanto los aspectos vinculados a su etiología, así como al diagnóstico, pronóstico y tratamiento han generado grandes debates en los ámbitos clínicos y científicos, y la búsqueda de consensos

¹⁴ La forma de determinar la validez ecológica ha sido descrita por Barkley (1991) con relación a la medida en que el rendimiento en una prueba de laboratorio representa el comportamiento en entornos naturales, adjudicándoles así valor predictivo. Propone cuatro formas de evaluarla: a) examinando las diferencias entre grupos clínicos y grupos control; b) determinando las correlaciones entre las medidas neuropsicológicas y escalas de funcionamiento evaluadas por cuidadores u observaciones directas; c) examinando las relaciones entre las medidas de laboratorio y otras medidas que ya hayan demostrado tener validez ecológica y d) mediante la demostración de que las medidas de laboratorio demuestran cambios cuando se exponen a manipulaciones experimentales que se sabe que afectan el criterio ecológico (Barkley, 1991, en Solanto *et al.*, 2001).

continúa. En esta línea, la evaluación neuropsicológica resulta ineludible tanto para la clarificación de los perfiles neurocognitivos como para la adecuada orientación terapéutica. Diferentes investigaciones coinciden en afirmar que el marcador más significativo en la etiopatogenia del TDAH es el déficit en el desarrollo de las funciones ejecutivas (FE). En tanto, desarrollos alternativos han puesto el acento en los mecanismos de procesamiento emocional y específicamente en los aspectos motivacionales como componentes nucleares de este trastorno. El modelo de doble vía de Sonuga-Barke representa un intento de conciliación entre ambas líneas de investigación, y propone que el TDAH puede ser determinado tanto por un trastorno en el control inhibitorio como por la presencia de un estilo motivacional dominante de aversión a la espera (AVE). Este modelo permite establecer perfiles neuropsicológicos diferenciados dentro del diagnóstico más amplio de TDAH, lo que favorece la identificación etiológica y proporciona claves a futuro para el diseño de intervenciones terapéuticas. Diferentes investigaciones sostienen esta caracterización y proponen la inclusión de técnicas de evaluación ejecutivas y motivacionales para el abordaje diagnóstico del TDAH.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ PÉREZ, L.; GONZÁLEZ-CASTRO, P.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. y NÚÑEZ PÉREZ, J. C. (2007). *Prácticas de psicología de la educación: evaluación e intervención psicoeducativa*. Madrid: Pirámide
- AMADOR, J. A, FORNS, M. y MARTORELL, B. (2001). Síntomas de desatención e hiperactividad-impulsividad: análisis evolutivo y consistencia entre informantes. *Anuario de Psicología*, 32(1), 51-66.
- AMADOR, J. A.; IDIAZÁBAL, M.; AZNAR, J. y PERÓ, M. (2003). Estructura Factorial de la Escala de Connors para profesores en muestras comunitaria y clínica. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(2), 173-184.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition (DSM-5)*. American Psychiatric Association.
- ANTROP, I., STOCK, P., VERTÉ, S., WIERSEMA, J. R., BAEYENS, D., Y ROEYERS, H. (2006). ADHD and delay aversion: The influence of non-

- temporal stimulation on choice for delayed rewards. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 47(11), 1152-1158. Recuperado de: <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01619.x>
- ARÁN, V. y LÓPEZ, M. (2013). Las funciones ejecutivas en la clínica neuropsicológica infantil. *Psicología desde el Caribe*, Vol. 30 n.º 2, mayo-agosto, 380-415.
- ARAUJO JIMÉNEZ, E. (2012). *Diferencias de la Función Ejecutiva en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad y en sintomatologías asociadas*. Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/97347/eaaj1de1.pdf?sequence=1>
- ARCOS-BURGOS, M. y ACOSTA M. T. (2007). Tuning major gene variants conditioning human behavior: the anachronism of ADHD. *Current Opinion in Genetics y Development*, Jun; 17(3), 234-238.
- ARDILA, A. y OSTROSKY SOLÍS, F. (2008). Desarrollo histórico de las funciones ejecutivas. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*. Vol. 8, n.º 1, 1-21.
- ARTIGAS PALLARÉS, J. (2009). Modelos cognitivos en el trastorno por déficit de atención / hiperactividad. *Revista de Neurología*, 49(11), 587-593.
- BADDELEY, A. (1986). *Working memory*. New York, NY: Oxford University Press.
- BADDELEY, A. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417-423. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2)
- BADDELEY, A. (2003). Working memory: looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(10), 829-839. Recuperado de: <http://doi.org/10.1038/nrn1201>
- BADDELEY, A. y HITCH, G. (1974). Working memory. *Psychology of Learning and Motivation*, 8, 47-89.
- BARKLEY, R. (1997). Behavioral Inhibition, Sustained Attention, and Executive Functions: Constructing a Unifying Theory of ADHD. *Psychol Bull*, 121(1), 65-94. Recuperado de: <http://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>
- BARKLEY, R. (1998). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. (2.ª Ed.). New York: Guilford.
- BARKLEY, R. (2006). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment* (3.ª Ed.). New York: Guilford.

- BARKLEY, R. (2012). Distinguishing sluggish cognitive tempo from ADHD in children and adolescents: executive functioning, impairment, and comorbidity. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 42(2), 161-73. Recuperado de: <http://doi.org/10.1080/15374416.2012.734259>
- BECHARA, A., DAMASIO, H., y DAMASIO, A. R. (2000). Emotion, decision making and the orbitofrontal cortex. *Cerebral Cortex*, 10(3), 295-307.
- BIEDERMAN, J., MICK, E., FARAONE, S. V, BRAATEN, E., DOYLE, A., SPENCER, T. y JOHNSON, M. A. (2002). Influence of gender on Attention Deficit Hyperactivity Disorder in children referred to a psychiatric clinic. *The American Journal of Psychiatry*, 159(1), 36-42. Recuperado de: <http://doi.org/10.1176/appi.ajp.159.1.36>
- BROWN, T. E. (2001). *Brown attention deficit disorder scales for children and adolescents* (2.nd Ed.). San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- BROWN, T. E. (2006). Executive functions and Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Implications of two conflicting views. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53, 35-46. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/10349120500510024>
- CAPDEVILA BROPHY, C.; ARTIGAS PALLARÉS, J.; OBIOLS LLANDRICH, J. (2006). Tempo cognitivo lento: ¿síntomas del trastorno de déficit de atención/hiperactividad predominantemente desatenta o una nueva entidad clínica. *Revista de Neurología*, 42(Número extraordinario 2), 127-134.
- CAPDEVILA BROPHY, C.; ARTIGAS PALLARÉS, J.; RAMÍREZ MALLAFRÉ, A.; LÓPEZ ROSENDO, M.; REAL, J. y OBIOLS LLANDRICH, J. (2005). Fenotipo neuropsicológico del trastorno de déficit atencional/hiperactividad: ¿existen diferencias entre los subtipos? *Revista de Neurología*, 42(Número extraordinario 1), 17-23.
- CARBONI, A., DEL RÍO, D.; CAPILLA, A.; MAESTÚ, F. y ORTIZ, T. (2006). Bases neurobiológicas de las dificultades de aprendizaje. *Revista de Neurología*, 42(Número extraordinario 1), 171-175.
- CARDO, E., y SERVERA, M. (2008). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: Estado de la cuestión y futuras líneas de investigación. *Revista de Neurología*, 46(6), 365-372.

- CARMONA, S., PROAL, E., HOEKZEMA, E. A., GISPERT, J. D., PICADO, M., MORENO, I., ... Y BULBENA, A. (2009). Ventro-striatal reductions underpin symptoms of hyperactivity and impulsivity in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, 66(10), 972-977.
- CASTELLANOS, F. X., y TANNOCK, R. (2002). Neuroscience of attention-deficit/hyperactivity disorder: the search for endophenotypes. *Nature Reviews Neuroscience*, 3(8), 617-628.
- CASTELLANOS, F. X., SONUGA-BARKE, E. J. S., SCHERES, A., DI MARTINO, A., HYDE, C., y WALTERS, J. R. (2005). Varieties of attention-deficit/hyperactivity disorder-related intra-individual variability. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1416-23. Recuperado de: <http://doi.org/10.1016/j.biopsych.2004.12.005>
- CASTELLANOS, F. X., SONUGA-BARKE, E. J. S., MILHAM, M. P., y TANNOCK, R. (2006). Characterizing cognition in ADHD: Beyond executive dysfunction. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(3), 117-124. Recuperado de: <http://doi.org/10.1016/j.tics.2006.01.011>
- COGHILL, D., NIGG, J., ROTHENBERGER, A., SONUGA-BARKE, E., y TANNOCK, R. (2005). Whither causal models in the neuroscience of ADHD? *Developmental Science*, 8(2), 105-114.
- COGHILL, D., SETH, S., y MATTHEWS, K. (2013). A comprehensive assessment of memory, delay aversion, timing, inhibition, decision making and variability in attention deficit hyperactivity disorder: advancing beyond the three-pathway models. *Psychological Medicine*, 1-13. Recuperado de: <http://doi.org/10.1017/S0033291713002547>
- COLLETTE, F., y VAN DER LINDEN, M. (2002). Brain imaging of the central executive component of working memory. *Neuroscience y Biobehavioral Reviews*, 26(2), 105-125.
- COLLETTE, F., VAN DER LINDEN, M., LAUREYS, S., DELFIORE, G., DEGUEL-DRE, C., LUXEN, A., et al. (2005). Exploring the unity and diversity of the neural substrates of executive functioning. *Human Brain Mapping*, 25, 409-423.
- COLLETTE, F., HOGGE, M., SALMON, E., y VAN DER LINDEN, M. (2006). Exploration of the neural substrates of executive functioning by functional neuroimaging. *Neuroscience*, 139, 209-221.

- DA FONSECA, D., SEGUIER, V., SANTOS, A., POINSO, F., y DERUELLE, C. (2009). Emotion understanding in children with ADHD. *Child Psychiatry and Human Development*, 40(1), 111-121. Recuperado de: <http://doi.org/10.1007/s10578-008-0114-9>
- DAMASIO, A. R. (1994). *El error de Descartes: la razón de las emociones*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- DIAMOND, A. (2014). Executive Functions. *Annual Review of Clinical Psychology*, 64, 135-168. Recuperado de: <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750.Executive>
- DUNCAN, J., EMSLIE, H., WILLIAMS, P., JOHNSON, R., y FREER, C. (1996). Intelligence and the frontal lobe: the organization of goal-directed behavior. *Cognitive Psychology*, 30(3), 257-303. Recuperado de: <http://doi.org/10.1006/cogp.1996.0008>
- FASSBENDER, C., SCHWEITZER, J. B., CORTES, C. R., TAGAMETS, M. A., WINDSOR, T. A., REEVES, G. M., y GULLAPALLI, R. (2011). Working memory in attention deficit/hyperactivity disorder is characterized by a lack of specialization of brain function. *PLoS ONE*, 6(11). Recuperado de: <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0027240>
- FRIEDMAN, N. P., y MIYAKE, A. (2004). The relations among inhibition and interference control functions: a latent-variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 133(1), 101-135. Recuperado de: <http://doi.org/10.1037/0096-3445.133.1.101>
- FRIEDMAN, N. P., HABERSTICK, B. C., WILLCUTT, E. G., MIYAKE, A., YOUNG, S. E., CORLEY, R. P., y HEWITT, J. K. (2007). Greater attention problems during childhood predict poorer executive functioning in late adolescence. *Psychological Science*, 18(10), 893-900.
- FRIEDMAN, N. P., MIYAKE, A., ROBINSON, J. L., y HEWITT, J. K. (2011). Developmental trajectories in toddlers' self-restraint predict individual differences in executive functions 14 years later: a behavioral genetic analysis. *Developmental Psychology*, 47(5), 1410-1430.
- GARCÍA-MOLINA, A., ROIG-ROVIRA, T., Y TIRAPU-USTÁRROZ, J. (2007). Validez ecológica en la exploración de las funciones ejecutivas. *Anales de Psicología*, 23(2), 289-299.

- GOLD, A. (2010). Terapia del trastorno de déficit atencional con hiperactividad y sus comorbilidades. *Medwave*, 10(3), 1-4. Recuperado de: <http://doi.org/10.5867/medwave.2010.03.4447>
- GOLDBERG, E., y BOUGAKOV, D. (2005). Valoración neuropsicológica de la disfunción del lóbulo frontal. *Psychiatric Clinics of North America*, 28(3), 567-580.
- GONZÁLEZ, R., BAKKER, L., y RUBIALES, J. (2014). Estilos parentales en niños y niñas con TDAH. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 8. Recuperado de: <http://doi.org/10.11600/1692715x.1217060413>
- GRUPO DE TRABAJO DE LA GUÍA DE PRÁCTICA CLÍNICA SOBRE EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDAH) EN NIÑOS Y ADOLESCENTES. FUNDACIÓ SANT JOAN De DÉU (coordinador). (2010). *Guía de Práctica Clínica sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes*. Plan de Calidad para el Sistema Nacional de Salud del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Agència d'Informació, Avaluació i Qualitat (AIAQS) de Catalunya: M. de C. e Innovación, Ed.
- HENRÍQUEZ-HENRÍQUEZ, M. (2010). Modelos neurocognitivos para el trastorno por déficit de atención/hiperactividad y sus implicaciones en el reconocimiento de endofenotipos. *Revista Neurología*, 50(2), 109-116.
- HERVEY, A. S., EPSTEIN, J. N., CURRY, J. F. (2004). Neuropsychology of adults with attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. *Neuropsychology*, 18(3), Jul 2004, 485-503.
- HOLMES, J., GATHERCOLE, S. E., PLACE, M., ALLOWAY, T. P., ELLIOTT, J. G., y HILTON, K. (2010). The Diagnostic Utility of Executive Function Assessments in the Identification of ADHD in Children. *Child and Adolescent Mental Health*, 15(1), 37-43. Recuperado de: <http://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2009.00536.x>
- HONGWANISHKUL, D., HAPPANEY, K., LEE, W., ZELAZO, P. (2005). Assessment of Hot and Cool Executive Function in Young Children: Age-Related Changes and Individual Differences. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 617-644. Recuperado de: <http://doi.org/10.1207/s15326942dn2802>

- HUETTEL, S. A., MISIUREK, J., JURKOWSKI, A. J., y MC CARTHY, G. (2004). Dynamic and strategic aspects of executive processing. *Brain Research*, 1000(1-2), 78-84.
- ISQUITH, P. K. (2001). Assessment of executive functions in children with neurological impairment. *Psychological and developmental assessment: Children with disabilities and chronic conditions*, 317.
- JENSEN, P. S., y HOAGWOOD, K. (1997). The book of names: DSM-IV in context. *Development and Psychopathology*, 9(02), 231-249.
- KASPER, L. J., ALDERSON, R. M., y HUDEC, K. L. (2012). Moderators of working memory deficits in children with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 32(7), 605-617. Recuperado de: <http://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.07.001>
- KUNTSI, C. K. (2012). Intraindividual Variability in ADHD and Its Implications for Research of Causal Links. *Brain Imaging in Behavioral Neuroscience*, (November 2011), 289-320. <http://doi.org/10.1007/7854>
- LAMBEK, R., TANNOCK, R., DALSGAARD, S., TRILLINGSGAARD, A., DAMM, D., y THOMSEN, P. H. (2010). Validating neuropsychological subtypes of ADHD: How do children with and without an executive function deficit differ? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 51(8), 895-904. Recuperado de: <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02248.x>
- LEHTO, J. E., JUUJÄRVI, P., KOOISTRA, L. y PULKKINEN, L. (2003). Dimensions of executive functioning: Evidence from children. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(1), 59-80.
- LEZAK, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17(1-4), 281-297.
- LEZAK, M. (1995). *Neuropsychological assessment* (3.rd Ed.). New York: Oxford University Press.
- LEZAK, M. D., HOWIESON, D. B., y LORING, D. W. (2004). *Neuropsychological assessment* (4.th Ed.). New York: Oxford University Press.
- LEZAK, M. D., HOWIESON, D. B., BIGLER, E. D., y TRANEL, D. (2012). *Neuropsychological assessment*. (5.th Ed.). New York: Oxford University Press.

- LIJFFIJT, M., KENEMANS, J. L., VERBATEN, M. N. VAN ENGELAND, H. (2005). A meta-analytic review of stopping performance in attention-deficit/hyperactivity disorder: deficient inhibitory motor control? *Journal of Abnormal Psychology*, 114(2), 216-222.
- LÓPEZ-MARTÍN, S., ALBERT, J., FERNÁNDEZ-JAÉN, A., y CARRETIÉ, L. (2010). Neurociencia afectiva del TDAH: Datos existentes y direcciones futuras. *Escritos de Psicología*, 3(2), 17-29. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=271019811002>
- LOZANO GUTIÉRREZ, A y OSTROSKY, F. (2011). Desarrollo de las Funciones Ejecutivas y la Corteza Prefrontal. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 159-172.
- LUMAN, M., OOSTERLAAN, J., y SERGEANT, J. A. (2005). The impact of reinforcement contingencies on AD/HD: A review and theoretical appraisal. *Clinical Psychology Review*, 25(2), 183-213. Recuperado de: <http://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.11.001>
- LURIA, A. R. (1988). *El cerebro en acción*. Martínez Roca.
- MARINO, J. (2010). Actualización en Tests Neuropsicológicos de Funciones Ejecutivas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 34-45.
- MARTINUSSEN, R., HAYDEN, J., HOGG-JOHNSON, S., y TANNOCK, R. (2005). A Meta-Analysis of Working Memory Impairments in Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44(4), 377-384. Recuperado de: <http://doi.org/10.1097/01.chi.0000153228.72591.73>
- METCALFE, J., y MISCHEL, W. (1999). A hot/cool-system analysis of delay of gratification: dynamics of willpower. *Psychological Review*, 106(1), 3-19.
- MISCHEL, W., AYDUK, O., BERMAN, M. G., CASEY, B. J., GOTLIB, I. H., JONIDES, J., KROSS, E., TESLOVICH, T., WILSON, N. L., ZAYAS, V., y SHODA, Y. (2011). 'Willpower' over the life span: Decomposing self-regulation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(2), 252-256.
- MIYAKE, A., FRIEDMAN, N. P., EMERSON, M. J., WITZKI, A., HOWERTER, A., y WAGER, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal Lobe" tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100. Recuperado de: <http://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>

- MIYAKE, A., y FRIEDMAN, N. P. (2012). The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions: Four General Conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8–14. <http://doi.org/10.1177/0963721411429458>
- MOFFITT, T. E., ARSENEAULT, L., BELSKY, D., DICKSON, N., HANCOX, R. J., HARRINGTON, H.,... CASPI, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *PNAS, Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 2693–2698.
- NORMAN, D. A., y SHALLICE, T. (1986). Attention to Action. Willed and Automatic Control of Behavior. DAVIDSON, R., SCHWARTZ, G. y SHAPIRO, D. (Eds.). *Consciousness and self-regulation: Advances in research and theory*. Volume 4. New York: Springer Science, Business Media.
- ORTIZ-LUNA, J. A. y ACLE-TOMASINI, G. (2006). Diferencias entre padres y maestros en la identificación de síntomas del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños mexicanos. *Revista de Neurología*, 42(1), 17-21.
- POLANCZYK, G. V., WILLCUTT, E. G., SALUM, G. A., KIELING, C., y ROHDE, L. A. (2014). ADHD prevalence estimates across three decades: An updated systematic review and meta-regression analysis. *International Journal of Epidemiology*, 43(2), 434-442. Recuperado de: <http://doi.org/10.1093/ije/dyt261>
- PORTEUS, S. D. (1924). *Guide to Porteus maze test* (No. 25). The training school, Department of research.
- PENNINGTON, B. F. (2002). *The development of psychopathology: Nature and nurture*. New York: Guilford Press.
- PENNINGTON, B. F., y OZONOFF, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(1), 51-87.
- QUINLAN, D. (2010). Valoración del TDAH y las comorbilidades. En *Comorbilidades del TDAH* (317-338). Barcelona: Elsevier. Recuperado de: <http://doi.org/10.1016/B978-84-458-2021-6.00018-X>
- RAPPORT, M. D., SCANLAN, S. W., y DENNEY, C. B. (1999). Attention deficit/hyperactivity disorder and scholastic achievement: A model of dual

- developmental pathways. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(8), 1169-1183.
- REY A. (1999). *Figura de Rey. Test de copia de una figura compleja*. 7ed. Madrid: TEA.
- ROBBINS, T. W., y ARNSTEN, A. F. (2009). The neuropsychopharmacology of fronto-executive function: monoaminergic modulation. *Annual Review of Neuroscience*, 32, 267-287.
- SAGVOLDEN, T.; JOHANSEN, E.; AASE, H. y RUSSELL, V. (2005). A dynamic developmental theory of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) predominantly hyperactive/impulsive and combined subtypes. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(3), 397-468.
- SCHERES, A., MILHAM, M. P., KNUTSON, B., Y CASTELLANOS, F. X. (2007). Ventral striatal hypo-responsiveness during reward anticipation in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological psychiatry*, 61(5), 720-724.
- SCHERES, A., DE WATER, E., Y MIES, G. W. (2013b). The neural correlates of temporal reward discounting. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 4, 523-545.
- SERGEANT, J. A., OOSTERLAAN, J., y VAN DER MEERE, J. J. (1999). Information processing in attention-deficit /hyperactivity disorder. In H. C. QUAY, y A. E. HOGAN (Eds.). *Handbook of disruptive behavior disorders* (75-104). New York: Plenum.
- SERGEANT, J. A, GEURTS, H., HUIJBREGTS, S., SCHERES, A., y OOSTERLAAN, J. (2003). The top and the bottom of ADHD: a neuropsychological perspective. *Neuroscience y Biobehavioral Reviews*, 27(7), 583-592. Recuperado de: <http://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2003.08.004>
- SHAPIRO, E. G., HUGHES, S. J., AUGUST, G. J., y BLOOMQUIST, M. L. (1993). Processing of emotional information in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Developmental Neuropsychology*, 9(3-4), 207-224.
- SJÖWALL, D., ROTH, L., LINDQVIST, S., y THORELL, L. B. (2013). Multiple deficits in ADHD: executive dysfunction, delay aversion, reaction time variability, and emotional deficits. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 54(6), 619-27. Recuperado de: <http://doi.org/10.1111/jc12006>
- SOLANTO, M. V, ABIKOFF, H., SONUGA-BARKE, E., SCHACHAR, R., LOGAN, G. D., WIGAL, T., ... TURKEL, E. (2001). The ecological validity of delay aversion and response inhibition as measures of impulsivity in

- AD/HD: a supplement to the NIMH multimodal treatment study of AD/HD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(3), 215-228. Recuperado de: <http://doi.org/10.1023/A:1010329714819>
- SONUGA-BARKE, E. J. (2002). Psychological heterogeneity in AD/HD--a dual pathway model of behaviour and cognition. *Behavioural Brain Research*, 130(1-2), 29-36. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pub-med/11864715>
- SONUGA-BARKE, E. J. (2003). The dual pathway model of AD/HD: an elaboration of neuro-developmental characteristics. *Neuroscience y Biobehavioral Reviews*, 27(7), 593-604. Recuperado de: <http://doi.org/10.1016/j.neubio-rev.2003.08.005>
- SONUGA-BARKE, E. J. S., SERGEANT, J. A, NIGG, J., y WILLCUTT, E. (2008). Executive dysfunction and delay aversion in attention deficit hyperactivity disorder: nosologic and diagnostic implications. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17(2), 367-84, ix. Recuperado de: <http://doi.org/10.1016/j.chc.2007.11.008>
- SONUGA-BARKE, E., BITSAKOU, P., y THOMPSON, M. (2010). Beyond the Dual Pathway Model: Evidence for the Dissociation of Timing, Inhibitory, and Delay-Related Impairments in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of the American Academy of Child y Adolescent Psychiatry*, 49(4), 345-355. Recuperado de: <http://doi.org/10.1016/j.jaac.2009.12.018>
- SPEARMAN, C. E. (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement*. New York: Macmillan.
- SPERANZA, N., y GOYENECHE, N. (2008). Uso de metilfenidato en niños y adolescentes usuarios de servicios de asistencia pública de Montevideo. *Archivos de Pediatría del Uruguay*, 79(4), 277-283. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-05842008000400002
- STROHLE A, STOY M, WRASE J ET AL. (2008). Reward anticipation and outcomes in adult males with attention-deficit/ hyperactivity disorder. *NeuroImage* 39: 966–972.
- STUSS, D. T., y ALEXANDER, M. (2000). Executive functions and the frontal lobes: a conceptual view. *Psychological Research*, 63(3-4), 289-298.
- TAMNES, C. K., ØSTBY, Y., WALHOVD, K. B., WESTLYE, L. T., DUE-TØNNESSEN, P., y FJELL, A. M. (2010). Neuroanatomical correlates of executive

- functions in children and adolescents: A magnetic resonance imaging (MRI) study of cortical thickness. *Neuropsychologia*, 48(9), 2496-2508. Recuperado de: <http://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2010.04.024>
- THORELL, L. B. (2007). Do delay aversion and executive function deficits make distinct contributions to the functional impact of ADHD symptoms? A study of early academic skill deficits. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 48(11), 1061-1070. Recuperado de: <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01777.x>
- TIRAPU-USTÁRROZ, J., y MUÑOZ-CÉSPEDES, J. M. (2005). Memoria y funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 41(8), 475-484.
- TIRAPU-USTÁRROZ, J., PÉREZ-SAYESA, G., EREKATXO-BILBAOA, M., Y PELEGRÍN-VALEROB, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*, 44(8), 479-489.
- TRIPP, G., y WICKENS, J. R. (2008). Research review: Dopamine transfer deficit: A neurobiological theory of altered reinforcement mechanisms in ADHD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 49(7), 691-704. Recuperado de: <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01851.x>
- VIOLA, L. y GARRIDO, G. (2009). Características epidemiológicas del trastorno por déficit atencional en los escolares uruguayos. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, 73(2), 157-168.
- VOLKOW, N., WANG, G., NEWCORN, J., FOWLER, J., TELANG, F., SOLANTO M., LOGAN, J., WONG, C., MA, Y., SWANSON, J., SCHULZ, K. y PRADHAN, K. (2007). Brain dopamine transporter levels in treatment and drug naïve adults with ADHD. *NeuroImage*, 34, 1182-1190.
- VOLKOW, N. D., WANG, G. J., KOLLINS, S. H., WIGAL, T. L., NEWCORN, J. H., TELANG, F., ... Y PRADHAN, K. (2009). Evaluating dopamine reward pathway in ADHD: clinical implications. *Jama*, 302(10), 1084-1091.
- WAGER, T. D., Y SMITH, E. E. (2003). Neuroimaging studies of working memory. *Cognitive, Affective, y Behavioral Neuroscience*, 3(4), 255-274.
- WALDMAN, I. D., NIGG, J. T., GIZER, I. R., PARK, L., RAPPLEY, M. D., y FRIDERICI, K. (2006). The adrenergic receptor α -2A gene (ADRA2A) and neuropsychological executive functions as putative endophenotypes for childhood ADHD. *Cognitive, Affective, y Behavioral Neuroscience*, 6(1), 18-30.

- WELSH, M. C., PENNINGTON, B. F., y GROISSER, D. B. (1991). A normative-developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children. *Developmental Neuropsychology*, 7(June), 131-149. Recuperado de: <http://doi.org/10.1080/87565649109540483>
- WILLCUTT, E. G., PENNINGTON, B. F., BOADA, R., OGLINE, J. S., TUNICK, R. A., CHABILDAS, N. A., y OLSON, R. K. (2001). A comparison of the cognitive deficits in reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 110(1), 157-172
- WILLCUTT, E. G., DOYLE, A. E., NIGG, J. T., FARAONE, S. V, y PENNINGTON, B. F. (2005). Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1336-46. Recuperado de: <http://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.02.006>
- WILLCUTT, E., SONUGA-BARKE, E., NIGG, J., y SERGEANT, J. (2008). Recent developments in neuropsychological models of childhood psychiatric disorders. In *Biological Child Psychiatry* (195-226). Basel: Karger Publishers.
- WILLCUTT, E. G. (2012). The Prevalence of DSM-IV Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Meta-Analytic Review. *Neurotherapeutics*, 9(3), 490–499. Recuperado de: <http://doi.org/10.1007/s13311-012-0135-8>
- ZELAZO, P. D., y MÜLLER, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*, 445-469. Recuperado de: <http://doi.org/10.1002/9780470996652.ch20>

Lengua y hablante en los textos saussureanos: ¿aprendizaje de la lengua?

LUIS E. BEHARES

Tullio De Mauro, en su edición crítica del *Cours de Linguistique Générale*¹⁵ (Saussure, 1983, nota 49, p. 422), llama la atención sobre el siguiente párrafo del libro, referido al lenguaje infantil¹⁶:

4.º En cada instante el lenguaje implica a la vez un sistema establecido y una evolución: en cada momento es una institución actual y un producto del pasado. Parece muy sencillo a primera vista distinguir entre el sistema y su historia, entre lo que es y lo que ha sido; en realidad, la relación que une esas dos cosas es tan estrecha que es difícil separarlas. ¿Sería la cuestión más sencilla si se considerara el fenómeno lingüístico en sus orígenes, si, por ejemplo, se comenzara por estudiar el lenguaje de los niños? No, pues es una idea enteramente falsa esa de creer que en materia de lenguaje el problema de los orígenes difiere del de las condiciones permanentes. No hay manera de salir del círculo (Saussure, 1983, p. 74).

Este párrafo¹⁷ corresponde al *Capítulo 4* de la *Introducción, Objeto de la Lingüística* (§ 1. *La Lengua. Su definición*). A lo largo de ese capítulo, Saussure avanza en su definición inicial de la lengua (*la langue*), diferente al lenguaje (*langage*) como conjunto fenoménico heteróclito y al habla (*parole*) como la actividad de los hablantes. En base a estos dos últimos conceptos le parece imposible establecer un conocimiento sistemático o científico. Saussure sostiene que el objeto único posible para la lingüística es la lengua. Al recapitular los caracteres de la lengua en ese mismo capítulo nos dice:

¹⁵ Aunque sea una cuestión muy conocida, conviene recordar que el original francés del *Cours* (Saussure, 1916) fue publicado por los discípulos del ginebrino con posterioridad a su muerte. Reúne, con cierta aleatoriedad e interposiciones ajenas a los textos originales, los materiales de los tres cursos que Saussure dictó en Ginebra entre 1906 y 1911. Por este motivo, conviene leerlo con las ediciones críticas (Saussure, 1968; 1974) y con las fuentes manuscritas publicadas posteriormente (Godel, 1957; Saussure, 2004). En este texto citamos por la edición crítica de Tullio de Mauro (Saussure, 1983) con la traducción al español de Amado Alonso, que data de 1945 en Buenos Aires (Saussure, 1959), pero tenemos en cuenta los problemas exegéticos que supone.

¹⁶ En esa misma nota, De Mauro señala una serie de otros párrafos del *Cours* en los cuales se vuelve a mencionar el mismo asunto. Estudiaremos algunos de ellos más adelante, junto con otros que no menciona.

¹⁷ Como este párrafo será analizado a lo largo del presente trabajo, y para evitar confusiones y redacciones abigarradas, lo denominamos *Párrafo Principal Analizado* y referiremos a él con la sigla PPA.

Tomado en su conjunto, el lenguaje es multiforme y heteróclito; a caballo en diferentes dominios, a la vez físico, fisiológico y psíquico, pertenece además al dominio individual y al dominio social; no se deja clasificar en ninguna de las categorías de los hechos humanos, porque no se sabe como desembrollar su unidad. [...] La Lengua, por el contrario, es una totalidad en sí y un principio de clasificación. En cuanto le damos el primer lugar entre los hechos del lenguaje, introducimos un orden natural en un conjunto que no se presta a ninguna otra clasificación (Saussure, 1983, pp. 74-75).

La lengua no es una función del sujeto hablante, es el producto que el individuo registra pasivamente; nunca supone premeditación, y la reflexión no interviene en ella [...] (Saussure, 1983, p. 78).

La lengua es la parte social del lenguaje, exterior al individuo, que por sí solo no puede ni crearla ni modificarla; no existe más que en virtud de una especie de contrato establecido entre los miembros de la comunidad (Saussure, 1983, p. 79).

La distinción *lengua/habla/lenguaje*, contenida en estos trechos del libro, puede entenderse como decisión metodológica para la lingüística que Saussure estaba formulando, y así se lo ha entendido en las lecturas habituales al interno de la tradición saussureana de esta ciencia. No existe posibilidad de que la lingüística sea la ciencia del lenguaje ampliamente considerado, precisamente porque este es del orden fenoménico – “heteróclito”, en palabras de Saussure - y carece de la homogeneidad imprescindible para que haya un abordaje sistemático posible. La lengua, como “principio de clasificación”, reviste estos caracteres necesarios, pero lo hace siempre que se entienda que no es una función creativa del hablante, sino que ella se le impone a este como anterior a él y externa a su individualidad.

Más allá de lo metodológico, entonces, estos trechos hacen referencia también a una entidad, tratada aquí como histórica, permanente, absolutamente ajena a las voluntades o las experiencias individuales, que constituye el *orden de la lengua*. Mucho se ha escrito acerca de la adjunción inmanente de la lengua a la

lingüística, en el sentido de que esta ciencia tenga sobre ella un dominio específico. Es un problema de los textos saussureanos que ha dado lugar a diferentes exégesis, entre las cuales podemos mencionar – a modo de ejemplo - la de Coseriu (1952), que ha cumplido una función determinante en la recepción del Ginebrino, especialmente en el contexto de la lingüística de lengua española. No obstante, y más allá de la lectura que de su obra se haga, no es justo suponer que el aporte de Saussure se agote en una inmanencia absoluta en la lingüística, ciencia, de todos modos, discursivamente existente. La noción de lengua desborda a esta ciencia y no es posible evitar que otras disciplinas la tengan entre sus problemas. Conviene citar aquí la reflexión de Fernández:

Ahora bien, precisamente no fue Saussure quien separó la lingüística de otras aproximaciones del lenguaje. Es más, Saussure no quiso separar la lingüística y ponerla al refugio de cualquier otro saber teórico. La famosa frase con la que termina el CLG *“la lingüística tiene por único y verdadero objeto la lengua considerada en sí misma y por sí misma”*¹⁸ (Saussure, 1983, p. 328) es totalmente apócrifa. Más bien, Saussure pretende mostrar que la lingüística es una disciplina como tal imposible, la considera incluso como una de las ilusiones típicas de lo que la “duplicidad del lenguaje” provoca inevitablemente (Fernández, 2010, p. 30, énfasis en el original del CLG)

En el PPA, Saussure sostiene que “En cada instante el lenguaje implica a la vez un sistema establecido y una evolución: en cada momento es una institución actual y un producto del pasado”. Con esto hace referencia a lo que se conoce en la lingüística saussureana como *principios de mutabilidad e inmutabilidad*, tratados en el *Capítulo 2* de la *Primera Parte: Principios Generales* (Saussure, 1983, pp. 143-150). El argumento de esta aparente contradicción es simple. En primer lugar: la lengua es una institución social de un tipo único; es decir, es el único elemento de esa clase, no habiendo otras instituciones de esta clase, porque es una “totalidad en sí y un principio de clasificación”. En segundo lugar: su existencia de-

¹⁸ En efecto, como lo había descubierto Godel (1957, pp 119 y 181) no es posible encontrar en los “papeles” saussureanos nada parecido. De Mauro (1983, nota 305, p. 496) dice: “el último párrafo del CLG es ‘conclusión de los editores’: dicho de otra manera, los apuntes manuscritos no confirman que Saussure haya pronunciado esta célebre frase y, obviamente, mucho menos que en ella distinguiese la ‘idea fundamental’ de su enseñanza”. Sin embargo, el estructuralismo lingüístico ha hecho punta precisamente en esta frase en su interpretación de la cuestión del objeto de la lingüística, lo que le permite “iluminar” otros trechos del *Cours*.

pende de la acción de la masa social, la lengua cambia constante e imperceptiblemente en su propio funcionamiento, pero al mismo tiempo es imposible que ningún tipo de voluntad o decisión explícita la afecte. En tercer lugar: este carácter “histórico” de la lengua hace que el sistema impersonal y autónomo que ella es y su contingencia histórica no sean sino dos caras de la misma moneda.

El carácter único de la lengua entre las instituciones sociales tiene su explicación para Saussure en el *principio de arbitrariedad*:

Las otras instituciones humanas – las costumbres, las leyes, etc. – están todas fundadas, en grados diversos, en la relación natural entre las cosas; en ellas hay una acomodación necesaria entre los miembros empleados y los fines perseguidos. Ni siquiera la moda que fija nuestra manera de vestir es enteramente arbitraria; no se puede apartar más allá de ciertos límites de las condiciones dictadas por el cuerpo humano. La lengua, por el contrario, no está limitada por nada en la elección de sus medios, pues no se adivina qué sería lo que impidiera que se pudiera asociar una idea cualquiera con una secuencia de sonidos (Saussure, 1983, p. 147).

En un trecho inmediato a este, Saussure (1983, p. 147) atribuye a Whitney, lingüista estadounidense¹⁹, la afirmación de que la particular situación de la lengua como institución social se debe a la *arbitrariedad* inherente a sus unidades, que en aquellos períodos de su indagación Saussure consideraba que eran los *signos*. Según él, “con eso [Whitney] ha situado la lingüística en su eje verdadero”. Sin embargo, según el propio Saussure, “Whitney no llegó hasta el fin y no vio que ese carácter arbitrario separa radicalmente a la lengua de todas las demás instituciones” (Saussure, 1983, p. 147).

Saussure trató del signo lingüístico como unidad constitutiva básica de la lengua en el *Capítulo 1 de la Primera Parte: Naturaleza del Signo Lingüístico* (Saussure 1983, pp. 137-142), de donde extraemos:

El lazo que une el significante al significado es arbitrario; o bien, puesto que entendemos por signo el total resultante de la asociación de un significante con un significado, podemos decir más simplemente: el signo lingüístico es arbitrario. (Saussure, 1983, p. 139).

¹⁹ William Dwight Whitney, 1827-1894.

Como se observa, en esta cita nos encontramos ya con la definición formal del signo como “asociación de un significante con un significado”, caracterizada 1) como “asociación”, y no como “relación”, y 2) se predica que esa asociación es arbitraria. Para llegar a esta definición, Saussure atravesó diferentes etapas en su reflexión, que no es ocioso retratar aquí en forma resumida²⁰.

Saussure había comenzado a tratar inicialmente la cuestión del signo lingüístico²¹ en base a una caracterización de sentido común, o que reproduce la tradición escolástica tradicional, o que es exclusivamente de tipo fenoménico, y que posteriormente rechaza como indeseablemente “substancialista”. Los signos lingüísticos son caracterizados como “imágenes acústicas” asociadas a “los hechos de la conciencia que llamamos conceptos” en el “circuito de la palabra”, en el que van unidos un aspecto psíquico, uno fisiológico y uno de naturaleza física (Saussure 1983, p. 76 y ss.). Pero no se afirma que esta asociación sea de tipo exclusivamente individual, sino que se la atribuye a “el tesoro depositado por la práctica del habla en los sujetos que pertenecen a la misma comunidad, un sistema gramatical virtualmente existente en cada cerebro [...]” (Saussure 1983, p. 78). Como corolario de estas afirmaciones, el signo y *la langue* son definidos como esencialmente psicológicos. La necesidad de una Semiología, “ciencia que estudie la vida de los signos en el seno de la sociedad”, remite a que esta “sería parte de la psicología social, y por consiguiente de la psicología general” (Saussure, 1983, p. 80). Entre los trechos recientemente recuperados del mismo período (Saussure 2004, p. 121), afirma: “todo signo es una operación de orden psicológico simple...”. Sin embargo, desde un principio Saussure es reticente en aceptar esta afirmación como evidente, como lo demuestra el siguiente extracto del §4, del *Capítulo 4 de la Tercera Parte*²², en el que los discípulos agruparon las cuestiones atinentes a la “*Lingüística diacrónica*”:

Ya que la lengua no da en abundancia informes precisos y auténticos sobre las costumbres y las instituciones del pueblo que las usa, ¿sirve por lo menos para caracterizar el tipo mental del grupo social que la habla? Es una opinión generalmente admitida que una lengua refleja el

²⁰ Hemos tratado esta cuestión en forma más pormenorizada en Behares (2017).

²¹ Según De Mauro (Saussure 1983, nota 128), las cuestiones atinentes al signo lingüístico aparecen jerarquizadas en el tercero y último de los cursos dictados (1910-1911), aunque fueron mencionadas con menor jerarquización en los cursos anteriores. En el libro aparecen en el orden que los discípulos creyeron conceptualmente más indicado, muy alejado del orden cronológico de los cursos dictados.

²² Este capítulo agrupa lecciones dictadas por Saussure en el tercero de los cursos, pero las mezcla con otros materiales anteriores. Cfr. Nota 302 de De Mauro (Saussure, 1983, p. 495).

carácter psicológico de una nación; pero a esta idea se opone una objeción muy grave: un procedimiento lingüístico no está necesariamente determinado por causas psíquicas (Saussure, 1983, p. 324).

En otras lecciones posteriores de su tercer curso, incluidas por los discípulos en el *Capítulo 1 de la Primera Parte: Naturaleza del Signo Lingüístico* (Saussure 1983, pp. 137-142)²³, Saussure revisa esta postulación fenomenológica del signo, a partir de la *oposición substancial/forma*. La caracterización del signo como forma, expuesta en este capítulo, constituyó, sin lugar a dudas, la versión canónica que la lingüística posterior ha propuesto como la más específicamente saussureana, como resultado del amplio “debate saussureano” de los años 1930-1960. El cambio de los denominadores “*imagen acústica*” y “*concepto*” por “*significante*” y “*significado*” le permiten caracterizar al signo como una unidad determinada por su situación formal en el sistema.

La inclusión del concepto de *arbitrariedad* en esta caracterización es una variante de las posturas convencionalistas, que como sabemos vienen signadas por un amplio espectro de discusiones desde la antigüedad clásica. Los textos saussureanos no escapan a ellas, porque son oscilantes: incluyen una arbitrariedad substancialmente relativa (parte, en gran medida, de la crítica al concepto fenoménico unitarista de signo) y una arbitrariedad formalmente absoluta, sólo posible en virtud de los conceptos de *sistema* y de *valor*. En las discusiones posteriores del concepto de arbitrariedad durante el debate saussureano²⁴, el impacto de la definición formalista se diluye y compromete, y su sentido fundamental queda relegado en su centralidad a un adminículo generalmente referido a la propiedad combinatoria (asociada a la *linealidad*) de las cadenas sintagmáticas articuladas. Sin embargo, en aquel contexto Saussure otorgaba ya a la definición formalista, inseparable de la noción de sistema, una amplia jerarquía, en dirección a la elaboración de su concepto de *valor*.

La propuesta y jerarquización de este concepto corresponden, según De Mauro (Saussure, 1983, nota 224) a las lecciones finales del tercero y último de los cursos que dictó en 1911, cuyos materiales fueron incorporados por los editores

²³ Según De Mauro (Saussure, 1983, nota 128), este apartado reproduce con importantes variaciones y agregados algunas lecciones de 1911. Es notoria la reformulación hecha por los discípulos en varios aspectos, pero principalmente en el título, donde se incluye un resabio substancialista (“nature”) que había sido reformulado por Saussure en sus notas como “*La langue come système des signes*”, cambio ignorado por sus discípulos-editores.

²⁴ Conviene consultar, por su interés general y por su contribución a la interpretación de las definiciones básicas saussureana, los textos de Bally (1940), Buyssens (1941) y Engler (1962).

en el *Capítulo 4 de la Primera Parte: El Valor Lingüístico* (Saussure, 1983, pp. 185-195). Según estos textos, Saussure avienta cualquier confusión entre el concepto de *valor* que propone y el de *significación*, que llama también “su aspecto conceptual”, o con la relación del sonido con su elemento propiamente lingüístico (*el significante*), que llama “*su aspecto material*”: “[...] en la lengua no hay más que diferencias. Todavía más: una diferencia supone, en general, términos positivos entre los cuales se establece; pero en la lengua sólo hay diferencias, sin términos positivos” (Saussure, 1983, p. 193). La noción de valor da lugar a una concepción del significante y del significado como “entidades” negativas, exclusivamente opositivas, situadas en la pura diferencia. El valor lingüístico es particularmente evidente en las oposiciones del significante, en donde esencialmente se constituye la lengua como “*sistema de valores puros*”:

En la lengua no hay *signos* ni *significaciones*, solo hay DIFERENCIAS de signos y DIFERENCIAS de significaciones; las cuales 1º no existen más que unas gracias a otras (en los dos sentidos) y por tanto son inseparables y solidarias; pero que 2º nunca llegan a corresponderse directamente [...] De ello se puede concluir inmediatamente: que todo, y en ambos ámbitos (por lo demás inseparables), es NEGATIVO en la lengua, que descansa en una oposición *complicada*, pero únicamente en una oposición, sin que sea necesaria la intervención de ninguna clase de dato positivo”. (Saussure, 2004, p. 72)

. El significante no entra en ninguna relación *positiva* con el significado (se defina a este como del orden conceptual o del orden formal) y mucho menos lo hace con respecto a la cosa significada o “referencia”. Según Milner (2002, pp. 27-28) es importante considerar el término *association*, ya que la relación de asociación es recíproca, o sea: el significante está asociado al significado y esto implica que el significado está asociado al significante; no hay representación del significado por el significante. La relación entre el significante, el significado o el signo con los referentes externos no tiene para Saussure ningún grado de materialidad. En esto radica, según Milner, la innovación teórica de Saussure: “Saussure construyó un modelo de signo que se distancia de toda teoría de la representación”²⁵.

Recapitulando: Saussure cerca un concepto de lengua como institución social, resultado de un asentamiento impersonal e histórico, que es radicalmente

²⁵ Nuestra traducción del original francés.

único, es decir, diferente a cualquier otra institución social. Inicialmente, los textos parecen caracterizar a la lengua como un sistema de signos, en los cuales la asociación entre los significantes y los significados es arbitraria. En esta asociación arbitraria reside el carácter único de la lengua, y de esto se deriva también la impersonalidad y la posibilidad de que la lengua sea un sistema. Saussure parece llegar a la conclusión de que estas asociaciones arbitrarias no son articulaciones relacionales entre entidades unitarias preexistentes (sonidos/conceptos), sino entre términos negativos en las oposiciones, tanto para el significante cuanto para el significado, haciendo de la lengua un sistema de valores puros. El sistema de la lengua y su historicidad no son, en virtud de su condición estructurante en el sistema de valores, dos cosas diferentes, sino la misma.

La referencia al habla infantil en el PPA puede leerse, en este contexto teórico, en relación al naturalismo lingüístico, que Saussure rechaza explícitamente. Su noción de lengua excluye la posibilidad de ligarla a las condiciones psicofisiológicas de los miembros de la especie, a las condiciones pragmáticas y comunicativas de las personas individuales en un determinado tiempo y lugar y a las especulaciones “antropológicas” comunes en su época sobre los orígenes del lenguaje. Su pregunta (“¿Sería la cuestión más sencilla si se considerara el fenómeno lingüístico en sus orígenes, si, por ejemplo, se comenzara por estudiar el lenguaje de los niños?”) se contesta por sí sola en su contexto teórico: “es una idea enteramente falsa esa de creer que en materia de lenguaje el problema de los orígenes difiere del de las condiciones permanentes”. Por lo tanto, la ontogénesis o la filogénesis del lenguaje nada pueden decir sobre la lengua; el niño está ante ella únicamente en condición de sujeto que la asimila. Por eso la expresión de Saussure es tan inquietante: “La lengua no es una función del sujeto hablante, es el producto que el individuo registra pasivamente [...]”. Es inquietante porque el *sujeto de la lengua* que Saussure potencia en su teoría es radicalmente opuesto al *individuo* libre y dotado de condiciones para aprenderla o para dominarla en sus procesos psíquicos.

El carácter único de la lengua, que Saussure llama en el PPA “condiciones permanentes”, se opone a las posibilidades de concebir una ontogénesis; Saussure es enfático en esto: “es una idea enteramente falsa esa de creer que en mate-

ria de lenguaje el problema de los orígenes difiere del de las condiciones permanentes". Lemos (2000, pp. 176-177), en un texto²⁶ que explora pormenorizadamente las cuestiones que nos atañen aquí, dice:

Dadas esas condiciones permanentes, es imposible concebir al lenguaje como un objeto de conocimiento que sea adquirido por el niño como sujeto epistémico, cuyas propiedades perceptuales y cognitivas precedan y determinen su aproximación al lenguaje. Es el lenguaje, o sea *le langage*, incluido el otro como sujeto hablante, lo que precede y determina la trayectoria del niño desde el *infans* hacia el sujeto hablante. Podemos considerar al niño como si fuera capturado por *le langage*, a través de *la parole* del otro en la cual es identificado como sujeto hablante, a la vez como un igual ("idéntico"), en tanto miembro de la comunidad lingüística y cultural, y como diferente [*unequal*], en tanto "otro" al cual referirse como subjetividad única. En la medida en que *la parole* del otro es también una instanciación de *la langue* como sistema funcionante, el camino del niño a través de *le langage* no es concebible como dirigido ni a alcanzar un estado final de conocimiento ni la posición subjetiva que se le asigna en el proceso de identificación activo en *la parole* del otro (Lemos, 2000, p. 176-177, nuestra traducción del original en inglés).

Sin lugar a dudas, en términos saussureano es claro que la lengua no puede ser un objeto de conocimiento para el niño a partir de sus condiciones perceptuales y cognitivas. No es posible describir un proceso de conocimiento de la lengua como código positivo que se acabe dominando como instrumento o como entidad epistémica estable. La adquisición es un fenómeno de lenguaje en su deriva y en sus adjunciones al habla del otro; para Lemos este proceso se da en las dinámicas propias de la *captura* que el otro del lenguaje hace con su habla, no como persona que enseña o que controla, sino por el mero hecho de ser un hablante. El habla del otro es una instanciación de la lengua y el otro es hablante únicamente por determinación de la lengua; en este orden, la lengua toma cuenta del niño como su sujeto en el habla del otro y lo pone en condición de constituirse en hablante. La exterioridad de la lengua, y su carácter de asimilador, también aparece en este párrafo de Saussure:

Por otra parte, el individuo tiene necesidad de un aprendizaje para conocer su funcionamiento; el niño se la

²⁶ Leemos este texto de Lemos en conjunto con otros dos de la misma autora (Lemos, 1995, 2006), en los cuales se completan los elementos de una línea de lectura de la cuestión.

va asimilando poco a poco. Hasta tal punto es la lengua una cosa distinta, que un hombre privado del uso del habla conserva la lengua con tal que comprenda los signos vocales que oye (Saussure, 1983, p. 79).

Es necesario considerar aquí las condiciones que Saussure atribuye a la lengua y al habla. Al separar ambos conceptos, Saussure es claro en derivar al habla todo aquello que es del orden del uso y de las percepciones-cogniciones de los individuos. Es en el habla, entonces, como bien señaló Lemos, que la lengua se hace presente para ocupar su lugar determinante del sujeto: el *sujeto de la lengua*. El habla del niño es, primordialmente, el lugar en donde se opera la determinación, en la medida en que está siempre inserta en el habla del otro adulto, que lo sostiene como posible hablante:

El habla infantil deja siempre entrever un aspecto singular en juego en la relación del niño con el otro, con la lengua o con su propia habla. Por otro lado, aun cuando la adquisición pasa a estar teóricamente dimensionada por la ausencia de un estado final, en el que culminaría el desarrollo, también es un hecho que ciertos fenómenos observados en el habla del niño pueden ser caracterizados por una aproximación al habla del adulto (Pereira de Castro, 2010, p. 97, nuestra traducción desde el original en portugués).

En un argumento fuerte que ha explorado también en otros trabajos (Pereira de Castro, 2006), la autora ha sostenido su interpretación de la adquisición del lenguaje en el marco de referencia saussureano en relación al cambio y a la imposibilidad de que el hablante tenga un registro de su proceso, fenómeno que llama “*esquecimento*” (olvido), utilizando un concepto proveniente del psicoanálisis. De este modo, el determinante del habla infantil, la lengua, es un *destino*, no un *proceso*:

“Tesoro depositado por la práctica del habla”, “captura” o “ocupación”, expresiones que se distancian de cualquier compromiso con una propuesta de desarrollo, muestran también que la lengua materna, que antecede al *infans* en la cultura, se le impone a él como destino (Pereira de Castro, 2010, p. 97, nuestra traducción desde el original en portugués).

Las interpretaciones de Lemos y de Pereira de Castro, avaladas por el estudio sistemático de la obra de Saussure y por muchos años de exploración de las

cuestiones teóricas de la adquisición de lenguaje, nos parecen ajustadas a un problema que Saussure va visualizando constantemente a lo largo de sus textos, con cierta insistencia. Las relaciones entre lengua y habla, que implican en los textos saussureanos la discriminación entre dos órdenes diferentes, implican también, y tal vez sin que el ginebrino lo hubiese notado, una distinción epistémica entre el sujeto y el individuo, como lo atestigua también esta cita:

Sin duda, ambos objetos [lengua y habla] están estrechamente ligados y se suponen recíprocamente: la lengua es necesaria para que el habla sea inteligible y produzca todos sus efectos; pero el habla es necesaria para que la lengua se establezca; históricamente, el hecho de habla precede siempre. ¿Cómo se le ocurriría a nadie asociar una idea con una imagen verbal, si no se empezara por sorprender tal asociación en un acto de habla? Por otra parte, oyendo a los otros es como cada uno aprende su lengua materna, que no llega a depositarse en nuestro cerebro más que al cabo de innumerables experiencias. (Saussure, 1983, p. 84).

Observamos en esta cita una preocupación: ¿cómo se opera sobre los sujetos la determinación de (o por) la lengua? En la cita, la respuesta es “el habla es necesaria para que la lengua se establezca; históricamente, el hecho de habla precede siempre”. La cuestión parece así prístinamente resuelta, pero algunos fantasmas conceptuales no dejan de estar presentes aquí, entre los cuales el “código lingüístico”, las “lenguas particulares” y la “lengua materna”.

Existe la tendencia a entender a la lengua como un código autoconsistente, una totalidad positiva y altamente estable, que puede aprenderse como cualquier otra organización de conocimiento. Esta concepción puede provenir de la mezcla de racionalismo y empirismo que ha caracterizado a las ciencias sociales en general, por los parentescos que la enseñanza de lenguas tiene con concepciones filológicas ligadas a las gramáticas normativas y especulativas de las lenguas particulares²⁷ o como derivado de la construcción de sujetos epistémicos por las psicologías “estructuralistas”. En el campo de la lingüística europea, “estructura-

²⁷ De forma análoga, y por persistencias teóricas semejantes, pero en este caso también por el agnosticismo descriptivista de la lingüística, se suele confundir el concepto saussureano de lengua con la gramática o la lexicografía de las lenguas particulares, en expresiones harto comunes como “el inglés es una lengua más simple que el chino”, o “comparación del sistema morfológico de las lenguas española y portuguesa”, o “mezcla de la morfología de las lenguas”, o simplemente “la lengua española es rica de expresiones...”.

lista” según algunas denominaciones, se ha entendido que la lengua es un sistema formal cerrado, articulado en niveles de organización de tipo fonético-fonológico, morfológico, sintáctico y semántico. La descripción de estas estructuras puede variar de un autor a otro (por ejemplo de Martinet a Lyons), pero en cualquiera de los casos se la define como un código semiológico que los sujetos conocen, consciente o inconscientemente, y que les permite hacer operaciones predefinidas. Sin dudas, la caracterización de la lengua como código estructural ha sido omnipresente en la lingüística dicha saussureana en el siglo XX, pero está totalmente ausente como tal, y sobre estos parámetros, de los textos saussureanos, como ha demostrado Milner (1978) con notable parsimonia.

En dos trabajos pioneros sobre las temáticas que nos atañen, Jakobson (1940, 1956) ha generado una concepción de las relaciones entre la lengua y el individuo que ha sido profusamente valorada y utilizada, pero que tiene sus be-moles en su filiación saussureana. En el primero de ellos (Jakobson, 1940) el autor exploró las relaciones de las estructuras fonológicas, que para él eran ya el producto de las oposiciones binarias, en el niño en proceso de construcción de su lengua y en el adulto que ha padecido un accidente afásico. Muestra que en la adquisición se da un proceso de reducción del *stock* fonético que el niño puede pronunciar, en virtud de las particularidades del aparato fonador humano, en dirección a aquellas estructuras fonológicas que la lengua ha potenciado como sistema de oposiciones binarias, lo que le permite postular un orden de adquisición determinado por la organización de las oposiciones en el sistema, en un esquema desde lo más simple a lo más complejo. A la inversa, en la disolución afásica se observa la pérdida sistemática de las oposiciones más tardíamente adquiridas hasta llegar a la pérdida las oposiciones primarias²⁸. Estos aportes pueden entenderse como capitales para dar fundamentación al postulado saussureano de que la relación del hablante con su lengua implica un necesario sometimiento de su biología y de su psiquismo a la lengua como sistema de naturaleza histórico-social y como artificio.

La elaboración jakobsoniana es interesante, en la medida en que muestra claramente, y a pesar de sus *nunces*, la determinación del sujeto de la lengua es-

²⁸ Sus postulados y demostraciones, tanto en lo que refiere a la adquisición como a la pérdida, han sido relativizados, cuestionados y rebatidos por la investigación posterior (ver al respecto, por ejemplo, Ferguson y Garnica, 1975; Salus y Salus, 1974), pero esto no afecta a nuestro análisis de los fundamentos teóricos y epistemológicos que motivaron su trabajo.

tablecido sobre la restricción del individuo psicobiosocial, lo que en términos generales está presente en los textos saussureanos. Pero, además, Jakobson introduce aquí los gérmenes de la distinción entre los conceptos de *codificación* y *decodificación* y de *selección* y *combinación* que postula más tarde en su segundo trabajo aquí mencionado (Jakobson, 1956). En efecto, en el trabajo de 1956, Jakobson establece lo que en un sentido muy amplio podemos considerar una “teoría psicolingüística”, adaptada al pensamiento estructuralista dicho saussureano, alternativa a las elaboraciones que el innatismo chomskiano propondría unos pocos años después. Dice allí Jakobson:

Hablar implica la selección de ciertas entidades lingüísticas y su combinación en unidades lingüísticas de grado superior de complejidad. En el nivel léxico esto es fácilmente visible: el hablante selecciona palabras y las combina en oraciones de acuerdo al sistema sintáctico de la lengua que está usando; las oraciones a su vez son combinadas en enunciados. Pero el hablante no es de ninguna manera un agente libre en su elección de las palabras: su selección (excepto por los casos raros del neologismo) debe ser hecha desde el almacén léxico [*lexical storehouse*] que él y su interlocutor poseen en común (Jakobson, 1956, p. 63, nuestra traducción del original en inglés).

Es evidente que Jakobson utiliza aquí una noción de sujeto de tipo psicológico, en tanto que individuo anterior a todo contacto con la lengua, un usuario de ella, que establece relaciones diversas con sus estructuras formales. Esto queda claro, sobre todo, un poco más adelante, cuando introduce el tema de la “libertad del hablante”:

[...] en la combinación de las unidades lingüísticas hay una escala ascendente de libertad. En la combinación de los rasgos distintivos en fonemas, la libertad del hablante individual es cero: el código [*code*] ha ya establecido todas las posibilidades que pueden utilizarse en una lengua dada. La libertad de combinar fonemas en palabras es circunscripta: está limitada a la situación marginal de invención [*coinage*]. Para la formación de oraciones con palabras, el hablante está menos limitado. Y, finalmente, en la combinación de oraciones en enunciados, la acción de las reglas sintácticas compulsivas cesa, y la libertad de cada hablante individual para crear contextos novedosos se incrementa substancialmente, aunque igualmente no se

debe pasar por alto los numerosos enunciados estereotipados (Jakobson, 1956, p. 65, nuestra traducción del original en inglés).

Por lo tanto: Jakobson define a la lengua²⁹ como un código formal establecido y “almacenado”, y analiza la relación del individuo-hablante con ese código como del orden de la práctica volitiva y de uso, que lo limita, pero que deja espacio para su libertad. Hace explícita referencia a Saussure para justificar su punto de vista: “El papel fundamental que esas dos operaciones juegan en el lenguaje fue claramente reconocido por Ferdinand de Saussure” (Jakobson, 1956, p. 63³⁰), aunque reprocha a Saussure que lo limite al carácter estrictamente lineal de las combinaciones.

En el marco de su discusión acerca de la *complementariedad*³¹ de los abordajes de la relación lengua/lenguaje y sujeto, Henry incorpora a Jakobson entre los complementaristas y cuestiona sus opciones de lectura:

Como todos quienes abordan la realidad del lenguaje en esos términos, Jakobson supone que el lingüista reproduce y describe de manera sistemática solamente las operaciones que el sujeto hablante hace espontáneamente, consciente o inconscientemente. Con este punto de vista, la lingüística sería únicamente la explicitación de un saber que habría de poseer todo sujeto hablante, sin darse realmente cuenta. Este saber que estaría en el origen de la evidencia de la realidad del lenguaje es, además, considerado como formulable de manera reflexiva (Henry, 1977, p. 117, nuestra traducción del original en francés).

La lectura del célebre artículo de Jakobson, que ha impactado a múltiples campos de conocimiento posteriormente, y donde incorpora muy interesantes aportes a la discusión de lo que se acostumbra a llamar “el funcionamiento de la lengua”, parece deslizarse también hacia una relación de uso de la lengua. No obstante, Jakobson no fundamenta su análisis en las discusiones psicologistas primarias de Saussure, sino principalmente en el *Capítulo 5 de la Segunda Parte*, denominado *Relaciones Sintagmáticas y Relaciones Asociativas* (Saussure, 1983, p.

²⁹ Debido a la insuficiencia del inglés (lengua en la que Jakobson escribió estos textos) de distinguir terminológicamente dos de los conceptos teóricos saussureanos, “lengua” de “lenguaje” (ambos referidos con *language*), este aserto podría relativizarse.

³⁰ Nuestra traducción del original en inglés

³¹ Resumidamente: los que establecen una explicación interdisciplinaria, que considera un interior (biopsicológico) en el hablante y un exterior (sociológico) en la comunidad hablante.

197-207). Su análisis parece más bien, y a pesar de múltiples expresiones que atestiguan una cierta sujeción a la concepción del individuo hablante, propender a una lectura del concepto de habla determinado fuertemente por la lengua, en cuyo funcionamiento – según el modelo saussureano contenido en el capítulo citado – puede identificarse un polo metafórico y un polo metonímico. Lemos (1995, p. 15) analiza la cuestión en estos términos: “En contraste con el individuos saussureano, el “locutor individual” de Jakobson está sometido a las unidades estratificadas en el código, pero tiene en el texto su dominio de expresión³²”.

Saussure (1983, p. 143-144) expresa una preocupación por el concepto posible de *cambio lingüístico* en el entramado de su teorización. Se pregunta acerca de la causa de que el factor histórico de la transmisión domine a la lengua enteramente, excluyendo todo cambio lingüístico general y súbito. Reflexiona en los siguientes términos:

[...] se podrían hacer valer muchos argumentos y decir, por ejemplo, que las modificaciones de la lengua no están ligadas a la sucesión de las generaciones que, lejos de superponerse unas a otras como cajones de un mueble, se mezclan, se interpenetran, y cada una contiene individuos de todas las edades. Habrá que recordar la suma de esfuerzos que exige el aprendizaje de la lengua materna, para llegar a la conclusión de la imposibilidad de un cambio general. Se añadirá que la reflexión no interviene en la práctica de un idioma; que los sujetos son, en gran medida inconscientes de las leyes de la lengua; y si se dan cuenta de ellas ¿cómo van a poder modificarlas? Y aunque fueran conscientes, tendríamos que recordar que los hechos lingüísticos apenas provocan la crítica, en el sentido de que cada pueblo está generalmente satisfecho de la lengua que ha recibido (Saussure, 1983, p. 144).

La mención al “aprendizaje de la lengua materna” tiene aquí cierta jerarquía, pero no parece atinado suponer otra cosa que una referencia un tanto vaga al fenómeno de los nuevos hablantes que se incorporan a esa transmisión, como él dice, no sin una “suma de esfuerzos”. Por un lado, en el contexto histórico en que Saussure vivió no se había todavía tematizado la cuestión del aprendizaje en términos académicos sólidos, por lo cual sería improcedente llamar la atención

³² Nuestra traducción del original en portugués.

sobre el término usado (“aprendizaje”). En cuanto al “materno” adjuntado, tampoco tiene sentido establecer una discusión acerca de si se trata de algo diferente a una lengua, cualquiera, que será la principal para el hablante, o de aquella con la que se encuentra al nacer. Se trata, sin dudas, de *usos inertes*, carentes de otra complejidad teórica. En otro orden, Saussure tiene claro que este aprendizaje no es “reflexivo”, ocurriendo exclusivamente en un plano “inconsciente”³³, factores que ya habían sido acuñados por él anteriormente. De la misma forma, en el análisis contenido en el siguiente pasaje Saussure incorpora el habla infantil al proceso general de transmisión lingüística:

Una explicación bien acogida desde hace algunos años atribuye los cambios de pronunciación a nuestra educación fonética en la infancia. Sólo tras muchas vacilaciones de intentos y de rectificaciones, llega el niño a pronunciar lo que oye a su alrededor; ahí estará, según esta explicación, el germen de los cambios: ciertas inexactitudes no corregidas predominarían en el individuo y se fijarían en la generación que crece. Nuestros niños suelen pronunciar *t* por *k* sin que nuestras lenguas presenten en su historia el cambio fonético correspondiente; pero no sucede lo mismo con otras deformaciones; así en París, muchos niños pronuncian *fl'eur*, *bl'anc* con *l* palatal [*ll* española.]; ahora bien, en italiano *florem* pasó, por un proceso análogo, a *fl'ore* y después a *fiore* (Saussure, 1983, p. 230).

Es verdad, y es justo señalarlo, que Milner (1978) ha iniciado una indagación enjundiosa, de la cual han derivado discusiones muy ricas con pluralidad de autores y tradiciones, sobre el concepto de “lengua materna”, que no intentaremos resumir aquí. Pero, de todos modos, es necesario reconocer que con asiento exclusivo en las proposiciones de Saussure esta indagación hubiera sido totalmente imposible; ha requerido *a fortiori* la interposición de la lectura que Lacan (sobre todo, 1993a, 1993b) hizo de los textos del ginebrino. Habría que considerar a la interposición lacaniana como un nuevo punto de partida discursivo, en la medida en que se considere que “el campo freudiano es coextensivo al campo de la palabra [*parole*]” (Milner, 1978, p. 7³⁴), en la jerarquización de las identificaciones entre el sujeto psicoanalítico con la operación significativa. Dicho de

³³ Otro uso inerte, obviamente: nada indica la posibilidad de vincular esta afirmación con el inconsciente freudiano.

³⁴ Nuestra traducción del original en francés.

otra forma, no hay en los textos saussureano otra cosa que lo que allí hay, aunque se los lea de forma diferente desde la teoría lacaniana, o también en ocasión de los campos de investigación de la adquisición del lenguaje, que como sabemos son mucho más tardíos en su puesta en discurso.

Saussure, con su originalidad, ha cercado un conjunto de cuestiones acerca de las relaciones de la lengua con el lenguaje y con el habla, conceptos que él define con notable claridad. El hablante es un efecto teórico en ese marco de referencia. Saussure vivió y escribió en el contexto previo a las indagaciones que hoy conocemos como psico o sociolingüísticas: sin que los problemas no estuvieran presentes en su discurso, no es factible suponer que retrospectivamente podamos endilgarle desarrollos que son muy posteriores. Es verdad, como dice Fustes (2010) que Saussure navegó en el psicologismo y el sociologismo incipientes de su época, de los cuales seguramente no le fue posible librarse completamente:

Esa “liberación” de algunas tendencias y esa modernidad a la que aludimos ponen a de Saussure inserto en las tendencias científicas de fines del siglo XIX, que en su discurso se reflejan en un sociologismo y un psicologismo oscilantes, es decir, a fin de cuentas, en una lingüística que lograría liberarse de campos complementarios. Por otro lado, seguramente sin que él lo pudiera notar, se constituye en autor de hallazgos que sólo algunos de sus sucesores se encargarán de explotar: las cuestiones del signo, el significante, y un hablante que soporte esas tres tendencias: sociologismo, psicologismo y arbitrariedad del signo, con la posibilidad de liberarse de los campos complementarios y vislumbrar una lingüística que halla el dominio propio de la lengua. Este es, a nuestro entender, el meollo de la *posible* revolución saussuriana, en la medida en que dependió de sus sucesores el hecho de ir un paso más allá en esa tensión creada, o quedarse en cualquier estado *pacífico* anterior (Fustes, 2010, pp. 56- 57).

Tal vez su originalidad radique en la búsqueda de esa “liberación”, de la cual sus textos, con todas las dificultades que tenemos para leerlos y entenderlos, son la mejor muestra. Como vimos, es posible aislar un conjunto de constantes en cuanto a la lengua y su relación con su sujeto y con el individuo que actúa como hablante; probablemente, las cuestiones mencionadas por Saussure son mucho más complejas, pero hemos elegido ponernos un límite en sus propios textos. Tarea exegética, sin dudas, que hay que reivindicar en un tiempo en el que, tal vez, no reflexionamos demasiado en la particularidad de lo teórico por causa de la lectura comprensiva.

Referencias bibliográficas

- BALLY, Ch. (1940) L'arbitraire du signe. Valeur et signification. *Le Français moderne*, 8, pp. 193-206.
- BEHARES, L. E. (2017) El significante, después y antes de Ferdinand de Saussure. Notas para una historia del concepto. (Inédito).
- BUYSSENS, E. (1941) La nature du signe linguistique. *Acta Linguistica*, 2, pp. 83-86.
- COSERIU, E. (1952) Sistema, Norma y Habla. *Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias*.
- ENGLER, R. (1962) Théorie et critique d'un principe saussurien : l'arbitraire du signe. *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 19, pp. 5-16.
- FERGUSON, C. A. y O. K. GARNICA (1975) Theories of phonological development. En: LENNEBERG, E. y E. LENNEBERG Eds.) *Foundations of Language Development*. New York: Academic Press, pp. 31-78.
- FERNÁNDEZ, A. M. (2008) ¿Qué de Lacan es saussureano? Algunas precisiones y desmistificaciones. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 52, n. 1, pp. 23-35.
- FUSTES, J. M. (2008) De Saussure ante los lingüistas del siglo XIX y el problema del sujeto. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 52, n. 1, pp. 55-64.
- GODEL, R. (1957) *Les sources manuscrites du Cours de linguistique générale de Ferdinand de Saussure*. Ginebra: Droz.
- HENRY, P. (1977) *Le mauvais outil. Langue, sujet et discours*. Paris : Klincksieck.
- JAKOBSON, R. (1940) *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Uppsala: Almqvist & Wiksells.
- JAKOBSON, R. (1956) Two aspects of language and two types of aphasic disturbances. En: JAKOBSON, R y M. HALLE, *Fundamentals of Language*, La Haya: Mouton, pp. 61-93.
- LACAN, J. (1993a) *El Seminario. Libro I, Los escritos técnicos de Freud*. Buenos Aires: Paidós. Original: 1953-4.
- LACAN, J. (1993b) *El Seminario. Libro III, Las Psicosis*. Buenos Aires: Paidós. Original: 1955-6.
- LEMOES, C. T. G. de (1995) Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, v. 30, nº 4, pp. 9-28.

- LEMOS, C.T.G. de (2000) Questioning the notion of development: the case of language acquisition. *Culture & Psychology*, vol. 6 (2): pp. 169-182.
- LEMOS, C.T.G. (2006) Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição de Linguagem. En: LIER DE VITTO, M.F. e ARANTES, L. (orgs.) *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC-FAPESP, p. 21-32.
- MILNER, J-C. (2002) *Le périple structurale. Figures et paradigmes*. Paris: Du Seuil.
- MILNER, J-C. (1978) *L'Amour de la Langue*. Paris: Du Seuil.
- PEREIRA DE CASTRO, M. F. (2006) "Sobre o (im)possível esquecimento da língua materna". In: LIER de VITTO, M.F. e ARANTES, L. (orgs.) *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC-FAPESP, p. 135-148.
- PEREIRA DE CASTRO, M. F. (2010) Saussure e o necessário esquecimento da fala infantil: uma leitura para a aquisição de linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 52, n. 1, pp. 91-102.
- SALUS, P. H. y M. W. SALUS (1974) Developmental Neuropsychology and phonological acquisition order. *Language*, 50, 1: pp. 151-160.
- SAUSSURE, F. de. (1916) *Cours de Linguistique Générale*. Publicado por C. Bally y A. Sechehaye con la colaboración de A. Riedlinger. Payot: Paris.
- SAUSSURE, F. de (1959) *Curso de Lingüística General*. Traducción, prólogo y notas de Amado Alonso. 3ra. Edición. Buenos Aires: Losada. Original de la traducción: 1945, Original: 1916.
- SAUSSURE, F. (1968) *Cours de Linguistique Générale*. Edición crítica de R. Engler, Tomo 1. Wiesbaden, Otto Harrossowitz. Original: 1916.
- SAUSSURE, F. (1974) *Cours de Linguistique Générale*. Edición crítica de R. Engler, Tomo 2. Wiesbaden, Otto Harrossowitz. Original: 1916.
- SAUSSURE, F. (1983) *Curso de Lingüística General*. Edición crítica de Tullio De Mauro. Traducción, prólogo y notas del original de 1916 por A. Alonso; Madrid: Alianza Universidad. Original: 1916.
- SAUSSURE, F. (2004) *Escritos sobre lingüística general*. Edición, introducción y notas de S. Bouquet y R. Engler, con la colaboración de A. Weil; traducción de C. U. Lorda Mur. Barcelona: Gedisa Editorial. Original: materiales inéditos de 1907-1911.

Los dispositivos de control *psi*.

Tecnologías de disciplinamiento en la infancia

PILAR COUSILLAS

Dificultades ante el aprendizaje... este es el tema que nos convoca, y que, interpela las prácticas, en tiempos de crisis de las formas de educar, particularmente en nuestro país, pero más aún como fenómeno global.

La crisis de la escuela como espacio disciplinar, tal como fue concebida en los albores de la modernidad, como mecanismo de control de espacio cerrado; la familia heteronormada, también en crisis como núcleo fundamental de reproducción ideológica, moldeadora de cuerpos y de goces, reproductora de las relaciones de producción en cuyo centro estaba el padre, son algunos de los elementos que debemos tomar en cuenta si queremos cuestionar con qué recursos se responde al malestar vehiculado en la situación dificultad de aprendizaje.

Al mismo tiempo que esta crisis se torna obvia e innegable, y el poder político se despierta en medio de la catástrofe, improvisando aquí y allá soluciones de contingencia, cargando la responsabilidad de la estruendosa caída en los docentes o los padres, buscando en ultramar experiencias educativas *eficientes*, los padres y docentes reclaman al Estado que se haga cargo de los niños y jóvenes que no aprenden (porque no pueden, porque no quieren, porque no les interesa).

La infancia, el niño, como sujeto de derecho, individuo con características distintas de las del adulto, objeto de estudio particular de las disciplinas llamadas *psi*, es de aparición reciente en la historia, como lo consigna Ariés (2001, p. 20),

En la Edad Media, a principios de la era moderna y durante mucho más tiempo en las clases populares, los niños vivían mezclados con los adultos, desde que se les consideraba capaces de desenvolverse sin ayuda de sus madres o nodrizas, pocos años después de un tardío destete, aproximadamente a partir de los siete años... El movimiento de la vida colectiva arrastraba en una misma oleada las edades y las condiciones, sin dejar a nadie un momento de soledad ni de intimidad.

En esta misma línea, Prost y Vincent (1992, p. 269) señalan que “Sólo durante el siglo XIX el niño es percibido como una persona específicamente diferente a un adulto en devenir”.

Las disciplinas del control *psi*

En la medida en que la infancia comienza a presentarse como una etapa de cuidado especial, surge el interés por la educación de los niños, quienes serán separados del mundo del trabajo que hasta entonces compartían con el adulto. Poco a poco el niño será tomado por la escuela y la familia y se pondrá especial atención en su desarrollo, acompañándolo hasta la adultez.

Las disciplinas se apoderarán de los discursos sobre la infancia, cercando competencias, valorando habilidades, diseñando un campo de vigilancia y observación que irá paulatinamente y en forma creciente, especializándose en series cada vez más complejas.

Foucault (2002, p. 126) lo describe así:

El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una “anatomía política” que es igualmente una “mecánica del poder”, está naciendo; define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles”. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una “aptitud”, una “capacidad”, que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta

A medida que se especializa y va recortando cada vez más específicamente áreas de competencia, las disciplinas cercan los campos de lo normal y lo patológico.

Especialmente en el campo del aprendizaje la escuela, incluso hoy en día, presenta un modelo que tiende a excluir al que no aprende. Es un modelo segregacionista: segrega por edades, califica por franjas, expulsa al que no logra acomodarse a la expectativa del curso (de allí la existencia de la *educación especial*).

De este modo, la disciplina procede no sólo distribuyendo los cuerpos en el espacio, sino que, mediante un cuidadoso sistema de peritajes y evaluaciones, los ubica geográfica e institucionalmente en diversos centros especializados.

A nivel público las llamadas *escuelas especiales*, a las que son derivados aquellos niños que presentan desfasajes –luego de algunos intentos en la llamada *educación común* sin haber conseguido acceder a los requerimientos mínimos–, constituyen verdaderos depósitos de una infinidad de dificultades de las más diversas, pero que son universalizadas bajo el paraguas piadoso de la *educación especial*.

Es interesante observar, que estas escuelas en Uruguay no funcionan como espacio permeable de ida y vuelta donde el niño quizá pueda pasar una temporada para luego reintegrarse a la educación común. La necesidad especial se toma como algo dado, una constatación definitiva, determinista, que descree de lo dinámico de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las vicisitudes que puedan presentarse a lo largo de la vida del niño y su entorno.

Las experiencias de integración (por ejemplo, la integración de niños con cierta dificultad a la educación común, que requieren adaptaciones curriculares) son aisladas y dependen de los esfuerzos puntuales de docentes o directores de centros *comunes* que se comprometan específicamente con la idea de la integración-inclusión.

Nótese que la misma idea de inclusión, contenida en el Reglamento de Educación Especial implica, en una primera instancia, una segregación que se intenta (con escaso éxito) subsanar. (Ley No. 18.651, 2010)

Foucault (2005, p. 241) plantea que la noción de *desarrollo* es la clave para comprender de qué forma la psiquiatría se apodera de los discursos sobre la infancia, a partir del siglo XIX, y desde allí expande su dominio sobre la vida del adulto.

...esta dimensión temporal es, en cierto sentido, común a todos. Nadie escapa a ella, pero es una dimensión a lo largo de la cual uno puede quedar detenido. En esa medida, el desarrollo es común a todo el mundo, pero lo es más como una especie de óptimo, una regla de sucesión

cronológica con un punto ideal de culminación. El desarrollo, por lo tanto, es una norma con respecto a la cual nos situamos, mucho más que una virtualidad que uno posea en sí.

En la misma clase del 16 de enero de 1974, Foucault plantea que los retrasos o detenciones en el desarrollo serán normativizados, tomando dos referencias fundamentales: se medirá respecto del adulto como punto real e ideal de finalización del desarrollo y respecto de los otros niños como media de velocidad o lentitud en las adquisiciones esperadas.

Partiendo entonces de esta noción de *desarrollo*, se construye una serie de definiciones y estudios sobre la evolución normal del niño y sus desviaciones.

Forman parte de lo que Foucault (2005, p. 110) llama la *función psi*, y se instalan como sustitutos disciplinarios de la familia. Aparecen en escena cuando la función disciplinaria de la familia falla, y en ellos incluye a la psiquiatría, la psicología, la psicopatología, la psicopedagogía, incluso al psicoanálisis.

Cuando digo “función” no sólo aludo al discurso, sino a la institución y al propio individuo psicológico. Creo que esa es, en verdad, la función de esos psicólogos, psicoterapeutas, criminólogos, psicoanalistas, etc. ¿Y cuál es, si no ser los agentes de la organización de un dispositivo disciplinario que va a ponerse en marcha, a precipitarse, cuando se produzca un vacío en la soberanía familiar?

Tecnologías de control de espacio abierto: la industria farmacológica

La sociedad disciplinaria utilizó el sistema de panóptico como modalidad de vigilancia del espacio cerrado (esto es, inspirado en las cárceles, y multiplicado luego en las fábricas, escuelas y asilos).

En este sentido, la sociedad disciplinaria necesitaba una reunión geográfica y una peculiar distribución en el espacio del vigilante y el vigilado. Y esto sólo inicialmente, porque una de las consecuencias de este sistema consiste en que los vigilados finalmente no saben si lo están siendo, pero actúan como si lo estuvieran.

Deleuze (1999, p. 1) explica de esta forma el pasaje de las sociedades disciplinarias hacia las que llama *sociedades de control*:

Estamos en una crisis generalizada de todos los lugares de encierro: prisión, hospital, fábrica, escuela, familia. La familia es un “interior” en crisis como todos los interiores, escolares, profesionales, etc. Los ministros competentes no han dejado de anunciar reformas supuestamente necesarias. Reformar la escuela, reformar la industria, el hospital, el ejército, la prisión: pero todos saben que estas instituciones están terminadas, a más o menos corto plazo. Sólo se trata de administrar su agonía y de ocupar a la gente hasta la instalación de las nuevas fuerzas que están golpeando a la puerta. Son las sociedades de control las que están reemplazando a las sociedades disciplinarias.

Pero ¿de qué forma entonces se mantendrá el disciplinamiento de los *cuerpos dóciles* en las nuevas *sociedades de control*? ¿Y cómo repercutirán estas nuevas modalidades de control en la forma de trato a la infancia?

Posiblemente una de las formas más extendidas y que ha crecido exponencialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX es la psicopatologización de la vida cotidiana.

Y esta modalidad de control poblacional, que implica la descripción exhaustiva y la captura discursiva de manifestaciones emocionales que otrora formaban parte de la vida del hombre común, se ha ido desarrollando de la mano de una industria farmacéutica que promete liberarnos de los afectos que nos incomodan, de forma rápida, sencilla, económica... y casi mágica.

Podríamos ubicar especialmente en la edición número III del *Manual Diagnóstico y Estadístico* (1984) de los trastornos mentales, conocido como DSM por su sigla en inglés, y a las luchas académicas y político académicas que se efectivizaron en la interna de la Asociación Psiquiátrica Norteamericana, el momento de viraje en el cual la psiquiatría abandona el enfoque psicodinámico que había dominado la primera mitad del siglo XX.

Según Lane (2011) la intención de Robert Spitzer y sus grupos de trabajo al revisar la nomenclatura del DSM II (1998) procuró abarcar el amplio espectro de opiniones de los diferentes clínicos, borrando supuestamente toda referencia teórica, para centrarse en una mirada estadística de los trastornos mentales.

Este pretendido ascetismo no fue tal y en las disputas que rodearon el establecimiento del DSM III, así como en las consecuencias que esta llamada *biblia*

de los psiquiatras ha tenido sobre la medicalización y el trato de los distintos avatares emocionales por los que puede transitar un individuo a lo largo de su vida, se trasunta un regreso a la búsqueda de las causas biológicas y neurobiológicas del comportamiento humano.

Lane (2011) explica:

Así es que mientras que el DSM II, la edición de 1968 que Spitzer había ayudado a actualizar, citaba 180 categorías de enfermedad mental – entre ellas una sola forma muy genérica de “neurosis de ansiedad” –, el DSM-III R (“R” de “revisado”) iba a incluir finalmente 292 y el DSM – IV, aparecido en 1994, por encima de 350. O sea que, en apenas veintiséis años, el número total de trastornos mentales que la población en general es susceptible de manifestar casi se duplicó. Tal y como comentaría David Healy con respecto a este asombroso resultado, los parámetros revisados, únicamente para la depresión, “se multiplicaron por mil, todo ello a pesar de la existencia de tratamientos que supuestamente podían curar esa terrible dolencia”.

En este sentido, es casi imposible no encontrarse en alguno de los cuadros nosográficos, identificarse portador de algunos de los trastornos que la nueva *biblia* presenta.

Pero las cosas no quedan allí, pues el nuevo paradigma que proclama haber encontrado la causa de la ansiedad social y la depresión en una actividad anómala de los neurotransmisores, promete la solución mediante el consumo de psicofármacos.

Durante las últimas décadas del siglo XX en los Estados Unidos la industria farmacéutica puso en marcha toda una maquinaria de sujeción química de los cuerpos, para tratar *síndromes* que hasta ese momento formaban parte del tipo de emociones relativamente vulgares como la tristeza o la timidez. Esto derivó en el uso extendido de los antidepresivos y ansiolíticos.

A partir de allí fue sólo cuestión de unos pocos años hasta que la industria comprendiese que si ya había logrado extender el uso de químicos a una población que excedía en mucho el porcentaje objetivo clásico (esto es, pacientes con patología psíquica crónica), podía entonces captar consumidores mucho antes de la adultez.

Y si bien algunas voces se alzaron aquí y allá denunciando las devastadoras consecuencias de tal extensión indiscriminada del fenómeno farmacológico, no parece ser una oleada fácil de revertir.

Ortopedias fármaco técnicas: ortopedias de la subjetividad

La multiplicación de los diagnósticos de patología psiquiátrica en niños cada vez más pequeños, y el ulterior tratamiento farmacológico o de *reeducción*, son prácticas que se han extendido y masivizado, como si las marcas simbólicas de esas nominaciones no tuviesen efectos reales.

Algunas que clásicamente se consideran muy severas y de escasa prevalencia en la población como el autismo, han expandido sus fronteras, configurando lo que la quinta versión del DSM llama *espectro*, abarcando así poblaciones de lo más diversas.

Vasen (2011, p. 127), en relación al sustento neurobiológico que le sirve de marco teórico a la clasificación norteamericana, apunta:

Se ha creado así, a partir de esta concepción, un continuum imaginario desde cuadros con una severa retracción hasta otros con limitaciones subjetivas y sociales menores... Es decir que, si antes de la última revisión del DSM IV en 1994 los niños autistas se encontraban clasificados con otros cuadros graves y de mal pronóstico, desde ese momento se dejaba abierta una amplitud que coloca al autismo en un "amplio rango donde se incluye desde un científico brillante hasta alguien que permanece sin hablar y con una severa discapacidad".

Y este continuum sería menos inquietante, si no viniera acompañado por una batería de fármacos y un ejército de *técnicos* que se dedicarán a reeducar las *funciones alteradas*.

Pero esta proliferación de los diagnósticos que finalmente desemboca en la prescripción de fármacos no se limita a las patologías psiquiátricas severas.

En Uruguay el sobre diagnóstico y la medicación con metilfenidato en niños escolares está muy extendida, y el aumento en la importación de la droga en los últimos años ameritó la presentación de un recurso legal ante el Ministerio de

Salud Pública (MSP) en el año 2007 como se consigna en el artículo aparecido en La Diaria (2010)

En este artículo se presenta un estudio realizado sobre un muestreo de escuelas públicas y privadas de Montevideo, donde se aprecia tanto la generalización del consumo de psicofármacos como la distribución diferencial de éstos (en relación al tipo de droga) en función de características socio económicas y culturales.

Queda de manifiesto que las poblaciones con menores recursos económicos son más vulnerables, dado que acceden más fácilmente a los fármacos, pero con mayor dificultad a otro tipo de abordajes más integrales, que contemplen la complejidad de factores que pueden estar en juego en su padecimiento.

En el referido artículo también se explica que la creciente expansión del diagnóstico y de los tratamientos farmacológicos no puede adjudicarse únicamente a la práctica de los médicos. Es una práctica social extendida que en este caso incluye a la familia, la escuela y los equipos de salud. Por ejemplo, en el artículo, se señala:

Por otra parte, la profesional señaló que actitudes como treparse a un árbol o jugar a la “raspadita china” están siendo decodificados como “intentos de auto eliminación” por maestras que enseguida derivan a la pediatra para que pase al psicólogo y enseguida al psiquiatra para que lo medique, y si no llegan medicados, no entran a la escuela, ésta es la lógica, más que nada en contexto crítico.

Este tipo de situaciones pueden parecer caricaturescas, pero forman parte de la cotidianeidad de muchos centros educativos.

En este ejemplo confluyen una multiplicidad de factores donde se ubica en la individualidad del niño el padecimiento, el desajuste, la falla. En la pericia de los técnicos *psi* que evaluarán, la solución *terapéutica*.

Lo que queda elidido es la pregunta acerca de ese sujeto contextualizado en una situación vital particular, atravesado por la institución escolar que propone un modo de transmisión que está desfasado con su tiempo.

Como se señaló antes, familia y escuela, son *interiores en crisis* como lo consigna Deleuze (1999, p. 1) de la misma forma que los roles y lugares de cada uno dentro de cada *interior institucional*.

El ejemplo que se refirió anteriormente es paradigmático de las dificultades que tienen los docentes actualmente para autorizarse a resolver situaciones

que antes quedaban dentro del ámbito escolar, no requerían de la intervención de *técnicos*.

Quizá algunas sí la requerían, pero eran una minoría.

El lugar que el docente detentaba en otra época como portador de un saber (saber / poder) universal que transmitiría a sus alumnos *vacíos de saber*, tambalea.

La información está en todos lados, los niños llegan a la escuela sabiendo cosas, y con posibilidades de acceder a una cantidad enorme de datos rápidamente sin moverse de su casa.

De modo que en este sentido existe un gran desafío para los docentes pues deberán replantear su rol para poder ubicarse en esa novedosa relación docente-alumno.

Se impone también la necesidad de cuestionar la mirada clínica respecto a ciertos niños que no aprenden, que se alejan física o afectivamente de un sistema educativo que les resulta poco atractivo.

¿Qué lugar, entonces, para lo particular, en tiempos de la universalización de los padecimientos?

¿Cómo pensar las dificultades en el aprendizaje en tiempos de la absoluta prevalencia de los *peritajes*, las evaluaciones exhaustivas, las clasificaciones, la creciente necesidad de objetivizar y cuantificar *competencias*?

¿Qué importancia le daremos al sustrato neuro anatómico de las funciones que se ponen en marcha en el aprendizaje, y cuánto habrá del encuentro-desencuentro de saberes, modelos, generaciones, diversidades?

En ese sentido, la ilusión objetivante de las neurociencias, que pretenden una mente y un cuerpo que se devela a la anamnesis y la experimentación, desconoce la dimensión simbólica e imaginaria del cuerpo, ya que

Hay algo que hace que el ser hablante se demuestre consagrado a la debilidad mental, y eso resulta de la sola noción de Imaginario en tanto que el punto de partida de ésta es la referencia al cuerpo y al hecho de que su representación –quiero decir todo lo que para él no representa– no es sino el reflejo de su organismo. Pero ahí hay algo que enseguida nos hace tropezar: es que en esta noción de cuerpo es preciso implicar allí inmediatamente esto que es su definición misma, que es algo de lo que se presume que tiene funciones especificadas en unos órganos, de manera que un automóvil, incluso un ordenador, según las últimas noticias, es también un cuerpo. No va de

suyo, para decirlo, que un cuerpo esté vivo. (Lacan Sesión del seminario del 10 de diciembre de 1974)

Y lo que Lacan va a marcar en esa sesión de seminario, como aquello que le da vida a ese cuerpo, que alguien pueda reconocerse vivo entre otros cuerpos, es la dimensión de *lalangue*, del parloteo, la dimensión que hace que ese cuerpo se presente con una opacidad tal, que escape a toda objetivación cientificista.

Referencias bibliográficas

- ARIÉS, P. (2001). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Capítulo II, El descubrimiento de la infancia. (Trad. de Jesús Palomo Muñoz). Recuperado de: http://www.iin.oea.org/cursos_a_disancia/ El niño y la vida familiar. Consultado el 08/03/2017
- DELEUZE, G. (1999). *Conversaciones*. Posdata sobre las sociedades de control. (3ª. Edición, trad. de José Luis Pardo). Recuperado de: [http://www.Fundación.uocra.org/documentos/recursos/articulos/Posdata sobre las sociedades de control.pdf](http://www.Fundación.uocra.org/documentos/recursos/articulos/Posdata_sobre_las_sociedades_de_control.pdf) . Consultado el 13/03/2017
- FOUCAULT, M. (2002). *Vigilar y castigar*. (Trad. Aurelio Garzón del Camino). Argentina: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2005). *El poder psiquiátrico*. (Trad. de Horacio Pons) Argentina: Fondo de Cultura económica.
- La Diaria 24/08/2010 Recuperado de: [https://ladiaria.com.uy/articulo/2010/8/sociedad - empastillada](https://ladiaria.com.uy/articulo/2010/8/sociedad-empastillada)
- LACAN, J. (1989) Seminario del 10 de diciembre de 1974 (Trad. de Ricardo Rodríguez Ponte, versión de M. Chollet). Repartido para circulación interna de la Escuela Freudiana de Buenos Aires
- LANE, CH. (2011). *La timidez* (Traducción de Jesús Palomo Muñoz). España: Zimerman ediciones.
- Ley de Protección Integral de las Personas con Discapacidad No. 18.651 año 2010 Recuperado de: <http://www.cep.edu.uy/marco-legal> consultado el 9/03/2017
- PROST, A., VINCENT, G. (1992). Tomo 9 En *Historia de la vida privada*. (Trad. José Luis Checa Cremade). Colección dirigida por P. Ariés y G. Duby. España: Ed. Taurus

VASEN, J. (2011). Una nueva epidemia de nombres improprios. El DSM – V invade la infancia en la clínica y las aulas. Argentina Editorial Noveduc.

*Saber, no saber y subjetividad.
¿Hacia una alteridad desconocida?*

RUBÉN QUEPFERT

Para problematizar el aprendizaje, tomamos como punto de partida la línea abordada por Alicia Fernández, desde la psicopedagogía clínica, y a autores de otros campos como Jacques Lacan y Michel Foucault que, desde el psicoanálisis y la filosofía, nos permiten bordear cuestiones que hacen al aprendizaje y su relación con el saber.

Para Alicia Fernández, la experiencia de aprendizaje se posibilita a través de un vínculo relacional entre el enseñante y el aprendiente, en el cual el primero habilita el deseo de aprender y el aprendiente reinventa aquello que le había sido entregado a modo de información. Más importante que el contenido enseñado es el “molde relacional que se va imprimiendo” (Fernández, 2000a, p. 35), de forma subyacente, sobre la subjetividad del sujeto pensante.

Si bien se plantea un sujeto pensante, no se trata de una concepción estrictamente cartesiana, ya que la autora toma en cuenta la dimensión inconsciente freudiana (aunque de una manera distinta a la definición del sujeto para Lacan, donde un significante representa al sujeto para otro significante).³⁵

Enseñar, más que transmitir conocimiento, significa abrir un espacio de trabajo subjetivo en el que entra en juego el deseo para hacer posible los aprendizajes. Enseñar es crear las condiciones para que el sujeto sea autor de sus aprendizajes. De esa manera, “los procesos de aprendizaje son constructores de autoría. Lo esencial del aprender es que simultáneamente se construye el propio sujeto” (Fernández, 2000a, p. 38).

Desde este punto de vista, el aprender se realizaría en un vínculo intersubjetivo y en un espacio subjetivo-objetivo, y en ello dos tareas simultáneas se relacionan: la construcción de conocimiento y la construcción de sí mismo como sujeto creativo y pensante. Esto es lo que se conceptualiza con el término *autoría*. “El aprendizaje se dramatiza en el cuerpo a partir de la experiencia de placer por la autoría: ser autor del acto de enseñar y aprender” (Fernández, 2000a, p. 39).

³⁵ Ver: Lacan (1961-1962). *Seminario. La identificación*.

Para que el aprender sea una experiencia de satisfacción y de realización subjetiva, se requiere que el enseñante se abstenga de imponer al aprendiente un fin utilitario. Y que habilite a que el propio aprendiente pueda colocarse, por momentos, en posición de enseñante, siendo él también autor y creador de sus aprendizajes.

Muchas veces, el lugar omnipotente y de poder, que desde el saber se puede generar por fuerza del imaginario, limita la posibilidad de que el enseñante ocupe una posición en falta, donde pueda “jugar” por momentos desde un lugar de aprendiente —de no saber—, despertando en el sujeto que aprende una actitud más protagónica, autónoma. Se habilitaría así un espacio lúdico, en un juego e intercambio de roles de manera casi teatral, lo que nos hace pensar en una experiencia de tipo performática.

De esta manera, el aprendizaje implica un trabajo de reconstrucción y apropiación de conocimientos, en el cual se construye, a su vez, según Fernández, el propio sujeto como pensante y deseante.

Si tomamos la traducción del alemán de las instancias freudianas, encontramos que el inconsciente, *Unbewusst*, es “lo que no se sabe”; el preconscious, *Vorbewusst*, “lo que está antes del saber” y la conciencia, *Bewusst*, “lo que se sabe” (Fernández, 2000a,). Estarían en juego, entonces, en la experiencia de aprendizaje, tanto el saber consciente como el no saber inconsciente, siendo este último el que porta el “sabor” del deseo.

Fernández sostiene que el saber estaría más del lado de un saber-hacer, adquirido a través de una experiencia directa con el otro, lo cual implica una relación transferencial (Freud, 1976) y remite a un vínculo relacional que se transmite en forma inconsciente, más allá de los contenidos, siendo ese vínculo incorporado como una modalidad de aprendizaje.

Distingue, así, el saber y el conocer, ya que este último sería del orden de lo objetivable, al adquirirse a partir de los datos e información recibida, aún en forma indirecta o impersonal, sin pasar necesariamente por la experiencia relacional con un otro.

Notamos en este planteo cierto dualismo que se apoya en la relación sujeto-objeto, en el que el aprendizaje sería un inter-juego dado en el espacio inter-medio entre ambos. Afirma, a la vez, que el pensar se ancla entre la inteligencia (que es una construcción relacional) y el deseo, es decir, entre el sujeto y el mundo (Fernández, 2000a).

Ese espacio intersubjetivo, ese *entre* donde se juega el aprendizaje, nos remite al “espacio transicional” y al “objeto transicional” (Winnicott, 1972). El espacio transicional es un concepto fundamental para pensar el vínculo sujeto-objeto y la relación enseñante-aprendiente.

Aparece entonces un espacio *tercero* entre el sujeto y el objeto, espacio que no sería propiamente de ninguno, lugar lúdico que abona el terreno propicio para el despliegue de los aprendizajes.

Si bien el jugar y el aprender son actividades diferentes, se gestarían en el mismo espacio, lugar donde se hace posible la construcción de las “autorías de pensamiento” (Fernández, 2000a), es decir, la vivencia de una experiencia de construcción creativa, a diferencia de las concepciones objetivantes, en las que se valora la adaptación, la acumulación y la reproducción de la información.

Lo que convoca y nutre al pensar es la generación de un espacio entre el enseñante y el aprendiente que transforme los hechos e informaciones fríos en situaciones pensables, que pueden ser interrogadas, significadas y modificadas (Fernández, 2000a, p. 53).

Donald Winnicott (1972) habla de una “zona de experiencia intermedia”, entre la realidad interior y la vida exterior, entre la incapacidad del niño para reconocer y aceptar la realidad y su creciente capacidad para ello. Estudio pues, dice el autor, “la sustancia de la ilusión”.

Un espacio intermedio ambiguo, donde empieza a construirse la percepción (aprehensión) de la realidad exterior, pero teñida de ilusión, ya que se trata de un objeto dado, pero a la vez creado, a través de los primeros esbozos de simbolización en el juego con los objetos transicionales. Objetos que van posibilitando, en términos freudianos, el desprendimiento del autoerotismo y la constitución del mundo objetual.

Espacio lúdico por excelencia donde se despliega el fantaseo y la simbolización metafórica, antecesora de lo que será la actividad artística, la religión y la ciencia (e incluso la locura) en la vida adulta. Sin embargo, Guy Le Gaufey (2011) hace una aclaración a dicha actividad simbolizante, ubicándola en el registro de lo imaginario:

Entre las numerosas y apasionantes observaciones de Winnicott, destacaré, sin embargo, aquella sobre el valor “simbólico” del objeto transicional (poniendo, por supuesto, “simbólico” entre comillas, puesto que se trata en él, como en la mayor parte de los autores freudianos, un

empleo de la palabra simbólico que designa un valor que, en Lacan, será llamado imaginario: a saber, lo que el símbolo “representa”). (p. 183).

Podría objetarse, además, teniendo en cuenta la banda de Moebius tomada por Lacan, la concepción de un espacio binario (interior / exterior). Aunque ya se vislumbra en Winnicott el intento de superación del problema al proponer un espacio y un objeto paradójal y ambiguo, que estaría ubicado en una zona intermedia, una frontera de intersección, lo que hablaría de una continuidad porosa adentro-afuera.

Con el objeto transicional podríamos pensar entonces en un doble estatuto del objeto, ya que sería un objeto dado y a la vez creado, híbrido. Objeto parcial que sustituye y representa el objeto de deseo, pero también es, al mismo tiempo, la configuración de un esbozo de realidad que se erige en tanto que frustra. Simultaneidad de una presencia-ausencia del objeto, en el espacio intermedio entre el autoerotismo y el mundo objetual, estando allí al alcance del tacto y, a la vez, representando un objeto perdido.

Ese espacio que establece una relación particular con el objeto, subjetiva y objetiva a la vez, le sirve de modelo a la psicopedagogía para pensar la relación del sujeto con el objeto a conocer; es una composición de elementos de deseo, con aspectos provenientes del ambiente externo objetivante.

En este sentido, refiriéndose al objeto transicional, Winnicott plantea:

Es exacto que la esquina de la cobija (o cualquier otra cosa de este orden) es el símbolo de un objeto parcial tal como el seno de la madre. Sin embargo, el interés no reside tanto en el valor simbólico como en su valor actual. El hecho de que no es el seno (o la madre) es tan importante como el hecho de que representa el seno (o la madre), (en Le Gaufey, 2011, p. 183).

O sea, además de representar el objeto de deseo, el objeto transicional tiene un valor actual, es decir, una doble condición subjetiva-objetiva a la vez, característica que comparte con el objeto a conocer en la experiencia de aprendizaje.

Por estar ligado de cierta manera al deseo, el objeto a conocer suscita el deseo, al despertar el apetito de aprehenderlo, salvo en aquellas situaciones en las que el deseo es interceptado por un síntoma, como en el caso de la inhibición cognitiva.

En la relación enseñante-aprendiente, la construcción de ese espacio transicional, ese *entre*, y la amplitud, la capacidad de juego y creación que en él se

puedan instaurar, será fundamental para que las condiciones sean favorables u obturadoras de los aprendizajes.

No hay que dejar de señalar que el que oficia de enseñante se ofrece como objeto transicional, o sea, es tomado como un objeto en la relación transferencial que se establece entre el enseñante y el aprendiente. Vínculo que está signado, entonces, por una intensidad afectiva, lo que hace que la experiencia de aprendizaje esté encarnada en un inter-juego experiencial intransferible entre los protagonistas.

Planteamos en la siguiente figura un esquema abreviado para visualizar los efectos en el aprendizaje, según la modalidad predominante en la relación de enseñanza-aprendizaje.

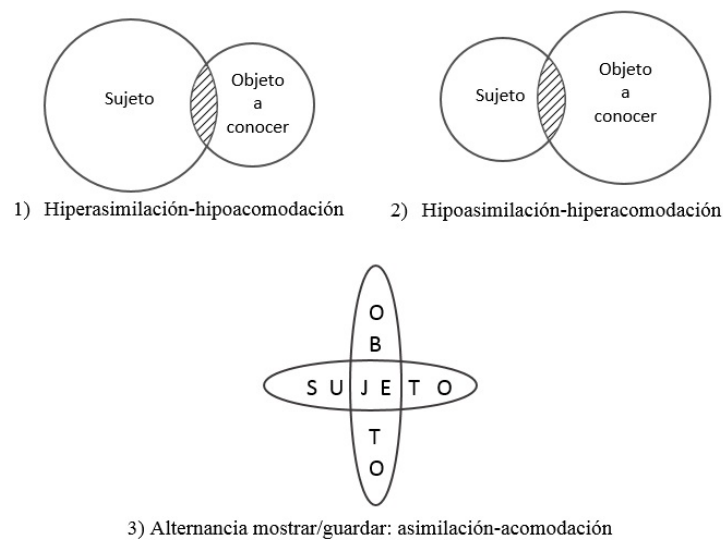


Figura 1

Fuente: Fernández (2000b)

Alicia Fernández propone ciertas modalidades de enseñanza-aprendizaje que, según la que prevalezca, favorecerían u obstaculizarían los aprendizajes. Afirma que los procesos serían alterados debido a los efectos de la hiperasimilación, por un lado, y los efectos de la hiperacomodación, por el otro, según los puntos 1 y 2 planteados en la figura 1.

En cambio, propone una modalidad de enseñanza-aprendizaje donde se favorecen y potencian los aprendizajes, en la que se alternarían de forma más equilibrada los aspectos subjetivos de la asimilación con los aspectos objetivos propios de la acomodación, como lo expresa el punto 3 de la figura 1.

Dicha modalidad está signada por una alternancia en la que el enseñante puede por momentos *mostrar* el objeto a conocer y otras veces *guardarlo* (poniendo en juego el no saber) para permitir así, en el aprendiente, la suscitación de la pregunta, el fantaseo y el placer del descubrimiento y la creación subjetiva.

Así, el enseñante pasa por momentos a la posición de aprendiente y viceversa, para que el sujeto en el ejercicio de su autoría sienta también el poder de *enseñar* al construir de forma activa su conocimiento. Esta modalidad basada en la alternancia mostrar-guardar, habla de una posición donde se muestra, pero también se agujerea el saber, ofreciéndolo como falta, desde la suspensión momentánea del conocimiento a transmitir.

Las modalidades de relación con el otro pueden encontrarse perturbadas, rigidizadas, (como en las modalidades de hiperacomodación o hiperasimilación mencionadas) por lo que se intentarían modificar desde la intervención psicopedagógica.

La autora habla entonces de “modos de relación” modificables en la interacción con un otro y no de trastornos psicopatológicos adjudicables a un sujeto.

Desde la psicopedagogía clínica vimos una especie de ensamblaje conceptual entre aspectos que hacen a cierta concepción psicoanalítica y aspectos de la psicología del aprendizaje, tomando como zona de intersección el espacio transicional y el objeto transicional.

Aportes de Lacan

Lacan (1962) en el *Seminario. La angustia* hace un giro teórico, pasando de concebir el deseo como deseo del Otro (basado en la dialéctica hegeliana) a concebir el objeto *petit a* como objeto causa de deseo.

No vamos a profundizar en las diferencias del objeto de deseo lacaniano (objeto *a*) con el objeto transicional. Diremos brevemente que el objeto transicional, además de su aspecto representativo, adquiere una consistencia empírica, imaginaria. La realidad o mundo externo que se va constituyendo a partir de la relación con ese objeto, para Winnicott, sería fenomenológica, objetivable.

Lacan (1962) diferencia el objeto *a* de los objetos mundanos y plantea que se trata de otra estética distinta a la estética trascendental kantiana. Desplazando su objeto del mundo de los objetos comunes, inventa una estética particular no fenoménica.

Aquí tienen la parte residual. La construí para ustedes, la hago circular... Tiene su pequeño interés porque, déjenme decírselos, esto, es *a* minúscula. Se los doy como una hostia [risas], pues ustedes se servirán de esto después. *a* minúscula, está hecho así. Está hecho así cuando se ha producido el corte, cualquiera que sea: ya sea el del cordón, el de la circuncisión, y algunos otros todavía que tendremos que designar. Queda, tras ese corte, cualquiera que sea, algo comparable a la banda de Moebius, algo que no tiene imagen especular. Entonces, ahora, vean bien lo que quiero decirles: Primer tiempo, el florero que está aquí [i(a)] tiene su imagen especular [i'(a)], el yo ideal {moi idéal}, constitutivo de todo el mundo del objeto común. (Lacan, 1962, p. 28).

Lacan propone el objeto *a* como un resto residual de la operación significativa. Y en forma de chiste dice que lo ofrece como una hostia. El chiste es portador de cierta verdad, sabido es que, en el ritual cristiano, la hostia es considerada el cuerpo de Cristo.

Lacan nos da el objeto, según dice, como un trozo del cuerpo, producto de un corte ("ya sea del cordón, el de la circuncisión, y algunos otros todavía que tendremos que designar"). Corte efectuado por el significante.

En un seminario anterior, *El deseo y su interpretación*, 1958-59, refiriéndose al falo dice: "ese sacrificio de sí mismo, esta libra de carne empeñada en su relación con el significante. Es porque algo toma el lugar de eso, que ese algo deviene objeto en el deseo" (s/d).

Ya se venía prefigurando lo que se configuró después como el objeto *a*, siendo este un trozo del cuerpo sacrificado. Alude, además, a su condición no especularizable, al tiempo que lo distingue de la imagen ideal en el espejo, imagen constitutiva de los objetos comunes, a diferencia del objeto *a*, sin imagen.

Su planteo complejiza y singulariza el objeto de deseo, sacándolo del registro imaginario, de lo observable, siendo al mismo tiempo irreductible a lo simbólico, introduciendo el registro de lo real, como lo imposible (Lacan, 1974-1975).

¿Ni simbólico, ni imaginario, el objeto de deseo lacaniano se ubicaría entonces en el registro de lo real? Lacan en la conferencia de Roma llamada *La tercera* precisa:

que este objeto *a* no está tomado en ninguna de las consistencias del nudo. No es por lo tanto ni imaginario ni simbólico ni real; es, hablando con propiedad, ectópico, y

esta propiedad lo convierte en el agente mismo del anudamiento. (en Le Gaufey, 2011, p. 182).

Lacan (1974-1975) utiliza la topología para intentar dar cuenta con el nudo borromeo de cierta composición subjetiva, entrelazando los tres registros (Real, Simbólico e Imaginario), el nudo tiene una configuración de tal característica que al desanudarse un solo registro se desanudan los demás.

Le Gaufey (2011) sostiene que el objeto *a* se trata de un objeto sin ninguna consistencia, no es imaginario,

[...] porque al despegarse del gran otro pierde dos propiedades casi definitorias de este otro: la unidad “uniana” y la especularidad [...] Esas solas determinaciones negativas bastan para excluir toda confusión entre objetos “mundanos” cualesquiera (eventualmente: seno, heces, etc.) y el objeto *a*. La clínica más atenta no dará una mostración de tal o cual objeto *a*. (p. 182).

Tampoco sería simbólico, ya que “toda reducción a un significante del objeto *a* fracasará por el carácter altamente parcial de este objeto. Todo significante *es uno*. Esto no es una constatación empírica, es un axioma constitutivo de lo que es el simbólico según Lacan” (Le Gaufey, 2011, p. 185). No hay saber alguno que pueda dar cuenta de ese objeto que, sin embargo, produce efectos.

Y por su carácter ectópico se haría imposible adscribirlo a alguna de las consistencias del nudo, aunque como afirma Le Gaufey (2011) citando a Lacan, “lo que hay de real en el nudo es el anudamiento” (p. 188), y si el objeto *a* es el agente del anudamiento, entonces se hace difícil pensarlo por fuera de este registro. Si bien el problema queda abierto, podemos decir que estaría en el borde de los tres registros. Agente del anudamiento, ectópico, no capturado por ningún eslabón de la cadena significativa, ni reflejado en una imagen, esbozado tras el velo en lo ominoso, tocado por el margen litoral de la letra, se escabulle entre la vibración quebrada de la voz cuando la angustia señala su presencia merodeando por la clínica.

Sin embargo, como causa de deseo, produce en tanto falta y hace producir al sujeto. Si tomamos la posición de enseñante que vimos anteriormente, se trataría de un saber-hacer con un saber en falta, y podríamos objetar que sea considerada como una mera técnica yoyca del orden de lo intencional. Ya que con La-

can se puede extremar el planteo, al concebir una falta no solo simbólica (irrepresentable) o imaginaria, sino una falta radical, un agujero estructural imposible de colmar, más allá de la intencionalidad.

Entonces, el aporte que el psicoanálisis lacaniano puede realizar a las teorías y prácticas del aprendizaje no es otra cosa que aquello que hace a su mayor especificidad, más que un saber se transmitiría un saber-hacer con una falta estructural, con un objeto que, aunque no se sabe de él, nos hace paladear, sin embargo, el sabor real e inasible del deseo.

Con Lacan ya no podemos hablar de una relación intersubjetiva de índole imaginaria, así como tampoco podríamos hablar de una relación con el objeto como lo hacen las propuestas psicologizantes o psicopedagógicas, por más que estas incluyan la dimensión inconsciente.

Un objeto ectópico hablaría entonces de un no-lugar, de un afuera, donde no hay posibilidad de establecer una relación de objeto, a no ser que esté signada por la no-relación. Relación con una falta que, para diferenciarla de la falta en lo simbólico, del significante fálico en tanto representante de la falta, podríamos llamarla una relación con *lo que falta*, haciendo referencia al objeto *a*.

Afirmar que hay una no-relación es hacer patente lo imposible, que dispara a su vez producciones subjetivas, producciones deseantes, en el anudamiento ternario con lo imaginario y lo simbólico.

El objeto causa de deseo produce y hace producir al sujeto, existe entonces una reciprocidad entre el sujeto y el objeto *a*: “Para todo ser hablante, la causa de su deseo es estrictamente, en cuanto a la estructura, equivalente, si puedo decir, a su doblez, es decir, a lo que llamé su división de sujeto” (Lacan, 1972, p. 153). Es decir que el objeto y el sujeto se producirían mutuamente.

Recordemos, además, que Alicia Fernández afirma que en la experiencia de aprendizaje se produce un sujeto, en tanto es una experiencia subjetivante. No alcanza solo con acceder o producir conocimiento, se hace necesaria una experiencia que conlleve a la vez un cambio o una transformación a nivel subjetivo.

Subyace la idea de un sujeto móvil, producido en esa experiencia singularizante y no como substrato sustancial, inmutable.

Aportes de Foucault

Desde un punto de vista diferente, Foucault hace un planteo que complejiza el problema del sujeto y del saber. ¿Qué es el saber para Foucault? Citamos a Gilles Deleuze con su lectura esclarecedora:

... para Foucault nada preexiste al saber. [...] el saber no presupone, no supone un objeto previo ni un sujeto preexistente. ¿Por qué? Porque saber es una conjunción, una conjunción entre ver y hablar. No se ven estados de cosas, se ven visibilidades. No se hablan palabras y frases, se hablan enunciados. La conjunción de ambos es el saber. (Deleuze, 2013, p. 145).

Foucault no parte de un origen, sino de un entremedio. Y hace un análisis genealógico exhaustivo que sería imposible desplegar aquí, partiendo de la Época Clásica hasta la Época Moderna, tomando por lo menos dos ejes fundamentales: lo que se habla y lo que se ve, lo cual constituye un “archivo”.

No parte ni de un sujeto ni de las cosas establecidas, dice, como vimos en la cita, que nada preexiste al saber y ese saber es histórico, es una formación histórica determinada. Propone que cada época tiene sus regímenes de visibilidades y sus regímenes de enunciados.

En su enfoque, preexiste un saber en cada época, generado en torno a focos de poder que producen enunciados que circulan en forma diseminada en el lenguaje, en las palabras y en las frases de una época determinada, y que, al abrir esas frases, al partir las palabras, se pueden ver los enunciados que definen el saber. Si bien diferencia lo que se habla de lo visible, siendo ambos elementos de distinta naturaleza, ambos se relacionan, y el saber justamente se produce en el entrecruzamiento de lo que se dice y lo que se ve.

Entonces, cada momento histórico produce su propio saber y permite determinadas visibilidades y determinados enunciados y no otros. De alguna forma, los que vivimos en una formación histórica somos hablados y podemos visualizar solo aquello que nos habilita el saber constituido. Y ese saber se construye en relación al poder, que está difuso, diseminado en la lengua y en lo que vemos, direccionando de alguna forma nuestra mirada.

Por eso no se ven estados de cosas, o las cosas en sí mismas, ni hablamos frases o palabras como si tuviésemos el poder autónomo de hacerlo. Vemos lo

que el saber (previo) nos hace visualizar y lo que los enunciados (previos) nos hacen decir entre las frases.

No se parte de un sujeto que piensa ni de un sujeto que habla, sino que somos hablados por un saber histórico. Ya no importa quién habla, no interesa el sujeto de la enunciación, sino en todo caso el sujeto anónimo del enunciado, que no es más que “un murmullo anónimo” (Deleuze, 2013, p. 117). Es decir, una voz impersonal, difuminada, esparcida en el lenguaje, que porta el saber de los enunciados, en la superficie misma del decir. La formulación más apropiada sería “se habla” (Deleuze, 2013).

Y Foucault se aboca a la tarea de desmontar el habla, desgarrar las frases, los discursos, para encontrar allí los enunciados, analizarlos y fundamentar su propuesta. Lo mismo hace con las visibilidades, como dijimos, no vemos los estados de cosas, sino que, según el régimen de luz de una época, las cosas se iluminan, destellan, reflejan, y lo que visualizamos es el reflejo sobre las cosas que determinado saber-poder nos hace ver.

Sin entrar en detalles, diremos que Foucault analiza, por ejemplo, cómo la locura pasa de ser nominada en la Época Clásica como la sin-razón a ser considerada en la Modernidad como enfermedad mental, de ahí, los diagnósticos y las clasificaciones que desde el saber-poder psiquiátrico se desarrollaron a partir de esa época y las consecuencias en las prácticas de disciplinamiento. Cada momento histórico produce regímenes de enunciados y visibilidades que constituyen el saber en su relación con el poder.

Para Foucault, entonces, no hay sujeto, ni siquiera el sujeto dividido vaciado de consistencia de Lacan.

Comentando a Foucault, Deleuze dice: “Blanchot esgrime el ‘se’ como expresión de la no-persona, y la no-persona es el verdadero sujeto del enunciado. [...] todas las posiciones de sujeto se alinean como las variables de ese ‘se habla’” (Deleuze, 2013, p. 117). Pero el mismo Foucault, señala Deleuze (2013), se hace la siguiente objeción: “ahí está usted otra vez, con la misma incapacidad para franquear la línea, para pasar del otro lado, [...] usted hace siempre la misma elección, del lado del poder, de lo que dice o de lo que hace decir” (p. 98). Y ese franqueamiento va a venir finalmente por el lado de la subjetividad.

Como vimos anteriormente, el aprendizaje es una experiencia subjetivante, es decir, no solo de aprehensión de conocimientos, sino que también implica una producción y una transformación.

¿Cómo salir entonces del encierro al que nos somete ese saber que, al apoyarse en el poder, nos determina las formas de percibir (visibilidad) y de enunciar, al formatear la manera que tenemos de entender y de significar el mundo? ¿Cómo generar nuevas formas de percepción y nuevas formas de significación? ¿El aprender, en tanto transformación, no es percibir y enunciar de otro modo?

Siguiendo a Maurice Blanchot, Foucault toma la idea del *afuera*, encontrando así la manera de franquear la línea del poder-saber. Y el afuera para Foucault sería la relación de la fuerza con la fuerza, lo que se denomina *un diagrama* (Deleuze, 2015).

Si bien las relaciones de poder son relaciones de fuerza, habría una relación de la fuerza consigo misma que nos hace pensar en puntos de resistencia ante las líneas del poder; pero esa relación de fuerzas dentro de la esfera del poder aún sería un afuera relativo, ya que el afuera absoluto estaría más allá de las relaciones de poder.

Lo puntos de fuerza y de resistencia en el diagrama, en el que se diseminan fuerzas aleatorias que establecen puntos de singularidad heterogéneos, resisten al poder y permiten establecer desviaciones y alteraciones creativas y diversas.

Pero hay un afuera informal, absoluto, exterior a toda forma de poder y a toda exterioridad posible que, al plegarse sobre sí, produce la subjetivación.

Franquear la línea del saber-poder, salirse de sus determinaciones, es relacionarse con la fuerza del afuera, un afuera que sería exterior a toda exterioridad, un afuera inmediato, que no estaría mediatizado por las fuerzas del poder porque él mismo es una fuerza. Y, al no estar dentro de las relaciones de poder, el afuera mismo es una no-relación, a la que Blanchot llamó *lo imposible* (Deleuze, 2015), extremidad que nos remite a lo inexpresable.

... habría efectivamente un más allá de la línea del poder, habría efectivamente franqueamiento del poder, habría efectivamente línea del afuera. Pero esa línea del afuera sería el "se muere", como algo aún más profundo que el "se ve", el "se habla", y el "se pelea". [...] ¿Puede esa línea del afuera sacudir su pertenencia a la muerte, a esa muerte que no termina y que no cesa? (Deleuze, pp. 20-21).

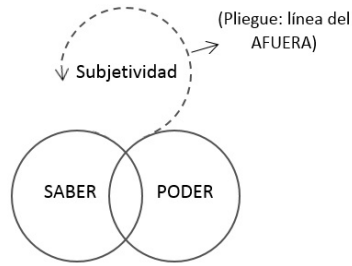


Figura 2: creación propia en base a los planteos de Foucault

El “se muere” no es la muerte individual, sino esa muerte coextensiva a la vida, una muerte interminable que hace que la vida pueda ser irrespirable, invivable, por lo que se hace necesario que la línea del afuera haga un pliegue, un doblez sobre sí mismo, solo por esa vía la línea del afuera puede arrancarse de la muerte, solo puede bifurcarse de la muerte y afrontar ese vacío. Es esa la condición para que la vida pueda romper con la muerte. Y plegarla es convertir el afuera en un adentro, pero que no sería una interioridad, sino que seguiría siendo un afuera o, mejor, el adentro del afuera, una invaginación o un doblez.

Pliegue imprescindible que hace que la vida sea más respirable, vivible, y esa interiorización de la fuerza intensiva del afuera no es otra cosa, como dijimos, que la subjetivación. “El pliegue produce subjetividad, el ser del sujeto, o la subjetividad, es el plegamiento del afuera” (Deleuze, 2015, p. 53). En la figura 2 se plantea esa dimensión tercera, que escapa al encierro causado por las formaciones de saber y las relaciones de poder. Doble flexible del tiempo, que deviene subjetividad. Y los diferentes modos de plegado son los diversos modos de subjetivación. Es lo que Foucault trabaja en su último libro *El cuidado de sí*.

Al respecto, en su curso *La hermenéutica del sujeto* dictado en el año 1981-82, dice:

Para un griego, la libertad humana acierta a servirse, no tanto o no solo en la ciudad, no tanto ni exclusivamente en la ley, no en la religión, sino en la *tekhne* (el arte de sí mismo) que uno mismo practica. Por lo tanto, el principio, el precepto de “ocuparse de sí mismo” se formula dentro de esta forma general, de la *tekhne tou biou*. (Foucault, 2008, p. 426).

La *tekhne tou biou* es un arte de vivir, una técnica de la existencia, una subjetividad. Es la manera que encontró Foucault para salir de las formas del saber

y de las relaciones de poder, haciendo que, a través del pliegue, de la subjetividad, la línea del afuera pueda devenir línea de vida, potencia vivificante y no caiga fatalmente en el vacío del “se muere”.

Las singularidades, entonces, no vienen del sujeto, sino que vienen del afuera, y cada singularidad, cada subjetividad es un modo de curvatura de esa línea del afuera. Y cuando esas singularidades al plegarse entran a establecer relaciones de fuerza, entran nuevamente en el juego del poder. Poder-saber que intentan siempre capturar las singularidades subjetivas, o lo que el autor llama el *sí mismo*. Pero ese *sí mismo*,

[no es] un adentro que sería mío, se trata de alojarse, de habitar el adentro del afuera, ser el pasajero por excelencia, es decir, estar ahí en la zona de subjetivación, [...] hacer un pliegue, que es la única manera de sobrevivir protegiéndose de las velocidades excesivas de la línea de muerte, puesto que la línea del afuera es también la línea de muerte. (Deleuze, 2015, pp. 196-197).

Por ello, al plegar el afuera, el *sí mismo* no es un cierre, sino una abertura vital. En otras palabras, construirse subjetivamente es estar abierto y conectado al afuera, solo así podrá advenir la novedad, lo diferente, devenir...

Desde esta concepción, también el pensamiento es esa fuerza del afuera que se pliega sobre sí, que se afecta a sí misma y al afectarse se transforma. Doblar las velocidades excesivas de esa “línea de muerte” es generar una lentitud en la línea del tiempo, una subjetivación.

Se trata de pensar, desde los distintos enfoques, cómo salirse de los formatos normalizadores, de los dispositivos de disciplinamiento que, desde las prácticas, los discursos y las visibilidades producidas por las lógicas de saber y las relaciones de poder, capturan las singularidades y detienen la producción de subjetividad heterogénea.

Desde los saberes disciplinares instituidos se generan clasificaciones y relatos con formato de cientificidad que construyen subjetividades coartadas, fijadas en identidades nosográficas y en rotulaciones generales objetivizantes, que coagulan las potencialidades creativas y obturan posibilidades de transformación.

Si bien desde algunos autores intentamos mostrar un enfoque alternativo que pueda abrir espacios para fisurar esos saberes establecidos, tal vez sea el arte el recinto paradigmático donde se puedan visualizar procedimientos y condiciones de producción de subjetividad.

En este sentido, dice Félix Guattari,

El lugar donde la problemática de la refundación de la creatividad, el lugar donde la cuestión no solo es planteada, sino donde es experimentada, es, finalmente, el dominio estético. Lo “pedagógico” en la cuestión de la creación estética es que ahí siempre se está retomando la alteridad a partir de cero. (en Attal, 2012, p. 105).

Tomar la alteridad a partir de cero es no anteponer un saber previo al sujeto, ningún discurso que lo capture desde un saber prefigurado, esa sería la enseñanza del paradigma estético a las “disciplinas” que trabajan con la subjetividad. Solo así podrán crearse condiciones de posibilidad de advenimiento de lo nuevo. “Resingularizar la subjetividad implica ciertos montajes que producen efectos de subjetivación. Y es sin duda el ARTE el lugar privilegiado de disposición creadora de nuevas constelaciones de referencia” (Attal, 2012, p. 105).

Siguiendo a Guattari, el artista buscará, entonces

... eso que rompe, eso que huye, eso que permite deslizarse entre, fuera de las redundancias dominantes. Está dispuesto en efecto, a hurgar en todas las basuras de la sociedad, de la filosofía, de todos los dominios del pensamiento, para salir de allí, para salir de esa especie de hundimiento de la percepción y de la afección, para producir preceptos y afectos mutantes. (en Attal, 2012, p. 107).

Buscar focos de no-discursividad dentro de las discursividades, en tanto son formas de saberes constituidos que capturan. Partir los relatos, fisurar las narrativas, producir desde el sin-sentido, desde lo paradójico e incluso tocar un punto de no-sentido, para romper con los sentidos reiterativos que retornan, haciendo emerger así la intensidad heterogénea del afuera, desde la plena alteridad.

Es un desafío que nos lanza cierto paradigma estético del arte contemporáneo (*performance*), que puede inspirarnos nuevas prácticas en el área del aprendizaje y en los distintos campos que se ocupen de la producción indispensable de las subjetividades mutantes.

Finalmente, ¿ciertos enfoques de la pedagogía, de la filosofía, del psicoanálisis y del arte, en tanto proponen una transformación subjetiva, no compartirían una zona común de porosidad fronteriza y de atravesamiento transversal que sería el terreno de la espiritualidad?

¿No serían esas prácticas, al modo griego, ejercicios espirituales de transformación de sí (*tekhne tou biou*), ya sea desde un objeto (no sabido) que nos constituye o desde una alteridad desconocida?

Acerca de la espiritualidad, Foucault nos dice: “solo una transformación del sujeto puede permitirle su acceso a la verdad” (en Allouch, 2014, p. 19).

Y agregaríamos: su acceso a la libertad.

Referencias bibliográficas

- ALLOUCH, J. (2014). Fragilidades del análisis. *Me cayó el veinte*, n.º 29, México.
- ATTAL, J. (2012). El pase, ¿a título de qué? La tercera proposición de octubre de Jacques Lacan. Colección Grapas +. *Me cayó el veinte*, México.
- DELEUZE, G. (2013). *El saber. Curso sobre Foucault*. Buenos Aires: Cactus.
- DELEUZE, G. (2015). *La subjetivación. Curso sobre Foucault*. Buenos Aires: Cactus.
- FERNÁNDEZ, A. (2000a). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FERNÁNDEZ, A. (2000b). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de las modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FOUCAULT, M. (1999). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- FOUCAULT, M. (2006). *Historia de la sexualidad. Tomo 3. El cuidado de sí*. Madrid: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2008). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FREUD, S. (1976). *Obras completas de Sigmund Freud. Volumen XII (1911-13)*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- LACAN, J. (1958-59). *Seminario. El deseo y su interpretación*. Recuperado de <http://www.lacanerafreudiana.com.ar/2.1.1.8%20%20CLASE%2025.%20S%206.pdf>
- LACAN, J. (1961-1962). *Seminario. La identificación*. Recuperado de <http://www.lacanerafreudiana.com.ar/2.1.3.5%20CLASE-05%20S9.pdf>
- LACAN, J. (1962). *Seminario. La angustia*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- LACAN, J. (1972). *Seminario. Aún*. Barcelona: Paidós, 1981.
- LACAN, J. (1974-1975). *Seminario. R. S. I.* Recuperado de <http://www.lacanerafreudiana.com.ar/2.1.10.12%20SOBRE%20ESTA%20VERSION%20CRITICA%20%20S22.pdf>

LE GAUFÉY, G. (2011). *El objeto a de Lacan*. México: Epee.

WINNICOTT, D. (1972). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.

Presentación

Con la masificación de la instrucción y la necesidad de hacer más eficiente al dispositivo escolar, entre los siglos XV y XVI, las prácticas de enseñanza sufren una reorganización que se materializó en el surgimiento de la clase y el currículum (Hamilton, 1993). La creación del dispositivo clase se basó en que todo aprendizaje tiene su momento y su lugar.

Desde mediados del siglo XVIII, con la masificación y obligatoriedad de la escuela, comenzó a percibirse que mientras algunos niños aprenden con facilidad, otros presentan algún tipo de dificultad. Ante el problema de niños que no aprenden, o que no lo hacen dentro de lo esperado, se buscaron respuestas a las causas desde la medicina; sin embargo, estas respuestas no brindaron mayores herramientas a la tarea pedagógica. En lo que podríamos denominar *una primera aproximación a los problemas de aprendizaje*, se hizo hincapié en sus causas fisiológicas, pero estas dejaron por fuera a una gran cantidad de niños que, a pesar de no presentar problemas de carácter médico, de todas formas, no aprendían.

En Francia, se le encargó al psicólogo Alfred Binet (1857-1911) el desarrollo de una herramienta que permitiese identificar el grado de maduración psicológica de los niños. Binet crea el primer test psicológico capaz de establecer la edad mental de un niño.³⁶ Con ese test se comenzó a evidenciar que existían niños que a pesar de no presentar retraso mental no aprendían de acuerdo al ritmo esperado por la escuela. De esta manera, un problema que se pensaba que era médico pasó también a ser de interés de psicólogos y pedagogos.

En 1915 la psicóloga estadounidense Leta Stetter Hollingworth (1866-1939) planteó que el 80 % de los niños que no aprendían tenían problemas sociales o psicológicos; lo cual llevó a cuestionar el lugar de las dificultades específicas de aprendizaje que no tienen causa demostrable, como así también aquellas inespecíficas

³⁶ Si bien el instrumento fue creado inicialmente para ser aplicado a niños con retraso mental, rápidamente se trasladó a niños que no estaban diagnosticados con esta patología, pero que presentaban bajo rendimiento escolar.

que tendrían su raíz en problemas socioculturales o psicológicos. Esta clasificación de dificultades de aprendizaje en específicas e inespecíficas se mantiene hasta la actualidad.

Otra forma de ver esta clasificación actual es la planteada por Marta Schorn, entre otros. La autora, haciendo un paralelismo entre las dificultades primarias y secundarias, propone las categorías *problemas de aprendizaje* y *problemas en el aprendizaje*:

El *problema de aprendizaje* es una realidad de hecho.

Lo orgánico hace su presencia y se manifiesta en niños con daños neurológicos, con deficiencias sensoriales, con déficits intelectuales, con retrasos madurativos, o con dislexias, dispraxias o discalculias. Son los que requieren apoyo, atención personalizada, dedicación por parte del maestro y de la familia y hasta reeducación. Los *problemas en el aprendizaje* surgen en presencia de una situación conflictiva y se exteriorizan por medio de síntomas de indiferencia o desgano. Cuando no aparece el deseo por saber o cuando la curiosidad hace una renuncia y “el qué me importa, o no me interesa” se impone como sentencia, nos encontramos con un conflicto. (Schorn, 2009, p. 98).

Casi simultáneamente con la denominación y clasificación de las dificultades de aprendizaje, surge, desde la medicina, la psicología y la didáctica, un campo nuevo que requiere de nuevos especialistas para su atención. No nos ocuparemos en esta oportunidad de las respuestas que se han dado desde la medicina y la psicología a las dificultades de aprendizaje, sí mencionaremos que, desde lo pedagógico, se utilizan diferentes estrategias didácticas para apoyar a aquellos niños que presentan alguna dificultad específica como la dislexia, la discalculia o un retraso en la adquisición de los aprendizajes esperados para su edad cronológica.

Algo que presentan en común todos los apoyos de reeducación son los tiempos; el tiempo cronológico y lineal, que es el utilizado por las instituciones educativas y sobre el que se compara a un sujeto con respecto a la media esperada para su edad; este no es el mismo para aquellos que presentan una dificultad. Podemos decir que en aquellos sujetos que presentan dificultades de aprendizaje existe una tensión entre el tiempo legal de la enseñanza y el tiempo real de su aprendizaje. No obstante, no todos los modelos didácticos presentan una visión del tiempo lineal. La didáctica multigrado, por ejemplo, tensiona esta visión del

tiempo, ya que al estar reunidos en una misma aula aprendientes de diferentes grados y realizándose una enseñanza al unísono, existen simultáneamente diferentes tiempos de la enseñanza y del aprendizaje en un mismo tiempo legal de la enseñanza.

Atención a la diversidad y circulación de saberes³⁷

La didáctica multigrado es un constructo teórico que se ocupa de los elementos presentes en toda práctica educativa (Zabala, 1997) y cómo se manifiestan particularmente en las aulas multigrado. Estos no son nada extraños, tienen que ver con tres elementos iniciales que hacen a las materialidades del aula: los tiempos, los espacios y los recursos. No hay aula ni enseñanza sin que estos tres elementos tengan presencia y algún tipo de manifestación. Evidentemente, se enseña en un espacio, un espacio áulico, de tal modo que el concepto de aula está asociado al de un espacio donde ocurren algunas cosas. El concepto de aula no remite únicamente al salón de clases y sus materialidades: las paredes, las carteleras, el mobiliario; remite también a algunas categorías conceptuales: el frente del salón, el rincón, las comisiones de trabajo. Para describirlas e interpretarlas es necesario ir más allá de los elementos materiales vinculados con los espacios, los tiempos y los recursos. También se debe apelar a comprender los acontecimientos y los actores que los protagonizan. Por lo tanto, es aula en tanto haya actores que actúen allí, enseñantes y aprendientes que tomen decisiones. El salón no es el aula; el aula puede ser el salón u otro territorio donde los actores protagonizan procesos que algunos son del orden de las enseñanzas y otros del orden de los aprendizajes.

Tampoco hay posibilidad de enseñanza sin una dimensión temporal, la cual está directamente vinculada con la planificación didáctica, porque esta supone administrar los tiempos de enseñanza. Algunos son tiempos didácticos de corta duración que en nuestro país están identificados con la jornada escolar y, por lo tanto, con la planificación diaria. Pero esta no sería nada ni tendría el mismo valor si esa corta duración didáctica no se enmarca en tiempos de larga duración. Estos están vinculados con las secuencias de enseñanza, los proyectos y otras modalidades de planificación periódica que, de algún modo, ayudan a

³⁷ Este punto está basado en Santos (2016).

mantener ciertos equilibrios. Estos tiempos impiden caer en la excesiva dispersión y, de la mano del concepto de secuencia, se concibe a la enseñanza en una temporalidad. Esto supone a la enseñanza en una lógica de la insistencia y la recurrencia hacia los objetos de conocimiento para que se puedan producir mayores oportunidades de aprendizaje.

No es posible pensar el aula multigrado solo a partir de esas tres materialidades. Hay otros aspectos como el de la organización social de la clase y muy particularmente el de las relaciones interactivas, es decir, cómo interactúan los alumnos entre sí y con el docente, que son claves para pensar el potencial que tienen los grupos multigrado en el aprendizaje. También resulta clave para pensar estos fenómenos en escenarios que no son formalmente multigraduados. La lista de elementos de las prácticas educativas se completa con los mecanismos de evaluación y con lo que constituye la escena fundante de lo didáctico: la organización de los saberes, es decir, la organización de los contenidos programáticos y no programáticos. Se trata de un elemento que condiciona a todos los demás y de ahí su carácter fundante; su organización determina la organización de todos los restantes.

El multigrado responde con una primera definición casi administrativa. Allí donde hay aprendientes de dos o más grados se constituye un escenario multigraduado. Dos o más grados a cargo de un solo docente implica ya una articulación diversificada desde lo didáctico en atención a la particular diversidad que el grupo posee. Desde esa expresión mínima del multigrado formal podemos ir al multigrado completo que es la manifestación más compleja y también más rica, pasando por una multiplicidad de multigrados parciales. Aunque ya no interese tanto, esta definición formal del multigrado es el punto de partida. Será interesante ir a definiciones de multigrado más conceptuales, una de ellas supone que el multigrado es una atención a la diversidad desde lo didáctico.

La idea de atención a la diversidad es peligrosa, ya que forma parte de un sentido común muy vaciado de significado. Muchas veces la idea se queda en el reconocimiento de la diversidad de los aprendientes. Eso está muy bien. Es un buen punto de partida reconocer que cualquier escenario áulico, con uno o varios grados, siempre implica una diversidad, ya que todos los grupos humanos son heterogéneos, aunque en la didáctica del siglo XX no ha sido tan claro. La expresión “grupo muy heterogéneo” consignada en los diagnósticos de los maestros al

comienzo del año ha estado muy presente durante décadas. Se trata de una expresión que ha operado por la negativa, considerando que la heterogeneidad de un grupo es un problema. Esto descansa en la fantasía que supone que algún día nos vamos a encontrar con un grupo homogéneo. La escuela toda se ha basado en esa pretensión de homogeneidad, construyéndose en esos términos. Se ha materializado en la clasificación de los niños por edades y la construcción de aulas donde los niños se parecen entre sí, pero hoy sabemos que esa homogeneidad es una ilusión. Todo grupo, tarde o temprano, si hilamos lo suficientemente fino en su análisis, siempre será heterogéneo.

Muchas veces, al quedarnos en el reconocimiento de la diversidad de los aprendientes, no trasladamos esa diversidad a la enseñanza. La fantasía de la escuela moderna ha implicado homogeneidad de los grupos que aprenden y uniformidad en las prácticas de enseñanza. Si reconocemos que hay diversidad en los aprendientes, también debería haber diversidad en la enseñanza; sin embargo, esto no resulta tan fácil de lograr. Los maestros de aulas multigrado lo han tenido que hacer siempre porque el tipo de diversidad de los grupos les ha obligado a desarrollar prácticas diversificadas de enseñanza. En otras aulas, el extremo de diversificar prácticas de enseñanza en términos de simultaneidad puede parecer que es un ejercicio difícil y que no vale la pena. No obstante, en los últimos tiempos se han registrado diversas experiencias que buscan esa diversificación. Cuando empezamos a profundizar en los no aprendizajes, la falta de los aprendizajes esperados o la falta de interés y motivación para el aprendizaje por parte de los alumnos, rápidamente comprobamos que las propuestas uniformes son muy insuficientes. En realidad, siempre lo fueron, solo que hoy las falencias del esquema de uniformidad de la enseñanza se hacen muy evidentes. Allí están los niños que a la propuesta general y uniforme no se suman, pero sí se podrían sumar a otras propuestas. Eso no obedece a un problema instalado en el propio alumno, tampoco necesariamente se trata de un problema del docente; se trata de un problema de orden estructural que tiene que ver con las prácticas uniformes de enseñanza.

Tiempo de la enseñanza y tiempos del aprendizaje

El concepto de *cronosistema escolar* (Terigi, 2004) da cuenta de la forma particular de ordenamiento del tiempo dentro del sistema escolar, ubica el arreglo del tiempo escolar con relación a la enseñanza y al aprendizaje. Específicamente, este cronosistema regula la secuencia de aprendizajes por niveles y/o grados, donde a cada grado le corresponde un nivel de conocimientos, o sea, una secuenciación y una gradualidad. Concentra a sujetos de la misma edad y los considera individuos que presentan una correspondencia entre la edad biológica y el nivel de enseñanza apto para recibir, conformando lo que hoy se denomina *el grupo-clase*. Este grupo-clase tiene como hipótesis, sobre todo luego del surgimiento de la psicología de la educación a principios del siglo XX, la igualdad de aquellos que ocuparán el lugar de alumnos como punto de partida. A su vez, se determina un tiempo legal de la enseñanza donde tienen mayor peso el tiempo del grado, generalmente de carácter anual, y el tiempo de la jornada escolar. Todas estas disposiciones temporales conllevarán consecuencias para la enseñanza.

Bajo este cronosistema escolar se determina la trayectoria escolar teórica (Terigi, 2008) de los alumnos. Es así que un niño debe ingresar en primer año de escuela con 6 años de edad y cursar los 6 años, egresando a los 12 años. Este itinerario teórico sigue una progresión lineal marcada por la periodización estándar de la escolarización. Para que esto se cumpla, la escuela ha estructurado históricamente modos de organización y funcionamiento particulares. Estas formas históricas de organización, funcionamiento y estructuración de la enseñanza constituyen lo que Tyack y Tobin (1994) han definido como *gramática escolar*.

Estas trayectorias escolares teóricas dan cuenta de los itinerarios escolares más frecuentes o probables. Sin embargo, también coexisten en el sistema escolar trayectorias no encauzadas, cada vez más comunes, ya sea por repetición, desvinculación y revinculación al sistema educativo. Esto hace que se transite la escolarización de formas heterogéneas y variables, no existiendo una correspondencia entre la edad y el grupo-clase o nivel educativo.

Desde la didáctica, se ha intentado economizar los ritmos de la enseñanza bajo el supuesto de que la homogeneización en el punto de partida habilitaría enseñar al mismo tiempo los mismos contenidos a sujetos de igual edad, y que

estos aprenderían lo mismo al mismo tiempo, pudiendo existir algunas desviaciones a la trayectoria prevista.³⁸ Este modo de enseñanza es el predominante en los sistemas de educación, pero no significa que sea el único posible.

Ese modo predominante de enseñanza crea la ilusión de la *monocronía* de los aprendizajes, la cual deja por fuera la subjetividad y los ritmos de aprendizaje de cada sujeto, determinando un supuesto de igualdad como individuos. Esto quiere decir, no todos aprenderán al mismo tiempo las mismas cosas, algunos aprenderán más, otros menos; sin embargo, la escuela debe basarse en una idea de aprendizaje que conserve cierta regularidad a fin de poder organizar una enseñanza masificadora.

En el aula multigrado el cronosistema escolar, si bien en aspectos formales existe, desde la práctica, presenta ciertas particularidades, por su propia constitución, que habilitan otras dimensiones temporales. Al estar el docente en presencia de un grupo multigrado, debe desarrollar estrategias didácticas que le permitan atender en forma simultánea y diferenciada a todos los aprendientes.

La atención simultánea y diferenciada es la base para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje con grupos multigrado, el *escalonamiento* y la *penetrabilidad*³⁹ son elementos que en un juego dialéctico hacen de la sesión de aprendizaje un verdadero campo fértil para la circulación del saber.

La labor docente se impone sobre toda técnica o tecnología de enseñanza, ya que cada docente debe prestar atención a todos sus estudiantes a la vez (atención simultánea) y a cada uno según sus características (atención diferenciada). Según Bustos (2006), “El tratamiento colectivo a través de flexibilizaciones en el nivel de instrucción con el objeto de abarcar más la atención de todo el grupo facilita la desaparición de las edades como marco generador de las diferencias individuales” (p. 14).

En un aula multigrado conviven niños y niñas con cualidades diversas: diferentes edades, grados y ciclos; distintos ritmos y niveles de aprendizaje; diversidad cultural y lingüística;⁴⁰ variadas destrezas interpersonales, necesidades,

³⁸ Esta idea ya estaba presente también en Comenio.

³⁹ Estas categorías son utilizadas, según la definición dada por Carlos Vaz Ferreira (1957), en *Estudios pedagógicos*, el escalonamiento refiere a lo que el enseñante hace con la materia a enseñar, dosificándola y adaptándola para la graduación de su clase. La penetrabilidad hace hincapié en el proceso de aprendizaje del alumno y se refiere a su capacidad de ir adquiriendo conocimientos nuevos a medida que va desarrollando sus propias aptitudes.

⁴⁰ Para una mayor profundización en este tema ver: Bustos (2006), capítulo VII.

saberes previos, intereses y motivaciones para aprender. Para atender estas necesidades en una sesión de aprendizaje, el docente hace uso de estrategias referidas a:

- La forma en que los estudiantes se organizan para aprender, ya sea de manera individual, en pequeños grupos, parejas o con tutores.
- El tipo de atención (directa o indirecta) que brinda a cada estudiante o grupo de estudiantes.
- Los recursos metodológicos, materiales e instrumentos de evaluación, organizados de tal manera que garanticen la atención simultánea y diferenciada.

El desafío para el docente es que todo alumno esté siempre atendido durante la jornada escolar, con estrategias pertinentes a sus características particulares.

Atención simultánea y diferenciada

La atención simultánea a grupos con diferentes disposiciones de aprendizaje es el punto fundamental del diseño pedagógico para las escuelas multigrado. Para atender a la diversidad, se requiere una organización de la enseñanza que permita al maestro trabajar simultáneamente con alumnos que poseen diferencias entre sí. Por eso, es necesario tener en cuenta dos aspectos: primero, agrupar a los niños de acuerdo con sus disposiciones comunes de aprendizaje, y, en segundo lugar, proporcionarles oportunidades para que trabajen cooperativamente y con una autonomía relativa.

Durante una sesión de aprendizaje con grupos multigrado es importante asegurar la atención continua a todos los estudiantes y a cada uno según su grado o nivel. Cuando hablamos de *atención simultánea* hacemos referencia a la estrategia a través de la cual el docente asegura atender al mismo tiempo a todos los estudiantes de los diferentes grados o ciclos sin que ninguno quede desatendido. Partir de un tema común para el desarrollo de una sesión de aprendizaje permite al docente atender a todos los estudiantes y dirigir distintas actividades interrelacionadas, aun cuando estas estén dirigidas al desarrollo de capacidades de diferente complejidad según los grados o ciclos del aula. La *atención diferenciada* parte del reconocimiento de que el grupo de estudiantes es heterogéneo, y ello

exige implementar estrategias diferenciadas que favorezcan el aprendizaje efectivo y el desarrollo de las potencialidades de cada estudiante según el ciclo o grado en el que se encuentren. Para lograr dar una atención diferenciada, el docente tiene que planificar su sesión, precisar las tareas que va asignar a cada grupo o parejas, según sus posibilidades, y prever qué niveles de ayuda requieren. Finalmente, deberá seleccionar los materiales y medios a utilizar, así como los procedimientos e instrumentos de evaluación, teniendo en cuenta la complejidad de la capacidad y los indicadores programados para la sesión.

Alternando formas de atención: directa e indirecta

Atender un aula multigrado requiere alternar con dos tipos de atención: la directa y la indirecta. La *atención directa* consiste en la interacción presencial del docente con un estudiante o con un grupo durante el desarrollo de una actividad. Mientras trabaja de manera directa con unos, el resto desarrolla sus actividades de manera independiente. Permite orientar a cada estudiante según sus estilos de aprendizaje, tomando mayor conocimiento sobre los avances individuales, identificando dificultades y reorientando las actividades. La *atención indirecta* consiste en prever y planificar estrategias y recursos como mediadores del aprendizaje que fortalezcan un aprendizaje autónomo, a nivel individual, y cooperativo, a nivel grupal, acompañando dicho proceso.

El docente puede turnarse o atender de manera directa a uno o más grupos de trabajo, mientras que otros estudiantes —por grupos, parejas o de manera individual— desarrollan actividades con el apoyo de materiales o del estudiante monitor. Estas formas de organización de la enseñanza maximizan tanto los tiempos de la enseñanza como los del aprendizaje. En la tradición uruguaya esta práctica de enseñanza se denomina *alternancia entre trabajo dirigido y trabajo autónomo*.

En el aula multigrado, la ilusión de monocronía de los aprendizajes es constitutivamente cuestionada. Habrá tantos tiempos del aprendizaje como niveles y alumnos haya en el aula. Para quienes presentan alguna dificultad de aprendizaje, el aula multigrado permite tener mayores oportunidades de estar en contacto con saberes de diferentes niveles por mayor tiempo real.

Reflexiones finales

Para aquellos que presentan una dificultad de aprendizaje, el aula multigrado ofrece un espacio donde, por sus características de organización de la enseñanza, habilita un ámbito en el que los saberes circulan con tiempos diferentes a los habituales en un aula común. En estas aulas al estar el alumno en contacto con saberes de diferentes niveles o clases tiene la oportunidad de reforzar aquellos que no fueron lo suficientemente adquiridos.

La actividad didáctica está sometida a ciertas leyes de organización temporal en función de un doble criterio, vinculado con la estructura del saber, por un lado, y con las posibilidades de aprendizaje según las características del alumnado, por otro. Los saberes adquieren soportes a través de los cuales se transmiten y se disponen para su circulación, estos soportes se materializan en los insu-
mos didácticos y en los espacios educativos. Los saberes así dispuestos, temporalmente y corporizados en los soportes, entran en circulación en términos de enseñanza de acuerdo a una determinada organización social de la clase y a ciertas relaciones interactivas entre los alumnos y el docente.

En una didáctica multigrado,⁴¹ las distintas dimensiones de la enseñanza y sus elementos en la práctica tienen en la organización de los saberes la clave de su funcionamiento. Debería pensarse que la forma en que se organizan los contenidos para su enseñanza es la organización primera y la que determina la organización del resto de los elementos, tradicionalmente identificados con la didáctica más prescriptiva. En todo caso, se trata de manejar criterios de integración de contenidos en términos de complementariedad, por ejemplo, de varios conceptos en torno a un tema estructurador. En ese esquema, los contenidos a enseñar se disponen con cierto nivel de organización mutua, más allá de la disciplina a la que pertenezcan, aunque sin desconocer esa pertenencia. Esos contenidos se disponen, además, en torno a temáticas que acontecen y emergen, sin que necesariamente estén previstas en el currículo prescripto y sin que estén asociadas a un grado en particular.

⁴¹ Algunos pasajes recogen reflexiones publicadas en Santos (2011).

Esto último no tiene que ver necesariamente con la contextualización. Contextualizar los saberes a enseñar, considerar como punto de partida lo que el aprendiz sabe y vive en el medio rural, parece inevitable; pero se vuelve peligroso si se lo lleva al extremo de considerar válida solo la enseñanza de aquellos saberes que algo tienen que ver con lo que el niño ya sabe o vive en el campo. Por el contrario, los saberes que se enseñan deben tener algo de ajenidad, de extrañamiento, lo cual hace que tengan sentido para compensar aquello que, si el aprendiz no lo encuentra en la escuela, no lo va a encontrar en ninguna otra parte.

La manera en que se reconstruyen los saberes, en tanto saberes aprendidos, está atravesada por circunstancias excesivamente singulares y mínimamente aprehensibles por quienes observan desde lejos, y aún para el docente. Los indicios del saber aprendido no se manifiestan claramente, permanecen en gran parte ocultos. Sus manifestaciones son impredecibles y, en ocasiones, aparecen fuera de la escuela y fuera del alcance del enseñante. Los mecanismos de evaluación miden la distancia entre el saber enseñado y el saber aprendido, aunque son poco eficaces para comprobar la naturaleza y características de este último. Incluso tienen muchas dificultades para encontrar los indicadores más adecuados y fiables de aprendizaje. Esto hace que, en general, los mecanismos de evaluación estén concebidos a partir de una fantasía que les hacen decir más de lo que pueden decir. La respuesta a la pregunta, la resolución de un problema, la exposición del conocimiento, la producción de un texto, son mecanismos que intentan poner en términos materiales el supuesto saber aprendido. Sin embargo, lo que se puede obtener de ello son apenas algunos indicios de la existencia de un saber aprendido y la manera en que se configura.

La libertad con la que circulan los saberes en el aula multigrado es una libertad pautada por la intencionalidad del docente. Este no deja de enseñar los contenidos correspondientes a cada grado, por lo que propone secuencias de actividades para ir cumpliendo el propósito de aproximarse a ellos. Una vez cumplida esta tarea, en cada una de sus etapas, los conceptos aprendidos circulan libremente entre los demás grados por medio de diversos recursos didácticos.

La intervención del docente pasa por planificar dos niveles de actividades, cuando es posible integrar contenidos entre disciplinas y grados. En primer lugar, las diseñadas para enseñar contenidos específicos para cada grado o nivel, según corresponda, cuyo objetivo es que, tras una secuencia de aprendizaje, los estudiantes se apropien de determinados conceptos, habilidades y actitudes. En

segundo lugar, las actividades donde la integración entre los niveles y grados se manifiesta no solo al compartir actividades, sino fundamentalmente por la circulación común de los saberes aprendidos o en proceso de apropiación. Aquí el docente deja en libertad para que el proceso tenga los máximos efectos posibles y para que cada estudiante aproveche el contacto que tiene con saberes que están siendo manejados por otros compañeros.

Luego de las actividades individuales o grupales por grado o nivel, según corresponda, en función de los contenidos que se estén trabajando, una puesta en común permite que esos saberes sean recibidos por los estudiantes de grados inferiores y/o por los de grados superiores. Para los primeros, esos acercamientos permiten proyectar lo aprendido más allá de sus límites hasta donde sea posible para cada uno. Al mismo tiempo, permite ir construyendo bases para futuros aprendizajes, incluso de años siguientes, que, cuando se presenten, el estudiante habrá tenido ya un primer contacto de referencia. El efecto de recursividad sobre los mismos saberes, aunque imperceptible, es significativo a largo plazo. Para los alumnos de grados superiores, esos acercamientos permiten retomar contactos con saberes ya abordados anteriormente, lo que posibilita reforzar y consolidar bases para la apropiación de los actuales.

De la mano de la transferencia como indicador de evaluación, esto es, la capacidad de transmitir a otros lo que se ha aprendido o está en proceso de aprenderse, surge una última consideración acerca de los saberes aprendidos. La manera más clara de evidenciar la presencia de saberes aprendidos es hacerlos circular bajo la forma de enseñanza, de transmisión hacia los demás. Si alguien es capaz de poner un saber en texto —un texto diferente al aprendido—, comunicándolo a los demás, de maneras diversas, de acuerdo al auditorio y con las necesarias adaptaciones lingüísticas, entonces, es probable que estemos ante un saber aprendido.

Tanto en el escenario áulico de confluencia de aprendientes de diferentes grados (multigrado clásico y formal) como en el de confluencia de aprendientes con diversos problemas de aprendizaje (multigrado conceptual, muchas veces denominado *multinivel*), lo que ocurre son fenómenos de interacción entre pares asimétricos. Los fenómenos de la transmisión y recepción entre pares que no se parecen, haciendo que la circulación del saber sea más plena y rica, potencian el aprendizaje más allá de las características específicas de los aprendientes.

Referencias bibliográficas

- BUSTOS, A. (2006). *Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía*. Tesis de Doctorado. Universidad de Granada, Granada. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/1020/16158933.pdf;jsessionid=956206A2124D41E8895CDDFEDA2FFE68?sequence=1>
- HAMILTON, D. (1993). Orígenes de los términos “clase” y “currículum”. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 1, enero-abril. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a06.htm>
- SANTOS, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol. 15, n.º 2, Universidad de Granada, Granada. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART5.pdf>
- SANTOS, L. (2016). La didáctica multigrado más allá de la escuela rural. *Quehacer Educativo*, n.º 140, diciembre. Montevideo: FUM-TEP.
- SCHORN, M. (2009). *La capacidad en la discapacidad. Sordera, discapacidad intelectual, sexualidad y autismo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- TERIGI, F. (1999). Sobre las características del conocimiento escolar. En: FRIGERIO, G., POGGI, M. y KORINFELD, D. (Comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- TERIGI, F. (2004). La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender. En: FRIGERIO, G. y otros (2004). *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- TERIGI, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En: DUSSEL, I. y otros (2008). *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Santillana.
- TYACK, D. y TOBIN, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why has it been so hard to Change? (La “gramática” escolar: ¿Por qué ha sido tan difícil de cambiar?) *American Educational Research Journal*, 31(3), pp. 453-479. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.3102/00028312031003453>
- VAZ FERREIRA, C. (1963). *Estudios pedagógicos*. Tomo XVII. Homenaje de la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay.
- ZABALA, A. (1997). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

*La fetichización de la violencia dificultando la historia de
aprendizaje y el paso a la adultez en la novela de
Antonio García Ángel*

OFELIA ROS

El arrullo frenético de los sintetizadores es
canción de cuna para nosotros, huérfanos de todas
las utopías, sabiondos a priori, solitarios empedernidos y promiscuos.

Antonio García Ángel, 2001.

En *Su casa es mi casa* (2001), del colombiano Antonio García Ángel, un humor ácido y punzante señala una violencia que irrumpe en la cotidianidad extrañando al sujeto sobre sus propios actos, como si actuara en él una parte desconocida que toma el mando de sus acciones. Analizaré cómo este extrañamiento se relaciona con una fetichización de la violencia, la cual adquiere una forma que reviste las relaciones sociales pero no parece depender del accionar consciente de los personajes de la historia. Este extrañamiento, fundado en un ambiguo desconocimiento, es obstáculo para el paso a la adultez de los personajes, característica esencial de las novelas de formación o (*bildungsroman*)

Danilo Santos López explora, desde la categoría de la tradición germana de relato de formación (*bildungsroman*), la literatura de los escritores chilenos Jorge Marchant Lazcano, Alberto Fuguet, Roberto Fuentes y Marcelo Sánchez, y los novelistas mexicanos Gustavo Sáinz, José Emilio Pacheco, Juan Villoro y Guillermo Fadanelli. El autor tiene como criterio de selección el periodo de tiempo en el cual estos escritores publican sus obras literarias y los vínculos existentes entre las categorías de lo urbano y la *bildungsroman*. Delimita la categoría de *bildungsroman* a partir de rasgos tradicionales del concepto como “el relato que aborda el desarrollo de un personaje en su viaje hacia la edad adulta, dando cuenta de la progresiva inserción social del protagonista y de la construcción de su conciencia” (Santos, 2012, p. 170). Asimismo, el autor plantea siete características básicas siguiendo la propuesta de Marianne Hirsch (1979)

- 1.- La novela de formación se focaliza en un personaje central. Es la historia del desarrollo y crecimiento de un individuo representativo dentro del con-

texto de un definido orden social. 2.- La novela de formación concierne a lo biográfico y lo social. 3.- El argumento de la novela de formación es la historia de una búsqueda en una secuencia lineal y cronológica que sigue el crecimiento o madurez del protagonista. 4.- Es una historia de aprendizaje y no una biografía completa. 5.- El punto de vista narrativo es irónico y está caracterizado por la distancia del narrador respecto al protagonista. 6.- Los otros personajes de la novela cumplen funciones fijas respecto al protagonista. 7.- La novela de formación es didáctica, educa al lector a través de la representación de la educación del protagonista. (Santos, 2012, p. 171)

El concepto de *Bildung* surge en el siglo XVIII en la literatura; las raíces alemanas de esta palabra son: Urbild (modelo originario), Vorbild (Modelo) Nachbild (Imitación en el sentido propio) y puede describirse como una maduración, como la transición de niño a hombre. Esta maduración implica un proceso, una periodicidad, el concepto es similar a la palabra francesa “éducation”. Uno de sus libros fundacionales es *Los años de aprendizaje de Wilhem Meister* (1795) de Goethe. Ésta se centra en la historia de un hombre de negocios que busca escapar de su vida vacía. *Demian* (1919) de Hermann Hesse y *El lazarillo de Tormes* (1959) son también ejemplos de este género; Jerónima Ipland menciona que el personaje principal de la novela de formación es un viajero, un caminante, para quien el camino simboliza el movimiento interior, la lucha entre su realidad y su ideal.

Ipland propone que la *bildung* debe ser analizada desde su raíz *bild* (imagen) y a su vez los derivados de la misma *Bildern*, *Bildsam*, *Gebildet*. A partir de estas palabras se relaciona con otras como: Educar (*erziehen*), Aprendizaje (*lernung*), Ejercicio (*Ubung*), Unterricht (lección, enseñanza), Aclarar (*Erleuchten*) y (*Aufklaren*) ilustrar. El concepto de *bildung* se ha identificado con una idea de formación, aunque también ha sido traducido como cultura y se relaciona estrechamente con otras expresiones como las de *Geist* (espíritu) y *Freiheit* (libertad), (*Vilanou*). El cultivo de sí mismo a manera de autoformación, será el proceso interior y espiritual mediante el cual el hombre se puede elevar a su verdadera condición humana, en la cual *bildung* y *geist* (formación y espíritu) se fusionan en una unidad integral. La formación se asume de manera autobiográfica, implicando la confesión, la introspección e interioridad en torno a la realización del propio yo.

En este sentido la *bildung* expresa el cuidado de uno mismo por la formación individual, la salvación y la justificación de la propia vida.

En la novela *Su casa es mi casa* del colombiano Antonio García Ángel la formación autobiográfica, la confesión, la introspección e interioridad en torno a la realización del propio yo se encuentran obstaculizadas por una fetichización de la violencia. En la novela, lo misterioso de la forma narrativa de la violencia consiste en que la misma refleja ante los personajes el carácter social de su propia agresividad como un carácter objetivo inherente a la sociedad, como una propiedad natural de las relaciones sociales. Y por ende, la violencia constituye un aspecto primordial de la relación que media entre los personajes, aunque al margen de una articulación narrativa con su accionar consciente. La violencia de los personajes es narrada como una propiedad natural de las relaciones sociales, sobre la cual ellos no tienen agencia. Es por medio de este *quid pro quo* [tomar una cosa por otra] como la narrativa hace visible la inversión fetichista de la violencia entendida como sensorialmente suprasensible o social.

De igual manera, la forma narrativa en la que los personajes encarnan la violencia y las relaciones sociales en que dicha forma se representa no se sustentan en una condición ontológica de lo social o en su naturaleza intrínseca. Lo que narrativamente adopta para los personajes la forma fantasmagórica de una propiedad intrínseca de lo social es una relación social determinada históricamente entre aquéllos. “De ahí que para hallar una analogía pertinente debamos buscar amparo en las neblinosas comarcas del mundo religioso. En éste los productos de la mente humana parecen figuras autónomas, dotadas de vida propia, en relación unas con otras y con los hombres” (Marx, 1956, p. 47). Asimismo, la violencia que reviste la subjetividad de los personajes se proyecta como una “figura que no depende de su control, de sus acciones individuales conscientes” (Marx, 1956, p. 47) sino que adopta en general la forma de violencia social.

Slavoj Žižek en su texto *El sublime objeto de la ideología* propone que hay una homología ente el procedimiento de interpretación de Marx y de Freud, entre sus análisis respectivos de la mercancía y de los sueños. “En ambos casos se trata de eludir la fascinación propiamente fetichista del ‘contenido’ supuestamente oculto tras la forma: el ‘secreto’ a develar mediante el análisis no es el contenido que oculta la forma (la forma de las mercancías, la forma de los sueños) sino, en cambio, el ‘secreto’ de esta forma” (resaltado del autor, 1992, p. 35). Podríamos preguntarnos con Žižek ¿por qué los pensamientos oníricos adoptan la forma del

sueño?, ¿por qué el trabajo asumió la forma del valor de una mercancía? o ¿por qué la violencia asume la forma de violencia social y afirma su carácter cuando se presenta bajo esta forma? Sin embargo, la clave para esta investigación es que en su atención a la forma ambos autores proponen un extrañamiento del sujeto ante lo que produce, ya sean mercancías o sueños. El concepto marxiano de fetichismo de la mercancía (1867) y el concepto de lo siniestro freudiano (1917), se sostienen en un extrañamiento del sujeto ante sí mismo. De igual manera en *Su casa es mi casa* la violencia pierde su carácter suprasensorial o social, su aura romántica o inusual, irrumpiendo en el corazón de escenarios familiares y cotidianos donde lo conocido e íntimo linda, paradójicamente, con lo ajeno y amenazante o con lo reservado e inescrutable de la historia singular de sus personajes.

De este ambiguo desconocimiento en el que se enraízan ambas formas, el fetichismo (Marx, 1867) y lo siniestro (Freud, 1917), es emblema la frase marxista “no lo saben, pero lo hacen” (Marx, 1956, p. 64): “Al equiparar *unos con otros* en el cambio, *como valores*, sus diversos *productos*, lo que hacen es equiparar entre sí sus diversos trabajos, como modalidad de trabajo humano” (Marx, 1956, p. 64). El procedimiento clásico de la crítica ideológica pone énfasis en el “no lo saben”, desatendiendo el “pero lo hacen”, obviando y olvidando que inmerso en el jergológico social del valor, en sus prácticas cotidianas, el sujeto es un creyente de hecho. Así, el procedimiento clásico de la crítica ideológica que basado en la “falsa conciencia” se afana en dar a conocer los abusos de las elites económico-políticas, ha perdido su eficacia, porque el concepto de ideología como conciencia ingenua del mundo también la ha perdido. En la actualidad, el falso reconocimiento de la realidad deja paso al cinismo, la impudencia y la obscenidad descarada en la defensa y práctica de acciones y doctrinas vituperables. Como plantea el filósofo alemán Peter Sloterdijk, “hace ya muchísimo tiempo que al cinismo difuso le pertenecen los puestos claves de la sociedad, en las juntas directivas, en los parlamentos, en los consejos de administración, en la dirección de las empresas, en los lectorados, consultorios, facultades, cancillerías y redacciones” (2003, p. 40). Una cierta amargura elegante matiza su actuación: “Saben lo que hacen, pero lo hacen porque las presiones de las cosas y el instinto de autoconservación, a corto plazo, hablan el mismo lenguaje y es dicen que así tiene que ser. De lo contrario, otros lo harían en su lugar y, quizás, peor (Sloterdijk, 2003, p. 40). De

esta forma, Sloterdijk invierte la fórmula marxista, ellos “no lo saben, pero lo hacen” (Marx, 1956, p. 64) y afirma que los cínicos modernos, portavoces de la razón cínica ilustrada, “saben lo que hacen, pero lo hacen” (Sloterdijk, 2003, p. 40).

En *Su casa es mi casa* los personajes oscilan entre la afirmación marxista, “ellos no saben, pero lo hacen” (Marx, 1956, p. 64) y la inversión de Sloterdijk, ellos “saben lo que hacen, pero lo hacen” (2003, p. 40). El machismo, el racismo y el clasismo se revelan como formas de violencia naturalizadas en las cuales los personajes saben y, a la vez, no saben lo que hacen, pero lo hacen; ambigüedad abordada por el complejo planteo psicoanalítico de un saber no sabido encarnado en la epistemología del sujeto.

Ya Sigmund Freud advierte el reduccionismo de la oposición entre individuo y sociedad, interior y exterior, subjetividad e intersubjetividad, al afirmar que “en la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo” (*Psicología de las masas* 67). Jacques Lacan retoma y profundiza el desarrollo freudiano haciendo énfasis en la constitución del sujeto en el campo del otro. Desde esta perspectiva el sujeto se inscribe en una topología unilateral, “sin lados, sin márgenes y sin bordes en su relación con el otro” (*La angustia* 109). Se trata entonces de un sujeto escindido tan extraño e inquietante para sí mismo como prójimo y familiar. El otro convoca al gran Otro de la cultura y del lenguaje, al reservorio de significantes que pre-existen y sujetan al sujeto a una determinada historia y cultura. De esta forma las prácticas cotidianas no son meramente externas y objetivas, sino que se articulan en creencias y fantasías, que, a su vez, no son algo puramente interior y subjetivo sino que se entranan en una narrativa que antecede al sujeto dejando en lo imaginario una huella de las relaciones con sus semejantes y consigo mismo.

El humor ácido y punzante de Antonio García Ángel introduciendo una extrañeza inquietante en las prácticas en que la violencia es aceptada como condición intrínseca a la sociedad. La ironía narrativa de Antonio García recupera las antiguas tradiciones de la risa; el humor, la torpeza e inadecuación del personaje principal habilitan la puesta en cuestión de una violencia social tan lejana y ajena como inquietantemente familiar y conocida.

Antonio García Ángel nació en 1972 en la ciudad de Cali, Colombia. Ha publicado las novelas *Su casa es mi casa* (2000) y *Recursos Humanos* (2006), y la colección de cuentos *Animales domésticos* (2010). Realiza la selección, edita y prologa la colección de IDARTES *Libro al viento*. Asimismo, ha ganado la distinción

del Programa de Maestros y Discípulos de la firma relojera Rolex 2004 (The Rolex Mentor and Protégé Arts Initiative) y en el 2007 fue escogido como uno de los 39 escritores, menores de 39 años, más representativos de América Latina, en el marco de Bogotá Capital Mundial del Libro.

El autor comienza su ópera prima con las siguientes palabras: “Cuando doña Magola me abrazó, me temblaron las piernas. Era como si todo mi cuerpo se negara a llorar y ellas se hubieran revelado, traicionando la tranquilidad que pretendía aparentar” (García Ángel, 2001, p. 17). Martín Garrido, personaje central de la novela, se sube a un camión de mudanzas, que lo aleja de la residencia estudiantil en la que vivió hasta el momento, rumbo a un mono ambiente rentado por su papá para por fin vivir solo. La intranquilidad se apodera del momento que marca un rito de iniciación en la vida adulta del personaje central.

El primer evento que inaugura este paso a la adultez encarna la expresión de una violencia a extremos insospechados. Al bajar del camión de mudanza, Martín se entera de que tiene que pagar diez mil pesos extra por que le entren sus cosas al apartamento, y les dice a los del camión: “¿Cobran extra por caminar doce pasos hasta el fondo del edificio y meter las cosas en el ascensor, que prácticamente los deja en la puerta del apartamento? (García Ángel, 2001, p. 19). Comentario ante el cual uno de ellos, que conformaba un “descomunal amasijo de carne” (p. 19) avanza hacia Martín “con la cara descompuesta de ira, como si alguna palabra hubiera detonado en su cabeza un impulso asesino” (p. 19). Pero lo más sorprendente de este suceso es la reacción de Martín, quien le rompe una alcancía de cerámica en la cabeza haciéndolo “aterrizar en el piso en medio de una lluvia de monedas de todos los tamaños” (p. 19). El conductor del camión y el otro hombre de la mudanza levantaron al corpachón con esfuerzo, mientras le advertían a Martín “–Esto no se queda así, hijoeputa–” (p. 20).

La violencia irrumpe en la narración de forma inesperada, en el menos previsible de los escenarios, como si siempre hubiera estado presente, oculta a la vista de todos, pronta a desplegarse con toda la furia de la acción. A partir de este momento ocurre con la narrativa lo mismo “*que con un manantial sumergido o un lago desecado, No se puede andarles encima sin tener la impresión de que en cualquier momento podría volver a surgir el agua*” (Freud, 1917, p. 226: resaltado del autor). A partir de este momento se instala una sensación de imprevisibilidad, de exposición a la violencia puesta en acto sin mediaciones y sin reparos, y con ella “el miedo, ese intruso que había conseguido exiliar mientras el camión se alejaba, se

clavó en mi estómago y en mi cabeza” (García Ángel, 2001, p. 20). Martín deviene, poco a poco, en antihéroe de la novela policial: dubitativo, con ataques de nervios al bode del surmenaje, aturdido por el amor, abandonado por las mujeres, asustado desde el comienzo, antes de enfrentarse al misterio por develar, antes de jugar al Sherlock Holmes y de que su amigo Quico se ofrezca a ser “su Watson” (52). [1]

El miedo invade la narrativa antes de presentarse el objeto del miedo; tiñe los hábitos de pensamiento e impulsa la acción del personaje desde una recóndita y oscura historia, personal y colectiva. El miedo no surge para él ante lo nuevo sino ante lo fantasmagórico, se asocia a “aquella variedad de lo terrorífico que se remonta a lo consabido de antiguo” (Freud, 1917, p. 220): la violencia.

Varios críticos literarios trabajan la relación entre la literatura colombiana del siglo veinte y los fenómenos de la violencia en un país que lleva más de cien años de conflicto armado: desplazamientos forzados, secuestros, desapariciones, impunidad, corrupción política, judicial y policial.

Los índices de homicidios dejan a Colombia como incontrovertible campeón mundial de asesinatos. En cuanto a la impunidad, baste señalar que, pese al incremento de muertes violentas, de unos 4.000 en 1960 a unos 30.000 en 1993 (...) el 97% de los homicidios han quedado impunes y uno se puede preguntar cuántos de los condenados son inocentes. (...) De 1986 a 1993, 20.200 colombianos habrían sido asesinados o habrían “desaparecido” después de ser torturados. De esta cifra, menos de una cuarta parte corresponde a bajas en combate entre cuerpos armados del Estado, grupos paramilitares y guerrillas. (Palacios, 2003, p. 327)

La particularidad de García Ángel es que en su narrativa lo misterioso de la violencia consiste en que la misma refleja ante los personajes el carácter social de su propia subjetividad como un aspecto objetivo inherente a la sociedad como ente abstracto, una propiedad social existente al margen de su accionar consciente. La violencia adopta así una forma fantasmagórica que genera una extrañeza inquietante en los personajes. “Una parte desconocida de mí, quizás la que reúne todas las cosas de las que podría arrepentirme, tomó el mando de mis acciones” (García Ángel, 2001, p. 19). La violencia es para Martín una formación social cuya consistencia implica un no reconocimiento por su parte, su lógica se le escapa dificultando la formación entendida como posibilidad autobiográfica

ligada a la confesión, la introspección e interioridad en torno a la realización del propio yo.

Esta dificultad es, probablemente, una dimensión fundamental de la ideología: la ideología no es simplemente una “falsa conciencia”, una representación ilusoria de la realidad. Como propone Slavoj Žižek, “Ideológica es una realidad social cuya existencia implica el no conocimiento de sus participantes en lo que se refiere a su esencia” (1992, p. 47). La efectividad social de la violencia consiste en su fetichización: que los individuos desconozcan cómo esa violencia social los constituye como sujetos y, por ende, desconozcan su parte en la reproducción social de la violencia. “Ideológica no es la falsa conciencia de un ser (social) sino este ser en la medida en que está soportado por la falsa conciencia” (Žižek, 1992, p. 47).

Asimismo, la violencia se le impone a Martín como un pasaje al acto que irrumpe de manera imprevisible e incontrolada. Esta violencia no es narrada por el personaje en articulación con su historia, la cual es forzada a caer en el olvido, pero estructura desde su silencio el presente narrativo. Su lado más notorio es el miedo, aquel intruso que Martín había conseguido exiliar mientras el camión se alejaba pero que se instala en su cuerpo y en su mente.

Martín articula este miedo a un nuevo objeto con el que se obsesiona, Alejandro Villabona, el antiguo inquilino de su nuevo apartamento. La primera vez que Martín escucha su nombre es a través del teléfono, de parte de un empleado de Aerocorreos S.A. que intenta entregar un paquete a nombre de Villabona. Martín, pensando que se trataba de una broma, contesta con sorna haciéndose pasar por un discípulo de Villabona; aunque después de varias llamadas de la empresa insistiendo en entregar el paquete a su destinatario aquel asunto comienza a intrigarlo. “A veces pensaba que en el paquete estaba la clave para deshacer algún nudo de su existencia y que tal vez cuando lo recibiera ya sería demasiado tarde” (García Ángel, 2001, p. 42).

En tono de chiste, Martín se hace pasar por un discípulo espiritual de Villabona y luego por el mismo Villabona; inadvertido de las consecuencias, adopta su nombre, y con él “la mirada y los sentimientos del extraño” (García Ángel, 2001, p. 42). Comienza así una obstinada investigación sobre Villabona. La primera respuesta certera que recibe viene del antiguo portero del edificio que fue trasladado luego de lo sucedido: “un martes Villabona salió a comprar algo a la tienda de enfrente y llegaron dos tipos en una camioneta roja y, ahí, al frente de

la portería lo cogieron por la fuerza y se lo llevaron. Un par de gonorreas que tenían cara de matones” (García Ángel, 2001, p. 44). Asimismo, le da a Martín detalles de una señora que lo visitaba en un carro negro último modelo “mamacita como ella sola; parecía de esas que salen en las revistas, pero, como le digo, se conservaba bien la hijuemadre” (p. 44). Este tipo de hecho criminal no es extraño para los bogotanos; el fantasma de Villabona condensa los muertos de ciudad, de todos y de nadie, sin juicios ni condenas para sus verdugos, sin tiempo para rescatarlos del olvido.

Entre salidas nocturnas empapadas en alcohol y estupefacientes, bromas pesadas, malas palabras y mujeres que pasan la noche en sus desordenados, sucios y diminutos apartamentos, emergen ambientes con graves problemas sociales, pero no convulsos ni crispados, sino adormecidos en el ron y la cadencia del “arrullo frenético de los sintetizadores” (García Ángel, 2001, p. 29). Si bien la novela pone en cuestión el conflicto social, no lo hace a través de su detallada descripción, explícita denuncia o juicio, sino a través de personajes que encarnan la violencia, la padecen a la vez que, sin conocimiento de causa, desadvertidamente, en chiste o por equivocación, la reproducen.

Lo que para Martín comenzó siendo un chiste se le torna una pesadilla protagonizada por el inquilino anterior desaparecido. Al personaje lo invaden las imágenes de este rapto que no presencié pero que con los días cobró la veracidad de un recuerdo (García Ángel, 2001, p. 47). Villabona, ese otro ajeno, desconocido y amenazante empieza a tornársele siniestramente familiar. Martín se repite una y otra vez: “Villabona durmió en mi cuarto, cocinó en la misma estufa, usó la ducha con la que me bañaba, seguramente se quejó del ascensor como lo hice yo cuando llegué y hasta compraba leche en la tienda de enfrente” (García Ángel, 2001, p. 47). A lo que agrega, “sentía que mis acciones dentro del apartamento eran una réplica de las cosas que él hizo antes, desde preguntarme cómo debía acomodar mis trastos hasta mirar por la ventana” (p. 47). El personaje de Villabona se construye en la narrativa a partir de una idea extraña e inquietante, como un fantasma que invade hasta el último retoño de la existencia de Martín: “Sentí que su presencia cobijaba cada centímetro de pared, cada viruta de alfombra, cada baldosa, con el reclamo silencioso del espacio que no había dejado de pertenecerle y en el que yo era un intruso” (p. 48).

El fantasma de Villabona lo transforma en intruso en su propia casa, en su ciudad a la que recorre como si fuera un extranjero obsesionado con la desaparición de alguien a quien no conoce. En uno de los países con más muertes violentas en la impunidad a escala mundial, esta obsesión resulta para los demás personajes extravagante e irrisoria: que un joven estudiante de literatura se obsesione con un rapto que ni siquiera presencié y que toda su vida se afecte por este suceso. La obsesión de Martín deja al descubierto su anverso, la generalización con la cual se pasa por alto la violencia, se desestima e invisibiliza en la cotidianidad, se reconoce, pero a la vez se niega: ya no se la escucha se habla de otra cosa.

Por otro lado, Martín no se plantea esta obsesión desde la búsqueda de justicia, tampoco desde una reivindicación por la equidad social o la paz.

Quizás ésta fuera la razón para andar tras las huellas del fantasma de Alejandro Villabona, porque viviendo la vida de otros me olvidaría de la mía y porque los fracasos ajenos me harían feliz por comparación; porque al final quizás me alegrara de seguir siendo lo que soy y que no me raptaran en camionetas rojas. (García Ángel, 2001, p. 50)

Si su leitmotiv fuera la verdad, la justicia o la paz, el valor otorgado al otro en la relación dialéctica del jeroglífico social redundaría, por determinación refleja, en valor propio. Sin embargo, Martín se relaciona con Villabona desde una fantasía que sostiene la lógica opuesta: la desgracia del otro resultaría en su felicidad. Esta fantasía no acontece en ningún momento en el acontecer narrativo, por el contrario, la búsqueda sobre la verdad de lo acontecido con Villabona lleva a Martín a encontrarse

A los veinte años, la mayoría de ellos vividos a medias, con un puñado de recuerdos que no valdrían la pena en el momento de morir, una madre desertora, tres buenos amigos –porque no tenía otros y no me quedaba más opción que considerarlos buenos– una medalla de natación en los nacionales del 92 y una nena que parecía pintada por Klimt ... que otros tenían una vida más interesante que la mía. (García Ángel, 2001, p. 49)

El fantasma de Villabona deviene vía regia a la historia singular del personaje central pero también a la subjetividad de toda una época que, enmarcada en la violencia y el miedo, reproduce y perpetúa el abandono, la

soledad y la ausencia de relaciones fraternas e íntimas. Develar qué le pasó al inquilino anterior implica para Martín exorcizar sus propios fantasmas, reconstruir la memoria de su vida, su casa, su barrio y, en definitiva, de Bogotá, de los muertos de todos y de nadie que habitan desde un forzamiento el olvido. La reconstrucción de la memoria singular del personaje es inseparable de la reconstrucción de la memoria histórica de su sociedad, y de la violencia como elemento constitutivo de ambos. La narrativa deviene así fragmento subjetivo no reducible a la clásica distinción objeto-sujeto; en ella el sujeto individualizado desaparece, no es más que una suerte de efecto secundario del funcionamiento colectivo.

Esta reconstrucción de la memoria singular y colectiva, se metaforiza en el viaje de cuatro niños mimados por los bajos fondos de Bogotá, huyendo de la mafia policial y política a la que perturbaron en chiste, por equivocación, por una irrisoria y extravagante obsesión que lleva a Martín a retirar el paquete de Aero-correos dirigido a su inquilino anterior. Al abrir el paquete Martín se encuentra con veintinueve fotos pornográficas de Ana Lucía Sanders, una famosa actriz colombiana esposa de Torrado, un congresista del gobierno colombiano.

En el punto máximo de miedo y desesperación, Martín toma la decisión de ir con el paquete a la policía y entregarle las veintinueve fotos pornográficas de la Sanders al encargado de la investigación sobre la desaparición de Villabona, el mayor Palomino. Este último resulta ser socio de Torrado en desfalcos, chantajes y prostitución, por lo cual Martín comienza a ser perseguido por los mafiosos de Torrado que buscan aniquilar cualquier prueba que asocie a su jefe con la desaparición de Villabona. A partir de este personaje la novela entabla una relación referencial directa con el ex director general de la Policía Nacional de Colombia, general Rodolfo Palomino, acusado de el escándalo público de corrupción y prostitución que forzó su renuncia en febrero del 2016. El periodista Natalio Cosoy enfatiza en las investigaciones judiciales “por incremento patrimonial injustificado, seguimiento e interceptaciones ilegales a periodistas y la creación y puesta en marcha de una red de prostitución masculina” (2016, s.p.) Esta última involucra miembros de la Policía Nacional y del Congreso de la República de Colombia. Por otra parte, Vick Dávila, periodista que difundió por *La FM Radio* “información respecto a las propiedades y negocios de Palomino” a fines del 2015, “denunció que estaba siendo seguida, que sus comunicaciones eran escuchadas, y que lo mismo ocurría con miembros de su equipo” (Cosoy,

2016, s.p.) [2]. La periodista se vio obligada a renunciar a su cargo a fines del 2015. Aún no se ha hecho pública la sentencia jurídica al ex director general de la Policía Nacional de Colombia durante el gobierno del presidente, Juan Manuel Santos, general Rodolfo Palomino.

Publicada en el 2011, años antes del escándalo público del anillo de prostitución y corrupción en la Policía Nacional de Colombia, la novela parodia la corrupción policial y política, y la asociación ilegal y criminal del *general Rodolfo Palomino* con el delito. El humor, característico de la escritura de García Ángel, hereda las poderosas tradiciones de la risa y del saber satírico, que filosóficamente se enraízan en el antiguo quinismo el cual, en su origen griego, es insolente por principio (Sloterdijk, 2003, p. 45). El quinismo representa el impulso que lleva a los individuos a mantenerse a sí mismos como seres racionalmente vivientes frente a las distorsiones y las racionalidades a medias de sus correspondientes sociedades. Mediante la recuperación del quinismo García Ángel blande una cargada en resistencia ante el cinismo generalizado. Su caricatura de personajes cotidianos, compuestos de múltiples aristas y una profundidad que bordea la dolorosa historia de un país marcado por la corrupción y la violencia en todos los niveles y capas sociales, va en busca de todo aquello que por feo o desagradable no queremos ver. “Donde está escondido, es preciso descubrirlo a la luz del abordaje cómico; donde es poco o apenas notable, hay que destacarlo y volverlo patente para que se evidencie de una manera” (Freud, 1905, p. 11).

En este escenario, donde la asociación para delinquir entre altos mandos de la Policía Nacional de Colombia y del Congreso de la República se hace visible, queda atrapado el personaje central con veintidós fotos pornográficas que entrega desesperado al mayor Palomino, sellando su destino. Éste no le cree que se haya deshecho de los negativos y lo manda seguir para matarlo. Al borde de un colapso nervioso, Martín busca a la misma Sanders para entregarle las veintidós fotos en el baño de su agencia. La Sanders, enfrentada al reflejo del rímel corrido por las lágrimas y el sudor, le recomienda unirse a Jairo, su chofer personal durante veinte años. Éste, al tanto del amorío que la Sanders mantenía con Villabona, lo había mantenido oculto de Torrado, su jefe, por lo que lo buscaban para matarlo. Cambió su nombre por el de Santiago y se mantenía en la clandestinidad.

Esta alianza, circunstancial entre cuatro estudiantes universitarios, Martín y sus tres amigos, y Jairo, un chofer de choche, pone en cuestión la tajante división de clases en Colombia: territorio seccionado por estratos sociales entre los cuales difícilmente se interactúa más allá de la relación de servidumbre. “La gente nos miraba como lo que éramos: un par de extraños con cara de niños consentidos, niños bien, melenudos en safari por los bajos fondos” (García Ángel, 2001, p. 103), reflexiona Martín al entrar al escondite de Jairo: El Hotel Luna. Éste se encontraba a pocas cuadras de El Polo, el café donde trabajaba, a menos de veinte metros de la Dieciséis con Séptima. Este punto de la ciudad se caracteriza por la presencia de vendedores, empleados públicos, libreros y pensionados que a las seis de la tarde dejan el espacio a “un pelotón de tipos fantasmales” (p. 102) que se acuartelan en las cercanías del Hotel, concurrido mayormente por homosexuales.

La jerarquización socio-económica por estratos, basada en la clasificación de los inmuebles residenciales para el pago diferencial de los servicios públicos y contribuciones, expresa un modo socioeconómico de vida. Codificado en un número del uno al seis, el estrato se signa en la cara, la piel, el pelo, la mirada, los movimientos. Probablemente el Hotel Luna se ubique en estrato uno o dos, sin embargo, el lugar y sus habituales visitantes acogen a los cuatro niños mimados en la barra del bar, donde se olvidan, los unos, de su estrato socio-económico, y los otros, de la afiliación sexual de los concurrentes a cambio de las cervezas heladas que bajan por sus gargantas: “sin dique, una tras otra, engrosando las filas de botellas vacías, alineadas como un pelotón de fusilamiento alcohólico en la superficie cada vez más insuficiente de nuestra mesa” (García Ángel, 2001, p. 160).

El miedo y la violencia se acentúan cuando el poco usual cruce de estratos que encarna la caravana se pasea por los estratos más altos de la ciudad. “Me voy a dar cuenta que soy pobre, morenito y mal vestido, me voy a meter en un rincón a mirar esa parranda de niños bonitos que se creen que cagan masmelo y mean Lapidus... y me voy a deprimir” (García Ángel, 2001, p. 105). Estas son las palabras de Jairo antes de ingresar a Península: “último refugio de los underground radicales, militantes del *post-punk*, *new wave* progresistas, adictos a las pastillas, pseudo metaleros postmodernos artistas conceptuales hipercubistas, sadomasoquistas tecnocráticos y *skinhead* místicos” (p. 159).

La violencia, articulada en el racismo y el clasismo, comienza con la

denegación de la entrada de Jairo al boliche: “- ¿Y él? - preguntó el portero ... censurando a Jairo de un vistazo” (García Ángel, 2001, p. 110). La situación provocó en Martín su primer sentimiento de culpa de clase “cuyos síntomas son: insuficiencia argumental, rechazo absoluto de lo frívolo y descubrimiento de la relación burgués-pendejo” (p. 109). El señalamiento del racismo y el clasismo, que estructura el escenario de la ciudad y de su fiesta nocturna, no toma en la narrativa la forma de un juicio moral o social, sino que se acompaña de cierta liviandad. La parodia satírica abre el espacio para el advenimiento de aquello que formando parte de la estructura social bogotana y se pasa por alto, deviene invisible, telón de fondo del escenario citadino. El resto que irrumpe con la risa atañe a un extrañamiento de la violencia de clase que estructuran la cotidianidad de los espacios citadinos y las formas de habitar esos espacios. El chiste de Martín es un “juicio que juega” (Freud, 1905, p. 11) con la violencia del clasismo y el racismo que, peligrosamente, han devenido sentido común; pasados por alto, negados o desmentidos estructuran los modos de ser y las formas de hacer en la realidad social cotidiana de Bogotá, rígidamente estructurada en estratos. En palabras del humorista Diego Capusotto diríamos que “[l]o que tiene el humor es que, a veces, deja al desnudo la propia miseria y es algo que no nos gusta ver” (2006, p. 12).

Con el mismo sentido del humor que se inaugura la violencia en la novela acontece el hecho violento que precipita su desenlace.

-Ese es el hijoeputa del trasteo- afirmó uno de ellos. Retrocedí unos pasos, buscando inútilmente la pistola que había dejado en el hotel. El mastodonte al que le estrellé mi marranito de barro en la cabeza se acercó y me descerrajó un totazo en el pómulo. La dureza del asfalto, la luna mortecina, una patada en el estómago y dos manos que me arrastran a la oscuridad solitaria en que desemboca la calle. (García Ángel, 2001, p. 164)

Los golpes despiertan en Martín un recuerdo a manera de ensoñación, una experiencia fantasmal en el intermedio que precede a otro golpe recibido en el tiempo presente de la narrativa, pero que escenifica, sin embargo, una violencia de otrora, cuando la mamá de Martín se largó sin mediar despedidas. “Nos quedamos mi papá y yo, preguntándonos cómo íbamos a sobrevivir sin ella, culpán-

donos mutuamente de su huida” (García Ángel, 2001, p. 163), tratando de compensar la soledad en tertulias vacías que culminaban en recriminaciones, en palizas injustificadas:

el trancazo, seguido de otro, el rostro iracundo
de mi papá y el alarido silencioso de la carne manci-
llada (...) las arcadas, el sabor de la sangre revuelta en
el caudal de jugos digestivos. Otro golpe. Perdóname.
El ruido seco del impacto. No sé que me pasó. El cuero
reventándose una vez más. Me hace falta tu mamá. El
llanto. El silencio. (García Ángel, 2001, p. 164)

Mediante este movimiento de ruptura con el ordenamiento cronológico del tiempo, el presente del personaje narrador se tiñe de una paradójica familiaridad con una escena de su pasado que no es articulada narrativamente en la voz del personaje, sino que irrumpe como escena fantasmagórica en la repetición de la escena violenta. La violencia constituye un aspecto primordial de la relación entre los personajes; aunque al margen de su voz narrativa la violencia es narrada como una propiedad natural de las relaciones sociales, sobre la cual los personajes no tienen agencia. *Para los personajes la relación con la violencia que los constituye como sujetos es a la vez conocida y desconocido, presente y ausente, familiar y extraña, inenarrable.*

El presente narrativo se constituye como una oportunidad, anticipadamente fallida, de narrar un pasado que se repite automáticamente en el acto sin ser puesto en palabras, reflexionado, llorado, contado, compartido. El pasado violento se articula con la trama narrativa desde su ausencia de simbolización, constituyendo, desde el silencio, el *live motive* del accionar, a trancazos, del personaje principal.

Esta ausencia de articulación narrativa del pasado con un presente violento signa la historia de Colombia marcada por cifras de desaparición forzada, asesinatos, desplazamiento forzado, secuestros, torturas y abuso sexual, de las más elevadas a nivel mundial; acompañadas por un índice de ausencia de juicios y condenas legales para los victimarios, asimismo, de los más altos a nivel mundial. La ausencia de reconstrucción social y de reconocimiento simbólico de los hechos violentos a nivel colectivo (Centro Nacional de Memoria Histórica, 1999, p.136) de reconstrucción pública de los hechos violentos.

Emblema de este silenciamiento es el genocidio político de la Unión Patriótica [3]: partido político que se crea a partir del proceso de negociación de

mediados de la década de 1980 entre el gobierno del presidente Belisario Betancur y el estado mayor de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Como lo explicita Iván Cepeda Castro, en 1984, las partes pactaron garantizar los derechos políticos a los integrantes de la nueva formación y el pleno ejercicio de sus libertades civiles (2006, p. 103). “El nuevo partido recibió el apoyo de movimientos políticos de izquierda como el Partido Comunista, y rápidamente obtuvo un significativo resultado en las elecciones de 1986 y 1988, pero pronto sus miembros comenzaron a ser blanco de ataques violentos” (CIDH, OEA/Ser. L/V/II, 1999). La dirección nacional de la UP, la Corporación Reiniciar y la Comisión Colombiana de Juristas apuntaron la actuación de agentes estatales e integrantes de grupos paramilitares tras los crímenes de lesa humanidad en un proceso de exterminio que ha durado más de veinte años. En el terreno internacional, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en su informe de admisión (No. 5 del 12 de marzo de 1997) señaló:

Los peticionarios han presentado argumentos que procuran establecer una práctica de asesinatos políticos en masa y la persecución extrema de los miembros de la Unión Patriótica con la intención de eliminar físicamente al partido y de diluir su fuerza política. Los peticionarios anexaron a su petición una lista de 1.163 miembros de la Unión Patriótica que fueron ejecutados extrajudicialmente entre 1985 y 1993. Presentaron, asimismo, una lista de 123 personas que fueron desaparecidas por la fuerza, otra de 43 personas que sobrevivieron atentados de asesinato y de 225 personas que recibieron amenazas durante el mismo período. (parágrafos 24 y 25)

La CIDH consideró que los hechos alegados por los peticionarios exponían una situación de genocidio político, y como parte del desarrollo del procedimiento ante la Comisión Interamericana, el Estado y los peticionarios comenzaron a explorar el esclarecimiento de los hechos y la realización de los derechos a la verdad, la justicia y la reparación integral. “No obstante, a comienzos de julio de 2006, se rompió este proceso pues, según los peticionarios del caso, durante el gobierno del presidente Uribe Vélez continuaron las violaciones y la persecución contra sus miembros” (Cepeda, 2006, p. 108). Al día de hoy no hay ningún juicio abierto, menos aún sentencias legales sobre los crímenes de lesa humanidad. y el

genocidio político de la Unión Patriótica no está en la agenda de ningún congresista.

Paradójicamente, Colombia tiene una de las democracias más estables de Latinoamérica; ha sufrido un único golpe de Estado durante el siglo veinte, en 1953, con el cual el general Gustavo Rojas Pinilla puso fin a los levantamientos populares que encontraban su origen en el Bogotazo. La dictadura culminó en 1958 con la consolidación del Frente Nacional, centralizando y alternando las hegemonías liberales y conservadoras en el poder. Como propone Hylton el verdadero propósito del Frente Nacional, enmascarado en combatir la violencia del Bogotazo, fue: “to shut the political expression of any radical demands or frustrations out of the system, which became a pure machinery of common elite interests, apportioning all government offices and posts to Liberals and Conservatives in advance” (69). Este bipartidismo encarna una “diarquía” (Hylton, 2003, p. 63) que perpetuó el silenciamiento de fuerzas políticas y sociales divergentes desde hace más de un siglo. Todo otro no alineado a las filas ideológicas hegemónicas es antes que nada digno de ser eliminado sin juicio ni condena para su verdugo.

Inmersos en este escenario de violencia, impunidad y miedo los personajes se zambullen en el ron, el adormecimiento afectivo y la fiesta del consumo.

Ron, ron, ron nadie te va a agradecer *sudor* que te estés jugando el pellejo *luz verde* por muertos que nadie llora *tum tum tum* infidelidades que no disfrutaste *humo* negocios de los que no te dan parte *luz roja* fotografías que no tomaste *ron, ron, ron* ofensas que no te hicieron *sudor* ya es muy tarde para echar atrás *tum tum tum* y te faltan fuerzas para seguir adelante *sudor* ahora que sabés que vas perdiendo *luces verdes* que le estás robando horas a la muerte *ron, ron, ron* y volvés a tener esa incómoda sensación de estupidez *tum tum tum* de esfuerzos pendejos *humo* de tiempo malgastado en maricadas *luces rojas* por eso es mejor que no pensés *ron, ron, ron* que no pensés en nada. (García Ángel, 2001, p.117)

Los personajes no logran establecer lazos sociales articulados a la construcción de una narrativa común: identificarse con los otros de su comunidad, abandonar el lugar de ajenos, extraños y amenazantes para devenir prójimos.

Sin embargo, al final de este paradójico viaje a la adultez que emprenden los personajes de la novela, Jairo, el chofer de la Sanders, le agradece a Martín, aferrado a un par de valijas con la esperanza de comenzar una nueva vida en su pueblo natal. El final de la historia se dirime entre una derrota o una victoria pírrica como la del general romano, Pirro de Lerna.

Pirro salía con mil soldados a luchar una guerra y volvía con tres, uno sin pierna, otro gravemente herido y ciego y él más o menos pero ganaba la guerra. Nunca perdió una batalla aunque las batallas que ganaba siempre eran a costa de muchísima sangre, quedando con vida solo un puñado de hombres. Eran enfrentamientos tan trabajosos que a veces les iba mejor, incluso, a los que tenían una derrota. De ahí sale la victoria pírrica, a la larga los malos están muertos, pero los buenos terminan en un hospital todos quebrados y maltrechos y tu novia o lo que pensabas que era el amor, esa mujer ya tampoco sigue ahí. (García Ángel, 2014, p. 492)

El rastro más tangible del silenciamiento que redundo en la fetichización de la violencia naturalizada como condición intrínseca de la sociedad, es la pauperización del tejido social, reducido a una forma de sociabilidad signada por el miedo. Ésta forma de sociabilidad reafirma un decurso trunco en lo concerniente a las relaciones afectivas en el que, por ejemplo, la mujer queda reducida a la condición de “nena” o “hembrita” (García Ángel, 2001, p. 34). El primer encuentro de Martín con Carolina está embebido en el alcohol que lo habilita, pero a la vez lo condiciona al olvido. La alteración de la conciencia provocada por el alcohol genera en Martín una amnesia que persiste hasta la mañana siguiente; se despierta sin acordarse de nada, ni siquiera del nombre de la mujer que aún duerme al lado suyo. Junto con su nombre las singularidades de Carolina se diluyen en la amnesia alcohólica que signa el encuentro. Posteriormente se diluyen en la forma en la que Martín narra el encuentro a uno de sus amigos: “—Conocí a una nena y dormí con ella. No estoy seguro de lo que pasó porque tomé demasiado” (García Ángel, 2001, p. 34). En este escenario la relación deviene inconsistente, escurridiza en la memoria, tendiente a desaparecer, protagonizada por sujetos que no logran narrarse a sí mismos a partir de su historia. Carolina desaparece en los hechos ficcionales: “Llegué a verla de espaldas a mí, flaca, alta y despelucada; observaba el aviso de una campaña contra el cigarrillo. Me le planté

enfrente, terminando una frase abstracta mientras descubría que no era ella (...) –Desapareciste desde que desayunamos” (p. 37).

Este modo de estar presente desde la ausencia en las relaciones de afectivas define para los personajes una matriz de significación que determina a priori lo que se va a experimentar. Cuando finalmente se encuentran, Carolina le confiesa que desapareció “cagada de susto” (García Ángel, 2001, p. 39) de enamorarse porque “todos los hombres, en el fondo, son unos desertores” (p. 39). En resonancia con la historia nacional el término desertor perteneciente al lenguaje de la guerra invade el lenguaje de las relaciones afectivas. A su vez, la sentencia tiene arraigo en la historia singular de los personajes. Como cité anteriormente, Martín se refiere a su madre como “una madre desertora” (García Ángel, 2001, p. 49), y Carolina confiesa “–Mi papá y yo a duras penas nos hablamos. Mi mamá se murió hace un año y a él no le preocupa más que su negocio” (García Ángel, 2001, p. 39).

Por otra parte, la relación afectiva es coaptada por la cultura de la servidumbre sostenida en el trabajo impago a la mujer en las tareas domésticas y la reproducción de un estereotipo masculino que no encuentra placer en ellas: “El apartamento de Jaime y el Pollo no estaba mejor que el mío antes de la intervención de Carolina. Había una docena de discos regados en la sala y una pirámide de paltos sucios en la cocina” (García Ángel, 2001, p. 50).

Los personajes plantean una relación ambigua en el reconocimiento de la violencia implícita en este tipo de vínculo, a la cual podrían aplicarse ambas fórmulas: “ellos no saben, pero lo hacen” (Marx, 1956, p. 64) y su inversión ellos “saben lo que hacen, pero lo hacen” (Sloterdijk 2003, p. 40). Se configuran así personajes tan extraños e inquietantes para sí mismos como prójimos y familiares, quienes pasan por alto el reservorio de significantes que preexisten en su cultura sujetándolos a una determinada historia. En este reservorio la relación afectiva se signa en polvo: “Carolina llamó y dijo que vendría a visitarme (...) Mentí diciendo que Quico vendría para acá y me fui caminando a su casa, porque no soportaba quedarme solo y porque hay momentos en los que un amigo ayuda más que un polvo” (García Ángel, 2001, p. 50). Polvo es terminología vulgar para referirse al acto sexual, pero es también una terminología derivada del lenguaje religioso para referirse a la muerte: metáfora del cuerpo que desaparece fundido con la tierra. De acuerdo con esta desviación lingüística del lenguaje oral, Jaques Lacan propone que el *orgasmo* nos remite a una “*petite mort*” [*pequeña muerte*]

(*Écrits* p. 98) [4]. Cuando *Martín intenta suturar esta pequeña muerte, inherente al encuentro sexual, mediante el lazo afectivo articulado en la palabra su deseo que habilitaría a Carolina a habitar sus fantasmas, ya es demasiado tarde.*

En las líneas que ponen fin a la novela, Martín, hospitalizado, recuperándose de las laceraciones de la tortura infligida por los matones de Torrado, recibe la visita de Carolina. “–Que te vaya bien, Marti –dijo, mientras se levantaba de la cama. Luego me dio un beso y salió sin mirar atrás. Me quedé mirando hacia la puerta entreabierta. Trataba de encontrar una fórmula telepática para suplicarle que se quedara, que podíamos empezar de nuevo. Sus pasos resonaron en el pasillo, rumbo al ascensor” (García Ángel, 2001, p. 184). *Martín no logra darle palabras a su deseo, no puede articularlo* perpetuando para ambos una escena fantasmática tan abandonica como violenta.

Esta misma ambigüedad en la relación con la violencia se escenifica en el uso de la misma que Martín y sus amigos hacen para sobrevivir a la persecución de los matones de Torrado. “En el fondo los dos entendimos que el mundo no siempre se dividía en valientes y cobardes, sino en armados y desarmados” (138) dijo Martín acariciando el arma que le habían quitado a Caja Negra. Y pocas horas después afirma, “por primera vez pensé que podría matar a una persona por razones diferentes del miedo” (145). Estas son las únicas reflexiones narrativas en torno a la violencia que los personajes reproducen, llevados por las circunstancias [5]. Esta ausencia de reflexión de los personajes en relación a la violencia que perpetúan, la legitima, sosteniendo la operación por medio de la cual sus participantes desconocen, o no quieren saber, cómo esa violencia los constituye como sujetos.

Tenemos en el mismo corazón la misma cantidad de rencor político y de olvido histórico (...) En cada uno de nosotros cohabitan, de la manera más arbitraria, la justicia y la impunidad; somos fanáticos del legalismo, pero llevamos bien despierto en el alma un leguleyo de mano maestra para burlar las leyes sin violarlas, o para violarlas sin castigo (...) Somos capaces de los actos más nobles y de los más abyectos, de poemas sublimes y de asesinatos dementes, de funerales jubilosos y parrandas mortales (...) nos enloquece la sola idea del dinero fácil. No porque unos seamos buenos y otros malos, sino porque todos participamos de ambos extremos. Llegado el caso –y

Dios nos libre– todos somos capaces de todo. (2014, p. 15)

En suma, en *Su casa es mi casa* la violencia, a la que se ven arrastrados los personajes desde el comienzo de la novela, consiste en un ambiguo desconocimiento en relación a la misma. La irrupción violenta es atribuida a una parte desconocida que toma el mando del accionar, a la vez, que es tratada como un hecho aislado, un pasaje al acto sin articulación con la historia singular y colectiva en la que irrumpe. Esta fetichización de la violencia refleja ante el personaje el carácter social de su propia subjetividad como un aspecto objetivo, inherente a la sociedad como ente abstracto. En ausencia de una narrativa que reconstruya los actos de violencia y los articule tanto con la historia singular de los personajes como con la historia de una de las naciones más violentas a nivel mundial, el viaje de aprendizaje se confina a una mínima expresión de pantomima paródica. Ante lo innarrable de la violencia el viaje de formación no puede ser asumido de manera autobiográfica, no aborda la confesión más que como recuerdo que irrumpe en la consciencia para volver a desaparecer, comprometiendo la introspección e interioridad en torno a la realización del propio yo y a la consolidación de lazos afectivos fraternos.

NOTAS

1. El género policial se desdibuja en la preponderancia de la parodia y la sátira, pero también en el ambiente, la cultura y el lenguaje bogotano de los personajes. El autor sigue la línea de Raymond Chandler y la adaptación del género policial a la literatura iberoamericana realizada por el español Manuel Vázquez Montalbán. También las influencias de las adaptaciones del género policial a Latinoamérica realizadas por el mexicano Paco Ignacio Taibo y el argentino Mempo Giardinelli. Por otra parte, García Ángel destaca la articulación de estas influencias con la narrativa de los escritores españoles Ray Loriga y José Ángel Mañas, y con ellos la de cierta ponderación de la vida nocturna, los bares, los amigos y las drogas. Al respecto, en una entrevista en la que se le pregunta por las influencias de su novela, el autor alude a Alberto Fuguet y el grupo McOndo, y a la novela de formación [*bildungsroman* o *coming to age*]. Asimismo, sostiene que a este cruce de influencias que signan la novela se suma el *brit pop* y la literatura *pulp*, el comic y las Ediciones B, tendencias que se alternan con guiños a textos de William Faulkner, William Shakespeare y César Aira (García Ángel, 2014, 486).

2. En diciembre 2015, el fiscal general Eduardo Montealegre “determinó que los seguimientos e interceptaciones ilegales a Vicky Dávila y sus colegas provenían de la Policía Nacional” (Cosoy). En febrero 2016 Dávila renunció a su puesto como Directora

de La FM.

3. Ver al respecto: *Memoria de los silenciados* de Yezid Campos; *La memoria frente a los crímenes de lesa humanidad* de Iván Cepeda y Claudia Girón; *Colombia Nunca Más, Verdad, memoria y lucha contra la impunidad. 1966-1998* de Colombia Nunca Más; “La ley de ‘justicia y paz’ no es un instrumento para esclarecer el genocidio contra la Unión Patriótica” de Corporación Reiniciar; y *Poder capitalista y violencia política en Colombia. Terrorismo de Estado y Genocidio contra la Unión Patriótica* de Luis Alberto Matta Aldana, entre otros.

4. El filósofo Jorge Bataille retoma esta tesis lacaniana afirmando que “el sentido último del erotismo es la muerte” (Bataille, 201).

5. No faltan en la novela escenas de persecuciones en carro, tiroteos, golpizas y una mansión amurallada con columnas griegas donde secuestran y torturan a Martín – emblemas de la narcocultura como una estética ostentosa, afanada en apropiarse de signos de estatus y éxito económico. Sin embargo, la omisión del narcotráfico en medio de la criminalidad social y política distingue a la novela de la tendencia más preponderante de los *best sellers* colombianos: *La virgen de los sicarios* (1994) de Fernando Vallejo, *Rosario Tijeras* (1999) de Jorge Franco, *Perder es cuestión de método* (1997) de Santiago Gamboa, *Satanás* (2002) de Mario Mendoza y *Leopardo al sol* (1993) de Laura Restrepo, entre otras.

Referencias bibliográficas

BATAILLE G. (1979). *El erotismo*. Barcelona: Tusquets.

CAPUSOTTO, D. y Saborido P (2007) “Elogio del Disparate”. *Revista MUI*. 9. pp. 12–14.

CEPEDA CASTRO, I. (2006) *Genocidio político. El caso de la Unión Patriótica en Colombia*. Publicado en *Revista Cetil*, Año I, No. 2, pp. 101-112.

CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA (1999) *Los orígenes, las dinámicas y el crecimiento del conflicto armado*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica

CIDH, OEA/Ser .L/V/II. 102 Doc. (1999) Capítulo IX, La Libertad de Asociación y los Derechos Políticos, E. Partidos Políticos Alternativos. Rev. 26 de septiembre de 2016.

COSOY, N. (2016) “El escándalo de prostitución masculina que forzó la renuncia del director de la Policía de Colombia”. *BBC Mundo, Bogotá*. Rev. 7 sept. 2016. Recuperado de: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/02/160217_colombia_renuncia_jefe_policia_nacional_roldolfo_palomino_nc

- FANTA CASTRO, A. (2015) *Residuos de la violencia: Producción cultural colombiana, 1990-2010* Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.
- FREUD, S. (1905) *El chiste y su relación con el inconsciente. Obras Completas VIII*. 24 vols. Buenos Aires: Amorrortu, 1979.
- (1917) "Lo ominoso". *De la historia de una neurosis infantil. Obras completas. XVII*. 24 vols. Buenos Aires: Amorrortu, 1979. 215-251.
- (1920) *Más allá del principio del placer, Psicología de la masas y análisis del yo, y otras obras. Obras Completas (1920-1922) XVIII*. 24 vols. Buenos Aires: Amorrortu, 1979.
- GARCÍA ÁNGEL, A. (2001) *Su casa es mi casa*. Bogotá: Norma Editores. Colección La otra orilla,
- GARCÍA ÁNGEL, A. (2006) *Recursos Humanos*. Bogotá: Editorial Planeta.
- GARCÍA ÁNGEL, A. (2010) *Animales domésticos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- GARCÍA ÁNGEL, A. (2014) "Su casa es mi casa. Conversación con Antonio García Ángel". *Cuadernos de literatura*. Entrevista de Ofelia Ros: 18/35. 45-72.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (2014) *Tres cuentos y una proclama*. Libro al Viento Edición Número 100. Bogotá: Instituto Distrital de las Artes (IDARTES).
- IPLAND, J. (1998) *El concepto de bildung en el neohumanismo alemán*. España: Editorial Hergué.
- LACAN, J. (1960). *La angustia. Libro 10*. 1960. 10. 27 vols. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- LACAN, J. (1966) *Écrits*. Paris: Seuil.
- MARTINI, J. (1986) *El fantasma imperfecto*. Buenos Aires: Legasa.
- MARX, K. (1956) *El Capital. Crítica de la economía política*. 3 vols. Buenos Aires: Cártago S.R.L.
- PALACIOS, M. (2003) *Entre la legitimidad y la violencia: Colombia 1875-1994*, 2ª ed. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- RANCIÈRE, Jacques. (2009) *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- RUEDA, M. (2011) *La violencia y sus huellas*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- SLOTERDIJK, P. (2003) *Crítica de la razón cínica*. Madrid: Siruela.
- SANTOS LÓPEZ, D. (2012) "El bildungsroman urbano: apuntes sobre la narrativa de formación en Santiago de Chile y Ciudad de México". *Anales de Literatura Chilena* 17. 169-196.

- SUÁREZ, J. (2010) *Sitios de contienda: producción cultural colombiana y el discurso de la violencia*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- ŽIŽEK, S. (1992) *El Sublime objeto de la ideología*. Trad. Isabel Vericat Nuñez. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

***“No quiero ser una persona”: la (in)capacidad de experimentar
como forma de pensar la (in)capacidad de aprender(se)***

IVANA DEORTA

Toda la filosofía de la interioridad so-
capa de desprecio del mundo es la última su-
blimación de la brutalidad del bárbaro en el
sentido de que el que estaba primero es
quien más derecho tiene, y la prioridad del
ego es tan falsa como la de todos los que ha-
cen de sí mismos su casa.

Theodor Adorno, “Prueba del oro”,
Minima moralia.

Presentación

Las siguientes páginas son un recorrido por algunos escritos y conferencias de Th. W. Adorno que intentan situar al aprendizaje en el ámbito de la capacidad de experimentar y sus dificultades. En el primer apartado “Incapacidad para experimentar y potencial autoritario” se plantea el problema de la incapacidad de experiencias en relación a lo que fue para Adorno una de sus mayores preocupaciones: la identificación de formas de dominio para salvar al pensamiento ilustrado de su recaída en la barbarie. “La capacidad de experimentar en la distinción entre un académico y un intelectual” presenta el problema en términos de la distinción entre alguien que es mero reproductor y productor de contenidos sin una capacidad de transformación a nivel subjetivo y social. “Hacia una educación psicoanalíticamente orientada” recoge algunos de los tabúes sobre la profesión de enseñar, problematizados por Adorno, con el interés de señalar la vigencia de ciertas representaciones que operan a un nivel inconsciente en la profesión y en su funcionalización. “Educación para la capacidad de experimentar” intenta formar una idea sobre qué es la capacidad de hacer experiencias y cómo sería posible ponerla en práctica. Finalmente, “La experiencia del yo como un no-yo para encontrarse: la relación individuo-sociedad” plantea la cuestión del “yo debilitado” como algo de lo que es necesario hacer experiencia en contra de la

falsa creencia en la autenticidad puesta al servicio de formas de existencia armonizadoras con la realidad social.

Cada sección se ocupa de desarrollar aspectos de un texto específico que se especifica al comienzo de la misma mientras no se indique lo contrario.

Incapacidad de experimentar y potencial autoritario

En “¿Qué significa superar el pasado?” (1960) la incapacidad de hacer experiencias es entendida como la negativa a la interpelación por debilitamiento de la autoconciencia y del yo (Adorno, 1998 [1960], p. 28) y queda asociada al potencial autoritario de la personalidad. La educación para hacer experiencias queda vinculada a una “ilustración subjetiva” y no meramente intelectual que debe ser impulsada principalmente por psicólogos y pedagogos. Pero esta ilustración subjetiva no es en sí misma suficiente para la superación del pasado. Superarlo no significa en Adorno un olvido, el olvido del pasado sería mantener, bajo la apariencia de lo nuevo, el peligro real o latente de su repetición. Por eso, es necesario remitirse a las causas objetivas de este debilitamiento. En esta conferencia radial Adorno está apuntando al fascismo, pero la Teoría Crítica (de la que Adorno es un representante) entendió durante “la experiencia americana” que la Industria Cultural (asociada en el pensamiento oficial de nuestros días a términos tales como “educación”, “democracia”, “acceso a la cultura”) es una continuación de las causas objetivas del debilitamiento de la autoconciencia y del yo.

La posibilidad de superación del pasado está en la capacidad de identificar sus causas para eliminarlas. El yo debilitado es entendido como efecto de la realidad objetiva y a la vez como una de las causas de perpetuación y despliegue de esa misma realidad de la que la razón ilustrada se creyó capaz de liberar al ser humano. Esta debilidad se expresa en la incapacidad para construir un conjunto consistente y perdurable de valores dentro de la personalidad y este estado de cosas es lo que llevaría a que el individuo busque una organización de los valores fuera de sí mismo.

Los estudios sobre *La personalidad autoritaria* (1950) realizados por el Instituto de investigación Social en Estados Unidos —donde Adorno tuvo contacto por primera vez con lo que más adelante (junto a Horkheimer) llamó “Industria cultural” y fue asociada por el Instituto al fascismo, en especial, por la caracterís-

tica de llevar a los sujetos a un sometimiento voluntario aunque “dirigido”— revelan que si bien la ignorancia y la confusión son aspectos que están presentes en sujetos con puntuaciones altas y bajas, en relación al potencial autoritario, se constata la existencia de un “optimismo general”, en sujetos con alta puntuación, que tiende a excluir un análisis crítico de las condiciones sociales. Una persona propensa a identificarse *a priori* con el mundo tiene pocos incentivos para el trabajo intelectual sobre el mundo. Por otra parte, el desapego emocional a todo lo que está más allá de su posición social es otro factor que influye sobre el desinterés y la falta de conocimiento político. El estudio afirma que todos los movimientos fascistas modernos se han servido de la ignorancia y han manipulado conscientemente los hechos de un modo que solo podría tener éxito cuando los sujetos no están familiarizados con ellos. Estos movimientos se caracterizan por ser populistas y maliciosamente anti-intelectuales.

Para bloquear puntos de vista críticos se presentan los hechos de forma unilateral y la información es manipulada. El sistema social conservador se refleja en las actitudes y opiniones de todos aquellos que, por intereses o condiciones psicológicas, se identifican con la configuración del mundo existente. Para no socavar su propio patrón de identificación, inconscientemente los sujetos no quieren saber demasiado y están listos para aceptar la información superficial o distorsionada que confirma el mundo en el que quieren seguir viviendo. Los autores sostienen que sería erróneo atribuir el estado general de ignorancia y confusión a la estupidez natural o a la inmadurez de las masas (además, la ignorancia y la confusión también están presentes en sujetos con un nivel relativamente alto de educación). La estupidez —afirman— podría explicarse por represiones psicológicas más que por una falta básica de la capacidad para pensar. Esta sería una manera de explicar el bajo nivel de inteligencia política, incluso en la universidad. Resulta difícil pensar, e incluso aprender, porque se tiene miedo de pensar erróneamente o aprender cosas equivocadas. Este temor es reforzado por un sistema educativo que tiende a desalentar todo lo supuestamente “especulativo”, es decir todo lo que no puede ser corroborado mediante un recurso a la autoridad (personas reconocidas, hechos, bibliografía o cifras) y, de este modo, el debilitamiento del yo y de la autoconciencia queda vinculado a una falta de experiencia de la realidad y a una interiorización de opiniones y valores sin capacidad crítica.

La capacidad de experimentar en la distinción entre un académico y un intelectual

Como forma de contrarrestar la configuración del sujeto en términos de algo puramente externo que se interioriza y se asume como propio, Adorno se interesa por hacer de la filosofía algo más que una especialidad. “La filosofía y los profesores” (1961) habilita una serie de reflexiones sobre el aprendizaje vinculado a la capacidad de experimentar, en relación al examen de filosofía, como requisito de habilitación para obtener el título de profesor de educación secundaria en el estado de Hessen. Adorno sostiene que las pruebas no cumplen con su objetivo y observa que los examinados se sienten frustrados ante el examen o dudan sobre su sentido. Los criterios formales del examen conducen a lo que todos los evaluadores conocemos, aunque no nos detengamos a pensar sobre el asunto: se deja pasar, por criterios formales, a los más hábiles y no necesariamente mejores cualificados que quienes no pasan el examen. Esto no significa que todos quienes consiguen pasar el examen sean sencillamente más hábiles, Adorno no está preocupado por aquellos que consiguen pasar los criterios formales del examen si en ellos es posible reconocer cierta sensibilidad para la tarea que han de desempeñar. Se preocupa, en cambio, por aquellos que cumplen con los criterios formales pero que, según el espíritu del examen, deberían reprobalo. Esto porque entiende que la responsabilidad de los examinadores va más allá de los examinados: los examinadores son responsables por quienes serán educados y evaluados por ellos (por los examinados).

Quienes realmente satisfacen el examen son aquellos en quienes es posible identificar la capacidad de hacer de la filosofía algo más que una especialidad, porque ella se satisface solo donde es algo más que eso. Una dificultad para hacer del pensamiento —en el ámbito educativo en general y no ya solo en la filosofía en particular— algo más que una especialidad, está en la propia arrogancia, en “los deseos elitistas de dominación que hacen difícil precisamente a los académicos la autorreflexión”(Adorno, 1998 [1961], p. 33). Adorno traza en este punto una distinción que también ha sido establecida por Jean Paul Sartre y Michel Foucault: la distinción entre un especialista (o universitario) y un intelectual. Un especialista es aquel que es capaz de reproducir ideas, establecer conexiones y elaborar pensamientos pero sin autorreflexión. Esta carencia es causa y efecto de una incapacidad para modificarse a sí mismo a través del propio pensamiento

(una incapacidad para aprender) y —dada esta incapacidad— tampoco se es capaz de modificar a otros, de enseñar algo a otros (independientemente de que estos aprendan o no). Se trata de una incapacidad de enseñar que depende de una incapacidad de aprender(se); no en cuanto a contenidos sino en cuanto a que estos contenidos pongan en movimiento otro tipo de enseñanza y otro tipo de aprendizaje a través de la autorreflexión que lleva implícita una modificación de sí mismo (aprendizaje) y de otros (enseñanza). Esto no significa que enseñanza y aprendizaje estén en una relación recíproca, pero a nivel de la autorreflexión puede decirse que la capacidad de aprendizaje conduce a una capacidad de enseñanza en lo referido a la “ilustración subjetiva” sin que esto implique que estén dadas las condiciones para que otro aprenda. Adorno entiende que detrás de esta incapacidad de autorreflexión y de modificación está la autoconservación puesta al servicio de “los deseos elitistas de dominación” (Adorno, 1998 [1961], p. 33). Son los principios de autoconservación y dominio los que acaban por liquidar al sujeto, al “sí mismo” que en nombre de la propia razón el pensamiento ilustrado pretendía conservar (Adorno y Horkheimer, 1998 [1947], p. 22). La imposibilidad de aprender y de enseñar, vinculada a la incapacidad para la autorreflexión que tiene como causa los deseos de autoconservación, puede pensarse entonces como una forma de incapacidad de hacer experiencia. Al nivel de la autorreflexión, puede decirse que un sujeto que es incapaz de autorreflexión es incapaz de un aprendizaje más allá de los contenidos⁴².

El primer paso hacia la autorreflexión está, según Adorno, en asumir positivamente la idea del “intelectual” a través de la relación que se tiene con el trabajo y, desde ese lugar, con el todo social, y no en ser un entendido en ámbitos especializados. Si bien Adorno parte de una reflexión acerca de la filosofía, apunta a que este espíritu filosófico impregne todo el ámbito de la enseñanza superior, lo cual no significa negar la necesidad de separar a la filosofía de otras disciplinas. Sin embargo, “que no haya, como parece innegable, un camino que lleve recta y unívocamente del trabajo científico especializado a la filosofía no quiere decir que no tengan nada que ver entre sí” (Adorno, 1998 [1961], p. 34). Sostiene que son muchas veces los aspirantes a la habilitación como educadores en enseñanza media quienes convierten el examen de filosofía en algo especiali-

⁴² No nos ocupamos en este trabajo de la capacidad de aprendizaje de contenidos, y al hablar de una incapacidad más allá de los contenidos no estamos dando esta capacidad por supuesta sino colocándola a otro nivel.

zado por su resistencia a pensar a la filosofía mediante ejes transversales vinculados a otras disciplinas y, en especial, al campo en el que el aspirante está interesado y en el cual se quiere desempeñar. Esa posibilidad de vínculos está en el camino de la ilustración subjetiva en el ámbito de la autorreflexión y son, en el entender de Adorno, los propios aspirantes a la habilitación quienes se resisten a ello. Interesa, así, en este punto, el hacer conciencia de esta resistencia para superarla.

En las entrevistas personales los examinados manifiestan inclinación hacia temas puramente técnicos o por una supuesta distinción entre “filósofos fáciles y difíciles” cuando lo que se busca es que realicen una propuesta temática que oriente el examen de filosofía hacia la autocomprensión de su trabajo. Los examinados manifiestan, en líneas generales, querer pasar el examen asumiendo la menor cantidad de riesgos especulativos, mostrando inclinación hacia temas seguros y la expresión formal de contenidos. Cuando se les insiste en la elección de temas o autores que puedan vincularse a sus intereses específicos se presentan serias dificultades: “En las negociaciones sobre la elección de tema se tiene la impresión de que los que han de ser examinados han asumido como máxima la frase de Brecht: ‘No quiero ser una persona’” (Adorno, 1998 [1961], p. 37). Por otra parte, la utilización de frases aceptadas oficialmente pero que parecen decir algo nuevo (y que Adorno desarrolló, en otro lugar, en términos de “jerga de la autenticidad”⁴³) es una característica que Adorno detecta incluso en estudiantes que le consultaban sobre la posibilidad de expresar sus propios pensamientos. Adorno asocia estas actitudes que observa en los estudiantes a una “constitución espiritual emparentada con la totalitaria” (Adorno, 1998 [1961], p. 30) no por el seguimiento de doctrinas totalitarias sino por estructuras de pensamiento (adaptación a lo vigente, distinción entre nosotros y los otros, falta de relación inmediata y espontánea con personas, lecturas, ideas) que tienen implicaciones políticas serias. Esto porque la ausencia de autorreflexión llevaría implícita la tendencia a la adaptación y a una organización de la personalidad según directivas externas.

Quienes aspiran a la tarea de formar y educar carecen por lo general de lo que Adorno llama “formación cultural” y que ejemplifica mediante la incapaci-

⁴³ *La ideología como lenguaje: la jerga de la autenticidad* (1970).

dad de una aspirante para establecer vínculos entre la filosofía de Bergson (filósofo que la estudiante había elegido para su exposición) y el impresionismo. Esta formación no responde a normas establecidas, no puede enseñarse, sino que depende de la apertura y del interés personal que no queda garantizada por el pasaje por ningún curso. Quien carece de esta apertura a ser afectado por lo que está fuera, pero en relación con su especialidad o con el objeto del que se ocupa, “apenas debería enseñar a otros seres humanos” (Adorno, 1998 [1961], p. 40) porque propagará ese déficit en los alumnos que se extenderá hasta el infinito, cultivando un clima espiritual que lejos de ser inocente es una de las condiciones para los totalitarismos. Adorno asocia esta incapacidad para la formación cultural con una carencia en la capacidad de amor, sostiene que las maneras de compensar este déficit son precarias y quedan definidas, por lo general, en un estadio temprano del desarrollo infantil.

Adorno atiende a la falta de responsabilidad lingüística como la máxima expresión del déficit cultural de los aspirantes a profesores. Así, por ejemplo, los examinados utilizan nexos lingüísticos para plegar frases en la superficie pero que no guardan una relación lógica, presentando una cosa como consecuencia de otra que en realidad está al mismo nivel. Se trata de una pérdida de relación entre las personas y el lenguaje que utilizan. La forma de expresión, incluso en estudiantes que dicen interesarse por la lingüística, muestra un total desconocimiento del estilo. Se utilizan formas estereotipadas de discursos y expresiones asumiendo que se trata del “tono de la ciencia” (Adorno, 1998 [1961], p. 41) sin la capacidad de explicar, en otros términos y mediante un estilo propio, el asunto del que se trata. En esta pérdida de experiencia de la lengua, Adorno también señala la incapacidad para superar los dialectos (no entendiendo por ello “supresión” sino “reconciliación”), los regionalismos y el uso de términos que caen fuera de la experiencia lingüística de quien los utiliza tan solo por considerarlos “cultos”.

Quienes quieren enseñar algo a otros deberían hacerse ellos mismos también conscientes, y del modo más enérgico, de la obligación de superar todo provincianismo en lugar de imitar ingenuamente lo que se considera culto (...). El individuo sólo se emancipa cuando se desgaja de la inmediatez de relaciones que en modo alguno son naturales, sino un simple resto de un estadio superado de la

evolución histórica, de un muerto que ni siquiera sabe de sí mismo que está muerto (Adorno, 1998 [1961], p. 42).

La forma en que se llega a la elección de la profesión de enseñante es otro aspecto que contribuye a la incapacidad de experimentar que se replica desde los docentes hacia los alumnos y luego de estos hasta el infinito. Es común, también en nuestros días, que se elija ser docente en enseñanza media por considerarse una profesión que aseguraría una salida laboral. Suponer una capacidad de hacer conciencia al aspirante de este mal comienzo es considerada por Adorno una exigencia excesiva. Tampoco los hace responsables de su elección por considerar que la propia situación en la que se encuentran al momento de elegir esta profesión apenas les ha dejado otra salida. Pero entiende que, si la libertad tiene todavía algún sentido, este sería el de hacerlos conscientes de lo irreconciliable de su existencia y la profesión de enseñar. Esto, que forma parte de la “ilustración subjetiva”, no le dejaría al aspirante otros caminos que el de optar por otras posibilidades que no sean las de enseñar o bien poner todo su esfuerzo para detectar y modificar los aspectos vinculados a la incapacidad de experimentar. Más que la transmisión de contenidos, la tarea de los docentes y educadores sobre quienes cae la responsabilidad de evaluar a los aspirantes a profesorado sería la de enseñar (mostrar) los caminos para un aprendizaje que solo puede realizar el sujeto por sí mismo, si logra hacer experiencia de sí mismo, por medio de la autorreflexión. Como ya se ha planteado, la condición para esta posibilidad está en que los mismos evaluadores sean capaces de experimentar su propia profesión, este aprendizaje, por contraposición a la autoalienación.

Uno de los inconvenientes para la posibilidad de hacer experiencia de la propia profesión, tanto en los aspirantes al profesorado como en los docentes, está en el rechazo de la filosofía como autorreflexión (como forma de pensar la propia especialidad mediante la transversalidad) y la utilización del sucedáneo concepto de “ciencia”. La científicidad se ha convertido en una figura de la heteronomía porque ya no significa la exigencia de no aceptar nada sin examen, y tampoco emancipación del conocimiento respecto a los dogmas, sino participación en el ritual de la ciencia. En la sumisión a la aprobación científica y rigor académico, en lugar de autonomía en la reflexión sobre los hechos, el sujeto cree erróneamente estar a salvo. En este aspecto también se expresa “el yo debilitado”, sometido a reglas heterónomas, contrario a la idea kantiana de ilustración, esto es: la salida de la minoría de edad intelectual y la capacidad de pensar por cuenta

propia. Este apego a la cientificidad, Adorno lo detecta en la preocupación por la bibliografía secundaria que expresan los examinados. Esta preocupación no responde meramente al interés por demostrar un dominio de las reglas del juego del trabajo científico o académico sino al interés por encontrar allí validados los propios pensamientos o ser uno de los elegidos por demostrar buen desempeño en lo que es validado como riguroso.

La ciencia, asumida como ritual exime del ejercicio del pensamiento y de la libertad. Incluso quienes conservan su libertad al menos formalmente —en este caso, los evaluadores y docentes— carecen de “entusiasmo”, de la experiencia de “insatisfacción ante la simple inmediatez de la cosa” (Adorno, 1998 [1961], p. 36):

En el fondo, cada cual experimenta en sí mismo la carencia; sé que no he dicho nada nuevo, sino simplemente algo por lo que algunos prefieren no darse por aludidos. (...)

(...) en la medida en que no se da por satisfecho con lo fácticamente existente, el espíritu mismo lleva en sí el impulso que se precisa de un modo subjetivo (Adorno, 1998 [1961], p. 46).

Hacia una educación psicoanalíticamente orientada

“Tabués sobre la profesión de enseñar” (1965) se ocupa de algunos aspectos del rechazo a la profesión del maestro y docente de enseñanza media por parte de quienes la ejercen y por la sociedad. Adorno parte de su experiencia, según la cual los mejores capacitados para enseñar son quienes experimentan aversión hacia la profesión. Se interesa por los motivos subjetivos —y, en especial, inconscientes— del rechazo hacia esta profesión con la advertencia de que no se trata de resultados concluyentes y señalando la importancia de desarrollos psicoanalíticos, al planteamiento que él hace de este problema, en términos de “tabúes”.

Empleo, pues, el concepto de tabú en un sentido más bien estricto, en el sentido de la sedimentación colectiva de imágenes y representaciones que, de modo similar a las relativas a lo económico a las que antes me refería⁴⁴, han perdido en gran medida su base real, incluso más que

⁴⁴ Se trata de la idea del maestro como entregado a una profesión de hambre.

las económicas, pero que se conservan tenazmente como prejuicios psicológicos y sociales, y accionan, a su vez, de nuevo sobre la realidad, de modo que acaban transformándose en fuerzas reales (Adorno, 1998 [1965], p. 66).

Como ejemplo de estos prejuicios dentro del ámbito académico, Adorno señala en su día que en los avisos matrimoniales de los periódicos alemanes los profesores universitarios se interesan en aclarar que no son simples maestros de escuela. También, la existencia de formas lingüísticas para referirse despectivamente a la profesión de enseñar⁴⁵ y la negativa, por parte de los catedráticos universitarios alemanes, del título de “*Professor*” para los profesores de enseñanza media (*Studienräten*).

Para explicar el menosprecio público a los educadores de enseñanza primaria y media Adorno se remonta a la separación entre el trabajo físico y el espiritual. Los educadores serían aquellos que se enfrentan “sin armas” a cierto resentimiento entre los sectores menos cultos. El por qué este resentimiento no se extiende hacia otras profesiones es planteado mediante la idea de la parodia al poder real —al que se admira— representada por los educadores que en realidad ejercen su poder sobre “simples niños”. La veneración hacia la profesión de enseñar se da significativamente cuando esta profesión está unida a la autoridad, que es por lo general la religiosa. Pero cuando la profesión no está asociada a una autoridad que represente de forma más tangible el poder real, los profesores con mayor prestigio son los universitarios porque están más asociados a las prácticas de investigación y producción académica que a las pedagógicas y disciplinarias. En este punto, Adorno lanza una crítica al trabajo de investigación con perfil pedagógico por entender que la pedagogía subsume a sus teorías el objeto del cual sus teorías deberían depender: los sujetos. Es decir, se elaboran teorías pedagógicas en la que se intenta adaptar a los sujetos en lugar de buscar los aspectos en que las teorías deben replantearse para responder a su objeto. El investigador se convierte en un vendedor de conocimientos que subsume al objeto a los intereses de la “institución”⁴⁶ (basta con detenerse a pensar cómo se adaptan las propuestas de investigación y proyectos en base a los intereses de organismos financiadores).

⁴⁵ *Paukei*: el que toca el bombo; *Steisstrommlet*: tamborilero de nalgas; *schoolmarm* “para las maestras solteronas, entecas, amargadas y marchitas” (Adorno, 1998 [1965], p. 66).

⁴⁶ Esto se aplica a todas las áreas del conocimiento y no simplemente a la investigación pedagógica en particular. No significa que Adorno esté diciendo que no haya que “disfrazar” los intereses de la investigación para poder llevarla a cabo pero esto no puede implicar que el organismo financiador tenga incidencia en los resultados. De hecho es lo que el Instituto hizo de diferentes formas en el exilio americano. No obstante, cuando su trabajo intelectual se vio afectado por los intereses institucionales Adorno se quedó del lado del pensamiento.

Por otra parte, también entiende que la mayor influencia pedagógica que él ha conseguido radica en la ausencia de todo interés por métodos y técnicas para influir en los estudiantes.

Dentro de los tabués sobre la profesión de enseñar juega un papel importante el aspecto disciplinario de esta profesión. Aunque la prohibición de ejercer violencia física sobre los alumnos está muy extendida, más ahora que en el momento en que Adorno realiza estos planteamientos, la violencia pervive en la falta de parcialidad que tienen todos los docentes (incluyendo a los docentes universitarios). El docente es representativo de un saber frente a quienes no saben y se aprovecha de esto para obtener cierta autoridad (aunque sepa poco o casi nada de la materia que trata, como ocurre en algunos casos). En este sentido Adorno interpela a los enseñantes de todos los niveles a que se detengan a pensar en la autoridad que tienen para hacer uso de la palabra durante largo tiempo sin que nadie les contradiga, a lo que se podría agregar el no permitir intervenciones por parte de los estudiantes porque “desvían el curso del pensamiento” o determinar los tiempos y momentos de intervención (“diez minutos de preguntas al final de la clase”, por ejemplo). Como contraparte, son muchas veces los estudiantes quienes parecen preferir los monólogos frente a la apertura para la discusión (esto puede entenderse, en buena medida, como se ha señalado más arriba, en términos de temor a equivocarse y resistencia a lo especulativo reforzada por el propio sistema de educación).

Pero en lo esencial no es para Adorno el saber que se supone en los docentes lo que los conduce a no jugar limpio, sino la sociedad. Esta está fundada en la fuerza física, y en la coacción directa para mantener el orden “cuando las cosas se ponen difíciles” (Adorno, 1998 [1965], p. 71). Esto corresponde, en circunstancias más o menos normales, a la “integración civilizatoria” (Adorno, 1998 [1965], p. 71) de la educación. Se delega la fuerza física —“los señores no azotan” — y se la prohíbe en quien es delegada: el prototipo de este tabú en la profesión de enseñar es el del carcelero.

Mi hipótesis es que la imagen inconsciente del apaleador influye sobre la imagen del maestro mucho más que los simples castigos corporales. Si tuviera que poner en marcha investigaciones empíricas sobre el complejo de maestro, ésta sería la primera que me interesaría. En la imagen del maestro se reproduce, todo lo atenuada que se

quiera, algo de la imagen, máximamente investida en sentido afectivo, del verdugo (Adorno, 1998 [1965], p. 72).

Mientras en los discursos se rechaza el uso de la fuerza física y se la prohíbe, se espera que los educadores cumplan la función que, en otras circunstancias, cumple la coacción directa.

La barbarie, como el opuesto a la formación cultural, es reproducida por la propia educación, en buena medida, por la influencia de este tipo de representaciones que, en gran medida, ya no tienen un fundamento real. Para que la educación pueda orientarse a la formación cultural, la autorreflexión y la capacidad de hacer experiencias tiene que liberarse ella misma de los tabúes que pesan sobre la profesión de enseñar. El camino que Adorno encuentra para eso está en señalar los tabúes que pesan sobre la profesión, problematizarlos, si bien una ilustración de este tipo no es más que una ilustración intelectual y no subjetiva. Esta última consistiría, en este caso, en la posibilidad de hacer experiencia de los tabúes que pesan sobre la educación y esta posibilidad depende “de una formación y de una autoconsciencia psicoanalíticas” en la profesión de enseñar (Adorno, 1998 [1965], p. 76).

Educación para la capacidad de experimentar

“Educación, ¿para qué?” (1967) plantea la cuestión de la educación para la capacidad de experimentar desde la más temprana infancia. La educación para la capacidad de hacer experiencias queda asociada a una educación orientada hacia la resistencia en lugar de su histórica orientación hacia adaptación. La educación para la adaptación es algo que se da de forma automática, empezando por la familia, pasando por la escuela y llegando a la universidad. En este sentido, Adorno apunta al “empobrecimiento de imágenes (...) del lenguaje y de la expresión” en la infancia y se pregunta si la escuela puede asumir la tarea de ofrecer a los niños lo que en su casa, por lo general, no se les ofrece ya. Pero esto no queda referido únicamente a niños que crecen en hogares poco cultos, sino incluso en familias con inclinaciones culturales fuertes. Sin dar una respuesta que permita explicar esto, Adorno asocia esta carencia, este empobrecimiento, con la pérdida de lo espontáneo. Se pregunta si la formación musical, por ejemplo, cuando es sometida a un proceso planificado ya no produce la misma profundidad de ex-

perencia que aquella que se da de forma espontánea cuando el niño en su dormitorio escucha “con oídos bien atentos y sin permiso” (Adorno, 1998 [1967], p. 99) la sonata para piano de Beethoven que suena en la sala.

Adorno plantea la cuestión de explicar en qué consiste la incapacidad de experimentar y de pensar si es posible que algo contribuya a la capacidad de hacer experiencias y qué podría ser este “algo”. Para responder a esta cuestión atiende a los aspectos inconscientes que operan de forma antagónica frente a la conciencia en términos de “oposición a la formación” o “resentimiento”. No se trata simplemente de falta de formación cultural sino de una oposición a ella porque es la formación cultural misma lo que se niega en quienes se resisten a ella. Este resentimiento es uno de los mecanismos que atenta contra la posibilidad misma de formación cultural, más allá de las desigualdades de oportunidades y condiciones de existencia. La necesidad de vencer estos mecanismos de resistencia es inseparable de la necesidad de ilustración subjetiva que es una condición sin la cual no es posible un aumento en la capacidad de reflexión.

Hellmut Becker —interlocutor de Adorno en esta emisión radial— entiende que la cuestión planteada por Adorno en términos de “hostilidad a la formación” debe ser tomada en cuenta en la totalidad del sistema educativo, incluso en aquellas áreas destinadas a la formación técnica o con objetivos prácticos. A esta observación Adorno agrega que el concepto de conciencia es, en general, demasiado estrecho y que debe ser entendido como pensamiento sobre la realidad en términos de “relación entre las formas y estructuras de pensamiento del sujeto y lo que no es el propio sujeto” (Adorno, 1998 [1967], p. 102). Este sería el sentido profundo del término “racionalidad” que ha quedado limitado a una capacidad lógico-formal. La “capacidad de pensar” entendida como relación entre sujeto y objeto (en mediación recíproca)⁴⁷ coincide con “capacidad de experiencia” y, a su vez, una “educación para la experiencia” coincide con una “educación para la emancipación” entendida como “educación para la fantasía” (Adorno, 1998

⁴⁷ “La separación de sujeto y objeto es real e ilusión. Verdadera, porque en el dominio del conocimiento de la separación real acierta a expresar lo escindido de la condición humana, algo que obligadamente ha devenido; falsa, porque no es lícito hipostasiar la separación devenida ni transformarla en invariante. Esta contradicción de la separación entre sujeto y objeto se comunica a la teoría del conocimiento. En efecto, no se los puede dejar de pensar como separados; pero la *ψευδος* de la distinción se manifiesta en que ambos se encuentran mediados recíprocamente: el objeto mediante el sujeto, y, más aún y de otro modo, el sujeto mediante el objeto. Tan pronto como es fijada sin mediación, esa separación se convierte en ideología, precisamente en su forma canónica” (Adorno, 1973 [1969], p. 144).

[1967], p. 102). Esta educación para la fantasía no debe quedar asociada a la imaginación desvinculada de la realidad⁴⁸ si bien se la plantea en términos de una oposición al enfoque “realista” en pedagogía, dentro del cual Adorno coloca al movimiento Montessori en la medida en que se atiene al autodesarrollo del niño en base a sus intereses y potencialidades.

Estas consideraciones sobre la incapacidad de experimentar se sitúan en un plano por debajo “de la educación formal del yo” (Adorno, 1998 [1967], p. 102). En lugar de una educación para el individuo, la educación debe ocuparse de lo irreconciliable del sujeto funcional a la sociedad y el sujeto formado en su sí mismo, en su individualidad. Adorno considera que no es posible dar por su- puesta la posibilidad de una educación para el individuo, si bien es consciente de la necesidad de oponerse al anti-individualismo en la educación. No es posible porque no están dadas —en su día, así como ahora— ciertas condiciones necesas- rias para la individuación, en especial porque ya no se requieren cualidades es- pecíficas en el proceso de trabajo sino que, por el contrario, el proceso de trabajo en la sociedad de masas apunta a la nivelación:

A la civilización de los artistas pertenece, como complemento de la celebridad, el mecanismo social que ni- vela e iguala todo lo que sobresale de algún modo: aque- llos constituyen sólo los modelos de la confección a escala mundial y de las tijeras de la justicia jurídica y económica, con las que se eliminan hasta los últimos flecos (Adorno y Horkheimer, 1998 [1947], p. 282).

Lo irreconciliable entre individuo (formado en su sí mismo) y sociedad (el individuo funcional) puede verse claramente en que la sociedad premia la seria- lización, premia el hacer lo que todos hacen y en paralelo a esto se da una debili- tación interna del yo. No es posible postular una educación para el individuo, una educación para que las personas conserven su individualidad, porque la in- dividualidad no es algo que está dado. Sin embargo, en “el proceso de extraña- miento” (de experimentarse como un no-yo) quizá sea posible la formación de la

⁴⁸ El sujeto se entrega a los objetos pero tampoco los deja intactos, no refleja pasivamente lo que los objetos son (no se trata de una duplicación) sino que son transformados por la configuración que de ellos hace el sujeto en el lenguaje. La fantasía exacta trata de evitar la reducción del objeto al sujeto del idealismo y la reducción del sujeto al objeto del materialismo vulgar. Se trata de una adhesión a los objetos a través de una configuración realizada por el sujeto. Un programa más fácil de plantear que de realizar: ¿cómo mantener *exactamente* el objeto sin copiarlo y cómo transformar sus elementos sin recurrir a la ficción? Buck-Morss atiende, en este punto, a la deuda de Adorno con Benjamin en el concepto de *mimesis* en conexión con la experiencia benjaminiana en la traducción. Una traducción literaria o una ejecución musical no son simples copias del original, el original es preservado transformado (Buck-Morss, 1981 [1977], pp. 186-193).

individualidad. Una educación para la emancipación no puede ser una educación sin individuo pero también es indispensable comprender que no es posible esperar “que crezcan individuos como se cultivan plantas” (Adorno, 1998 [1967], p. 103).

La experiencia del yo como un no-yo para encontrarse: la relación individuo-sociedad

En “De la relación entre sociología y psicología” (1955), el proceso de extrañamiento queda vinculado a la capacidad de hacer experiencia de sí mismo como siendo un no sí mismo. Adorno entiende que cuanto más ajustado a la realidad está el sujeto, más cosificada su subjetividad porque el realismo atenta contra la propia autoconservación, esto en la medida en que el mecanismo de adaptación a la realidad implica un daño para el sujeto que degenera en impotencia frente a esa realidad y desencadena tendencias destructivas.

Es correcto separar psicología de sociología en la medida en que esta separación registra la ruptura entre el individuo y la sociedad. Pero esta separación es incorrecta en cuanto renuncia al conocimiento de la totalidad que produjo esta separación. La sociología que desatiende al sujeto se asemeja más a las ciencias de la naturaleza sin alcanzar su objeto social y da, como resultado, una “sociología sin sociedad” (Adorno, 1994 [1955], p. 160). La psicología que no se interesa por lo social se ocupa del sujeto de forma aislada y “desatiende el proceso social de producción” (Adorno, 1994 [1955], p. 160) de la subjetividad. Ambas disciplinas se apropian, de esta manera, de sus incompetencias (el sujeto o la sociedad) sin poder corregirlas. La sociología que pretende tomar el “factor subjetivo” mediante meros datos factuales, ofrece resultados estadísticos basados en individuos particulares y sus contenidos de conciencia sin cuestionar a esos individuos y sus contenidos. Toma a la conciencia que los individuos tienen de sí mismos para explicar sus acciones. Pero estas acciones responden a causas objetivas y es precisamente la opinión y conciencia que los sujetos tienen de sí mismos lo que necesita ser explicado. También la sociología se interesa por explicar las fuerzas pulsionales que reaccionan a lo social, pero como algo separado y no fundante de la totalidad social misma.

En el caso de la psicología, Adorno sostiene que los mecanismos que descubre en el psiquismo no permiten explicar lo que de la conducta es “socialmente

relevante” cuando se orienta por una psicología del yo por demás superficial. Las psicologías del yo frustran la comprensión psicológica de la determinación heterónoma de las decisiones que los sujetos toman (en apariencia de forma autónoma). Adorno entiende que la racionalidad del yo queda limitada a elegir de manera “realista” entre alternativas mínimas. Es preciso tener en cuenta que las posibilidades de elección para el inconsciente son desviadas por métodos de manipulación y se impide que el aspecto consciente del yo ilumine de alguna manera estos mecanismos. De esta forma, según Adorno, ello y superyó cierran el pacto porque allí donde las masas actúan irracionalmente “están preformadas por la censura” (Adorno, 1994 [1955], p. 163). Es decir, la censura no estaría al servicio de la racionalidad, sino que lo que se reprime (impidiendo su acceso al yo) promueve lo irracional al servicio de la realidad irracional. El sujeto no es integrado por el superyó a la civilización sino a la sociedad irracional.

El psicoanálisis es afectado por la dinámica social en la medida en que su práctica se convierte en otro mecanismo más de adaptación. Con el psicoanálisis revisado (neofreudismo estadounidense) se produce una transformación histórica del psicoanálisis: pasa de ser un medio de esclarecimiento a ser un medio de adaptación a través de la búsqueda de armonía entre las tres instancias psíquicas (yo, ello y superyó). En el psicoanálisis como medio de adaptación se habla de la necesidad o carencia de un superyó desarrollado, tolerando irracionalidades solo porque sin ellas no existiría una organización social. No es posible buscar una personalidad bien integrada porque se estaría pidiendo en el sujeto un equilibrio de fuerzas que no existe en la realidad. Todo lo que prefigura un estado más elevado es lo más dañado, no lo más armónico. Subjetividad dañada significa para Adorno que cada sujeto es desigual a sí mismo en su carácter psicológico y social (lo que representa la enfermedad psíquica a nivel social es la capacidad productiva a nivel del psiquismo):

lo que en términos caracteriales es cuestionable representa en muchos aspectos lo que, objetivamente, es mejor: no el normal, sino el especialista capaz de resistir⁴⁹ es quien mantiene la posibilidad “*Statthalter*” de desembarazarse de las cadenas. Así como, en los principios de la era burguesa, solo la interiorización de la represión capacitó a

⁴⁹ “El sujeto resiste la fetichización haciendo un fetiche, resiste la tendencia social a preformarlo todo entregándose a la dinámica que le imponen los materiales. Esa pasividad es una forma de resistir” (Valentín Ferndinán, inédito).

los seres humanos para aquel aumento de productividad que hoy y aquí podría obsequiarles con cualquier derroche, también los defectos psicológicos representan en el todo enrevesado algo radicalmente diferente de lo que representan en la economía psíquica de cada individuo (Adorno, 1994 [1955], p. 176).

En una sociedad irracional, recaen sobre el yo tareas que no puede cumplir según la concepción que del yo da Freud. Por un lado, el yo debería poder reconocer la realidad de forma de desempeñar sus funciones de manera consciente, pero, por otro lado, para poder realizar prohibiciones el yo debe permanecer inconsciente (bajo la forma de superyó). En la génesis del yo Freud explica que el sujeto debe pactar entre sus necesidades y las exigencias sociales de convivencia. El yo toma distancia de la libido y se constituye como examinador de la realidad. Por otra parte, Freud ha tenido en cuenta —en especial en *El malestar en la cultura*— que la renuncia pulsional exigida no se corresponde con las compensaciones. Estas compensaciones serían las únicas que podrían justificar las renunciaciones exigidas por la sociedad ante la conciencia. Como estas renunciaciones son injustificables (los sujetos obtienen malestar por sus renunciaciones sin ser legitimadas con satisfacciones⁵⁰) el yo ha de volverse inconsciente. Lo que el yo debe realizar de manera consciente para su autoconservación se ha de volver inconsciente por esta misma autoconservación. El yo en tanto que soporte de la realidad es también un no-yo. Las necesidades libidinales que el yo representa no se corresponden con las condiciones para la autoconservación exigida por la sociedad (el principio de placer no armoniza con el principio de realidad). Las funciones conscientes del yo se mezclan con funciones inconscientes y lo que aspiraba a ir más allá de lo inconsciente (la conciencia) se pone al servicio de él y lo fortalece. Este es uno de los aspectos de la insistencia de la Teoría Crítica en “el yo debilitado” del que es necesario hacer experiencia para la ilustración subjetiva y no meramente intelectual. Porque la realidad material no es producto del entendimiento ni modificable por medio de este (Adorno no es un idealista) y el cambio solo puede ser concebible en términos de la dialéctica entre pensamiento y mundo (Buck-Morss, 1981 [1977], p. 84).

La imposibilidad de vivir como individuo cede paso a una no vida en la adaptación. Las instituciones no pueden ser modificadas por los seres humanos

⁵⁰ Adorno habla de satisfacciones auténticas por oposición a pseudosatisfacciones.

que las crean y, así, la paradoja del sistema parece ser la imposibilidad de salirse de un ciclo natural que nosotros mismos creamos y al que debemos adaptarnos para autoconservarnos de forma “inauténtica”. Adorno advierte que esta inautenticidad debe experimentarse como tal en lugar de abordar una resistencia desde el punto de vista de una convicción o búsqueda de autenticidad:

Lo auténtico, a lo que se reducen las mercancías y otros medios de cambio, adquiere el valor del oro. Pero como en el oro, la autenticidad abstracta de sus quilates se convierte en fetiche. Ambos son tratados como si fueran el sustrato, cuando en realidad no son sino una relación social, cuando el oro y la autenticidad son justamente expresión de la fungibilidad, de la comparabilidad de las cosas, y por tanto no son en sí, sino por otro (Adorno, 2001 [1951], p. 155)

Ante la incapacidad de esta experiencia del mundo y de nosotros mismos la educación debe orientarse a una comprensión de las instituciones internas: aprender(se) duele, desaprender(se) enferma. Desde otro punto de vista también podría decirse que desaprender duele y aprender enferma⁵¹ pero este planteamiento tiene la significación de la pérdida y búsqueda de una naturalidad original que no puede formar parte de la postura materialista no ontológica⁵² de la Teoría Crítica.

Referencias Bibliográficas

- ADORNO, TH.W.; HORKHEIMER, M. (1947). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta, 1998.
- ADORNO, TH. W. et al. (1950). *Studies in the Authoritarian Personality*. New York: Harper & Brothers, 1950.
- ADORNO, TH. W. (1951). *Minima moralia. Reflexiones desde la vida dañada*. Madrid: Taurus, 2001.
- ADORNO, TH. W. (1955). “De la relación entre sociología y psicología” en *Actualidad en filosofía*. Barcelona: Altaya, 1994.

⁵¹ Esto queda expresado en el poema “Desmemoria” de Oliverio Girondo: Primero: ¿entre corales?// Después: ¿debajo tierra?// Más cerca: ¿por los campos?// Ayer: ¿sobre los árboles? //Quizás// Es muy probable// Pero ¿qué hacer?// ¡Decidme!// Me baño//Como pasto// Escarbo// Trepo a un árbol// Es inútil// Inútil// ¡Son demasiados siglos!// No puedo recordarlo.

⁵² Para un desarrollo de este punto, puede verse Schmidt, A. “El carácter no ontológico del materialismo marxista” en *El concepto de naturaleza en Marx* (1977).

- ADORNO, TH. W. (1960). "¿Qué significa superar el pasado?" en *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- ADORNO, TH. W. (1961). "La filosofía y los profesores" en *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- ADORNO, TH. W. (1965). "Tabúes sobre la profesión de enseñar" en *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- ADORNO, TH. W. (1967). "Educación, ¿para qué?" en *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- ADORNO, TH. W. (1969). "Sobre sujeto y objeto" en *Consignas* Buenos Aires: Amorrortu, 1973.
- BUCK-MORSS, S. (1977). *Orígenes de la dialéctica negativa*. México: Siglo XXI, 1981.
- SCHMIDT, A. (1962). *El concepto de naturaleza en Marx*. Madrid: Siglo XXI editores, 1977.

Pensar y comprender el campo de las dis-capacidades

MARY LUZ PARRA GÓMEZ

DORA INÉS MUNÉVAR M.

Niños, niñas, mujeres, hombres, jóvenes, ancianas, ancianos,
vivir, soñar, sentir, amar, piel, cuerpo,
idea, letra, palabra, oraciones, pensamientos, sueños ¿...?
¡Comprender...!
(Parra-Gómez, M, 2009, p. 13).

Presentación

Este capítulo constituye una convocatoria para dejarnos sorprender por el potencial transformador del *pensar* y del *comprender* en sentido arendtiano, trazar recorridos basados en dudas y afianzar compromisos intelectuales con preguntas derivadas de diferentes experiencias académicas. El pensar hace que las personas perciban algo que no habían percibido hasta entonces y que sientan *algo que puede estar cambiando* sus vidas, como lo ha dicho Agnes Heller, porque son cambios inherentes a una actividad que siempre ocurre *en contra de algo* según Hannah Arendt. Siguiendo los contenidos de tres *ejercicios de pensamiento* situados al hilo de lecturas propuestas por Fina Birulés, y de acuerdo con los registros compartidos por integrantes del estudiantado y del profesorado de la Universidad Nacional de Colombia, vamos a comprender mediante *operaciones abductivas*, en tono peirciano, un conjunto de caminos abiertos que dejan apreciar el *nacimiento* de un campo en relación con las dis-capacidades para albergar, en el horizonte bourdiano, la diversidad de lo *vivido* por mujeres, hombres, niñas, niños, jóvenes y personas mayores.

A partir de la segunda mitad del siglo XX se han incrementado las demandas ciudadanas por el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, se han impulsado políticas públicas para incorporar las recomendaciones internacionales y se han realizado estudios sociales e investigaciones de carácter crítico. La dis-capacidad misma como categoría analítica ha sido objeto de múltiples interrogaciones en distintos escenarios de la vida social, política e intelectual donde están presentes muchas mujeres y muchos hombres de todas

las edades y condiciones de género, etnicidad, clase o capacidad, a quienes se les conoce como pacientes más no como personas y menos como sujetas o sujetos políticos diferentes. Se trata de cuestiones para pensar y comprender.

Pensar los fundamentos sobre los que se asientan los estudios acerca de las dis-capacidades humanas y comprender los ejercicios de pensamiento sobre las situaciones de dis-capacidad vividas por diversidad de mujeres y de hombres, son actos que conceden especial relevancia a lo colectivo; y lo colectivo en este caso se halla en experiencias académicas del siglo XXI. Igualmente, contribuyen a recobrar el lugar ocupado por cada persona en el mundo común y a considerar que desde ese lugar se puede hablar de lo vivido y dar cuenta del alcance de las palabras y de las acciones. Este ha sido el pensar central de la investigación⁵³ que origina el presente texto con implicaciones socio-hermenéuticas para disponer(nos) a comprender.

Con muchas *dudas* hermenéuticas por la complejidad de los ejercicios académicos elegidos, pero con la *convicción* de que el comprender y el pensar a partir de los aportes de Hannah Arendt constituían la mejor alternativa de trabajo, emprendi(mos) el camino abductivo⁵⁴ trazado por Peirce –entendido como *un ciclo entre dos estados diametralmente opuestos pues mientras que la creencia es un hábito, la duda es la privación del mismo*, lo cual implica irrupciones–. Las dudas acerca de las nociones de discapacidad intuitas, interrogadas, enseñadas o aprendidas, los modelos explicativos en construcción o los recorridos de las investigaciones centradas en dichas nociones y modelos, matizaron las preguntas de investigación antes, durante y después del trabajo empírico.

Ahora los avatares de (mi) nuestro trabajo aparece con una doble guía epistémica. Por un lado, los principios del *comprender* y los usos del *pensar*, anclados en las enseñanzas de Hannah Arendt; y por otro, los detonadores abductivos

⁵³ Un proceso que comenzaría a gestarse con la labor conjunta de las escribientes de este capítulo en el seminario de autora dedicado a pensar el trabajo de Hannah Arendt para dialogar con los estudios sobre discapacidades humanas; continuaría con la identificación de tres espacios académicos que, a modo de ejercicios de pensamiento institucionalizados, se convertirían en la base del trabajo empírico; se consolidaría con la activación de la comunicación mediada por el computador para construir unos avances que, de manera pausada, adoptaron la forma de ilustraciones y dieron origen a los análisis abductivos e hipoicónicos en tono peirciano. Finalmente, emergieron las subjetividades encarnadas y se avizoraron los horizontes de un campo bourdiano donde será posible hacer otros recorridos interpretativos, tal como se lee en: Parra Gómez, Mary Luz (2009). *Comprender ejercicios de pensamiento. Aproximaciones al sentido de las dis-capacidades vividas*. Universidad Nacional de Colombia. Tesis de maestría. Bogotá.

⁵⁴ Charles S. Pierce considera que la abducción implica un “proceso de formación de una hipótesis explicativa, es una operación lógica que introduce una nueva idea” en el contexto de descubrimiento. Se observa un hecho sorprendente, C; pero si A fuera verdadera, C sería una cosa corriente; por lo tanto, hay razón para sospechar que A es verdadera, es decir se sostiene el razonamiento abductivo o mejor la explicación que va de los datos que describen algo a la hipótesis misma.

y las sugerencias abductivas de Atocha Aliseda en clave peirciana; con esta doble guía vamos a pensar que así como una oración no es interrogativa por el simple hecho de ponerle una marca especial, el uso del prefijo *dis* claramente diferenciado del sustantivo capacidad o capacidades indica que mis(nuestras) dudas reclaman un campo visible, el de lo vivido en torno a las dis-capacidades, como visibles son los caminos emprendidos para dilucidar los alcances del pensar y del comprender para actuar dentro de este campo.

Sobre la investigación

La Universidad Nacional de Colombia ha liderado estudios y proyectos para contribuir a fomentar una conciencia crítica y comprometida con las diferencias humanas; igualmente se ha empeñado en acentuar la formación de ciudadanas y ciudadanos conscientes de las necesidades e intereses de los grupos socialmente excluidos, para que comprendan sus movimientos reivindicativos e incluyan el pensar sobre los modos de exclusión histórica vividos por mujeres y hombres, niñas y niños, jóvenes y mayores, con dis-capacidad. En sus aulas se han problematizado las formas de pensar y de comprender históricamente las dis-capacidades, y se ha propuesto un horizonte crítico desde diferentes contextos, en articulación con las ciencias sociales y las ciencias humanas, y en franca controversia con las ciencias de la salud.

Este creciente interés pasa por el reconocimiento de las dis-capacidades como una expresión de la diversidad humana, plantea preguntas acerca de la manera como integrantes del estudiantado y del profesorado piensan la discapacidad y organizan sus prácticas investigativas (incluso sociales e intersubjetivas) en torno a aquellos sujetos a quienes la mayoría denominan “discapacitados” o, quizás algunas voces, identifican en cuanto a su ser diferente. Es aquí donde surgen interrogantes sobre el pensar mismo como actividad intelectual dirigida a comprender las dis-capacidades pues pensar es examinar y reflexionar acerca de lo vivido en la academia⁵⁵ para comprender la realidad que se pretende reconocer⁵⁶.

⁵⁵ El estudio que da origen a este texto reconoce los sentidos y los alcances de tres clases de ejercicios académicos elegidos por tener el mismo origen y caracterizarse por la incorporación de debates diferenciados en términos epistémicos y políticos.

⁵⁶ Una expresión de este reconocimiento consiste en hacer visibles a las autoras consultadas escribiendo sus nombres y apellidos, tanto en el cuerpo del texto y en los pies de página como en la bibliografía.

Razones para pensar la investigación

Para Hannah Arendt la comprensión, entendida como un proceso permanente e inherente al pensar, lleva al ser humano al entendimiento mutable, complejo y diverso de lo vivido. Y esta comprensión permite pensar las dis-capacidades desvinculándolas de los elementos inmutables o sustanciales que, encarnados en los cuerpos, son vistos como atributos personales e identitarios. Así se pueden superar las prácticas históricas de exclusión, introducir reflexiones críticas, reconocer la existencia de cuerpos-sujetos sexuados/generizados y la presencia de diferentes subjetividades que interrogan las dis-capacidades consideradas como meras categorías descriptivas, demandando su redefinición dinámica e inestable. Comprender los alcances de dichos ejercicios –entendidos como la conjugación del diálogo intersubjetivo y la deliberación social, con apoyo en la reflexividad académica– provoca reacciones analíticas y vitales frente a las dinámicas socioculturales que rodean lo vivido individual y colectivamente por las personas que experimentan los efectos políticos de las dis-capacidades. Estas personas, cada vez con mayor fuerza, exigen pensar críticamente el orden normalizador impulsado por el poder de la norma biológica –principal característica del acto médico rehabilitador– es decir, articulando aportes de las ciencias sociales y las ciencias humanas a través de pensar y repensar las vivencias narradas por mujeres y por hombres con dis-capacidad.

Debido a que se buscaba comprender distintos ejercicios de pensamiento en el contexto del enfoque de derechos para repensar la categoría social de discapacidad y reconocer lo vivido por sujetos políticos, el objetivo general planteado en el estudio convoca a pensar los sentidos de las dis-capacidades discutidos en la academia y a comprender los alcances de los ejercicios de pensamiento adelantados en espacios dedicados a la formación profesional de mujeres y hombres estudiantes de pregrado, expuestos en tesis de maestría preparadas por mujeres y hombres como parte de su experiencia investigativa y contenidos en elaboraciones conceptuales emprendidas por tres profesoras, en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, a partir del año 2004.

Los objetivos específicos abarcan una doble intencionalidad: 1) describir los sentidos otorgados por el estudiantado y el profesorado a la dis-capacidad como noción y a la forma como han percibido lo vivido por mujeres y hombres

con dis-capacidad, de acuerdo con los espacios de formación de pregrado, investigación de posgrado y elaboración conceptual; y 2) analizar los alcances académicos y ciudadanos de los ejercicios de pensamiento formativos, investigativos y conceptuales construidos dentro de la academia en relación con las demandas de la diversidad de población con dis-capacidad.

Razones para comprender la sociohermenéutica

Las formas de comprender los ejercicios de pensamiento recurren al análisis de fuentes documentales en las que se registran los modos de pensar un tema específico, la presencia de los sujetos, la acción de las subjetividades o las memorias académicas que dan cuenta de diversas voces con las cuales es posible integrar la reflexión, la crítica, el respeto y la acción basada en el intercambio de conocimientos.

La investigación cualitativa e interpretativa, orientada a comprender ejercicios de pensamiento relativos a las nociones de discapacidad(es), sin aspirar a encontrar regularidades en los fenómenos, ni a establecer generalizaciones o leyes (Reyes, G., 2007, p. 5), se interesaría por las estructuras dinámicas del comprender/pensar inscrito en reflexiones estudiantiles, investigaciones de maestría y elaboraciones conceptuales en el marco de los estudios sobre la discapacidad humana y sus manifestaciones académicas en la Universidad Nacional de Colombia. Esta ruta sociohermenéutica guiada por el análisis de las operaciones abductivas⁵⁷ nos recuerda a Peirce, autor que invita a quien lee un texto a dejarse sorprender por los hallazgos abductivos y a abordar las ilustraciones a partir de la hipoiconicidad.⁵⁸ El eje temático inicial sería la discapacidad como noción cambiante que se mueve al vaivén del pensar arendtiano para comprender lo vivido con base en diferentes contenidos.

Para reconocer las interacciones entre pensar y comprender, recurrimos a tres fuentes documentales que cuentan con un mismo origen o *nacimiento*, en tér-

⁵⁷ La base de un andar reflexivo que permitió establecer la relación entre el conjunto de ilustraciones correspondientes a la lectura entre líneas de los textos escritos en la cátedra, las tesis y el modelo colombiano (Mary Luz Parra Gómez, 2009), para observar detenidamente los alcances de la comprensión de las experiencias académicas y revelar las categorías emergentes de la investigación.

⁵⁸ Son imágenes contenidas en las ilustraciones que permiten analizar las relaciones diádicas o análogas de una representación; actúan como detonadores abductivos para encontrar las categorías emergentes.

minos de Hannah Arendt, y constituyen los tres ejercicios de pensamiento institucionalizados: 1) los escritos finales de la Cátedra de Discapacidad de Inclusión social, elaborados a mano por estudiantes de pregrado al finalizar el semestre (entre 2004 y 2008), p. 2) los informes escritos de tesis de la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social inscritas en las líneas Realidad Sociopolítica y Económica de la Discapacidad e Integración social, Familiar, Educativa, Laboral y Cultural (2004-2008);⁵⁹ p. 3) los procesos de ilustración del Modelo Colombiano de Discapacidad e Inclusión social⁶⁰, haciendo especial énfasis en los componentes teóricos que sustentan cuatro grupos de estudios: culturales, públicos, éticofilosóficos y de la capacidad humana y la tecnología (2008).

Si bien el acercamiento inicial partió de lo pensando por actoras y actores sociales inmersos en la temática, paulatinamente la profundización en el proceso permitió la ampliación del diálogo a través de las categorías emergentes⁶¹ y de la configuración de las meta categorías⁶² surgidas y localizadas en términos de un campo próximo al planteamiento bourdiano.

Los hallazgos registrados remiten a las categorías previstas tal como aparecen en los textos estudiados y sitúan el sentido de los discursos en los marcos de los mismos para reconstruirlos e intercambiarlos en términos de ilustraciones,⁶³ porque más que un análisis formalista, es un análisis sociohermenéutico del discurso, desde el contexto social, y en la historicidad de sus planteamientos, desde la construcción de los intereses de actoras y actores inmersos en su estructura Alonso, (1998, p. 187). Considerando que la interpretación como comprensión social da paso a los contextos culturales, históricos y sociopolíticos, con los que se determina el sentido de las lecturas entre líneas, las lecturas de las operaciones abductivas y las lecturas de la hipoiconocidad Atocha, A (1998), es posible conciliar, como dice Hans Jauss (1986), cita en Alonso, (1998, p. 213), el horizonte

⁵⁹ Yenny Maritza Alvarado Rojas (2006); Aida del Pilar Becerra B. (2005); Gloria Isabel Bermúdez Jaimes (2007); María Fernanda Bravo Delgado (2007); Andrea Viviana Camacho (2008); Gloria Carolina Cuervo Leal (2007); C. Gómez Acosta (2006); J. Gómez Beltrán (2007); Beatriz Mena Bejarano (2005); Mary Luz Parra Gómez (2009); Martha Patricia Sarmiento Pelayo (2007); J. Torres Holguín (2007); Diana María Triana León (2005).

⁶⁰ Clemencia Cuervo; Lyda Pérez y Alicia Trujillo (2008).

⁶¹ Se destacan el espacio/*habitus*, el cuerpo, la subjetividad, la ciudad, las representaciones/imaginarios, las cifras, el cuidado, la casa, las instituciones, las exclusiones, el género, la microeconomía, la normalidad, la exigibilidad de derechos

⁶² Con la propuesta del comprender arendtiano, las metacategorías presentan las dis-capacidades como una cuestión de lo vivido, un asunto político histórico y un fundamento del conocimiento o ejercicio de autocomprensión.

⁶³ Las ilustraciones ofrecen un panorama que va a activar la conciliación necesaria para *comprender* lo vivido por mujeres y hombres participantes en los ejercicios pero, también, lo vivido por mujeres, hombres, niñas, niños, jóvenes y mayores que dan cuenta de sus vidas en las investigaciones, la cátedra o la construcción del modelo.

de cada texto y de cada ilustración con el horizonte incorporado por quienes participamos en la interpretación. Las interacciones resultantes entre el comprender y el pensar aparecen a lo largo del informe original como operaciones abductivas de revisión sobre las dis-capacidades y la situación de dis-capacidad vivida por diversidad de mujeres y de hombres Parra-Gómez, M, (2009, pp. 56-91).

Sobre el comprender y el pensar en sentido arentiano

Las nociones arendtianas de comprender y pensar ofrecen caminos apropiados para hacer el análisis de lo que se hace (y se ha hecho) en distintos escenarios académicos, al hilo de *los ejercicios de pensamiento* recomendados por Fina Birulés (2006, p. 11), en tanto “resultado de ese dejarse interpelar por los acontecimientos del presente o, lo que es lo mismo, como tentativas de responder a las experiencias a las que se sintió confrontada. (...) un conjunto de acontecimientos que han hecho nacer el pensar, lo cual no significa moverse en lo ya pensado sino volver a comenzar poniendo el pensamiento a prueba del acontecimiento” Lefort, (2006, p. 133). De esta manera, los ejercicios planteados ayudan a percibir y sentir ese *algo* que al emerger convocan *a cambiar*, según Agnes Heller; por eso se convirtieron en rutas seguidas entre las líneas de textos e ilustraciones para identificar los principios del *comprender* en relación con el alcance de las reflexiones críticas; y para identificar los usos del *pensar* con el fin de hacer acercamientos a las dis-capacidades humanas como un *campo*, noción posible a través de los recorridos bourdianos planteados por María Soledad Torres.

Los principios del comprender

Pensar en términos arendtianos tiene como finalidad comprender; pensar y comprender también subyacen en lo vivido por la gente y en la meta de reconciliación con el mundo común. Hannah Arendt, nuestra autora en estos recorridos iniciales, afirma que comprender se ha convertido en una fuerte e imposter-gable necesidad inherente a la vida humana, siendo conscientes de que:

(...) La comprensión no tiene fin y por lo tanto no puede producir resultados definitivos; es el modo específicamente humano de vivir, ya que cada persona necesita reconciliarse con el mundo en que ha nacido

como extranjero y en cuyo seno permanece siempre extraño a causa de la unicidad. La comprensión comienza con el nacimiento y finaliza con la muerte (Arendt, H, (a1995, p. a:30).

El hecho de comprender una situación necesariamente pasa por entender su estrecha relación con el acto de pensar. En todo caso, esta relación permite reflexionar sobre las vivencias humanas marcadas por las características socio-político-históricas que acompañan los modos concretos de introducir algo nuevo en la vida cotidiana, de desplegar acciones o de participar en el mundo de la convivencia; así:

(...) la comprensión en tanto que distinta de la correcta información y del conocimiento científico, es un complicado proceso que nunca produce resultados inequívocos. Es una actividad sin fin, siempre diversa y mutable, por la que aceptamos la realidad, nos reconciliamos con ella, es decir tratamos de sentirnos en armonía con el mundo (Arendt, H, 1995, p. a:29).

En su libro *La condición humana*, Hannah Arendt describe la acción o actividad política entendida como el medio a través del cual cada mujer o cada hombre se hace propiamente humano. Explica la forma como el uso de las palabras y las acciones les permiten mostrar *quiénes son*, revelar activamente su *única y personal identidad*, y *aparecer en el mundo común*; agrega que cuando se habla de acción, se está haciendo referencia a la palabra. Para la autora, la acción se funda en la pluralidad y es garantizada por la organización de la gente *tal como surge de actuar y hablar juntos*, mediante la aparición en la esfera pública, donde:

(...) la cualidad reveladora del discurso y de la acción pasa a primer plano cuando las personas están con otras; (...) la acción política necesita para su plena aparición la brillantez de la gloria, sólo posible en la esfera pública (...) (Arendt, H, 1993, p. 203).

Con esta posición establece diferencias entre la acción, la labor y el trabajo, e insiste en que solamente con la acción el ser humano se revela como humano porque las demás actividades le sirven al individuo para desplegar determinadas conductas y funciones con respecto al mundo, a las demás personas o a la naturaleza. La acción, y junto a ella la palabra, tiene un contenido político relacional que deja sentir el alcance de las múltiples nociones de poder como algo potencial e inestable, positivo, enriquecedor y constructivo –depende de la voluntad para

actualizar o no la pluralidad original a la que pertenecen—, derivado de la condición humana, a sabiendas de que:

El poder es lo que mantiene la existencia de la esfera pública, el potencial espacio de aparición entre /quienes/ actúan y hablan. (...) surge (...) cuando actúan juntos y desaparece cuando se dispersan. (...) es siempre un poder potencial y no una intercambiable, mensurable y confiable entidad como la fuerza (Arendt, 1993, p. 204).

Por su sentido ontológico, el poder anclado en la pluralidad y resultante de la organización voluntaria de individualidades se distingue de la violencia — que termina siendo la destructora del poder y no un concepto contrario—, sabiendo que, aunque “la violencia es capaz de destruir al poder, nunca puede venirse en su sustituto. De ahí resulta la frecuente combinación política de fuerza y carencia de poder” (Arendt, H, 1993, p. 225).

Su postura implica una organización voluntaria que confluye en la *polis* u organización ciudadana basada en la igualdad entre los pares y en la equivalencia de sus opiniones, esto es, producto del acto de deliberar entre pares, utilizando la persuasión, reconociendo las diferencias, conservando la memoria de los grandes hechos y de las grandes acciones, alcanzando la realización de la actividad política o formando comunidades públicas para manifestarse en la presencia de las personas, en su estar ante los demás, y apareciendo en el mundo común para reclamar la solidaridad o la reconciliación, es decir “el sentido que nosotros mismos originamos en el proceso de nuestras vidas, en tanto tratamos de reconciliarnos con lo que hacemos y padecemos” (Arendt, 1995, p. a:30).

Por consiguiente, la comprensión como proceso es compleja, pero como actividad es cambiante y dinámica porque ha de conducir al reconocimiento de otras personas, semejantes o no, a tener un status político, a ser ciudadano/ciudadana, a tener un lugar en el mundo para hablar y actuar. Por tal razón, una mayor aproximación al comprender ha de reconocer sus cuatro características, enunciadas por la autora como cruciales para todo ser humano: *las relaciones con lo vivido, como asunto político, como un ejercicio de autocomprensión, como fundamento del conocimiento*⁶⁴ y de lo vivido.

⁶⁴ Las dos últimas constituyeron una unidad inseparable para las reflexiones emprendidas durante la investigación.

Los usos del pensar

Comprender los usos del pensar en términos arendtianos implica disponer de nuevos lentes para hacer e-vidente lo cotidiano porque, ante todo, supone comprender *nuestras propias experiencias políticas*, sin un manual de uso o un manual de instrucciones, como lo ha señalado Fina Birulés. Pensar es algo que se hace cotidianamente mientras la gente da vueltas a las palabras; pensar es dudar, sabiendo que pensar en sí *no nos hace libres porque ser libres es actuar*, y volver a activar nuestros pensamientos.

Pensar y actuar son actividades diferentes aun cuando se relacionan al momento de pronunciar un juicio. Las experiencias de su ser presente, las experiencias vividas desde su presencia son las que hacen que cada sujeta y cada sujeto aparezcan en su unicidad; y permiten a las personas pensar sobre lo vivido. Es por ello que:

(...) la actividad de pensar, en sí misma, es el hábito de examinar y de reflexionar acerca de todo lo que acontezca o llame la atención, independientemente de su contenido específico o de sus resultados
Arendt H, citada en Correa Correa, B; Fajardo, D; Figueroa, M; Jiménez, D; López, L & Parra, L. (2005, p. a:37)

De esta manera, reconocer la importancia sobre qué se piensa, cómo se piensa y qué función cumple el pensar, implica considerar los alcances de un proceso complejo anclado en múltiples significados, como los develados por Gloria Comesaña (2001). Son también muy diversas las maneras de entender el pensar si se estima que el acto u operación de pensar tiene principalmente un alto interés epistemológico; en este caso, lo que se entienda por 'pensar' dependerá de la interpretación ontológica que se proporcione de los pensamientos, si bien da paso a lo nuevo y a la presencia, prima el nacimiento:

El pensamiento es la tela de Penélope, destruye por la noche lo que ha hecho durante el día, siempre está empezando de nuevo, se mueve oscilando y con grandes rodeos, vuelve al punto de partida. El pensamiento es un vendaval, una tempestad, que no se ve, pero se nota, y su ímpetu desordena, arrastra
Laura Boella, L, (2006, p. 192).

Arendt, *piensa* en la acción humana a partir de la natalidad porque un nuevo comienzo da pie a otro nuevo comienzo; pero también en función de la capacidad de actuar de cada individuo con *el tiempo encarnado en su presencia*, lo mismo que de la posibilidad de experimentar *su ser presente* en su singularidad y de resistir así sea de manera *denodada y precaria* para mantener la experiencia de su presencia, de acuerdo con las lecturas arendtianas de Laura Boella. Un nuevo acercamiento al significado del pensar implica adentrarse en los mismos ejercicios de pensar desarrollados por nuestra autora, “cuyo pensamiento debería ser recuperado (...) con la idea de desarrollar nuevos conceptos” (Galindo, 2005, p. 2), para propiciar cambios epistémicos. Así, pensar en cuanto acto complejo requiere una serie de actividades como reflexionar desde la intimidad, imaginar posibilidades y realizar juicios.

En consecuencia, al preguntarse sobre todo lo que se hace, ha hecho y va haciendo, la persona se centra en la actividad de pensar algo de manera más profunda puesto que hace del pensar un acto determinante de la existencia; quien piensa no posee características específicas (Arendt, 2002, p. 67) pero dispone de la posibilidad de reconocer la complejidad que tiene el pensar como acto propiamente dicho. Si pensar se enfoca en el ejercicio articulado del pensamiento, la voluntad y el juicio, entonces es posible derivar otro sentido para:

(...) la propia razón, la capacidad para pensar que disponemos, tiene necesidad de autorealizarse. Los filósofos y los metafísicos lo han monopolizado. Ello ha permitido grandes cosas, pero ha conllevado también algunas desagradables: hemos olvidado que todo ser humano tiene necesidad de pensar, no de un pensar abstracto ni de contestar a las cuestiones últimas acerca de Dios, la inmortalidad y la libertad, sino únicamente de pensar mientras vive. Cosa que hace constantemente. (Arendt, H, citado por Cruz, 1998, p. 139).

Con estas anotaciones, el pensar no sólo es cuestión de unos pocos sujetos privilegiados sino que, por el contrario, implica interacción entre los seres humanos; éstos, a la vez, son influenciados por las particularidades sociales, culturales y políticas que hacen del pensar sobre lo vivido un asunto único para cada sujeta y cada sujeto, puesto que “cualquiera que cuente una historia [*story*] de lo que ocurrió hace media hora en la calle, ha tenido que dar forma a este relato. Y el configurar el relato es una forma de pensamiento” (Arendt, 1995, p. a:140). El

pensar es un ejercicio de interacción entre diferentes acontecimientos sin perder detalle de los actos sucedidos, un ir y venir entre actuaciones y lo que se piensa que permite comprender los acontecimientos históricos; comprender el cómo los seres humanos desarrollan “procesos de autonomía al confrontar lo que se piensa” (Arendt, 2002, p. 93), al redefinir los alcances de los acontecimientos subyacentes en la base de las confrontaciones epistémicas.

A la vez, la activación de dichas experiencias tiene sus dificultades, si bien los modos de pensar van de acuerdo con las particularidades de cada ser humano; es decir, con el simple hecho de ser mujeres y hombres pensantes, únicos, con particularidades sociales, culturales, económicas y políticas. En este sentido, Hannah Arendt cuestiona el cómo se piensa cuando se está en interacción con otros, y cómo se despliegan las razones en el mundo común, cómo se comparten en los espacios públicos asociativos. Ella encuentra que de este modo el pensar conlleva a mujeres y hombres a adoptar posiciones que definitivamente van acompañadas de acciones particulares.

Tal como lo menciona Hannah Arendt, todos los seres humanos pueden tomar la posición de espectadores en constante construcción de conocimientos y comprender las relaciones que tienen con su entorno, a partir de ejercicios de pensamiento o de reflexiones sobre los acontecimientos, o, al contrario, pueden optar por ser actores que realizan actividades enfocadas al hacer. Pero, los espectadores, las espectadoras, los actores, las actrices no están solos, ni son autosuficientes, puesto que están inmersos en la sociedad y pertenecen a un grupo social, cultural y político que marca sus realidades. En paralelo, mientras pensamos nos preguntamos ¿para qué lo hacemos y desde dónde? Para conocer y comprender pues, como ella lo resalta, gracias a Kant es posible comprender:

(...) la distinción entre pensar y conocer, entre la razón, el ansia de pensar y de comprender, y el intelecto, el cual desea y es capaz de conocimiento cierto y verificable. El propio Kant creía que la necesidad de pensar va más allá de los límites del conocimiento” claro está que “Kant no ha ‘negado el conocimiento’, sino que lo ha separado del pensar, y no ha hecho sitio para la fe, sino para el pensamiento. (Arendt, H citada en Correa et al., (2005, p. a:41-42).

El proceso de pensar como legado arendtiano está y permanece abierto en tanto indicación o señal o rastro, con “la función de protegernos socialmente

frente a la realidad, que exige la atención pensante sobre los acontecimientos” Arendt, H, citada en Correa et al., (2005, p. a: 36), para –como ella dice– realizar ejercicios de pensamiento que permitan comprender nuestras experiencias políticas, las cuales hablan de:

(...) la historia de la filosofía, que tanto nos cuenta acerca de los objetos de pensamiento y tan poco sobre el propio proceso de pensar, está atravesada por la lucha interna entre el sentido común del (...), este altísimo sentido que adapta nuestros cinco sentidos a un mundo común y nos permite orientarnos en él, y la facultad del pensamiento, en virtud de la cual el hombre se aleja deliberadamente de él Arendt, H, citada en Correa et al., (2005, p. a: 45).

Y en ese contexto, la realidad vivida aparece para convocar la definición de nuevas herramientas necesarias para comprender el pensar y los ejercicios de pensamiento resultantes de una *naciente* relación entre componentes de filosofía, sociología, historia y psicología. Con otras palabras, aproximarnos a los significados de *pensar* y emprender *ejercicios de pensamiento* implica actuar arendtiana-mente porque “la necesidad de pensar sólo puede ser satisfecha pensando, y los pensamientos que tuve ayer satisfarán hoy este deseo sólo porque los puedo pensar *de nuevo*” (Arendt, H, citada en Correa et al., 2005, p. a: 41), sobre todo si se trata de los acontecimientos vividos por la gente a partir de sus diferencias o por las situaciones de dis-capacidad.

Sobre los tránsitos entre espacios académicos

El propósito del análisis sociohermenéutico previsto en el estudio original se centraría en los tres ejercicios de pensamiento ya señalados que circulan en espacios académicos. Los hallazgos registrados son producto de la novedad, la duda, lo inesperado y, principalmente, de la sorpresa, ya que en ella se encuentra el mejor detonador abductivo, ese que trazaría los caminos para el análisis vivido a partir de las anotaciones de Peirce, C.:

(...) La sorpresa tiene sus variedades activa y pasiva; la primera se da cuando uno percibe positivamente conflictos dada una expectativa, la segunda cuando no se tiene una expectativa positiva sino sólo la ausencia de cualquier sospecha de que ocurra algo

fuera de lo común totalmente inesperado, —como un eclipse total de sol que uno no había previsto Peirce, C (citado en Atocha, 1998, p., 130).

El análisis sociohermenéutico sigue el esquema abductivo de Peirce (citado por Alonso, 1998), un proceso epistémico de adquisición de conocimiento y no un mero argumento, un proceso activo para construir hipótesis explicativas y no un mero instrumento. Es un esquema creativo, provocado por *la duda auténtica*, cuyo origen externo viene de la sorpresa, que puede ocurrir *por novedad o por anomalía*;⁶⁵ y la sorpresa se produce ante un hecho observado que convoca el uso de la imaginación⁶⁶ con elementos epistémicos que configuran *el pensamiento como acción dinámica*, que nos recuerda algunos matices de Arendt:

(...) En la epistemología de Peirce, el pensamiento es un proceso dinámico, esencialmente una acción que oscila entre los estados mentales de duda y creencia. Mientras que la esencia del segundo es la “instauración de un hábito que determina nuestras acciones” Peirce, C, (1877, p., 5.388,), con la cualidad de ser un estado satisfactorio y apacible en el que todo humano quisiera permanecer, el primero “nos estimula a indagar hasta autodestruirse” Peirce, C, (1877, p. 373,) y se caracteriza por ser un estado turbulento e insatisfactorio del que todo humano lucha por liberarse: “la irritación de la duda provoca una contienda para alcanzar el estado de creencia” (Peirce, C, 1877, p. 374, citado en Atocha, A, 1998, p. 128).

Las categorías emergentes que han alcanzado la superficie de las páginas escritas en cada ejercicio se muestran en esquemas abductivos, presentados por Peirce como una lógica de la indagación para ampliar el razonamiento en la medida en que es *un modo de inferencia ampliativo cuyo resultado añade ideas nuevas al conocimiento*, e implica un instante de atención para dar cabida a

(...) La sugerencia abductiva /que/ nos viene como un “destello” Peirce, C, (1903, p., 181) y también

⁶⁵ Son los *detonadores abductivos* de Atocha Aliseda. En ellos subyacen los hechos sorprendentes que se ilustran, por la misma autora, de la siguiente manera. Novedad abductiva: ϕ es novedosa. No puede ser explicada $\neg(\theta \Rightarrow \phi)$, ni tampoco su negación $\neg(\theta \Rightarrow \neg\phi)$. Anomalía abductiva: ϕ es anómala. No puede ser explicada $\neg(\theta \Rightarrow \phi)$, y de hecho la teoría explica a su negación $(\theta \Rightarrow \neg\phi)$.

⁶⁶ La imaginación, que complementa la reflexión, asegura el necesario vínculo con la realidad empírica, pero al mismo tiempo predispone las operaciones típicamente mentales de generalización (...). Hannah Arendt se pone una meta más precisa: hallar una estructura de la reflexión, de la actividad más propia de la mente, que explique (...) las modalidades mediante las cuales un dato real puede ejercer una fuerza ideal (...) Boella, L, (2006, P., 221).

está presente en el proceso general de la invención: Ella [la abducción] es la única operación lógica que incorpora nuevas ideas (Peirce, 1903, p., 171 citado en Atocha, 1998, p. 127).

Los caminos abductivos

Los caminos abductivos recorridos nos han conducido a encontrar (y vivir) múltiples conciliaciones entre el ser y el hacer, el actuar y el ser espectadores/espectadoras. Poco a poco, vamos reconociendo los alcances de esas relaciones dicotómicas que configuran los espacios agonistas y, en consecuencia, nos comprometemos a construir con más frecuencia espacios asociativos para formar parte de ese mundo común habitado por seres humanos, con el propósito de “recuperar la emoción y la vinculación a la realidad de una forma cariñosa y acariciadora, estando abiertos al detalle, a lo pequeño, a lo que está vivo” Navarro, (2004) citado por García, (2004). Y lo hacemos de manera pausada, pensada, para aproximarnos a la comprensión de sus detalles con las acciones, los discursos y las ilustraciones.

La base de lo abductivo está en las acciones. Identificando las acciones cognitivo-sociales desplegadas a través de los usos que dan actores y actrices a las nociones de discapacidad, es posible identificar, analizar y sopesar los sentidos en ellas contenidos. Según Alonso (1998), los discursos, al traspasar los límites del texto y ser retomados como modos de hablar, escribir o expresar interpretaciones acerca de situaciones sociales e histórico-culturales, sirven de soporte hermenéutico para hacer visibles las acciones que configuran dichos modos de comunicación.

Los discursos detonadores de lo abductivo son pronunciados por alguien. Por tanto, su análisis hermenéutico ha de revelar quiénes son sus hablantes (subjectividades), desde dónde han dicho sus enunciados (posición) y qué han hecho (acciones). Entre subjectividades, posiciones y acciones se van tejiendo las relaciones subyacentes en los ejercicios de pensamiento materializados en reflexiones estudiantiles, tesis de posgrado y fundamentos teóricos del Modelo Colombiano de Discapacidad, comprendiendo el alcance de sus aportes como mediadores de sentido Ricoeur, (1995), citado por Alonso, (1998), y no como “sentido mismo”. Alonso insiste en que la interpretación ofrece acercamientos al sistema social de

producción de relaciones y transformaciones, espacio donde actores y actoras tienen la capacidad de construir prácticas, mostrar usos y desplegar acciones.

Los esquemas abductivos tomaron forma en las ilustraciones. Las ilustraciones dan cuenta de las distintas complejidades vividas; desde todos los esquemas emergen, se hacen presentes, se dejan ver y se dejan escuchar las subjetividades de los sujetos conocidos de Irene Vsilachis, a través de sus cuerpos sexualizados, racializados/etnizados, *discapacitados*, por las sociedades; y en ellos se inscriben multiplicidad de acciones de inconformidad, ya de sus autoras o autores, ya de niñas, niños, mujeres, hombres, jóvenes o mayores, participantes (o meros convocados y convocadas para los trabajos empíricos) en las investigaciones de la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social. Muchas de ellas constituyen anomalías porque son expresiones de duda auténtica ante las nociones de discapacidad, los sustratos de los modelos explicativos o los modos de hacer investigaciones en el complejo campo, en el sentido bourdiano, de las dis-capacidades, como lo ha expuesto María Soledad Torres.

Los sujetos y las subjetividades cognoscentes

Las aproximaciones icónicas y las relecturas de los ejercicios de pensamiento, materializados en expresiones escriturales, han sido mediadas por la conexión entre la novedad como detonador abductivo y la transición epistémica para comprender y pensar los momentos de duda originados por la sorpresa; ésta surge al encontrar las nociones de discapacidad. A medida que las expresiones icónicas se iban plasmando en los formatos de registro, llenando sus superficies con distintos recorridos epistémicos, se iban rompiendo los hábitos constitutivos de las creencias (conocimientos para Peirce) establecidas, para dar paso a otros sentidos:

(...) El proceso cognitivo que integra a la inferencia abductiva con el proceso epistémico puede describirse como sigue: una experiencia novedosa o anómala da lugar a un hecho sorprendente, el cual genera un estado de duda que rompe un hábito de creencia, y así dispara el razonamiento abductivo. Este consiste justamente en explicar el hecho sorprendente y así “apaciguar” el estado de duda. Digo apaciguar y no destruir porque una explicación abductiva no necesariamente desemboca en una creencia. La explicación

abductiva es simplemente una sugerencia que debe ser puesta a prueba antes de convertirse en creencia. (Atocha, A, 1998, p.5)

En el proceso de análisis de los discursos reflexivos relacionados con el hecho de pensar la dis-capacidad y las subjetividades que viven con de dis-capacidad, volvemos con la apuesta de Alonso y los diálogos con Peirce. Para ello realizamos una lectura entre líneas que permite consolidar los alcances de cada texto, pero, a la vez, introducimos el análisis de las ilustraciones con los aportes de los hipoiconos o hipoiconicidad de Peirce:

(...) Los hipoiconos que participan de algunas cualidades sencillas, o Primeridades primeras, son imágenes; los hipoiconos que representan las relaciones, generalmente diádicas, entre las partes de una cosa por relaciones análogas entre sus propias partes son diagramas; y aquéllos que representan el carácter representativo de un representamen por la representación de un paralelismo en otra cosa, son metáforas. (Jappy, 2009, p. 32).

También retomamos a Hannah Arendt desde su perspectiva de pensar para comprender, pues ella nos invita a encontrar los sentidos de los discursos para dinamizar el análisis de la hipoiconicidad. Con la lectura entre líneas logramos un acercamiento a un grupo de metacategorías usadas para reconocer las maneras como influye su identificación *desde lo vivido, como un asunto político e histórico o como un ejercicio de autocomprensión*.

El análisis abductivo muestra que la lógica de las palabras, frases, párrafos, relatos, quedan inscritos en un medio o soporte real vivido: *las subjetividades encarnadas de mujeres y hombres, niñas, niños, mayores o jóvenes, con o sin dis-capacidad*. Las ilustraciones pretenden ampliar los diálogos para comprender la dis-capacidad vivida, no sólo la dis-capacidad narrada; en dichos diálogos, además, se van a reconocer las interacciones entre la Cátedra (ejercicio 1) y la Maestría (ejercicio 3). No porque lleven el mismo nombre sino porque discapacidad e inclusión son realidades sociales, políticas, culturales, económicas, vividas, encarnadas, sentidas, y atravesadas por género, clase, edad, raza/etnicidad, capacidad, sexualidad, generación, ubicación geopolítica o procedencia geográfica.

Ambos espacios académicos, desde ópticas diferenciadas, introducen en los ejercicios nuevos cuestionamientos, acompañan otros *nacimientos...*, aguar- dan los debates desencadenados por las personas que viven situaciones de dis-

capacidad, interrogan, cuestionan, avanzan, retroceden, reclaman un *campo*... Se destacan, en todo caso, los aportes *vividos* de la Cátedra en relación con la difusión de distintas conceptualizaciones sobre las dis-capacidades, tomando como fuente las experiencias de mujeres, hombres, niñas, niños, jóvenes y mayores, y las implicaciones políticas, sociales, económicas y culturales de la generización.

Con respecto al Modelo Conceptual impulsado en la Maestría, es posible leer en sus postulados y en sus gráficas las experiencias de vida de las y los diferentes autores que han participado en este proceso Cuervo, C; Pérez, L & Trujillo A, (2008). Por otra parte, los aportes de las tesis (ejercicio 2) dan cuenta de los recorridos intelectuales de sus autoras y autores, pero también de los recorridos de las subjetividades pensantes y actuantes, tanto de quienes adelantaron las investigaciones como de quienes participaron en ellas.

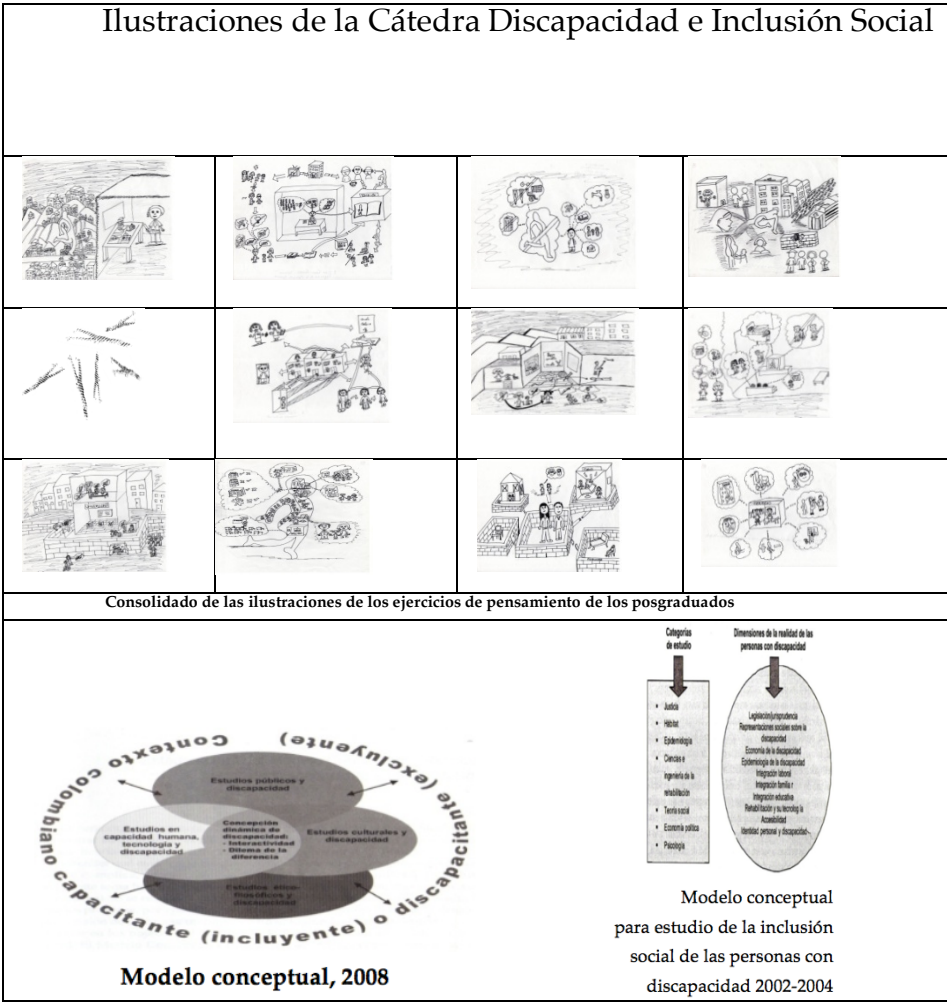
En todos los ejercicios se muestran matices cuando se señala la existencia de desigualdades entre hombres y mujeres con dis-capacidad, acercándose a explicaciones sensibles al género. Los efectos de la dis-capacidad en la vida de las mujeres presentan condiciones de vida más complejas por las múltiples discriminaciones, lo mismo que por los mayores obstáculos en el acceso a la educación (todos los niveles), el trabajo, la vida familiar, la actividad política o la sexualidad; situaciones que se acentúan por pertenecer a un grupo originario o por ser afrodescendientes.

La hipoiconicidad en los ejercicios de pensamiento

La lectura entre líneas de los diferentes ejercicios de pensamiento permite comprender las particularidades que circulan en las *reflexiones estudiantiles*, las *construcciones profesoraes* y los *discursos de tesis y tesistas*. Al realizar los análisis abductivos, encontramos que las ilustraciones expresan los modos como se anclan los sentidos; en fin, dan cuenta de los signos que le asignan una particularidad al pensamiento. Siguiendo a Peirce, resaltamos los caminos abductivos avizorados en cada ejercicio, y focalizados en las ilustraciones, para admitir la emergencia de las categorías que hablan de subjetividades encarnadas y de metacategorías que alertan sobre la realidad de lo vivido (Gráfico 1).

La construcción de las *ilustraciones* que atraviesan el texto original, en palabras arendtianas, no es más que un acto para conciliar esos dualismos arraigados en los modos de ser profesional o trabajar, vivir o no la dis-capacidad, ser mujer o ser hombre, niña o niño –con o sin discapacidades–.⁶⁷

Gráfico 1: Pensar los espacios transitados-recorridos



Fuente. Parra-Gómez, M 2009; Cuervo,C; Pérez, L & Trujillo, A, 2008

Esta síntesis gráfica constituye una provocación para que quien se detenga en estas imágenes, además de releer sus contenidos, se despoje de algunos refe-

⁶⁷ Resalto que esta posibilidad no sólo ha sido constante entre los diferentes ejercicios de pensamiento explorados, sino que ha generado mi propia conciliación arendtiana desde el ser mujer y educadora especial pues ya no puedo alejarme ni ser ajena a la situación por mis propias vivencias frente a la dis-capacidad; es más, con mis convicciones puedo continuar activando mi retirada consciente para pensar porque estoy dispuesta a actuar de otras maneras... (Parra-Gómez, M, 2009).

rentes ya fijados por la experiencia y se disponga a repensar los ejercicios de pensamiento analizados, los cuales marcan lo resaltado por Peirce en relación con el pensamiento dual:

(...) la incompatibilidad del dualismo con su propia concepción del sinequismo, es decir, de su doctrina de la continuidad. Según Peirce, (1898) la lógica de las relaciones demuestra que la continuidad no es otra cosa que un género superior de la generalidad. "Es una generalidad hecha de relaciones" (p., 190) (...). El sinequismo, incluso en sus manifestaciones menos robustas, es incompatible con el dualismo en sentido estricto. (...) Sobre todo, el sinequista no admitiría nunca que los fenómenos físicos y psíquicos sean por completo distintos, –sea en su pertenencia a diferentes categorías de sustancias, o a que constituyan dos lados enteramente distintos de un mismo escudo–, sino que insistirá en que todos los fenómenos participan de un mismo carácter, aunque algunos sean más mentales y espontáneos, otros más materiales y regulares. Sin embargo, presentan todos sin excepción esta combinación de libertad y de restricción que les permite ser, añadido, que hace positivamente que sean teleológicos, es decir, motivados (1892, p., 570), (Jappy, 2009).

Con la lectura entre líneas y la construcción de las ilustraciones, las operaciones abductivas⁶⁸ han salido a la superficie como una forma de consolidar la presencia de las categorías emergentes. Si bien la operación que aparece con mayor frecuencia es la contracción abductiva, la cual anula o borra las acciones que la configuran, las *nuevas* categorías hablan de la necesidad de ser convertidas en objeto de nuevos ejercicios de pensamiento, de ser repensadas para comprender la dis-capacidad y lo vivido por mujeres y hombres con dis-capacidad.

⁶⁸ Son cambios epistémicos ocurridos a través de la expansión abductiva, la revisión abductiva y la contracción abductiva. Expansión abductiva: Dada una novedad abductiva ($\neg(\theta \Rightarrow \Phi)$, $\neg(\theta \Rightarrow \neg \Phi)$), una explicación consistente α se calcula de tal forma que $\theta, \alpha \Rightarrow \Phi$. Así se añaden ϕ y α a la teoría θ por medio de una simple expansión. Revisión abductiva: Dada una anomalía abductiva ($\neg(\theta \Rightarrow \Phi)$, $\theta \Rightarrow \neg \Phi$), una explicación consistente α se calcula de la siguiente manera: Primero se revisa θ de tal forma que no explique a $\neg \Phi$. Esto es, se obtiene θ' de tal forma que $\neg(\theta' \Rightarrow \neg \Phi)$ donde $\theta' = \theta - \{\beta_1, \dots, \beta_n\}$. Una vez obtenida θ' , se obtiene una explicación α consistente con θ' de tal forma que $\theta', \alpha \Rightarrow \Phi$. Así, el proceso de revisión involucra los procesos de contracción y de expansión. Contracción Abductiva: Dado que no se puede borrar ninguna de las dos operaciones precedentes, ni la expansión ni la revisión, ($\theta - \Phi$), entonces la explicación formulada θ de Φ es la que se borra junto con las fórmulas que la implican.

El conjunto de operaciones abductivas

Los ejercicios de pensamiento de las mujeres se encuentran atravesados por *operaciones abductivas de contracción*. Las mujeres reconocen una noción de discapacidad desde un ejercicio personal, único, particular, vinculado al cuidado del otro/a, con la intencionalidad de incidir en espacios como el hogar, actuando de modo directo sobre el cuerpo, reconociendo la importancia de escuchar diversas voces, tal vez diferenciando las de mujeres, hombres, niñas, niños, jóvenes, o mayores, porque desean comprender la situación de discapacidad y los avatares de sus cuidadores y cuidadoras. En relación con las metacategorías, las mujeres se centran en los discursos que hablan *de lo vivido* por una otredad que no termina de hacer su aparición en el espacio público agonista, altamente competitivo y excluyente.

Las particularidades de los ejercicios de pensamiento emprendidos por los hombres se centran en acciones relacionadas con “productividad, industria, economía, poder”; a la vez, se encuentran atravesados por *operaciones abductivas de expansión*. Las maneras de construir sus ejercicios, que son únicas y particulares, indican que tanto los estudiantes como los profesionales pretenden incidir con acciones propias de espacios públicos agonistas, tal vez respaldando análisis de exigibilidad de derechos, impulsando proyectos de microeconomía, generando nuevas estadísticas, o pensando otras conceptualizaciones respecto de la discapacidad. Sus metacategorías señalan el rumbo de los *asuntos políticos e históricos* pero sin escuchar detalles de lo vivido en lo cotidiano, sin detenerse en los relatos de cada grupo de mujeres o de hombres con discapacidad.

En relación con los diálogos del grupo profesoral, aparece la forma como sus ejercicios de pensamiento recurren a *operaciones abductivas de expansión*. Con fundamento en el sentido derivado de las teorías adoptadas para construir el *modelo conceptual*, sus principales soportes son modos de adhesión a lo institucional con sus quehaceres, a la normalidad como referente clave, aunque no único, a la ciudad con sus límites y a las cifras como fuente de decisiones en medio de enunciados sobre el contexto social, cultural, político y económico. Las operaciones derivadas de las metacategorías encontradas son expresiones de *un ejercicio de autocomprensión* de sus propios procesos de reflexión conceptual.

En general, las reflexiones identificadas se detienen en los límites impuestos por el ejercicio mismo de reconocer las particularidades de la discapacidad,

no traspasan las fronteras analíticas establecidas de antemano, intentan dar un sentido más amplio a la comprensión misma de lo vivido pero evitan hacerlo de manera diferencial para mujeres y hombres con dis-capacidad; tampoco para quienes trabajan o se vinculan como cuidadoras y cuidadores. En términos arendtianos, aparecen y se apostan en los bordes de la acción reflexiva pero sus propios lenguajes continúan siendo marcadores de exclusión, segregación, sexismos... Las personas, todas, se piensan/observan/viven/comunican como expertas, casi como espectadoras que buscan ofrecer alternativas profesionales, quizás en un futuro opten por reivindicar la aparición de *subjetividades encarnadas en espacios asociativos* para la transformación colectiva y la reivindicación política.

Las características de las operaciones abductivas, en la forma como han emergido en los ejercicios de pensamiento, permiten resaltar la importancia de la primera categoría emergente: las relaciones espacio/*habitus* que no se encuentran en ninguna de las metacategorías identificadas. Si bien éste es un aspecto que atraviesa todos los ejercicios de pensamiento, que no es estático, que es particular, que se hace maleable y cambiante, al reconocer la diversidad de lo vivido, no puede obviarse la necesidad de incluirlo en los debates para *comprender* la situación concreta y diferenciada de mujeres y de hombres de todas las edades, capacidades, sexualidades, clases, etnicidades... en el campo de las dis-capacidades.

El acercamiento al campo bourdiano

Bourdieu habla de *espacio social, microcosmo, universo, o espacio práctico de la existencia cotidiana*, relativamente autónomos. En estos espacios organizados de acuerdo con las posiciones sociales, se viven oposiciones y diferencias, conflictos y antagonismos, debidos a los distintos capitales compartidos o diferenciadores (capital económico, capital simbólico, capital cultural, capital social⁶⁹). Estos, entre otros factores, contribuyen a definir los campos como espacios dinámicos, inestables, en movimiento, cambiantes, al ritmo de las tensiones vividas.

En este sentido, Torres, M (2004) llama la atención sobre la posibilidad de ubicar a la dis-capacidad en un espacio social que, siendo común a mujeres y hombres, no es “normalizante”, ni universal. La apuesta de esta autora parte de lo social para comprender las vivencias individuales y colectivas de mujeres y

⁶⁹ Constituyen un tema pendiente para la configuración del campo.

hombres con dis-capacidad, pero, a la vez, de lo político para dinamizar los debates sobre las diferencias; de esta manera

la discapacidad como campo hace referencia a un conjunto de relaciones, entendidas, como las determinaciones que a partir de una propia lógica definen, sujetos; médicos, instituciones, padres, madres, voluntarios/as; posiciones: médico-paciente, niño/a diferente-padre, niño/a-madre y disposiciones o actitudes, esquemas, prácticas y discursos. (Torres, 2004, p. 45).

Las dis-capacidades consideradas como un *campo* retoman las tensiones vividas, identifican los planos donde se ubican las posiciones, entrecruzan los capitales, reconfiguran el mundo común, a medida que se acercan a la comprensión de las diversidades vividas/sentidas/pensadas por mujeres, hombres, niñas, niños, jóvenes y mayores, de acuerdo con el primer ejercicio.

Las dis-capacidades como *campo* confrontan posturas excluyentes o discriminatorias cuando se acude a los servicios de salud, a los planteles educativos, al mercado de trabajo, a los núcleos familiares o a los nichos comunitarios, tal como se lee en los ejercicios uno y dos.

Las dis-capacidades como *campo* plantean un ejercicio relacional complejo en diferentes planos, los cuales son transitables pero llenos de tensiones porque consideran las diversidades existentes en la dis-capacidad no sólo referente a quienes son denominados desde fuera *dis-capacitados*, sino a quienes estamos en los espacios sociales que lo constituyen para pensar y comprender el tercer ejercicio.

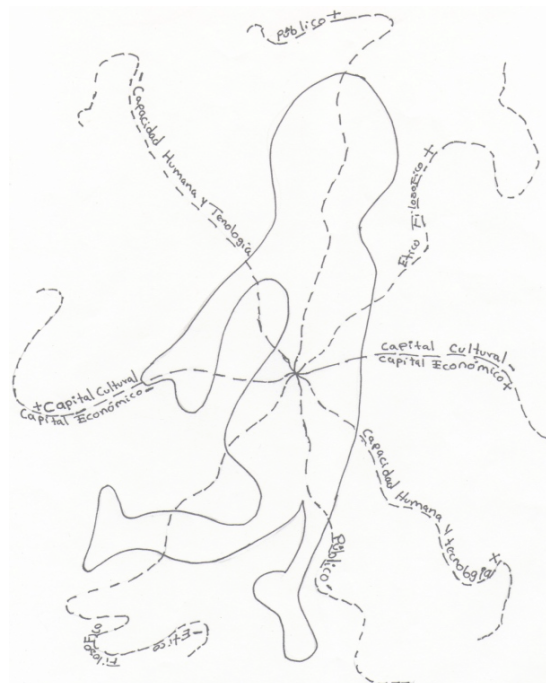
Con este horizonte, las dis-capacidades pueden ser ilustradas con un gráfico que retoma algunos parámetros propuestos por Pierre Bourdieu para construir la estructura de un campo, quedando aún por hacer un trabajo de profundización en la propuesta teórica de este autor y la compaginación con la propuesta teórica en proceso de re-elaboración en la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social. Este campo apenas es un esbozo con dos expresiones Parra-Gómez, M, (2009, p., 71). En un primer momento se presenta el gráfico (esquema)⁷⁰

⁷⁰ Gráfico 2: Esquema de las discapacidades. Surge del análisis de las operaciones abductivas y del hecho de comprender las ilustraciones de cada uno de los ejercicios de pensamiento y la estructura del modelo colombiano.

sin las posibles interacciones que se puedan dar, luego se expone con los entrecruzamientos que se pueden producir (dinámica)⁷¹ teniendo como referente la estructura del Modelo Conceptual Colombiano (Gráficos 2 y 3).

Se destacan las tensiones generadas por los diferentes caminos recorridos en dos de los tres ejercicios de pensamiento que fueron objeto de operaciones abductivas de revisión. El campo permite dibujar una interrelación dinámica entre los componentes del Modelo Colombiano y los aportes expuestos en la investigación (Mary Luz Parra Gómez , 2009); los balances estudiantiles de fin de curso, con sus detonadores abductivos, han servido de marco para complejizar los entrecruzamientos aquí tejidos.

Gráfico 2: Esquema de las dis-capacidades



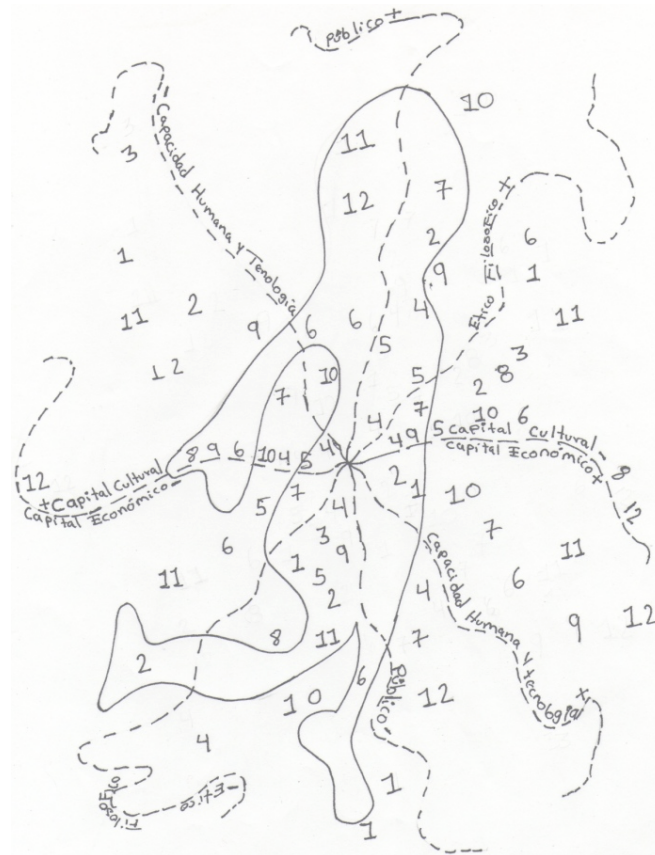
Fuente. Parra-Gómez, 2009, p. 97.

- El campo es ocupado por subjetividades encarnadas
- El campo es transitado por subjetividades presentes y activas
- El campo es para dejarse ver y hacerse escuchar
- El campo es dinámico, multidisciplinar
- El campo alberga la diversidad de seres humanos

⁷¹ Gráfico 3: Dinámica de las dis-capacidades. Muestra los tránsitos identificados en los ejercicios de pensamiento posgraduado, de acuerdo con los componentes del Modelo Colombiano, y las tensiones generadas dentro de los linderos de la noción bourdiana de campo (los números corresponden a la nomenclatura usada para identificar las tesis).

El campo convoca diversidad de profesionales
 El campo reconoce a mujeres y hombres con dis-capacidad
 El campo abre caminos para personas interesadas en compartir apuestas políticas

Gráfico 3: Dinámica de las dis-capacidades



Fuente. Parra-Gómez, 2009, p. 98.

En este campo emerge la necesidad de comprender los espacios habitados por seres humanos, los cuales son cambiantes, y sus intersecciones encuentran puntos en común *regularizando* las posiciones de los agentes sociales en determinado espacio social, como lo ha planteado Bourdieu (2003), de acuerdo con los capitales que tengan en su haber. La idea es reconocer la presencia de mujeres y de hombres con *dis-capacidad*, mientras transitan en estos espacios, dar cabida a nuevos modos de interrelacionarse para narrar otras experiencias, derivadas de los sentidos vividos por/desde la *dis-capacidad*, más que de lo observado por otros u otras, o de los contenidos de sus palabras.

Un campo para comprender/pensar lo vivido

La tarea intelectual narrada en estas páginas no se iniciaría sin una *compresión preliminar e implícita* de los avances registrados en los estudios sobre las discapacidades humanas. Así, los ejercicios de pensamiento, en palabras arendtianas, están mediados por el hecho de que *el comprender no tiene fin y por lo tanto no puede producir resultados definitivos*, más aún, están en construcción si tenemos presente la forma como los recorridos abductivos están tejiendo nuevos rumbos.

Los tres ejercicios de pensamiento abordados han tenido el mismo *nacimiento*, pero han crecido en espacios claramente diferenciados para repensar lo humano de las dis-capacidades. Cuando, a partir de los procesos expuestos, emergen las voces *desde lo vivido* por mujeres y hombres, aparecen sus cuerpos atravesados por dimensiones simbólicas, sociales y políticas, y emergen sus subjetividades encarnadas que reclaman derechos o despliegan acciones; en definitiva, lo vivido por la gente está emergiendo, está apareciendo, está reclamando su lugar en el mundo común.

Como consecuencia cognoscente, el empeño en comprender el pensar contenido/expresado mediante las operaciones abductivas reveladas, no representa sino el reto de avanzar en los procesos de *reconciliación con el mundo*, pero implica reafirmar que la *comprensión comienza con el nacimiento de otros modos de pensar*. Por consiguiente, estamos ante un largo camino de indagaciones abductivas, ante un arduo y complejo trabajo para comprender/pensar *lo vivido*.

Como *asunto político*, la dis-capacidad *nace* y se renueva continuamente, vuelve a *formular la cuestión del origen en el signo del comienzo*, y se presenta como conjunto de experiencias subjetivas e intersubjetivas. Aquí la subjetividad como presencia encarnada en movimiento y presente en el mundo, rompe con la inercia e irrumpe desde la oscuridad para revelarse, para aliarse con otros y otras, para proceder a la reconstrucción de sí, para narrar su propia historia biográfica...

Como *fundamento de otros conocimientos*, los estudios sobre las dis-capacidades envuelven ejercicios de autocomprensión basados en nuevos ejercicios de pensamiento; por eso mismo se puede prolongar *la comprensión preliminar, que es la base de todo conocimiento, y la auténtica comprensión, que lo trasciende, tienen en común el hecho de dar sentido al conocimiento*. Las categorías que han emergido de los ejercicios de pensamiento constituyen nuevas señales indicadoras, por decirlo en los términos usados por Hannah Arendt, que entran a formar parte de este campo académico.

Siguiendo el movimiento desencadenado por este transitar consciente que reclama la configuración del campo, retomamos los esquemas abductivos de Peirce. Son señales que provocan tensiones con la cuestión del ser, el tiempo, el yo; no sólo representan la elaboración de experiencias, sino que se corresponden con las tres dimensiones fundamentales del comprender según Hannah Arendt; “desde lo vivido, como asunto político histórico y como fundamento del conocimiento: un ejercicio de autocomprensión”. (Boella, 2006, p. 181).

Con el esquema creativo de la hipoiconicidad, originado en la sorpresa provocada por la emergencia de las subjetividades presentes encarnadas, pero silenciadas o acalladas en los textos del segundo y del tercer ejercicio Parra-Gómez, M, 2009, capítulo IV), se afianza *una acción epistémica dinámica* que guarda una relación estrecha con los postulados arendtianos de la acción, por tanto, con lo vivido.

Con la epistemología de Peirce, centrada en reconocer que *el pensamiento es un proceso dinámico* porque *crea dudas*, se abren otras rutas para indagar o cuestionar los caminos recorridos, generando, en este proceso, un *estado de turbulencia e insatisfacción* por comprender las formas de entrecruzar los linderos del campo.

Con los cambios epistémicos afianzados con los recorridos arendtianos, y sus diferencias según el ejercicio comprendido, se requiere un mayor uso consciente de operaciones abductivas de revisión. Esta clase de operaciones, en el sentido propuesto por Atocha Aliseda, contribuyen a reconstruir el *campo* en el cual mujeres y hombres con dis-capacidad encuentren lugares propios y gestionen sus derechos desde las diferencias individuales o colectivas.

En este campo, que ha surgido de las lecturas de la hipoiconicidad, emergen *subjetividades presentes* encarnadas que desean vivir sin sujeciones corporales, sin discriminaciones, sin exclusiones; es decir, a partir de las diversidades inscritas en los cuerpos por las dis-capacidades, el género, la cultura, la sociedad; toda una gama de diferencias que den cuenta de “una experiencia que le ha sido dada al sujeto y que no somete la realidad al saber ser, se refleja bien en la afirmación de Hannah Arendt cuando dice: no creo que pueda existir ninguna experiencia de pensamiento sin experiencias personales”. (García, 2004, p.4).

Estas experiencias personales convocan a hacer un cierre inesperado, sorpresivo, casi asombroso, por su carácter de apertura: el deseo de *pensar*, la necesidad de *comprender*, y el imperativo de trabajar *desde lo vivido* en términos arendtianos, para transformar las relaciones con las personas dentro del campo de las

dis-capacidades humanas. Si bien lo vivido no suele aparecer porque implica el reconocimiento y la presencia activa de las subjetividades encarnadas, adentrarse en este campo demanda otras acciones y otros caminos como los compartidos en las páginas precedentes; una situación semejante es desatada por el *principio de la natalidad* si consideramos que la intencionalidad de escuchar las voces de mujeres y de hombres con dis-capacidad conlleva su presencia y su visibilidad en el *mundo común*, es decir, implica un acto de *incursión* para comenzar de nuevo con los diálogos que interrogan los espacios abiertos por los ejercicios de pensamiento, especialmente por el Modelo Colombiano Parra-Gómez, M, 2009, capítulo IV.

Niños, niñas, mujeres, hombres, jóvenes, ancianas, ancianos,
vivir, soñar, sentir, amar, piel, cuerpo,
idea, letra, palabra, oraciones, pensamientos, sueños ¿...?. !Pensar...;
Parra-Gómez, M, 2009, p. 15.

Referencias bibliográficas

- ARENDT, H. (1993). *La condición humana*. Traducción de Manuel Cruz. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- ARENDT (1995a). *Comprensión y política. De la historia a la acción*. Traducción de Manuel Cruz. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- ARENDT (1995b). *¿Qué es la política?* Traducción de Rosa Sala Carbó. Barcelona: Ediciones Paidós.
- ARENDT (2002). *La vida del espíritu*. Traducción de Fina Birulés y Carmen Corral. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- ARENDT (2005). El pensar y las reflexiones morales. Traducción de Fina Birulés. En Correa, B; Fajardo, D; Figueroa, M; Jiménez, D; López, L & Parra, L. Señal que Cabalgamos. Universidad Nacional de Colombia; No. 52, año 4.
- JAPPY, T. (2009). *Hipoiconicidad, abducción y las ciencias especiales*. Universidad de Perpiñán. Francia. Recuperado de: <http://www.unav.es/gep/AN/Jappy.html>
- LEFOT, C. (2006). Hannah Arendt y la cuestión de lo político. En, Birulés, Fina (comp.). Hannah Arendt. *El orgullo de pensar*. Gedisa. Barcelona, pp. 131-144.
- ALONSO, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Madrid: Editorial Fundamentos.

- ATOCHA, A. (1998). *La abducción como cambio epistémico: C.S. Peirce y las teorías epistémicas en inteligencia artificial*. UNAM. México. Recuperado de: www.unav.es/gep/AN/Alisesa.pdf
- BECERRA, A. (2005). *Manufacturas y polifonías Aproximaciones al estudio de las dis-capacidades, a partir de los procesos sociales de inclusión y exclusión*. Universidad Nacional de Colombia. Tesis de maestría. Bogotá.
- BIRULÉS, F. (2006). Veinticinco años después. En, Birulés, Fina (comp.). Hannah Arendt. *El orgullo de pensar*. Barcelona: Gedisa.
- BOELLA, L. (2006). ¿Qué significa pensar políticamente? En, Birulés, Fina (comp.). Hannah Arendt. *El orgullo de pensar*. Barcelos: Gedisa (pp. 177-234).
- BOUDIEUR, P. (2003). *Capital cultural escuela y espacio social*. Traducción de Isabel Jiménez. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BRAVO, M. (2007). *Dimensiones de los procesos de inclusión/exclusión social de personas con enfermedad mental*. Universidad Nacional de Colombia. Tesis de maestría. Bogotá.
- CAMACHO, A. (2008). *Representaciones sociales sobre los escolares en situación de discapacidad que tienen los estudiantes de la Institución Educativa Distrital "Ciudad de Bogotá"*. Universidad Nacional de Colombia. Tesis de maestría. Bogotá.
- COMESAÑA, G. (2001). Lectura feminista de algunos textos de Hannah Arendt. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, No. 18: 125-142.
- CUERVO, G. (2007). *Hacia una política académica inclusiva en la Universidad Colombiana*. Universidad Nacional de Colombia. Tesis de maestría. Bogotá.
- CUERVO, C, PÉREZ L & TRUJILLO, A. (2008). *Modelo Conceptual Colombiano de Discapacidad e Inclusión Social*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina. Maestría en Discapacidad e Inclusión Social. Cuadernos de Trabajo No. 1.
- CRUZ. M. (1998). *Hannah Arendt de la historia a la acción. Arendt sobre Arendt: un debate sobre su pensamiento"*. Barcelona: Editorial Paidós.
- GALINDO, C. (2005). *Hannah Arendt: una lectura en clave política. Polis: Investigación y análisis sociopolítico y psicosocial*. Universidad Autónoma Metropolitana. Iztapalapa, México. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/726/72610103.pdf>.

- GLORIA, I., BERMÚDEZ, J. (2007). Representaciones de la Discapacidad en las telenovelas colombianas que transmiten los canales privados de cubrimiento nacional. Universidad Nacional de Colombia. Tesis de maestría. Bogotá.
- GÓMEZ, C. (2006). Conceptualización de discapacidad: reflexiones para Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Tesis de maestría. Bogotá.
- GÓMEZ C. (2007). Magnitud de la exclusión educativa de las personas en situación de discapacidad en Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Tesis de maestría. Bogotá.
- MENA, B. (2005) ¿Mecanismos de exclusión social en instituciones de rehabilitación? Universidad Nacional de Colombia. Tesis de maestría. Bogotá.
- MÚNEVAR, D & PEÑAS, O. (2004a). Discapacidad e Inclusión Social: una Perspectiva interdisciplinaria. Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá.
- MÚNEVAR, D & PEÑAS, O. (2004b). Discapacidad e Inclusión Social: temas para repensar. Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá.
- MÚNEVAR, D. (2005). Discapacidad e Inclusión Social: múltiples preguntas. Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá.
- MÚNEVAR, D. (2006a). Discapacidad e Inclusión Social: derechos colectivos. Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá.
- MÚNEVAR, D. (2006b). Discapacidad e Inclusión Social: ¿qué hay de las mujeres? Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá.
- MÚNEVAR, D. (2007a). Discapacidad e Inclusión Social: resistencias y reivindicaciones. Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá.
- MÚNEVAR, D. (2007b). Discapacidad e Inclusión Social: resistencias y reivindicaciones en el campus. Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá.
- MÚNEVAR, D. (2008). Discapacidad e Inclusión Social: ¿Qué son y qué no son las discapacidades? Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá.
- PARRA-GÓMEZ, M. (2009). *Comprender ejercicios de pensamiento. Aproximaciones a las discapacidades vividas*. Universidad Nacional de Colombia. Tesis de maestría. Bogotá.
- REYES G. (2007). Los paradigmas de la investigación y los planos del conocimiento. Papel de Trabajo, Proyecto II, UNESR. Barquisimeto. Septiembre. Recuperado de: <http://unesr.files.wordpress.com/2007/10/proyecto-ii-paradigmas-planos-del-conocimiento-gladis-reyespdf.pdf>

- SARMIENTO, M. (2007). Calidad de vida empoderamiento y participación. Universidad Nacional de Colombia. Tesis de maestría. Bogotá.
- TRIANA, D. (2005). Historias de vida corporal de habitantes de la calle. Universidad Nacional de Colombia. Tesis de maestría. Bogotá.
- TORRES, M. (2004). Género y discapacidad: más allá del sentido de la maternidad diferente. Flacso sede Académica de Ecuador. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- TORRES, J. (2007). Entornos Edilicios de Inclusión una mirada desde la arquitectura. Universidad Nacional de Colombia. Tesis de maestría. Bogotá.



Llegando a buen puerto
Magalí Pastorino, 2007

2. PRÁCTICAS Y PROGRAMAS

Las adaptaciones curriculares como estrategias educativas en niños con parálisis cerebral

ANDREA VIERA GÓMEZ

Presentación

En este trabajo se presentan algunos resultados del estudio “Concepciones y estrategias educativas en el caso de la parálisis cerebral en la Educación Especial pública uruguaya”.

En particular, se aborda el tema de las adaptaciones curriculares como parte de las estrategias educativas que desarrollan los docentes del único centro de Educación Especial público de Uruguay que atiende a personas con discapacidad motriz.

El estudio encuentra su justificación en la importancia que reviste actualmente el tema de la inclusión social y educativa de las personas con discapacidad, y en particular, la ausencia de estudios específicos en nuestro país que describan y analicen la situación educativa de las personas con parálisis cerebral.

La educación es la vía regia que tiene la cultura para promover el proceso de formación de lo psíquico en el ser humano. Es decir, la educación, como expresión mayor de la cultura, resulta consustancial al desarrollo humano (Vygotski, 1979).

Este tipo de planteo reivindica el papel activo tanto de la enseñanza, como del sujeto que aprende (Vygotski, 1979; Coll, 1990). La educación y el desarrollo están indisolublemente ligados, teniendo como mediador fundamental al maestro quien tiene el papel de guía (y andamiaje) en la transmisión de la cultura.

Desde este punto de vista, tanto las estrategias de enseñanza, así como los recursos y ayudas técnicas que se emplean en la educación son “instrumentos de mediación” dirigidos a propiciar el desarrollo de los sujetos.

En tal sentido, las adaptaciones curriculares han sido definidas como un tipo de estrategia educativa dirigida, principalmente, a la atención de alumnos con “necesidades educativas especiales”, haciendo énfasis en los apoyos y ayudas orientadas a la integración o inclusión educativa (UNESCO, 2004).

Las adaptaciones curriculares y el rol de la Educación Especial

Las adaptaciones pueden referir tanto a una adecuación del currículum de determinado nivel educativo con el fin de volver más accesibles los objetivos y contenidos al alumno, o bien, eliminar aquellos elementos que pueden llegar a estar lejos del alcance del niño. Esto supone que, al momento de planificar una metodología de trabajo, los contenidos y la evaluación, el maestro deberá tomar en cuenta las características de los alumnos.

Se diferencian entre las adaptaciones de acceso al currículum y adaptaciones curriculares individualizadas.

Las adaptaciones de acceso al currículum no afectan la estructura del currículum pero implican modificaciones y proporcionan recursos de diferente tipo (espaciales, materiales, personales o de comunicación) para facilitar el desarrollo del programa común. Este tipo de adaptaciones suelen estar presentes en los casos de alumnos con discapacidad motriz o sensorial como por ejemplo ayudas técnicas y tecnológicas del tipo sistemas aumentativos y alternativos de comunicación a través de comunicadores, adaptación de textos, uso de lupas, software específico para escribir archivos de texto como teclados virtuales, etc.

Por su parte, las adaptaciones curriculares individualizadas involucran ajustes o modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la propuesta educativa y que no son compartidos por el resto de los compañeros de clase. Estas pueden ser significativas o no dependiendo de si modifican elementos básicos del currículum.

En las adaptaciones no significativas podrían ingresar la tolerancia relativa al tiempo para realizar pruebas u otro tipo de actividades escolares. También pueden incluirse las variaciones en los contenidos, mientras que éstas no supongan un desfase curricular relevante.

Las adaptaciones significativas admiten priorizaciones, modificaciones o supresiones referidas a contenidos, propósitos, objetivos o metodología de enseñanza. Por ejemplo, priorizar determinados objetivos, contenidos y criterios de evaluación, cambiar la temporalización de los objetivos y criterios de evaluación, eliminarlos o introducir otros contenidos, objetivos y criterios de evaluación de niveles o ciclos anteriores.

Dentro del marco de la discusión sobre educación inclusiva (UNESCO,

2004) se diferencia entre procesos de adaptación y modificación curricular. Advirtiéndose sobre los peligros del desarrollo de un programa paralelo y, por ende, descontextualizado de los objetivos educativos nacionales que se aplican a todos los alumnos.

Este ha sido un tema relevante a la hora de pensar y diseñar políticas de educación inclusiva. Una dificultad directamente vinculada a la flexibilización curricular ha sido la dificultad de monitoreo de este tipo de prácticas (Viera, 2012).

Ahora bien, qué papel tiene la Educación Especial en esta tarea de adaptación o adecuación curricular.

A partir de 1985 la Educación Especial en Uruguay adopta un “enfoque integracionista”, basado en el principio de “normalización” (OEI, 1997 referido por Romero y Lauretti, 2006). Esto llevó a instrumentar un “Plan de Integración” que se puso en práctica en 1986 y trajo aparejado el surgimiento de nuevos roles, de nuevas modalidades y la necesidad de ir modificando y reorganizando el servicio de Educación Especial. Por ejemplo, en el “Área de Motrices” se comienzan a coordinar estas integraciones con la ayuda de una maestra itinerante, especializada en el área de la discapacidad motriz y dependiente de la Inspección Nacional de Educación Especial. Una de sus principales funciones es colaborar en la resolución de los problemas educativos, aportando a las estrategias de enseñanza a implementar por los maestros de las escuelas “comunes”.

Desde esta perspectiva se busca que la escuela especial trabaje en la “integración” de niños en el sistema “común” colaborando con las “adaptaciones curriculares”.

En particular, la inclusión educativa es uno de los desafíos más importantes que deben afrontar los niños con parálisis cerebral debido a las barreras físicas de los centros educativos y también las barreras actitudinales de los docentes.

Asimismo, las concepciones de Educación Especial presentan una estrecha relación con los modos de entender la discapacidad en una época y sociedad determinada (Aguilar, 2004; Álvarez-Uría, 1996; Barton, 1998).

El anclaje histórico institucional de la Educación Especial asociado a la medicina, en especial a la medicina moral (Lane, 1984), permite prever algunas derivaciones en las formas de concebir y atender a las personas con discapacidad. Lo cual se observaría en la prevalencia de una perspectiva clínica de la discapacidad centrada en el individuo y en el déficit (López, 2006; López Melero, 1998,

Aguilar, 2004, Skliar, 1997).

Definición y descripción de la parálisis cerebral

La parálisis cerebral es considerada la primera causa de discapacidad física en la infancia en los países occidentales y habitualmente cursa con otras patologías asociadas que complican la inclusión social y educativa de la persona (Cancho et. al, 2006).

En Uruguay existe escasa información sobre la prevalencia de la parálisis cerebral, ya que no se cuenta, hasta el momento, con datos poblacionales nacionales completos, identificados por tipo de discapacidad. El capítulo sobre la discapacidad en el Uruguay de la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (Comisión Nacional Honoraria del Discapacitado e Instituto Nacional de estadística, 2004) expresa que la prevalencia de la discapacidad alcanza al 7.6% de la población total. De este porcentaje el 17.9 % está representado por niños, adolescentes y jóvenes.

En términos generales, la parálisis cerebral describe una falta de control muscular que aparece como síntoma de un daño en el sistema nervioso central, antes o durante el nacimiento; o bien en los primeros años de vida debido a accidentes, traumatismos, o enfermedades (Alexander y Bauer, 1988; Brandao, 1985; Duarte, 1985; Mukherjee y Gaebler-Spira, 2007). Es importante acotar que existe relativo consenso en aceptar que la variedad sintomática depende de la localización y severidad del daño cerebral. Cada una de las clasificaciones de la parálisis cerebral: espástica, atetoide, ataxica y mixta (Dehoff, 1951; Martín-Caro, 1993; Mukherjee y Gaebler-Spira, 2007), podría, por lo tanto, reflejar el área del cerebro dañada, y describir trastornos funcionales diferentes en el control de los movimientos, en la percepción, y por supuesto también en el lenguaje.

Actualmente, en el campo de la neuropsicología, se considera que la parálisis cerebral (PC) es un término paraguas que engloba un grupo de síndromes con alteraciones motoras no progresivas, a menudo cambiantes, secundarias a lesiones o alteraciones del cerebro producidas en los primeros estadios de su desarrollo. Si bien en la parálisis puede haber una serie de trastornos relacionados a una lesión en el encéfalo, la característica primordial es un trastorno en la postura y el movimiento (Martín-Caro, 1993; Pueyo-Benito y Vendrell-Gómez,

2002). Aunque la lesión no es progresiva, se aprecian cambios en sus manifestaciones clínicas, debido a la neuroplasticidad de los primeros años de vida, permitiendo que las zonas no lesionadas del cerebro puedan encargarse de algunas funciones de las áreas lesionadas. Este descubrimiento ha llevado a plantear la importancia de la estimulación temprana en la educación de estos niños.

Por otra parte, vale aclarar que algunos niños con parálisis pueden tener síntomas severos desde el nacimiento mientras que en otros no aparecen signos evidentes durante un largo tiempo. Como la parálisis es un síntoma que se verifica durante el desarrollo, el diagnóstico suele realizarse varios meses después del nacimiento (Dehoff, 1951; Martín-Caro, 1993).

Un aspecto bastante destacado en la literatura consultada (Puyuelo, 1986; 2001, Moreno, Montero y García-Baarmonde, 2004, Martín-Caro, 1997, entre otros) son los trastornos asociados que plantea la PC, teniendo éstos importantes repercusiones en la educación de los niños que la padecen.

Hasta un 25 % de los casos de PC pueden presentar deficiencia auditiva, sobre todo en aquellos casos que provienen de una infección del Sistema Nervioso Central. Del 30 al 50% plantean anomalías visuales como estrabismo y dificultades en el seguimiento ocular, entre otras. Además, puede verse alterada la interpretación de la información sensorial (tacto, posición, movimiento y equilibrio) y, también la perceptiva referente al propio cuerpo y al entorno, con las consecuentes perturbaciones en la integración del esquema corporal y, por ende, de la estructuración del espacio.

Otro aspecto asociado a la PC es el retraso cognitivo, con una prevalencia de este trastorno en más del 50 % de los casos (Viera, 2012).

La actividad escolar exige un gran esfuerzo para estos niños, sus educadores, y para quienes los atienden ya que la misma incluye ciertos disciplinamientos necesarios del cuerpo para permanecer varias horas sentados manteniendo la postura más adecuada en cada caso para el trabajo en clase, y exige la asistencia de otra persona para los desplazamientos (ayuda para ir al baño, para moverse en el aula o dentro del establecimiento, etc.).

Aparte de esta asistencia también es necesaria otra que permita el desarrollo de la tarea escolar como por ejemplo; los apuntes de clase, sacar los materiales, apoyo pedagógico extracurricular, en el caso de estar integrados, etc. En este sentido, la familia cumple un rol determinante en las posibilidades de una integración escolar.

Aspectos metodológicos

La estrategia de investigación propuesta articuló una fase de relevamiento documental y otra en las coordenadas de una investigación situada, descriptiva e interpretativa.

El criterio de selección del centro educativo se basó en que es la única escuela pública encargada de la atención de niños y jóvenes que presentan algún tipo de discapacidad motriz y cuenta dentro de su alumnado con un 90 % escolares con diagnóstico de parálisis cerebral.

Los participantes de esta investigación fueron docentes que trabajaban en la escuela al momento de la recogida de datos (2010 -2011).

Participaron en total 11 docentes de la escuela. Al inicio de la recolección de datos (a través de las entrevistas) la escuela contaba con 10 docentes, en tanto en 2011 (cuando se aplicaron los cuestionarios) totalizaban 11. Esto supone que se contempló a la gran mayoría (91%) de la población objetivo para esta investigación.

La fase central de la recolección de datos consistió en la realización de las entrevistas en profundidad a docentes del centro seleccionado con el fin de explorar las concepciones y estrategias educativas para el caso de la parálisis cerebral.

Se implementó un cuestionario que se aplicó en forma autoadministrada que incluyó 21 ítemes (preguntas) algunas de respuesta breve (5 renglones) y otras cerradas con opciones no excluyentes y excluyentes dependiendo de la pregunta en cuestión. El cuestionario recorrió los mismos temas que la entrevista, incluyéndose una pregunta específica sobre cómo caracterizaría la parálisis cerebral.

Se realizó un análisis de contenido de los datos relevados a través del cuestionario y las entrevistas en profundidad realizadas a los docentes a través de la detección y categorización de ítemes. El proceso de categorización combinó criterios inductivos y deductivos realizándose agrupaciones empíricas de respuestas rotulándose luego las categorías de acuerdo con diferentes núcleos temáticos.

Dentro de la categoría de análisis: adaptaciones curriculares, se integraron las respuestas dadas por las docentes en la entrevista y en el cuestionario. En relación con estas adaptaciones se distinguen entre aquellas relativas al acceso y las curriculares. Las primeras refieren al acceso al currículum como por ejemplo

las que se realizan al mobiliario o utensilios, materiales didácticos y para la comunicación. En las segundas se incluyen las adaptaciones de los contenidos escolares, la metodología de trabajo y en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Resultados

Adaptaciones educativas y de accesibilidad

Todas las docentes consultadas a través del cuestionario (7) respondieron afirmativamente acerca de la realización de adaptaciones (de materiales y contenidos escolares) específicas para trabajar con alumnos con PC.

Asimismo, todas las docentes entrevistadas (6) comentaron realizar adaptaciones especiales de acuerdo a las “necesidades educativas” de cada alumno.

Dentro de las adaptaciones de accesibilidad las docentes destacaron las que refieren a los materiales escolares y la comunicación. En último lugar, solamente en el cuestionario, las docentes de los más pequeños señalaron las adaptaciones en el mobiliario escolar y utensilios para la alimentación.

Mobiliario y Utensilios

Aquí fueron las docentes de las clases de Prescolar (Nivel 3 y 4) quienes plantearon adaptaciones tanto en el mobiliario escolar como en los utensilios para la alimentación.

Las maestras comentaron sobre la necesidad del empleo de bastones o sillas de ruedas, así como otro tipo de ortopedias o accesorios.

Una de las docentes destacó la importancia del uso de la silla de ruedas en relación con la comunicación, el desplazamiento y el dominio del espacio físico por parte de los alumnos así como en la autoestima y, por consiguiente, en las posibilidades de aprendizaje.

“(A partir de la) adaptación de la altura de la silla de ruedas, el niño comenzó a hablar y a desplazarse con más seguridad e independencia. Conquistó el espacio”.

Como vemos la docente asocia el uso de la silla de ruedas con otros aspectos afectivos y actitudinales del niño.

La otra docente refirió a la importancia de estas adaptaciones para mejorar

la postura en clase y también la sialorrea⁷² lo que suele entorpecer y desconcentrar tanto al niño como a la maestra durante la clase.

Materiales didácticos

Casi todas las docentes consultadas a través del cuestionario (5) comentaron sobre las adaptaciones que realizan de los materiales didácticos para trabajar diferentes contenidos escolares.

Por ejemplo, tanto para actividades recreativas como curriculares se planteó la importancia del contraste de las figuras en relación con el fondo donde se presentan ya que estos niños suelen tener dificultades de visión para enfocar, principalmente.

“Es muy importante la captación que tienen de figuras concretas, por eso nosotros cuando le presentamos una figura tiene que ser bien limpia, con buen contraste ¿viste? Oscuro sobre claros, claro sobre oscuros aunque no conocen mucho todos los colores, los marea”.

“(…) Igual pasa con el tema de las figuras fondo cuando trabajamos para adaptar las fotos siempre tenemos que poner un color solo de fondo, siempre tenemos un contraste (...)”.

En el último comentario se refiere tanto al empleo de fotos para la realización de los cuadernos donde se trabajan los atributos de diferentes objetos y se realizan comparaciones entre ellos.

Este tipo de adaptaciones en los materiales también aparece asociado a captar la atención.

“Y tenemos que ver que haya un fondo, no mucha cosa de muchos colores sino cosas nítidas, algo que realmente le llame la atención, esto es muy importante, es muy importante” .

“Trabajo mucho (.) con distintos tipos de materiales, trabajo todo lo que son funciones básicas, para el tema del lenguaje, para el tema de lo perceptivo, para el tema de la psicomotricidad, voy trabajado después y ya paso a la hoja, paso después en el caso que haya que pasar al cuaderno, adaptando distintas propuestas y voy atravesando el tema de la atención y de la concertación que es bastante complejo en estos chiquilines”.

Este tipo de adaptaciones contemplan los problemas perceptivos y de

⁷² Retención de la saliva en la boca

atención que presentan muchos de los niños de la escuela. Aparece mencionado, sobre todo, en relación con el trabajo con los más pequeños.

En este sentido las docentes realizan adaptaciones de los materiales didácticos para trabajar en el área de la lectura. Aquí mencionaron adaptaciones de libros, el uso de cuaderolas (en vez de cuadernos) y también de fotocopias, señalando que necesitan “resaltar en negro” los bordes de letras e imágenes. También aludieron al tamaño y la “buena definición” de las imágenes y las letras en los textos.

“Para leerles, yo traigo cuentos que sean de repente con figuras grandes...”.

Igualmente se explica el trabajo de selección y adaptación de los textos.

“Nos valemos de los libros impresos pero también los hacemos acá con sellos ¿viste? (...) fotocopias de distintos libros adaptándose también algunos libros que puedan ser libros cortitos con hojas donde haya un solo dibujo, con letra mayúscula (...)”.

El empleo de sellos permite al niño “rellenar” las figuras en función de distintas consignas que pueden estar asociadas a tareas de comprensión lectora o de matemáticas, por ejemplo, en relación con las cantidades.

Por otra parte, también comentaron el uso de algunas adaptaciones para las computadoras del Plan Ceibal como teclados expandidos y flexibles, o bien, pulsadores para aquellos niños que presentan más dificultades motrices.

En el caso de estas computadoras pero también con otras, algunas docentes comentaron sobre el empleo de actividades o programas especiales para trabajar en lectura y escritura con niños con PC.

También se utilizan contornos de figuras que las maestras realizan en papel adhesivo de forma tal que el niño pueda pintar y realizar dibujos. Además usan regletas para trabajar en matemáticas, aún con los niños más grandes.

Comunicación

Con respecto a la comunicación las adaptaciones más frecuentes en este tipo de niños son los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC). Estos se emplean, principalmente, con los niños que no tienen lenguaje

oral o que plantean dificultades en el habla pero que tienen una buena comprensión.

Alguna de las maestras comentó sobre el uso de “diccionarios gestuales”. Estos refieren a la identificación de cualquier movimiento voluntario, de la mirada, o bien, de la sonrisa para comunicarse.

Adaptaciones curriculares y pedagógicas

Dentro de las adaptaciones curriculares y pedagógicas se destacan las que refieren a la metodología de trabajo. En este sentido las docentes comentaron la importancia una modalidad de abordaje individualizado y la adaptación de los contenidos educativos.

Contenidos

La mayoría de las docentes tanto en el cuestionario como en las entrevistas comentó realizar “adaptaciones curriculares individuales” en base al programa de Educación Primaria. Estas se diferencian de los “programas educativos individuales”.

En este sentido, se plantearon adaptaciones muy significativas con respecto a los contenidos escolares. Por ejemplo, algunas docentes señalaron que realizan adaptaciones en “todas las áreas”, o bien, mencionaron que, por lo general, se debe retomar el programa escolar de niveles anteriores.

El siguiente es un comentario de una docente a este respecto;

“(…) trato siempre que mis primarias se correlacionen con los grados en común, trato, o sea que hago un estudio del programa, me siento, proyecto, modelo ¿no? voy para adelante y para atrás a ver en qué recorrido del programa me puedo meter para tomar algunos contenidos de ese grado y sino, bueno, ver otros...quizás para algunas áreas no pero para otras áreas sí (…)

En el ejemplo la docente plantea la “correlación” con los grados de común y además la selección de contenidos de algunas áreas.

En el caso de la maestra itinerante explicó cómo se realizan estas adaptaciones en la situación de integración escolar.

“Lo que nosotros hacemos es esto, yo me siento con el programa, revisamos el programa, decimos cuáles son las prioridades, esa es una primera adaptación, teniendo en cuenta también los informes, esa es una adaptación básica:

cuáles son las prioridades, cuáles vas a trabajar tú, cuáles vas a adaptar tú, y cuáles voy a trabajar yo y voy a evaluar yo” .

Las adaptaciones se realizan en forma conjunta con la docente de la “escuela integradora”, aunque también se plantea una distribución del trabajo en este sentido. Al parecer éstas implican, entre otros, realizar “priorizaciones” en base a “los informes” que tiene el niño.

Didáctico-metodológicas

Por otra parte, las docentes también subrayaron la necesidad de adecuar la metodología del trabajo en aula en función de las características de cada alumno. Además, como veremos más adelante, todas las docentes coinciden en plantear la necesidad de implementar una modalidad de trabajo individualizado o “personalizado” con los alumnos.

En términos generales, se destacaron aspectos relativos con las condiciones de trabajo en el aula como por ejemplo “evitar los distractores” y la forma de presentar los materiales.

En este sentido varias maestras señalaron las adecuaciones metodológicas en función de los problemas específicos asociados a la atención y a la percepción.

“(…) muchas veces vas a ver que en nuestras clases no hay un montón de carteles adelante porque no podemos, tenemos que tener pocos y taparlos, lo que vamos a trabajar en el momento y taparlos (a los otros) para que al niño no se le vayan los ojitos para otro lado porque muchas veces, es otra de las características, es la perseveración, se quedan adheridos a una cosa, a una actividad (…)” .

“(…) las actividades tienen que ser breves, con pocas cosas, con lo esencial, no distractores porque si les das mucho material ya se distraen y ya se pierden. Lo que te dije, actividades breves, muy motivadas, motivadoras y que si ellos lo tienen que repetir lo repiten pero también si uno ve que se va quedando, se va quedando hay que cambiar” .

“¿Ves? Esto es lo que yo te digo de ir achicando el espacio y ubicando lo que es la hoja en el cuaderno, por eso es que hacemos un collage sobre los bordes, en la frontera de la hoja para que puedan distinguir el interior y el exterior” .

En el cuestionario las maestras también comentaron sobre la realización de adaptaciones en este sentido como por ejemplo; “(la) proximidad, alejamiento y altura con que se presentan los materiales”, o bien; “(el) uso de material con-

creto, tangible para luego pasar a lo figurativo” lo cual se asocia a las características del pensamiento en estos niños que ya vimos era descripto por las docentes como “concreto”.

Por otra parte, alguna docente planteó aspectos metodológicos relativos al trabajo con el grupo de clase.

“(…) si voy a tratar un tema, como que lo hago ya de forma inconsciente, sé que tengo que abordarlo en una secuencia didáctica, tengo que hacer muchas aproximaciones para el comienzo, ir bien despacito, con pasos bien cortitos, entonces, para el niño por ahí no va a ser tanta la diferencia entre un niño y otro”.

En este ejemplo la docente insiste en la importancia de ordenar y distribuir en el tiempo y en forma paulatina los temas a trabajar para poder contemplar las diferencias entre los alumnos.

Las maestras de los niños más pequeños aludieron a las adecuaciones metodológicas relativas a la adquisición de la lectura y la escritura.

“Nosotros construimos el texto muchas veces sí, sí. Eso se llama ‘la adaptación curricular’, estas son las adaptaciones de un libro (...) son adaptaciones que hacemos porque no podemos valernos de lo que nos brinda el mercado porque ellos no lo ven o no lo pueden interpretar”.

En relación con la adquisición de la lectura, varias docentes refirieron al trabajo a partir de una lectura iconográfica. En el caso de los alumnos más grandes también se planteó este tipo de lectura pero como única alternativa.

“(…) tengo que hacer ahondamiento de las imágenes, trabajo el tema de la secuencia. Hago un paneo de las imágenes del cuento después las voy separando como para ir las pasando después”.

En el ejemplo anterior la docente refiere al trabajo con un cuento y su traducción en una secuencia de imágenes. Este tipo de tarea se planteó como parte destacada en el abordaje de las maestras de los más pequeños. Con ellos se trabaja en el ejercicio del barrido lector (de izquierda a derecha) y en la percepción temporal a través de la secuencia lectora (qué está antes y después, las relaciones causales, etc. que dan sentido a la historia). Varias docentes insistieron en la desorganización que presentan estos niños en relación con el pensamiento y también en su forma de expresarse. De allí que planteen la importancia de “estructurar el pensamiento” a partir del trabajo de lectura.

Con respecto al trabajo en la adquisición, alguna docente respondía a través del cuestionario que utilizaban todas las técnicas o métodos y las adaptaban

según cada niño.

“Todos los niños son distintos, convengamos que no para todos tiene el mismo nivel de complejidad la adquisición, vos tenés que trabajar con cada caso en particular, yo parto de lo analítico sintético con todas las pautas y de repente en algún caso tengo que utilizar técnicas de otro método”.

Aquí la docente hace alusión a la diversidad del alumnado en relación con las posibilidades de adquisición de la lectura y la escritura y también al uso de diferentes métodos para su enseñanza. Sin embargo, todas las docentes destacaron que el método analítico sintético sería el más conveniente para trabajar con esta población. En este sentido destacaron como ventajas del mismo que es “más estructurado” que otros y el que se adecua mejor a las dificultades cognitivas que suelen asociarse a la PC ya que señalan que estos niños necesitan de esa sistematicidad y orden para la adquisición de la lectura y la escritura.

No obstante, en términos generales, queda planteado en el discurso docente un panorama relativamente ecléctico en relación al horizonte de las metodologías a emplear o empleadas a este respecto.

Por otra parte, la maestra itinerante comentaba que este método es el que más dominan las docentes ya que es el que les enseñan durante su formación.

Otra docente comentó sobre la posibilidad de implementar con estos niños la lectura a través de la mediación de otro “lectura por un tercero”, priorizándose familiarizar al niño con los textos escritos a partir de la oralidad.

Por otra parte, algo interesante a agregar con respecto a las adaptaciones que realizan las docentes en general es que las maestras encargadas del espacio de canto también realizan adaptaciones de las canciones.

Discusión y conclusiones

La mayoría de las docentes plantearon el desarrollo de estrategias educativas congruentes con un modelo rehabilitador de la Educación Especial.

La escuela, coherente con este tipo de perspectiva define su alumnado a partir de sus “necesidades educativas” a la que agrega “motrices” ya que está especializada en discapacidad motriz.

En este sentido, el objetivo de la escuela está centrado en la “integración escolar” de los alumnos pero esto no es viable en todas las circunstancias. Por esta razón la escuela estableció un tope de ingreso al centro (8 años) priorizando

así el trabajo con los más pequeños quienes tendrían mayores posibilidades de integración escolar futura.

Esto ha derivado en que la escuela, actualmente, tenga más cantidad de clases destinadas a atender niños entre 2 y 5 años. En estas clases se trabaja en el marco de un programa de “estimulación temprana” con objetivos de rehabilitación, principalmente.

Dentro de esta perspectiva, veíamos que las docentes plantean como estrategia educativa las “adaptaciones curriculares individuales” las que suponen la adaptación de los objetivos y los contenidos curriculares del programa de Primaria.

Acerca de las adaptaciones educativas las docentes destacaron las adaptaciones de materiales escolares y para la comunicación. Asimismo, en relación con lo curricular, las adaptaciones suelen ser bastante significativas ya que las docentes plantearon que hay muchos contenidos del programa de Primaria que no se pueden abordar o bien se trabajan en base a niveles anteriores.

La mayoría realiza planificaciones curriculares a través de programas educativos individuales (PEI) centrados en objetivos de rehabilitación o bien adaptaciones curriculares también individuales en base al programa de educación común.

Desde la década del ‘80 se plantea el objetivo de “normalización” para esta población a través de la implementación de “adaptaciones curriculares individuales” así como la presencia de una maestra itinerante que articula y coordina la integración educativa.

No obstante, los resultados de este estudio muestran que en la mayoría de los casos, éstas parecen ser muy significativas, alejándose de la expectativa de “normalización” y de una integración escolar futura. En este sentido, las maestras dejaron clara la distancia con respecto a la educación “común”.

Por otra parte, las docentes señalaron que en el caso de las integraciones educativas de los alumnos se debe tener en cuenta varios factores como la severidad de la PC, el apoyo familiar y la predisposición del centro escolar integrador. Estos factores interactúan de tal forma que ninguno de ellos por sí solo parece ser determinante en el éxito de la integración escolar del alumno.

Por ejemplo, se señalaba que en algunos casos puede pesar demasiado la falta de apoyo familiar, así como las resistencias de los docentes de “común” para la integración. En este sentido la maestra itinerante también comentaba sobre la

importancia de transformar la formación del docente de “común” para viabilizar este tipo de prácticas.

Por último, la estrategia de trabajo de la maestra itinerante⁷³ es individual aunque a veces puede alternarse con otra docente de la escuela especial la que se encarga de la “preparación” o el apoyo contra-turno. Las “adaptaciones” se proponen en términos individuales y centradas en el sujeto a “integrar” no contemplándose estrategias de intervención grupales con la clase.

Como vemos, la perspectiva integradora que busca redefinir el campo de la Educación Especial en torno al concepto de “necesidades educativas especiales” parece guardar en la práctica una estrecha relación con las perspectivas deficitarias centradas en el modelo rehabilitador.

De acuerdo con algunos autores (López Melero, 1997; Skliar, 2000) este concepto puede interpretarse como un eufemismo de la discapacidad, entendida desde una perspectiva individual y clínica, manteniendo el origen de las dificultades en el aprendiz y dando como principal fuente explicativa al propio déficit.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR, G. (2004). Del exterminio a la Educación inclusiva. Departamento de Educación Especial / Ministerio de Educación Pública. V Congreso educativo internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva. Universidad Interamericana. Julio-2004, Recuperado de: <http://v1.dpi.org/files/uploads/education/DELEXTERMINIOcorregido.htm>
- ALEXANDER, M.A. y BAUER, R.E. (1988). Cerebral palsy. En V.B. HASSELT, P.S. STRAIN Y M. HERSEN (Eds.), *Handbook of developmental and physical disabilities* (pp. 215-226). New York: Pergamon Press.
- ÁLVAREZ- URÍA, F. (1996) La configuración de la infancia anormal En Franklin, B. *Interpretación de la discapacidad* (pp.90-120). Barcelona: Pomares-Corredor.
- BARTON, L. (comp.) (1998). Discapacidad y sociedad. Madrid: Morata.
- BRANDAO, J. S. (1985). Tratamiento precoz na parálisis cerebral En Lianza, S.

⁷³ Es la encargada de coordinar y articular entre los diferentes actores (alumnos, familias y escuelas) para realizar la “integración escolar”. Su trabajo implica el asesoramiento al maestro de la “escuela integradora”, colaborando en la definición de las “adaptaciones curriculares” y la orientación a la familia.

- Medicina de reabilitação*, (pp. 241-265). Rio de Janeiro : Guanabara- Koogan.
- CANCHO CANDELA, R; FERNÁNDEZ ALONSO, J.E.; LANZA FERNANDEZ, E., LOZANO DOMÍNGEZ, M.A., ANDRÉS DE LLANO, J.M y FOLGADO TORANZO, I. (2006) Estimación de la prevalencia de parálisis cerebral en la comunidad de Castilla y León *An Pediatr (Barc)*. 65(2), 97-100
- COLL, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En *Desarrollo psicológico y educación*. (Vol. 2). Madrid: Alianza.
- DEHOFF, E. et. al. (1951). Parálisis cerebral. *Anales de Medicina y Cirugía XXXII* (85), 53-65.
- DUARTE, J.P. (1985). Parálisis cerebral. En LIANZA, S. *Medicina de Reabilitação* (pp. 230-240). Rio de Janeiro : Guanabara-Koogan.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2004). *Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad*. Recuperado de <http://www.cnhd.org/encuesta.php>
- LANE, H. (1984). *El niño salvaje de Aveyron*. Madrid: Alianza.
- LÓPEZ MELERO, M. (1995) Competencia cognitiva, autonomía y calidad de vida en las personas Síndrome de Down. I Congreso Uruguayo sobre Síndrome de Down. Montevideo.
- LÓPEZ MELERO, M. (1997). La educación (especial): ¿hija de un dios menor en el mundo de la ciencia de la educación? *Educar* 21 ,7-17.
- MARTÍN-CARO, L. (1993). Parálisis cerebral y sistema neuromotor. Una aproximación educativa En ROSA, A., MONTERO, GARCÍA-CELAY, I. y GARCÍA CRUZ, M. *El niño con parálisis cerebral enculturación, desarrollo e intervención* (pp.17-80). Madrid: MEC-CIDE.
- MARTÍN-CARO, L. (1993). Parálisis cerebral y sistema neuromotor. Una aproximación educativa En Rosa, A., Montero, García-Celay, I. y García Cruz, M. *El niño con parálisis cerebral enculturación, desarrollo e intervención* (pp.17-80). Madrid: MEC-CIDE.
- MORENO, J., MONTERO, P. y GARCÍA-BAARMONDE, M. (2004). Intervención educativa en la parálisis cerebral. Mérida: Secretaria General de Educación
- MUKHERJEE, S Y GAEBLER-SPIRA, D. (2007). Cerebral Palsy En: Buschbacher, R. M. [et al.] *Physical medicine y rehabilitation*. Philadelphia : Saunders Elsevier.
- PUEYO-BENITO, R. Y VENDRELL-GÓMEZ, P. (2002). Neuropsicología de la parálisis cerebral . *Rev Neurol* 34 (11), 1080-1087.

- PUYUELO, M. (1986). Las sesiones de logopedia en la integración de la parálisis cerebral infantil. Un aporte funcional *Rev. Logop. Fon. Audiol.*, VI (1), 14-22.
- PUYUELO, M. (2001). Psicología, audición y lenguaje en diferentes cuadros infantiles. Aspectos comunicativos y neuropsicológicos" *Rev Neurol*, 32(10), 975-980.
- ROMERO, R. y LAURETTI, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*. [online]., 10, (33), 347-356. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200019&lng=es&nrm=iso . Consultado 14 Diciembre 2011
- SKLIAR, C. (2000) Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. En: GENTILI, P., *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. (pp. 1-13). Recuperado de http://www.canales.org.ar/archivos/lectura_recomendada/Skliar-Santilla-1.pdf
- UNESCO. (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Tema 6: El desarrollo de un curriculum inclusivo*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf> Consultado el 9 de julio de 2010
- VIERA, A. (2012). Concepciones y estrategias educativas en el caso de la parálisis cerebral en la Educación Especial pública uruguaya. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, Montevideo.
- VYGOTSKI, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

¿Cómo actúan los maestros ante las dificultades de aprendizaje? Reflexiones desde la perspectiva de la educación inclusiva y la teoría sociocultural

ANDREA BARCIA FUENTES

Presentación

En este artículo me propongo analizar algunos aspectos vinculados a las concepciones educativas y a las estrategias de enseñanza desarrolladas por maestros de clase para el trabajo con alumnos que presentan dificultades en su proceso de aprendizaje en el ámbito de la educación primaria. Llevo a cabo el análisis desde el enfoque de la educación inclusiva y de la perspectiva sociocultural de la educación.

En términos generales, puedo plantear que, dependiendo del paradigma educativo imperante, los maestros tienen distintos enfoques de las prácticas educativas en relación al trabajo con alumnos que presentan dificultades de aprendizaje. En la escuela tradicional, los maestros se han centrado en la satisfacción de las necesidades educativas comunes al grupo de alumnos, expresadas a través de objetivos en función del *alumno medio*, dejando de lado la contemplación de la *diversidad* como característica fundamental de los procesos de aprendizaje de los distintos alumnos que forman parte de una clase. Este hecho trae como consecuencia que los alumnos que no logran alcanzar los objetivos establecidos sean segregados de diferentes formas: formación de grupos dentro del aula para los más rezagados; clases especiales para los alumnos con dificultades de aprendizaje o problemas de conducta; hasta llegar en algunos casos a derivarlos a escuelas especiales. Este tipo de medidas sustenta la idea de que los problemas de aprendizaje se relacionan con variables o factores individuales, y las medidas que se toman posicionan la dificultad en los alumnos, sin considerar que las prácticas educativas imperantes pueden generar o acentuar dichas dificultades (Blanco, 1990). En la actualidad, esta postura es cuestionada por las propuestas de educación inclusiva, las cuales sostienen que es necesario revisar la propuesta educativa tradicional y enfocarse en los modelos de atención a la diversidad desarrollados por los maestros y las escuelas (Booth y Ainscow, 2000).

Inclusión educativa y atención a la diversidad

El concepto de inclusión educativa viene siendo utilizado desde hace ya algunos años en nuestro medio, pero podría pensarse que el uso del término es indiscriminado, lo que tiene como consecuencia llamar a situaciones distintas de una misma forma. Echeita y Ainscow (2011) plantean que, en algunos países, al referirse a la inclusión educativa, se alude a una modalidad de tratamiento de los estudiantes con discapacidad en un marco general de educación. No obstante, existen acuerdos internacionales que proponen una visión más amplia del término que considera la inclusión educativa como la implementación de cambios en los sistemas educativos para recibir y apoyar la diversidad de todos los alumnos y acceder a una educación de calidad.

En relación al contexto local, las políticas educativas han tomado la inclusión educativa como un principio rector (Administración Nacional de Educación Pública, 2016), en concordancia por el artículo 8 de la Ley general de Educación (2008). Detallan que en nuestro país se ha revisado la Educación Especial y la conciben no ya como un sistema segregado, sino como una modalidad educativa transversal a la educación general. Asimismo, impulsan la transformación de las escuelas especiales en centros de recursos, y el fortalecimiento y expansión de los maestros de apoyo que desarrollan sus prácticas en escuelas de educación común, y que adquieren un papel clave en el desarrollo y sostenimiento de los procesos de inclusión.

Más allá de las declaraciones, cabe decir que, en muchas ocasiones, los docentes, las instituciones y el sistema educativo desarrollan sus prácticas y programas desde perspectivas contradictorias, situación que no es ajena al Uruguay. En general, se asimila el movimiento de la inclusión a la integración cuando en realidad constituyen dos enfoques diferentes (Unesco, 2008).

En términos generales, la inclusión educativa puede ser definida con las siguientes palabras:

La inclusión se ve pues como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de

la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas (UNESCO, 2009, p. 9).

Es importante señalar que este enfoque se encuentra directamente vinculado a la perspectiva de Derechos; consagra, pues, el derecho a la educación y a una educación de calidad para todos los alumnos.

Mancebo (2010) pone énfasis en que el paradigma de la educación inclusiva requiere pensar en cinco aspectos: la desnaturalización del fracaso escolar, la promoción de la diversidad de las trayectorias educativas, la necesidad de ruptura con la homogeneidad de la oferta educativa, la resignificación del rol de los docentes, y la advertencia de que la desigualdad puede operar como una trampa para los docentes dificultando la búsqueda de estrategias que permitan a los alumnos el desarrollo pleno de sus potencialidades.

A la inclusión educativa se le asocia el concepto de atención a la diversidad, el cual puede adquirir distintos significados de acuerdo al punto de vista desde el que se lo analice. Echeita (2005) describe tres acepciones en relación al término.

Una primera tiene que ver con la tarea de cómo adecuar las propuestas educativas a la diversidad de alumnos de un centro educativo o aula para que alcancen los objetivos propuestos. Se persigue así una individualización de la enseñanza por parte del docente que debe conocer las características de los alumnos del grupo y estar a disposición para desarrollar una enseñanza adaptada a esa realidad.

Una segunda acepción la vincula a las prácticas pedagógicas dirigidas a los alumnos en desventaja y en situación de riesgo de fracaso escolar por razones personales, sociales, familiares o de historia académica, entre otras. Esto refiere la implementación de medidas para compensar las desigualdades y atender las desventajas que experimentan algunos alumnos.

Finalmente, la tercera acepción se relaciona con la educación en valores, que privilegia el reconocimiento de las diferencias humanas, y a la tarea de enseñar y defender valores democráticos como la igualdad, la solidaridad y la tolerancia.

Cabe señalar que en la práctica estos planos se encuentran interrelacionados y se configuran en forma diferente de acuerdo a las creencias y valores de la sociedad y de los colectivos docentes.

Se visualiza un claro vínculo entre la atención a la diversidad y las dificultades de aprendizaje, por lo que existen distintas posibilidades de abordaje de la diversidad. Arnaiz, Guirao y Garrido (2007) describen dos modelos de atención a la diversidad: modelo del déficit y modelo curricular. Ambos responden a posicionamientos diferentes en relación a la concepción de variables como alumnos con necesidades educativas especiales, procesos de enseñanza y aprendizaje, diseño curricular y diseño de estrategias de atención a la diversidad, entre otras.

En el modelo del déficit (López Melero, 1997; Arnaiz et al., 2007), los docentes consideran a las personas con alguna discapacidad o dificultad de aprendizaje como un problema para las instituciones escolares de educación común, ya que su presencia les exige cambios en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, en general, no tienen un conocimiento adecuado sobre cómo realizarlos. Es un modelo que sustenta la intervención individual centrada en un currículo paralelo a través de programas de desarrollo individual o adecuaciones curriculares individuales. Este hecho pone el acento en las dificultades del niño y no en su capacidad potencial. Cabe destacar que este modelo tiene un trasfondo ideológico que no acepta la diversidad como un valor humano, perpetuando así las diferencias entre los alumnos, lo que acentúa mecanismos de segregación de aquellos que presentan dificultades.

En consonancia con la educación inclusiva, el modelo curricular se adhiere a una concepción educativa basada en los principios de heterogeneidad del alumnado y ofrece una respuesta educativa diversificada que se ajusta a las características personales de cada uno de los alumnos escolarizados en las aulas sin dejar de lado la propuesta grupal. Este modelo parte de la idea de que todos los alumnos aprenden de forma diferente, por lo que los centros educativos deben adaptarse a esas diferencias y ofrecer propuestas que puedan responder a las variadas necesidades que presenten los alumnos. Desde esta perspectiva, son las instituciones educativas las responsables de generar cambios en la organización y en las estrategias educativas para garantizar el ejercicio de los principios de igualdad y equidad.

El concepto de dificultades de aprendizaje a la luz de distintas perspectivas teóricas

El término *dificultades de aprendizaje* constituye un concepto polisémico, que es pasible de ser analizado de acuerdo a distintas perspectivas teóricas que ponen el acento en diferentes aspectos del problema. En este sentido, algunas posiciones ponen énfasis en aspectos vinculados al sujeto de aprendizaje, mientras que otras se centran en la interacción que se produce entre el sujeto y la actividad de enseñanza. Es interesante pensar que cada una de estas posiciones adquiere un correlato en las prácticas educativas, lo que demanda distintas posibilidades de intervención potenciando o no el rol docente.

A continuación, analizaré en forma breve algunos aspectos de las siguientes perspectivas teóricas sobre las dificultades de aprendizaje: médica, psicopedagógica, sociocultural y de la educación inclusiva. Presento un análisis global de las variables en que se enfocan cada una de ellas e indago en cómo pueden repercutir en el proceso de enseñanza y modelo de atención a la diversidad desarrollado en el contexto escolar, específicamente en el contexto de aula.

La *perspectiva médica* como la de la neuropsicología (Rebollo y Rodríguez, 2006) o la de la psicopatología (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014), considera que las dificultades específicas del aprendizaje son intrínsecas al sujeto que las presenta, asociadas a déficits neurológicos o a otras causas biológicas. Una de las consecuencias de la influencia del modelo médico-educativo en la educación ha sido la idea de que es necesario establecer una agrupación homogénea de alumnos con capacidades y deficiencias semejantes, así como la especialización de la enseñanza en función de dichas características (Aguilar, 2004). Esto supone un proceso de clasificación de los alumnos de acuerdo a sus capacidades, privilegiando que la escuela común se centre en los alumnos que presentan un rendimiento acorde a lo esperado. Por otro lado, se corre el riesgo de instaurar un proceso de patologización (Affonso, Collares y Untoiglich, 2014), y la correspondiente destitución del saber pedagógico, sin revisar otras causas posibles. En relación con la enseñanza formal, se posiciona el saber sobre las dificultades de aprendizaje *afuera* de las instituciones educativas, por lo que los equipos docentes quedan a la espera de los saberes médicos o de otros especialistas para recibir orientaciones de cómo avanzar en el salón de clases.

Esta situación puede constituir un obstáculo para el accionar docente en la atención a la diversidad y en el desarrollo de estrategias educativas.

Por su parte, la *perspectiva psicopedagógica* introduce el carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje. Una de las autoras más representativas de esta corriente es Alicia Fernández (1997), que desde una perspectiva psicoanalítica plantea que el problema de aprendizaje que presenta un sujeto hace síntoma, y surge, en la trama vincular de su grupo familiar, y que a veces es mantenido por la institución educativa.

El aprendizaje es conceptualizado por la autora como proceso y función que trasciende el aprendizaje escolar y que no es exclusivo del niño. Contempla dos posiciones, una donde se encuentra el sujeto que aprende, y otra donde ubicamos al personaje que enseña. Destaca que el sujeto deviene sujeto por el proceso de aprendizaje. También plantea que existen cuatro niveles que intervienen en el proceso de aprendizaje: el orgánico, el corporal, el intelectual y el deseante.

En relación al modelo de atención de la diversidad emergente de la psicopedagogía, subraya que el docente juega un papel significativo en relación al alumno.

Fernández (1997) considera que al problema del aprendizaje hay que diagnosticarlo, prevenirlo y curarlo desde el vínculo que se establece entre el enseñante y el aprendiz, en donde ambos cumplen funciones relevantes. En este sentido, el papel del docente en su calidad de enseñante, en algunas oportunidades, es uno de los factores que puede comprometer el aprendizaje del sujeto en el contexto de la educación formal.

La *perspectiva sociocultural*, aunque no tuvo específicamente como objeto de estudio las dificultades de aprendizaje, tiene un desarrollo teórico sobre el aprendizaje que brinda elementos clave para su análisis.

Vygotsky (1979) señala que el aprendizaje que el niño adquiere en la escuela siempre tiene una historia previa, y plantea que para elaborar las dimensiones del aprendizaje escolar se debe considerar el concepto de zona de desarrollo próximo. Lo define de la siguiente manera:

...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 1979, p. 133).

Esta definición evidencia la importancia que reviste la interacción con otros para el despliegue del desarrollo potencial de cada persona. Es en la relación con los demás a través de la vida social que se originan los procesos psicológicos superiores, procesos específicos de los seres humanos.

Para Dubrovsky (2000), la perspectiva Vygotskyana comprende al aprendizaje como una colaboración entre el niño y los adultos que le proporcionan mediadores simbólicos y le enseñan a organizar sus funciones psicológicas. Se visualiza, entonces, el concepto de zona de desarrollo próximo como un concepto central para el aprendizaje, que permite potencialmente a los maestros pensar estrategias colaborativas destinadas al grupo en general, y a los niños que presentan dificultades en su proceso de apropiación de la cultura.

Aunque el análisis de las dificultades de aprendizaje no fue objeto de estudio de la escuela soviética, sí lo fue los niños con retrasos mentales y la pedagogía de las escuelas especiales. En este sentido, realizó aportes valiosos para la comprensión del fenómeno, como la crítica a las posturas psicométricas que analizaban las dificultades de aprendizaje desde una consideración estática y cuantitativa de los procesos psicológicos para clasificar a los alumnos y definir qué tipo de educación debían recibir, situación que se alejaba de las condiciones educativas concretas (Dubrovsky, 2000).

Desde la perspectiva sociocultural, puede decirse que la atención a la diversidad es parte de las funciones del docente, en el entendido que cada alumno presenta un desarrollo particular que deberá ser considerado para propiciar el avance del aprendizaje. Así, el docente juega un papel clave como mediador entre los niños y el acceso a la cultura.

Para finalizar, pasaré a considerar la perspectiva de la educación inclusiva sobre las dificultades de aprendizaje. Cabe destacar entre sus principios el reconocimiento y la importancia de atender la diversidad del alumnado que concurre en los centros educativos. Un concepto clave que introduce esta perspectiva es el de *barreras al aprendizaje y la participación* (Booth y Ainscow, 2000). Este concepto enfatiza una perspectiva social sobre la discapacidad y las dificultades del aprendizaje, y refiere a las barreras como las dificultades que aparecen a través de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

Desde este enfoque, el rol docente frente a las dificultades de aprendizaje resulta decisivo, ya que las acciones que realicen los maestros para disminuir el impacto de esas barreras son claves para el proceso de aprendizaje. A diferencia de la perspectiva médica, esta desplaza el centro de atención puesto en el alumno al quehacer institucional y docente de los centros educativos, pues son los principales responsables de brindar respuestas ajustadas a todos los estudiantes.

El rol del maestro en el trabajo con alumnos con dificultades de aprendizaje desde la psicología sociocultural

A continuación, me propongo llamar la atención sobre algunos aportes de la psicología cultural al trabajo con alumnos con dificultades de aprendizaje.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden ser abordados desde dos principios propuestos por la teoría sociocultural. En primer lugar, cabe resaltar la *ley genética general del desarrollo cultural* (Vygotsky, 1979), que plantea que “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)” (Vygotsky, 1979, p. 94). Este principio presenta implicancias claves para el desarrollo y el aprendizaje, ya que la estructura del funcionamiento interpsicológico tiene una directa vinculación con el funcionamiento intrapsicológico. En este sentido, el aula es un escenario social que tiene como actores decisivos al docente y a los alumnos que entablan una relación social en el plano interpsicológico.

El segundo principio se vincula al concepto de *zona de desarrollo próximo*. Vygotsky advierte sobre la necesidad de establecer relaciones reales entre el proceso evolutivo y las aptitudes de aprendizaje de un niño, para lo que es imperioso determinar dos niveles evolutivos: el nivel evolutivo real, que detecta las funciones que ya han madurado y que permiten al niño resolver en forma independiente determinados problemas; y el nivel de desarrollo potencial, que contempla aquellas funciones que aún no han madurado, pero que próximamente lo harán.

Para el avance en el aprendizaje escolar es necesario que la interacción docente-alumno se sitúe en la zona de desarrollo próximo del niño (Farías, Iglesias y Martín, 2007). Esta zona obliga a pensar en las características de un sistema de interacción socialmente definido, para el cual las modalidades de interacción que favorecen el aprendizaje del alumno se identifican como ayuda, cooperación y

guía. En este sentido, el rol docente adquiere la calidad de “otro desarrollante” en el marco del aprendizaje escolar (Dubrovsky, 2000), favoreciendo el avance en los procesos de aprendizaje.

El proceso de enseñanza implica la toma de decisiones sobre la selección de contenidos curriculares a enseñar, el momento de hacerlo y la forma. En este proceso, el docente constituye el medio para promover el aprendizaje en el niño. Desde la perspectiva sociocultural, el docente deberá considerar la zona de desarrollo próximo de cada uno de sus alumnos, lo que implica un conocimiento profundo de cada niño.

El docente, como mediador, puede asumir distintos roles en el salón de clases. Moll y Withmore (1993) señalan cuatro roles posibles: de guía y soporte, cuando el maestro ayuda a los alumnos a tomar riesgos y centrarse en sus preguntas, y propone actividades que aseguran que cada alumno encontrará el éxito académico; de participante activo en el aprendizaje, cuando el maestro investiga junto a los alumnos sobre distintos temas, combinando sus preguntas de contenido con demostraciones de los procesos de investigación; de evaluador del desarrollo individual y colectivo, cuando el maestro utiliza registros anecdóticos, notas de los intereses individuales y reflexiones sobre la teoría y la práctica educativa; y de facilitador, cuando el maestro planifica en forma consciente, considerando el contexto, el currículo y los recursos para promover el aprendizaje.

Frente a un alumno que presenta dificultades en su proceso de aprendizaje existen distintas intervenciones posibles. Vygotsky cuestiona la perspectiva psicométrica que analiza las dificultades de aprendizaje desde una consideración estática y cuantitativa de los procesos psicológicos. Propone sustituir la concepción relacionada al déficit por la concepción de desarrollo potencial. Esta mirada confiere al docente la tarea de considerar el desarrollo individual de cada alumno, superando el uso de prácticas homogéneas. Así, aquellos alumnos que presenten más dificultades requerirán de los docentes ayudas particulares de modo consciente y estructurado.

Consideraciones generales acerca del estudio

La investigación que presento surge en el marco de la maestría de Psicología y Educación de la Facultad de Psicología. Se trata de un estudio de caso donde utilicé un enfoque metodológico cualitativo que apuntó a describir y

comprender el abordaje educativo realizado por la institución y los docentes del primer y segundo año escolar con alumnos que presentan dificultades en su proceso de aprendizaje, y específicamente, las estrategias y concepciones educativas de los docentes. Seleccioné el centro educativo a través de la comunicación con informantes calificados. La maestra de apoyo itinerante de la escuela elegida coordinaba acciones periódicamente con un servicio de atención psicomotriz —en el cual yo me desempeñé laboralmente— en la órbita de la Inspección Nacional de Educación Especial, para la atención de niños que presentaban distintas dificultades. En estas coordinaciones constaté el hecho de que la escuela mostraba disposición y apertura para el recibimiento y acogida de alumnos con diversas características en relación a los procesos de aprendizaje, por lo que comenzaban a asistir en el marco de un proceso de inclusión. En acuerdo con la maestra directora, seleccioné las clases de primero y segundo año del turno matutino para mi estudio. Las maestras me informaron que en sus grupos habían identificado un número de dos alumnos que presentaban dificultades de aprendizaje en cada clase.

El proceso de investigación lo organicé en etapas. La primera de ellas tuvo como objetivo indagar sobre las concepciones educativas de los docentes. Para ello, realicé entrevistas en profundidad con las maestras de las clases elegidas, la maestra de apoyo itinerante y la maestra directora. La segunda etapa tuvo como objetivo conocer las estrategias concretas para la enseñanza de los alumnos que presentaban dificultades de aprendizaje. Usé como instrumento la observación no participante de la dinámica de aula de las maestras de primer y segundo año. Implementé el trabajo de campo durante el segundo semestre del año 2014 y parte del 2015. En esta oportunidad, tomo algunos de los resultados obtenidos de las entrevistas a las docentes.

Resultados y discusión

Para este artículo seleccioné los resultados obtenidos en relación a las concepciones educativas vinculadas a las categorías de análisis de inclusión educativa, dificultades de aprendizaje, educación de los alumnos con dificultades de aprendizaje, y atención a la diversidad; y aquellos obtenidos en relación a las estrategias educativas vinculadas a la categoría de análisis del rol del maestro y caracterización de las estrategias educativas.

Inclusión educativa

Con respecto a cómo las maestras conciben la inclusión educativa, identifiqué varias expresiones que hicieron énfasis en distintos aspectos.

Por un lado, la maestra de apoyo itinerante destacó lo siguiente:

[...] tener todos la oportunidad para aprender y respetar los tiempos de todos, la situación de todos los alumnos. Porque también en esto tenemos algunos que pueden más, que pueden mucho más, y se trabaja muy poco acerca de la sobredotación [...] (E_MA)⁷⁴.

En este caso, la inclusión es entendida como una oportunidad para que todos aprendan, así como también para que se respeten los tiempos de todos los alumnos.

Por otro lado, la maestra directora asocia la inclusión a personas con *capacidades diferentes*, tal como se puede ver en el siguiente comentario:

Y yo creo que inclusión educativa es cuando la escuela puede dar respuesta a personas que tienen capacidades diferentes a las comunes, digamos. [...] Respuestas satisfactorias, ¿no? A todo nivel, y yo creo que en eso estamos fallando, en que no las damos a todo nivel (E_MD)⁷⁵.

Surge en esta apreciación la inclusión asociada a la consideración del papel de la escuela con respecto a las personas que tienen capacidades diferentes a las “comunes”. Así se entiende que la escuela debe de “dar respuestas satisfactorias a todo nivel”, dejando entrever que esta función no siempre se logra llevar a cabo.

De las palabras de la maestra de primer año surge en forma espontánea una tensión entre aceptar o no la inclusión y el ser discriminador: “[...] me lo he planteado bastante porque si decís que no sos discriminador... Y si decís que sí pensás hasta dónde es una oportunidad, una oportunidad real para esos niños” (E_M1)⁷⁶. El comentario de la maestra cuestiona si el hecho de aceptar la inclusión constituye realmente una oportunidad para “esos niños”.

En el caso de la maestra de segundo, el acento está puesto en el aspecto social, que el tiempo en el centro educativo sea un tiempo de bienestar: “yo creo que apunta... más a un aspecto social. Porque, generalmente, los maestros no

74 Con E_MA se hace referencia a una cita textual extraída de la entrevista a la maestra de apoyo.

75 Con E_MD se hace referencia a una cita textual extraída de la entrevista a la maestra directora.

76 Con E_M1 se hace referencia a una cita textual extraída de la entrevista a la maestra de primer año.

contamos con las herramientas que necesitamos, ni la institución, como para poder acompañar una inclusión que sea de otro tipo” (E_M2)⁷⁷.

Aquí, la maestra entiende que las escuelas y los maestros no cuentan con las herramientas necesarias para acompañar inclusiones de otro tipo que no sean las sociales. En tal sentido, entiende que la inclusión de los niños y niñas se asocia al disfrute del tiempo que están en la escuela.

Con respecto al análisis de estas concepciones, visualizo una clara diferencia entre la apreciación de la maestra de apoyo y la del resto de las docentes. La maestra de apoyo, que proviene del área de educación especial, evidencia en su discurso un conocimiento sobre la perspectiva actual de la educación inclusiva que postula que todas las personas tienen oportunidad de aprender, y que los distintos tiempos para ello deben ser respetados.

El resto de las docentes, directora y maestras de aula, expresan tensiones en el modo de conceptualizar la inclusión, dejando entrever la idea de que la inclusión es para aquellos que tienen *capacidades diferentes*. Ponen el acento en los aspectos sociales de la educación, y no en el aprendizaje académico. En tal sentido, la oportunidad de aprender para algunos alumnos quedaría relegada a un segundo plano, donde la institución educativa que tradicionalmente se presenta como el lugar privilegiado para la adquisición de aprendizajes académicos no podría dar cuenta de esta función para todos los alumnos que concurren a ella. Asimismo, la idea subyacente a las palabras expresadas por la directora y las docentes de aula postula la inclusión como proceso de los alumnos portadores de una diferencia, y no de todo el alumnado tal como se propone en los enfoques de educación inclusiva. Estas afirmaciones se sitúan en un paso intermedio entre la concepción de integración a las aulas, en donde la atención está puesta en las fallas en la adaptación del *alumno diferente* a la dinámica de clase (se cuestiona poco acerca de las posibilidades del centro educativo para dar respuestas satisfactorias para el aprendizaje de todos los alumnos), y el enfoque de educación inclusiva. Esta situación me lleva a considerar que falta conocimiento acerca de las perspectivas teóricas de la inclusión educativa, así como también que hay dificultades para lograr la coherencia necesaria para desarrollar prácticas de educación inclusiva. Vale destacar en esta línea que en algunos de los comentarios

⁷⁷ Con E_M2 se hace referencia a una cita textual extraída de la entrevista a la maestra de segundo año.

quedó esbozada la idea de que es la escuela que no logra dar respuestas satisfactorias a todos los alumnos, y que no se cuenta con las herramientas suficientes para lograr ese objetivo.

La presencia de la perspectiva integracionista tiene implicancias educativas a la hora de considerar las oportunidades de aprendizaje del alumnado. Esto se expresa en cierta tensión presente en el discurso de los docentes, en el cual se reconoce que para algunos alumnos las posibilidades de la escuela se relacionan con brindar oportunidades en el plano social, relegando los aspectos académicos a un segundo plano. En este sentido, López Melero (2011) señala:

La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso, por tanto, de humanización y supone participación y convivencia; sin embargo, la integración hace alusión a que las personas diferentes y los colectivos minoritarios se han de adaptar a una cultura hegemónica (López Melero, 2011, p. 41).

Uno de los desafíos parece estar relacionado a cómo trabajar estos aspectos que surgen como barreras que dificultan la adopción de un enfoque de inclusión educativa por parte de la institución, donde el énfasis debe ponerse en cambios reales de perspectivas y estrategias de los docentes y del sistema educativo.

Dificultades de aprendizaje

Acerca de las dificultades de aprendizaje, las maestras expresaron ideas de las cuales destaco distintos aspectos. Una de las maestras se refirió a la etiología de las dificultades de aprendizaje de la siguiente manera: “Es una carencia que puede tener múltiples causas. Pueden ser dificultades de aprendizaje permanentes porque son lesiones a nivel cerebral, o pueden ser dificultades de aprendizaje momentáneas. La definición de dificultad de aprendizaje es la permanencia” (E_M1).

También resaltó la importancia de contar con un buen diagnóstico para hablar de que un alumno tiene dificultades de aprendizaje, así como la pertinencia de esperar a que el niño cumpla la edad de 8 años —cuando tiene dos años de escolarización— para realizar el diagnóstico:

[...] para definir la dificultad hay que tener un buen diagnóstico, sino no podemos hablar de dificultad.
[...] A un niño no se lo puede diagnosticar antes de los

ocho años, o sea, a finales de segundo, porque te puedes confundir con un lector o escritor ineficiente (E_M1o).

[...] estamos observando que viene con algo reiterativo, donde, yo que sé, tiene un nivel descendido permanente, y vemos que no hay estrategias válidas ni en primero ni en segundo y repite, y llega a tener 8, 9 años... Se empiezan a pedir informes, observaciones de otros técnicos, otros especialistas. Bueno, ahí, quizás ya se puede hablar de una dificultad de aprendizaje (E_M2).

Ambas maestras desestimaron el hecho de que en el primer nivel se pueda hablar de dificultades de aprendizaje, y refieren a primer y segundo año como un ciclo, en donde es habitual que los alumnos presenten procesos diferentes que en clases superiores respecto a la adquisición de los contenidos: “En realidad, es muy difícil decir en primer año que hay problema... o dificultades de aprendizaje. En primero y segundo, como ciclo que es, en realidad, lo que hay es un proceso que es distinto en cada niño” (E_M1).

Las expresiones extraídas de las entrevistas se vinculan principalmente con la concepción de las dificultades de aprendizaje propuesta por la perspectiva médica de la neuropsicología. Así quedan de manifiesto ciertos aspectos asociados a las dificultades de aprendizaje: “es una carencia”, “lesiones a nivel cerebral”, “esperar a la edad de 8 años”, “nivel descendido permanente”, “observaciones de otros técnicos, otros especialistas”. Esta prevalencia de la perspectiva médica puede debilitar el rol docente, ya que posiciona el *saber* fuera del aula.

Las docentes coinciden en que en el primer nivel no es conveniente hablar de dificultades de aprendizaje debido a que hay un margen madurativo, en el cual los niños pueden presentar distintos niveles de rendimiento y no por ello ser catalogados como insuficientes. Podemos inferir que estas apreciaciones dejarían un margen a la valoración de la heterogeneidad vinculada a los procesos y tiempos como algo visible y cotidiano en la dinámica del primer nivel.

Educación de los alumnos con dificultades de aprendizaje

Un aspecto a subrayar es el hecho de que las maestras entienden que la educación debe ser diferente: “Y, bueno, la educación tiene que ser diferente. [...] En el caso de los niños disléxicos, la evaluación tiene que ser oral, por ejemplo, o sea, no puede ser una evaluación escrita de ninguna manera” (E_M1).

La docente plantea que la educación de los alumnos con dificultades de aprendizaje tiene características diferentes a la del resto. Considera, por ello, necesario adecuar algunas herramientas de la enseñanza, como es el caso de la evaluación. A su vez, otra maestra planteó la necesidad de contar con mayores herramientas y apoyo para llevar adelante la educación de estos alumnos:

[...] el maestro debería contar con mayores herramientas en primer lugar. Formación docente debería brindar mayores herramientas como para poder manejarnos, que no las tiene de dificultades de aprendizaje general. [...]

Que el maestro pueda contar también con apoyo. Decir, bueno, tengo este caso particular, qué puedo hacer, o, a ver, vos, qué podés ver en un ratito, así sea media hora semanal (E_M2).

La maestra de apoyo, por su parte, recalcó la necesidad de contar con tiempos diferentes para ello:

Yo creo que tendrían que tener un tiempo más, no sé bien cómo se puede instrumentar esto, digo, en clases muy numerosas. Pero creo que hay que buscar un medio, una forma, un espacio para que estos niños puedan hacer algo de ese trabajo de aula (E_MA).

En los comentarios seleccionados prevalecen dos ideas claves con respecto a cómo las maestras conciben la educación de los alumnos con dificultades de aprendizaje. Por un lado, la idea de que la educación debe ser diferente, que se expresa en adaptaciones tales como la modalidad de evaluación, por ejemplo; y por el otro, el tiempo requerido para la adquisición de los conocimientos.

Surge la idea de una formación docente *débil*, que no brinda las herramientas adecuadas a los docentes para el desarrollo del trabajo con alumnos que presentan dificultades. Se aprecia cómo los docentes quedan *expuestos* sin saber bien cómo manejarse, y reclaman apoyos y acompañamientos para desarrollar su tarea.

Enseñanza de los alumnos con dificultades de aprendizaje

En cuanto a la organización de la enseñanza, las maestras expresaron que hacen una planificación única, pero que tiene adaptaciones o distintos niveles:

Hacer propuestas con distintos niveles, unos llegan más, otros llegan menos, pero la misma (E_M1).

No planifico particularmente para ellos. Trato de adaptarles la planificación diaria, que yo traigo para el grupo [...]. A veces, no los hago cumplir toda la propuesta, sino parte de la propuesta, selecciono qué (E_M2).

Al consultarle a la maestra directora, expresa que no existe una propuesta sistematizada para los alumnos con dificultades de aprendizaje, pero sí que en los espacios de sala docente se destina un tiempo para considerar la evolución de los casos:

Propuesta formal, escrita, planificada, pensada, no lo hemos hecho. Pero sí en las salas docentes siempre destinamos un tiempito justamente para ponernos al tanto de esos casos [...] Ahora que estoy hablando contigo estoy pensando, si capaz tendría que profundizar en otros aspectos, pero viste cómo somos los maestros que vamos sobre la marcha (E_MD).

Del análisis de las concepciones planteadas, puedo destacar que las dos docentes de aula proponen una planificación común para todo el alumnado, la cual se adapta para los alumnos que puedan tener dificultades. Esto implica que los alumnos comparten la misma propuesta curricular, con distintos niveles de dificultad, donde algunos podrán realizar toda la tarea, y otros llegarán hasta donde puedan. Se deja entrever cierta flexibilidad en la planificación, de modo de contemplar las distintas posibilidades.

En el caso de la maestra de segundo, adapta la propuesta llevada al grupo al seleccionar, en el momento de plantear la tarea al grupo, qué es lo que solicita que realicen los alumnos que presentan dificultades.

Por último, llamo la atención sobre el hecho de que no cuentan con una propuesta formal a nivel institucional, pero sí la asignación de un tiempo en los espacios colectivos docentes para intercambiar apreciaciones sobre algunos aspectos de los procesos educativos de dichos alumnos. En este sentido, la institución carece de una política inclusiva (Booth y Ainscow, 2000), aspecto que se considera como un factor necesario para el desarrollo de cambios significativos en el proceso de consolidar una propuesta de inclusión educativa.

Atención a la diversidad

Una de las maestras vincula la atención a la diversidad con la discapacidad, y la ocupación de diversos “problemas”:

Una cosa es el discurso y otra es lo real. [...] conocemos gente que te habla de la atención a la diversidad, que la diversidad no tiene por qué ser una discapacidad. Puede ser desde el problema de razas, problemas de otras nacionalidades, problemas de muchas cosas diversas, culturales, sí. Problemas físicos, problemas psicológicos, problemas de todo tipo. Porque nosotros formamos a la vida y, obviamente, esto es el reflejo de la sociedad (E_M1).

La misma docente deja entrever que acuerda con la idea de atención a la diversidad, pero que existe una discrepancia entre su formación y el trabajo vinculado a esta línea que le ha implicado nuevos aprendizajes:

Nosotros, como docentes, yo yo, voy a hablar de mí, no fui educada para educar en la diversidad, con los años de maestra que tengo, ¿ta? Es otra época, bueno, entonces, es todo un nuevo aprendizaje de todo y obviamente que estoy totalmente de acuerdo en que debe hacerse (E_M1).

Por su parte, la maestra de segundo reconoció que el concepto es amplio, si bien valora la diversidad de su clase y la utiliza como una herramienta cotidiana:

Atender la diversidad implica atender todas las necesidades y, justamente, la diversidad en general, en términos genéricos, que se te puede plantear a nivel del aula. Desde lo cultural de cada uno, lo que cada uno crea, desde las creencias, desde, yo que sé, cómo está integrada la familia de cada uno (E_M2).

La maestra de apoyo entiende la atención a la diversidad como el respeto de los ritmos y el brindar estímulos adecuados a cada necesidad: “Y, bueno, creo que es el proceso por el cual se respeta los ritmos de todos los alumnos, y que se le proporcionen los estímulos adecuadas a esa necesidad” (E_MA).

Otra de las ideas que plantearon está vinculada a la implementación de la atención a la diversidad, sienten que es difícil de llevarla a cabo debido a los tiempos:

A los maestros nos cuesta realizarla, en realidad, nos cuesta. Yo no sé si es tanto falta de intención del maestro, que creo que está, pero creo que son los tiempos. No es tan fácil realizar la atención a la diversidad. Acá, por ejemplo, en esta escuela, planificaciones diferenciadas y

ese tipo de cosas, tú no lo observas, eso no se observa
(E_MD).

Analizando las distintas expresiones, se puede apreciar diferentes matices del concepto. Por un lado, la maestra de primero dice estar de acuerdo, pero existe una discrepancia entre el discurso y la situación concreta vinculada a la práctica docente. Recurre al término problema para referirse a los distintos tipos de diversidad emergentes en un aula. Asimismo, deja en evidencia que hay una discrepancia entre su proceso de formación en magisterio y la actual propuesta pedagógica.

La maestra de segundo, por su parte, enfatiza el reconocimiento de la diversidad presente en su aula y la importancia que ella le asigna al respeto a esa característica a la interna de su clase. Plantea, además, la pertinencia de tomarla como una herramienta para trabajar distintos contenidos en clase.

En las dos últimas apreciaciones sobresale la vinculación con el aprendizaje. Aparece el concepto de ritmos, de respeto a esos ritmos, y de planificación diferenciada. Con respecto a la planificación diferenciada, la maestra directora considera que no es una actividad sencilla, y admite que no logra plasmarse en las planificaciones docentes.

Con respecto a las relaciones que pueden establecerse entre las concepciones docentes y el modelo curricular de atención a la diversidad, podemos decir que las apreciaciones vertidas se encuentran en mayor sintonía con el modelo del déficit que con el modelo curricular de atención a la diversidad (Arnaiz et al., 2007). La atención a la diversidad es visualizada como un problema y no como una cualidad propia de una clase, aspecto que implicaría desarrollar una enseñanza acorde con dicha diversidad. Cabe señalar que igualmente se aprecian ciertas iniciativas de las maestras por desarrollar un modelo de atención más acorde con la educación inclusiva, pero aún se encuentran lejos de avanzar hacia un modelo consolidado.

Caracterización del rol del maestro y estrategias educativas empleadas en el aula

En relación al rol del maestro, llamo la atención sobre las siguientes apreciaciones:

Y, bueno, atender a la diversidad, poder identificar cuál es la debilidad o cuál es la dificultad y trabajar, por lo menos es lo que yo hago, una vez por día, sentarme

específicamente, lo puedo hacer porque tengo 18 niños también (E_M1).

[...] debería ser un facilitador del aprendizaje para el niño [...] lo que es con todos en realidad, no solamente con ellos. [...] lo que pasa que, por ahí, requiere de otros tiempos (E_M2).

Las docentes expresaron dos ideas claves:

- La atención a la diversidad expresada en cómo identificar la debilidad o dificultad de cada alumno y brindarle un tiempo específico de atención para cada uno. Se destaca aquí el hecho de que la cantidad de alumnos es menor al ratio presente en general (25), hecho que facilita esta posibilidad.
- Facilitador del aprendizaje, función que se recalca para todos los alumnos. Este aspecto se encuentra transversalizado por la dimensión temporal, dejando entrever que para algunos casos requiere de otro tiempo que es diferente.

En cuanto a la caracterización de las estrategias desarrolladas en el aula, se destaca el empleo de distintas acciones educativas.

Una de las primeras estrategias identificadas por las docentes tiene que ver con la atención individualizada y el trabajo con las familias. En este sentido, la maestra de primer año expresó lo siguiente:

La atención individualizada ni que hablar. Un buen diagnóstico, eso. Después, la inclusión de la familia en el reconocimiento del problema, que no lo traten como que fuera... ¡No no! Esto es un problema que hay que trabajarlo y hay que tratar de superarlo. Y, después, la atención individualizada es fundamental, en este nivel estoy hablando. Digo en todos los niveles, pero en este nivel mucho más (EM_1).

Surge con fuerza la idea de que los alumnos con dificultades de aprendizaje requieren en algún momento del tiempo pedagógico la organización de tiempos de atención individuales en el aula.

Además, la maestra entiende como un hecho clave que la familia reconozca y acepte las dificultades que presenta su hijo o hija, visualice el problema, y, a su vez, se comprometa y participe activamente en su superación. La maestra expresa, también, la importancia de contar con un buen diagnóstico.

Por su parte, la maestra de segundo valora el hecho de conocer en qué área se destaca cada niño, y que esa cualidad sea potenciada en la participación en el aula. Este aspecto lo expresó de la siguiente forma:

Y, bueno, trato de ir integrándolos a ellos, en lo que ellos mayormente se pueden destacar. Obviamente, previo a esto, fueron estrategias que he ido buscando, y que, bueno, me han ido dando la pauta de en qué lugar, más o menos, yo los puedo hacer participar y se pueden destacar más. Sobre todo para evitar un tema de frustraciones (E_M2).

Esta estrategia puede vincularse al reconocimiento de la diversidad existente en el aula y a una cualidad del docente de prestar atención a cada alumno para descubrir y potenciar sus habilidades, en pro de lograr una participación en el aula, y atender los aspectos emocionales.

La maestra de segundo año, así como también la maestra de apoyo, ponen de relieve el beneficio de utilizar soportes visuales en el trabajo con estos alumnos en particular. Esta idea se puede ejemplificar en las siguientes apreciaciones:

[...] utilizan soportes visuales, de imágenes, que, bueno, se les puedan facilitar. Si es un cuento, ellos se manejan mucho con las imágenes que ven. Y si es un trabajo que yo le hago, por lo general, yo también recurro mucho a las imágenes para facilitarle la comprensión del tema (E_M2).

Y después, bueno, todo el material que a veces se usa de fotocopia... [...] Y donde hay mucho material con estímulo visual. [...] todo tiene que tener una imagen para el niño (E_MA).

Las docentes entienden que los soportes visuales son facilitadores de la comprensión textual para los niños, vendrían a ocupar un rol de sustituto de los textos escritos, que, en ocasiones, su codificación puede resultar menos accesible y actuar como obstáculos en la comprensión.

En otro caso, una de las maestras apeló al registro escrito de algunas situaciones que suceden en la clase para utilizarlos como indicadores y contemplarlos en su planificación: “Soy de también sacar observaciones y registrar más o menos 3 o 4 recorridos que hayan hecho y tenerlo registrado porque, por ahí, es lo que me da después la pauta para seguir” (E_M2).

Este registro escrito de las situaciones de aula es tomado como antecedente para la organización del plan de trabajo. Es interesante reparar en el hecho

de que se registra más de un recorrido, hecho que puede ser considerado como un factor positivo a la hora de organizar la atención a la diversidad.

Los recursos pedagógicos constituyen otra de las estrategias utilizadas en el aula. Al respecto, las maestras valoran la utilización de recursos diversificados tanto en relación a métodos de enseñanza como a materiales didácticos:

Todo lo que tengas a tu alcance, lo usás. Es decir, no me gusta que te digan, bueno, vos tenés que usar tal método en primero; sobre todo, porque hay métodos distintos que adhieren a distintas escuelas de enseñanza de la escritura y de la lectura. No, acá se usa todo lo que se tenga al alcance. [...] Si necesitás, usas lo global o lo específico, letra por letra o la globalidad, el texto. Es decir, todo, la xo, los libros, todo (E_M1).

Continuando con las estrategias de aula, les consulté sobre si recurrían a la colaboración entre pares. Ellas entienden que el trabajo colaborativo entre pares posibilita la conformación de grupos integrados por alumnos con distintos niveles de rendimiento, y destacan el papel del par como motivador y, en algunos casos, como alguien que “enseña más que el maestro”:

Está bueno, porque si el maestro es... sino, poné para decirlo, para que me entiendan, todos los buenos alumnos juntos... Si vos mechas, o sentás, en este caso, se sientan en mesitas de a cuatro, si vos mezclas eso, bueno, siempre va a haber alguno que tenga más fortaleza que el otro en un área. Entonces, bueno, se van viendo y ellos se motivan montones, mucho; el compañero, hay veces, que enseña más que el maestro (E_M1).

Sí, el trabajo en grupo, con pares, en primer lugar. Porque ellos utilizan mucho como soporte al compañero, lo que el compañero hace desde el cuaderno hasta lo que dice (E_M2).

Todas las maestras expresan que usan la instrumentación de adaptaciones. Destacan que no es un proceso fácil, ya que requiere de un buen conocimiento del alumno e implica revisar los tiempos que, en un principio, propone el maestro a sus alumnos, pues reconocen que existen diferencias entre estos y los tiempos de los alumnos:

Sí, al principio me fue difícil. Porque primero era el tema de conocer bien por dónde ir, cómo hacer, encontrarme yo con los tiempos de ellos, y... fue medio frustrante, creo, tanto para ella, por ejemplo, como para mí,

porque, en realidad, yo me iba pensando ¿qué hago?
(E_M2).

Un aspecto que también es relevantes aquel que se vincula al tiempo de trabajo que implica para el maestro, así como la opción de elegir entre una planificación diferenciada o una planificación para el grupo en general con posibilidad de ser adaptada. En tal sentido, una de las maestras expresó el siguiente comentario: “Tampoco cuento con el tiempo en mi casa como para decir que me encantaría planificar también, pero no puedo. Entonces, bueno, *ta*, traía lo diario y ahí iba viendo....” (E_M2).

En otro caso, aparte de la adaptación escrita, se considera la adaptación de la dinámica de trabajo; surge así, como modalidad privilegiada, el trabajo “mano a mano” mientras el grupo realiza otra tarea: “Se hacen adaptaciones escritas, y también mucho es el trabajo, viste, la adaptación es cuando [...] los compañeros están haciendo alguna tarea y vos trabajas mano a mano ahí” (E_M1).

La atención individualizada surge, entonces, como una de las estrategias relacionadas con la adaptación de la enseñanza.

En síntesis, entre las estrategias identificadas para abordar el trabajo con niños con dificultades de aprendizaje se destacan:

- La atención personalizada.
- El trabajo con las familias.
- El conocimiento acerca del área en que se destaca cada alumno para potenciar ese aspecto en el aula.
- La utilización de soportes visuales para facilitar la comprensión de las propuestas.
- El registro escrito de situaciones de aula (como insumo para la organización de la planificación posterior).
- El uso de recursos pedagógicos diversos, tanto en lo que refiere a métodos de enseñanza como a recursos materiales.
- Las adaptaciones curriculares.
- La colaboración entre pares, que promueve al par como motivador y alguien que puede enseñar a sus compañeros.

Al analizar las estrategias de aula se aprecia una intencionalidad docente de desarrollar en su trabajo acciones para la atención de la diversidad del

alumnado, con niveles de adaptación durante la actividad de enseñanza que abarca el despliegue de distintas.

Como lo expresé en el marco teórico, la perspectiva sociocultural considera al aula como escenario social de interacciones y al rol docente como claves para el aprendizaje. El docente en su calidad de “otro desarrollante” (Dubrovsky, 2000), es un mediador fundamental entre el alumno y el aprendizaje. Para cumplir este cometido, el docente debe conocer en profundidad a sus alumnos para determinar el nivel de desarrollo real, y desarrollar acciones considerando el nivel de desarrollo potencial. Varias de las estrategias mencionadas son utilizadas con esta intencionalidad.

Reflexiones finales

El trabajo con alumnos que presentan dificultades en su proceso de aprendizaje constituye una situación frecuente al cual se enfrentan un sinnúmero de maestros en forma cotidiana. Esta situación puede producirse en distintos momentos del ciclo escolar, pero, en general, es al inicio de la escolaridad obligatoria cuando los docentes toman contacto con niños que tienen distintos ritmos de aprendizaje que, en muchas ocasiones, no acompañan los tiempos y procesos esperados para la media del grado. De acuerdo a los postulados de la educación inclusiva, la actitud docente frente a este tipo de situaciones, así como el desarrollo de estrategias de atención educativa tanto a nivel institucional como en el contexto de aula, constituyen aspectos claves para el adecuado progreso del alumnado.

Del análisis global de los datos obtenidos en la investigación, pude observar que, no obstante la línea de políticas educativas que plantean que la escuela uruguaya debe ser inclusiva, las docentes entrevistadas viven este proceso con cierta tensión.

Las concepciones educativas sobre inclusión y sobre cuáles son los alumnos destinatarios se ubican en un punto intermedio entre la perspectiva integracionista y la perspectiva de inclusión educativa. La atención a la diversidad es vivida como un proceso de difícil implementación, si bien es visualizada como un aspecto clave en el trabajo, pues los docentes reconocen que no cuentan con herramientas claras y sistemáticas para llevarla a cabo.

Cabe preguntarse sobre la causa de la primacía de la perspectiva integracionista. Las docentes dejan entrever tensiones que ellas mismas reconocen como vacíos y dificultades que atraviesan sus prácticas: procesos de formación desde enfoques desactualizados, falta de formación permanente y reclamos de apoyos para el desarrollo de prácticas inclusivas.

La formación docente surge como una de las debilidades principales para el desarrollo de prácticas de educación inclusiva. Se enfatiza en que ella no contempla el trabajo con los contenidos necesarios para la adquisición de competencias docentes básicas para posicionar a los docentes como actores del desarrollo de políticas de inclusión educativa. En este sentido, se pueden establecer relaciones con los resultados provenientes de otras investigaciones de carácter nacional (Viera, 2012; Zeballos, 2015), en las cuales se recomienda la pertinencia de que en la formación docente se asignen tiempos y espacios específicos para abordar el desarrollo de competencias técnico pedagógicas que faciliten el posicionamiento de los docentes como actores potentes y claves de las prácticas de inclusión educativa.

Con respecto a las estrategias en el aula, los maestros desarrollan un modelo de atención a la diversidad que se encuentra en un paso intermedio entre el modelo del déficit y el modelo curricular. Más allá de que manifiestan estar de acuerdo con la atención a la diversidad, esta es vivida como un problema y las principales acciones desarrolladas se basan en un modelo de atención individual. Si bien valoro la búsqueda docente por el desarrollo de estrategias, observo que es importante también generar espacios específicos para la discusión y enriquecimiento del trabajo desarrollado.

El rol docente es visualizado en relación a dos funciones claves: facilitador del aprendizaje y en la atención a la diversidad. Ambas funciones pueden ser analizadas a la luz de los aportes de la psicología sociocultural, para la cual constituyen aspectos claves en el camino de potenciar las funciones psicológicas superiores.

Referencias bibliográficas

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA (2016). *Orientaciones de políticas*

- educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2016-2020.* Montevideo: ANEP.
- AFFONSO, M. A., COLLARES, C. Y UNTOIGLICH, G. (2014). La maquinaria medicalizadora y patologizadora en la infancia, pp. 25-43. En UNTOIGLICH, G. et al. *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz*. Buenos Aires: Noveduc.
- ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSIQUIATRÍA (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5®)*, 5.ª ed. Buenos Aires, Bogotá, Caracas, Madrid, México DF., Porto Alegre: Editorial Médica Panamericana.
- AGUILAR, G. (2004). *Del exterminio a la Educación inclusiva*. Departamento de Educación Especial / Ministerio de Educación Pública. V Congreso educativo internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva. Universidad Interamericana. Julio-2004. [En línea] Recuperado de:
<<http://v1.dpi.org/files/uploads/education/DELEXTERMINIOcorregido.htm>>
- ARNAIZ, P., GUIRAO, J. Y GARRIDO, C. (2007). La Atención a la Diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (23), pp. 1-38. [En línea] Recuperado de:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2750/275020546023.pdf>
- ARNAIZ, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), pp. 25-44. [En línea] Recuperado de:
<http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/149121/132111>
- BARCIA, A. (2016). *Concepciones y estrategias educativas en el trabajo con alumnos con dificultades de aprendizaje. Estudio de caso en el primer nivel de una escuela de educación común*. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo.
- BLANCO, R. (1990). La atención a la diversidad en el aula y sus adaptaciones. En COLL, C., MARCHESI, A. Y PALACIOS, J. (1990). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- BOOTH, T. Y AINSWORTH, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Departamento de

- Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- DUBROVSKY, S. (comp.) (2000). *Vygotsky: su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Colección Psicología y Educación, Ediciones Novedades Educativas.
- ECHEITA, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales* (44), pp. 7-16. [En línea] Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Gerardo_Echeita/publication/39211945_Perspectivas_y_dimensiones_criticas_en_las_politicas_de_atencion_a_la_diversidad/links/00b495184fb1022982000000.pdf
- ECHEITA, G. Y AINSWORTH, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (12), pp. 26-46. [En línea] Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaEducacionInclusivaComoDerechoMarcoDeReferenciaYP-3736956.pdf>
- FARÍAS, P., IGLESIAS, A. Y MARTÍN, M. E. (2007). La ayuda en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar. *Anuario* (8), pp. 177-188. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad de La Pampa. [En línea] Recuperado de: http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anuario_fch/n08a14farias.pdf
- FERNÁNDEZ, A. (1997). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LÓPEZ MELERO, M. (1997). La educación (especial): ¿Hija de un dios menor en el mundo de la ciencia de la educación? *Educación* (21), pp. 7-17. Universidad de Málaga. [En línea] Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20672/20512&a=bi&pagenumber=1&w=100>
- LÓPEZ MELERO, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa* (21), pp. 37-54, Universidad de Santiago de Compostela. [En línea] Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/revista/710/A/2011>
- MANCIBO, M. (2010). *La inclusión educativa: un paradigma en construcción*. IV Encuentro Internacional de investigadores de políticas educativas.

- Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República. [En línea]
Recuperado de:
<[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/mancebo inclusiva.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/mancebo%20inclusiva.pdf)>
- MOLL, L. Y WHITMORE, K. (1993). Vigotsky in classroom practice: moving from individual transmission to social transaction. En FORMAN, E., MINICK, N. Y STONE, C. (Eds.), *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development*, pp. 19- 42. New York: Oxford University Press.
- REBOLLO, M. Y RODRÍGUEZ, S. (2006). El aprendizaje y sus dificultades. *Revista de Neurología* (42), pp. 139-142. Montevideo: Instituto Universitario CDIIAP. [En línea] Recuperado de: <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/sec-academica/asignaturas/aprendizaje/El%20aprendizaje.pdf>
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. 48.ª reunión de la Conferencia internacional de educación. Ginebra, 25-28 de noviembre. [En línea] Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th ICE/CONFINTED 48-3 Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf)
- UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de educación inclusiva. Francia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [En línea] Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- VIERA, A. (2012). *Concepciones y estrategias educativas en el caso de la parálisis cerebral en la educación especial pública uruguaya*. Tesis de Maestría en Psicología y Educación. Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- VYGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica.
- ZEBALLOS, Y. (2015) *Concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa en estudiantes de magisterio de Lavalleja*. Tesis de Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas. Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Testimonio literario de una mente dividida y las dificultades de aprendizaje a las que nos enfrenta

TERESA SIERRA

Después de conocer la locura del mundo,
no queda más remedio que perder la cabeza.
(Mahfuz, N. 2001).

La Literatura pone en escena la condición humana. Testimonia tragedias y avatares de los hombres. Tal es el caso de Daniel Segura Bonnett, hijo de la escritora colombiana Piedad Bonnett, quien luego de sortear los estragos de una enfermedad mental muere por mano propia. La narración de los hechos toma forma literaria en el libro *Lo que no tiene nombre*, donde Bonnett conjura la muerte de su hijo porque “es preciso hablar, contar, crear, dar curso al imaginario, para permanecer vivo, lo cual es una máxima literaria básica” (Behares, 2010, p.18). El libro de Bonnett nos enfrenta a los avatares de un personaje escindido, dividido, fraccionado, que cursa una maestría en arte en los Estados Unidos, haciendo visible un aprendizaje homogeneizante y mercantilista con reducido lugar para la singularidad. De esta manera, narradora y personaje ponen en cuestión el eje central del aprendizaje y sus dificultades: “la palabra (*la “parole”, el habla*) la dimensión en la cual lo humano vivo circula, y a la vez, se obtura” (Behares, 2010, p. 20).

Daniel, ciudadano colombiano, decide morir por mano propia en la capital del mundo, Nueva York. “El suyo es un suicidio drástico, que no apuesta ni por un momento a la supervivencia” (Bonnett, 2013, p. 116). Dos meses después de haber cumplido los veinte y ocho años Daniel Segura Bonnet abandona voluntariamente la vida. El sábado 14 de mayo de 2011 no leerá el mensaje enviado por su madre a las 12:45, desde Colombia, a la 1:45 de Nueva York, ya se había marchado. Escapaba al doloroso peso de su enfermedad, definida como la mente dividida y asociada a la locura: Esquizofrenia. Los fantasmas que día y noche rondaban su existencia ya no le agobiarían más. Aunque le costara no enterarse del

mensaje de su madre “Daniel, ¿estás ahí? Lindo, no desesperes, ya van tus hermanas por ti” (Bonnett, 2013, p. 115). Ya no estaba ahí, fue mayor su desespero. Se lanzó al vacío, desde el tejado del edificio de cinco pisos donde residía. “Daniel se mató, solo quiere decir eso, solo señala un suceso irreversible en el tiempo y el espacio que nadie puede cambiar” (Bonnett, 2013, p. 18).

El suicidio de Daniel no está dado en el sentido exacto en que lo plantea Camus en el Mito de Sísifo, no es un único problema filosófico ni una obra de arte, afirma Bonnet: “No. La frase de Camus es demasiado literaria. El suicidio es una decisión dolorosa. No es un performance, aunque a veces, desde afuera, parezca así” (Bonnett, 2013). Antes del desenlace trágico Daniel recorre un camino de aprendizaje para la construcción de lo humano, de sí mismo, de un proyecto de vida dignificante y edificador, partiendo de ese otro que empieza a invadirlo. Su muerte es consecuencia de la enfermedad enajenante que padeció en su juventud y que lo puso en condición vulnerable. “Necesidad de esfuerzo consciente para completar tareas que todos hacemos de manera automática” (Bonnett, 2013, p. 46).

Algunos psiquiatras definen al paciente esquizofrénico como un ser de otro planeta y frente a las dificultades que presenta en la interacción social con su entorno se limitan a concluir que son espectadores del mundo. (Millon, 1974). Desde esta perspectiva que define al paciente como espectador del mundo y teniendo en cuenta la caracterización que hace Bonnett en su libro *Lo que no tiene nombre*, texto literario que le permite hacer el duelo por el suicidio de su hijo, cabe preguntar: ¿De qué mundo era espectador Daniel? ¿Cómo lo violenta ese mundo? ¿Qué imagen del mundo percibe y por qué lo aterroriza tanto? ¿De qué espectáculo estamos hablando? ¿Qué aprendizajes debe hacer para estar, sin estar, sin representar papel alguno en el espectáculo del mundo, como simple espectador? ¿Por qué se considera loco a quien decide asumir una posición contemplativa del mundo? ¿Quién es el loco en ese mundo del que se sustrae el paciente? ¿A qué aprendizajes enfrenta al paciente, la familia, la escuela y la comunidad la enfermedad mental?

Este espectador del mundo es un loco y este loco es un espectador del mundo. El loco es un adulto que no puede soportar la cruda realidad y regresa a la infancia, según refiere Foucault en su libro *Enfermedad mental y personalidad* (1984). Tal como lo demuestra el autor, el enfermo mental no sería un loco como los demás. Tal vez el peligro de su locura sea que pone de manifiesto la lógica

interna de los ideales sociales, la patología de la estructura social se pone evidencia con toda crudeza en la enfermedad mental. “La enfermedad engloba el conjunto de reacciones de huida y de defensa mediante las cuales el enfermo responde a la situación en que se encuentra” (Foucault, 2010, p. 53).

Daniel “se asusta de verse, de reconocer sus limitaciones” (Bonnett, 2013, p.68), lo asaltan temores “de ser invadido, de tener una piel permeable” (Bonnett, 2013, p. 55), de ser excluido. La vida del paciente se va al traste, “me recluirán” (Bonnett, 2013, p. 48), teme Daniel, “no me amarán ni se casarán conmigo” (Bonnett, 2013, p. 48). Vivenció otras formas de estar en el mundo, en abierta desventaja con los otros, esos otros “frente a los que se veía forzado a representar serenidad y cordura” (Bonnett, 2013, p. 117), a partir de su condición diferencial, desde otra perspectiva, bajo otra lógica. Tuvo que exigirse siempre mucho más que los demás. La exclusión lo confinó a la soledad, en medio de una multitud indiferente. “Su gran pérdida fue una de sus mejores amigas que le cerró las puertas de su casa de manera definitiva” (Bonnett, 2013, p. 89).

Daniel vivió la nueva etapa de su vida con las limitaciones y posibilidades de su enfermedad, bordeando la locura a cada paso. Hizo diversos duelos, siendo el más doloroso el de los amigos que lo abandonan. Para mantenerse en pie necesitó aprender a reconocer y diferenciar los síntomas de la enfermedad, enajenante e incapacitante, aprender a diferenciar los mensajes que llegaban a su cerebro, entre aquellos productos de la enfermedad y los derivados de la realidad, como lo hiciera en su momento John Forbes Nash, Premio Nobel de Economía (Sola, 2010), en un esfuerzo por no dejar “que los monstruos lo venzan” (Bonnett, 2013, p. 90). Se aferró a la vida, desde todas las dimensiones posibles: física, emocional, psicológica, ética y estética. Como cualquier joven abrazó la vida con ferviente entusiasmo. Amó y fue amado. Tuvo éxito con las mujeres “a pesar de su carácter introvertido o precisamente por eso” (Bonnett, 2013, p. 40). Amó y cuidó su cuerpo, aunque ese cuerpo “lo traicionaba, lo agredía, lo exponía al miedo, a la confusión, al delirio” (Bonnett, 2013, p. 117). Amó también, de manera intensa, la vida, esa vida que también debió odiar “por haberlo escogido a él, precisamente a él, para sacrificarlo” (Bonnett, 2013, p. 117). Sorteó los retos enormes que le planteó su entorno, en medio de la incertidumbre, la estigmatización y la exclusión. “*Es que ha sido muy duro, repite incesantemente*” (Bonnett, 2013, p. 68, resaltado de la autora). Merodeado por la soledad que ataca y mata, según refiere Bonnett, sobrellevó su propio drama humano, intentando comprender el enigma

de su enfermedad, aún hoy indescifrables para la ciencia médica. “La fuerza de su racionalidad dio siempre una batalla contra la fuerza de sus emociones” (Bonnett, 2013, p. 55). Su “alma de niño” (Bonnett, 2013, p. 53) estuvo siempre expuesta porque “jamás decía una mentira” (Bonnett, 2013, p. 53). No obstante, se incorporó al cuerpo social, desde sus posibilidades y necesidades.

Los aportes de la psiquiatría no le fueron suficientes para sobrellevar su enfermedad. “Sin droga, no soy yo. Con droga, dejo de ser yo” (Bonnett, 2013, p. 116). No fue encerrado en el manicomio, no estuvo contenido por los grilletes, no sufrió violencia física. Tampoco tuvo la acogida de sus pares, el contacto piel a piel con los otros, el abrazo solidario, la inclusión en la familia humana, paliativo esperado en la sociedad contemporánea, abanderada de los derechos humanos e ingrediente necesario para la mejoría del enfermo. “Cuando a sus veinte años Daniel empezó a tener comportamientos extraños, algunos amigos lo abandonaron, cediendo al primitivo miedo que nos causa la locura” (Bonnett, 2013, p. 89).

Su esfuerzo se dio en solitario, como en solitario fue su enfermedad. No logró sustraerse a la lógica hegemónica de la sociedad capitalista. Fue incomprendido en su diversidad funcional, estuvo atrapado en una enfermedad mental que lo hace un desconocido, aún para la propia madre. Sus miedos lo llevaron al límite. “Sé que tenía miedo: de su futuro, del alcance de la enfermedad, de la escasez. Miedo a su propia potencia y al reconocimiento, que lo comprometía con un talento que no estaba seguro de poseer” (Bonnett, 2013, p. 52). Aprender a vivir de forma diferente fue su reto. Luchó incansablemente por mantenerse asido a la vida, “esa vida a la que él buscó de tantas maneras darle sentido” (Bonnett, 2013, p. 27). Intentó comprender y aceptar su cuerpo. “El cuerpo y su dolor, su fuerza erótica y autodestructiva lo atrajeron siempre” (Bonnett, 2013, p. 65). Dejó finalmente la medicación por sus efectos secundarios. “Siente sobre tu lengua la pequeña gragea que hará el milagro...te atontará un poco...Quizá te sientas lento, lejano, desasido del mundo, indiferente...Todo esto es por tu bien” (Bonnett, 2013, p. 92).

Aprender a convivir con pacientes como Daniel es el reto para la familia, los maestros y la comunidad en general. Para ello son necesarios aprendizajes adicionales a los convencionales, aprendizajes complementarios acerca de la condición diversa del otro, de manera que se le pueda conocer, comprender y acoger. “La enfermedad pone un velo en la cara del paciente que nos dificulta desc-

frarlo” (Bonnett, 2013, p. 51). La comunidad, vital para la incorporación del paciente esquizofrénico al tejido social, fue la gran ausente, la gran inquisidora, la que señaló, estigmatizó y excluyó a Daniel. Los actores sociales, tanto en la escuela como en la familia, deben construir nuevas formas de interacción con el paciente, aproximarse a su mundo, sus intereses, sus miedos, sus motivaciones. De no hacerlo, ese paciente que es hijo, padre, hermano, vecino, compatriota, será “cada vez más ajeno y más extraño” (Bonnett, 2013, p. 51), lanzado al vacío de su existencia.

Para tales aprendizajes, Paulo Freire, en su texto *Pedagogía del oprimido*, (1975), aporta elementos significativos, relacionados con el sujeto de aprendizaje y la construcción de conocimiento, aprendizajes que parten de una lectura crítica del mundo a partir del contexto del sujeto. Cada sujeto de aprendizaje se hace responsable de sí mismo, transformando su realidad. Esta mirada crítica del sujeto de aprendizaje le permite transformarse y transformar, no sólo reproducir, la realidad, no solamente sufrir bajo su yugo. Daniel está bajo el yugo de dos realidades opresivas: una biológica, derivada de la enfermedad y otra social, producto del estigma y la exclusión.

En este proceso de aprendizaje, el paciente esquizofrénico necesita contenciones y solidaridades, para lo cual el compromiso de la familia, la escuela, los medios de comunicación y la internet, son vitales. La construcción de redes humanas en estos escenarios es vital, para conocer, convivir, comprender y acoger a estos seres de otro planeta, tan necesitados de un lugar en el mundo, de manera que puedan tener un lugar digno en la comunidad, diferente al manicomio, un pequeño espacio en el corazón de los suyos, un rol social que los incorpore y los haga parte activa de la familia humana, más allá del estigma y la exclusión. Los fármacos no son alternativa única para paliar la enfermedad. Tampoco lo es en exclusiva la psiquiatría. Es indispensable la voz, el oído, el hombro de los otros, la solidaridad de la comunidad. Los ingredientes humanos traducidos en contacto, interacción, diálogo con el otro, los encuentros fraternales, la filiación, son indispensables para la contención del paciente y su integración en la vida social y familiar. El tejido humano se teje en consonancia con los otros.

Episodios enteros de mi vida forman parte de la historia de la vida de los otros, de mis padres, de mis amigos, de mis compañeros de trabajo y de ocio. Lo que hemos dicho antes de las prácticas, de las relaciones de aprendi-

zaje, de cooperación y de competición que aquellas implican, confirma esta imbricación de la historia de cada uno en la historia de otros muchos. (Ricoeur, 2003, p.163)

Daniel necesita reencontrarse con su mundo, reconciliarse consigo mismo y su mundo. “Es cierto que los estados mentales son siempre los de alguien; pero ese alguien puede ser yo, tú, él, cualquiera” (Ricoeur, p. 15). La vida de todo hombre es trágica, el hombre es falible, la condición humana genera angustia. Por tanto, es vital una mirada esperanzadora, la reconciliación del hombre con su mundo a través de su voluntad de acción, con y por los otros, en comunidad y medio de instituciones justas. (Ricoeur, 1996). Daniel, contó solamente con la ciencia para mantener su contacto con la vida, la ciencia le brindó esperanzas y le permitió mantenerse incorporado al cuerpo social, evitándole el encierro, único camino para los enfermos mentales en siglos pasados. Con la medicación, camisa de fuerza de la modernidad, pudo sobrellevar los síntomas. “De la mano de su psiquiatra fortalece su sociabilidad, se reafirma en sus afectos”. (Bonnett, 2013, p. 90). No obstante, deserta de la vida a los tres meses de suspender la medicación, paradójicamente, como respuesta a las exigencias que la vida le hacía.

Su vida estuvo signada por la genialidad y la locura, alcanzó metas significativas en su corta existencia, con “una maestría de alto nivel en los Estados Unidos, como sus hermanas, como muchos de sus compañeros de colegio y de universidad” (Bonnett, 2013, p. 101). Maestría que no culmina. No logra construir una erótica en su relación con el conocimiento de la pintura y el acto creativo, vinculante y potenciadora de su deseo de profundizar en la pintura, en el sentido en que plantea Behares la relación con el conocimiento (2010). Por el contrario, se retrae y se aísla al enfrentarse con una educación “colonizada por los pedagogismos didactistas generados en la educación básica” (Behares, 2010, p. 39), donde la pintura no existe, como literalmente lo dijera su maestro de Historia del Arte en el pregrado: “Muchachos, olvídense de la pintura. La pintura ha muerto” (Bonnett, 2013, p. 23). Esta sentencia evidencia la tensión entre los dos tipos de relación con el saber que plantea Behares, “la que lo reduce al engaño de su consistencia estable y textualizable, y la que lo concibe como incerteza” (2010, p. 69). El arte fue un lazarillo para Daniel, su asidero, su brújula, una lente a través de la cual aprender y aprehender el mundo, “el dibujo y la pintura eran su pasión” (Bonnett, 2013, p. 22) y amaba la música. La sentencia de su profesor de pregrado la cual se articula con la mercantilización y homogeneización de la educación en

la maestría en artes en los Estados Unidos fueron devastadoras para la singularidad de Daniel.

Si aquello que le otorgaba a Daniel un lazo con la sociedad, una función social ha muerto, sólo le queda el vacío, al que finalmente se lanza, cansado de su condena al estigma, la exclusión y el fracaso. “Qué difícil escapar a la ortodoxia, a los caminos trazados por una sociedad que determina cuáles son las formas del éxito” (Bonnett, 2013, p.106), hacia donde se encaminó Daniel, con valentía y heroísmo, hasta que sus fuerzas le abandonaron, como lo abandonó la comunidad.

Louis Sass en su libro *Modernidad y esquizofrenia* plantea que evidentemente hay relación directa entre la esquizofrenia y las formas sociales y culturales de la modernidad. La esquizofrenia no había aparecido antes del siglo XIX en cantidades significativas como en la actualidad o por lo menos no hay estudios estadísticos que demuestren lo contrario. Su incidencia aumenta con el proceso de industrialización europeo en el que “los modos rurales tradicionales de vida comunitaria daban paso a las formas más impersonales y atomizadas de organización social moderna” (Sass, 2014, p. 426). Este escenario hace indispensable una mirada crítica a la realidad para resignificarla, llenarla de sentido, con el otro, en comunidad, en una construcción en colectivo. “No puedo hablar de modo significativo de mis pensamientos, si no puedo, a la vez, atribuirlos potencialmente a otro distinto de mí”. (Ricoeur. p15).

La esquizofrenia, enfermedad mental de la modernidad (Sass, 2014), acertijo aún sin resolver para la ciencia médica, es considerada el cáncer de la mente, no tiene aún cura. Mucho se ha escrito y especulado sobre ella. Psicólogos y psiquiatras intentan resolver el enigma. Hay en ella componentes genéticos, ambientales, sociales y culturales sobre los que debe aprender la familia, el paciente, la escuela y la comunidad.

Entre los estudiosos de las ciencias sociales existe consenso en torno a dos aspectos distintivos de la Modernidad: su énfasis en el yo y en el valor y poder del individuo, “énfasis que no se encuentra en los mundos más comunitarios, homogéneos y orgánicamente integrados de las sociedades tribales y analfabetas contemporáneas, o en la cultura de la Europa premoderna. (Sass, 2014, p. 126). René Descartes, Locke y Kant, con el énfasis en la separación y en la conciencia de sí, son los precursores de este período histórico determinante para la humanidad, donde el cogito ergo sum define y orienta las nuevas disquisiciones, cuyo

horizonte de sentido precisa de una pedagogía y una filosofía de la esperanza que permitan al paciente, la familia y la sociedad asumir, en colectivo, los retos que plantea la esquizofrenia.

Evidentemente, la constelación cultural moderna tiene ciertos aspectos positivos – permitir, tal como lo hace, la libertad de movimiento y de pensamiento, y promover la iniciativa individual y la expresión del yo. Pero, por supuesto, ello también tiene aspectos negativos, formas de alienación resumidas en la siguiente lista: aislamiento, soledad, sensación de separación, pérdida de la vitalidad natural y del placer inocente en el mundo tal como es, y un sentimiento de carga porque la realidad no tiene otro significado que el que una persona decide darle. (Sass, 2014, p. 126).

Estos aspectos negativos conectan directamente con síntomas manifiestos de la esquizofrenia. La palabra esquizofrenia viene del griego *schizein* que significa dividir, escindir y *phrēn*, mente, razón. Es la mente dividida, el fraccionamiento del yo, de la consciencia. Esta enfermedad mental sigue siendo indescifrable para la ciencia médica que todavía no logra establecer con certeza sus causas, tampoco su cura. Lo único que puede hacer hoy la psiquiatría es mitigar los síntomas para hacer más llevadera la vida del paciente. “Pero ahora mi personalidad está dividida. Estoy habitado por otro, y ese otro recuerda, desgraciadamente, al que en verdad soy. No puedo ser ni uno ni otro” (Bonnett, 2013, p. 116).

Los síntomas remiten a experiencias sensibles que aparecen en el paciente con nuevas percepciones de la realidad: delirios, alucinaciones, alteraciones de la percepción (síntomas positivos) y a la pérdida de aspectos vitales del individuo que le causan aplanamiento afectivo: apatía, falta de energía, falta de placer, insociabilidad (síntomas negativos).

Sé por alguna novia que a medianoche despertaba muchas veces aterrorizado, daba un salto, y salía de la habitación para regresar al rato. Que más de una vez oyó voces, algunas de hombres que venían a atacarlo. Que en sus crisis, según le confesó a su psiquiatra, una de esas voces le decía al oído mátese, mátese. Que por temporadas sentía que era vigilado, censurado, perseguido. (Bonnett, 2013, p. 90)

Daniel “no soportaba demasiada intensidad afectiva” (Bonnett, 2013, p. 55, resaltado de la autora), era silencioso, “un verdadero introvertido” (Bonnett,

2013, p. 53), un joven atrapado por la enfermedad misma. De ello hablan los autorretratos que hiciera en carboncillo, donde se perfilan los estragos que a sus veinte años ya había causado esta catastrófica enfermedad: “allí se ve con el brazo derecho cruzado sobre el pecho, los ojos entre tristes y enojados, y un rictus desesperanzado en la boca” (Bonnett, 2013, p. 39).

Una nueva realidad se impone. Hay que hacer el duelo a las expectativas frente a la vida futura del paciente, una vida en adelante diferente y distante de los otros. Sin esposa y sin hijos, sin hogar, no estarán las cuentas por cobrar, las cuentas por pagar. No habrá amigos, ni enemigos. Ni partidos políticos, ni credos religiosos. No habrá luchas en nombre de la patria, ni ideales nacionales. La familia debe acomodarse a esta nueva condición de ser y de estar en el mundo. “Pero para mí, el dolor comienza cuando debemos aceptar que el mal existe, que es para siempre, y que comienza, muy probablemente, una despedida” (Bonnett, 2013), porque “la enfermedad mental es una condena que aísla, que convierte al que la padece en alguien ajeno a los demás, al que queremos mantener un poco distante” (Bonnett, 2013, p. 42). Daniel ve reducida su capacidad y posibilidad de acción, debe asumir su tragedia. “El sufrimiento no se define únicamente por el dolor físico, ni siquiera por el dolor mental, sino por la disminución, incluso la destrucción de la capacidad de obrar, de poder-hacer, sentidas como un ataque a la integridad del sí” (Ricoeur, p. 98).

Es la exclusión de la familia humana, la pérdida total de los lazos sociales que hacen más llevadera la existencia. Estará Daniel sólo en el mundo, absolutamente solo “con sus tormentos” (Bonnett, 2013). Es un duelo no solo del paciente, este duelo es extensivo a la familia. Para mitigar su pena la madre pregunta al psiquiatra: “*¿qué esperanzas puedo tener, cómo acompañarlo en su enfermedad, cómo salvarlo?*” (Bonnett, 2013, p. 64, cursivas de la autora).

Son muchos los aprendizajes que deben hacer el paciente, la familia, los maestros y la comunidad en general, con relación a la enfermedad y la manera en que cada actor social, cada persona, puede aportar significativamente en la construcción de un nuevo sentido de vida para el sujeto en condición diferencial por cuenta de la esquizofrenia. “El otro es ahora ese ser sufriente cuyo espacio vacío hemos señalado continuamente en nuestra filosofía de la acción, al designar al hombre como actuante y como sufriente” (Ricoeur, p. 113). Como lo indica Ricoeur, tenemos una existencia que “no podemos cambiar, pero que debemos *consentir*” (Ricoeur, p. 113. Resaltado del autor). La Pedagogía de la Esperanza de e y la

Filosofía de la esperanza de Ricoeur aportan un horizonte de sentido esencial en la integración activa del esquizofrénico, desde sus necesidades y posibilidades, a un aprendizaje con dificultades de inclusión. La confianza, en sí mismo, en los otros, en los principios de realidad, es lo primero que debe recuperar el paciente. Por tal razón, todos quienes alternan con el paciente están llamados a aprender sobre la enfermedad, los límites y posibilidades del enfermo mental, las otras formas de estar y de ser en el mundo, más allá de los imaginarios de exitismo que enajenan y coartan libertades individuales y sociales. El objetivo último debe ser el de resignificar la vida del enfermo, llenarla nuevamente de sentido.

Este aprendizaje lo hizo Bonnett, madre en su recorrido por narrativas literarias, psiquiátricas, filosóficas, estadísticas, sociológicas, éticas. Narrativas que le permitieron comprender y apoyar a su hijo, aún en la fatal y dolorosa decisión que “fue legítima” (Bonnett, 28 de Junio de 2015. Mi banda sonora. A. Giraldo entrevistador) porque “es mejor la muerte a una vida indigna atravesada por el terror de saber que el yo, que es todo lo que somos, está habitado por otro” (Bonnett, 28 de Junio de 2015. Mi banda sonora. A. Giraldo entrevistador). Bonnett intenta armar el rompecabezas de la enfermedad para el paciente, la familia y la comunidad en general y pone en cuestión el estigma y la exclusión que impiden dignificar la vida de estos pacientes, tema en que insiste la OMS.

Dignificar al paciente con trastornos mentales en todo el mundo a través del proyecto *Calidad y Derechos*, es la consigna de la OMS, su inclusión política, de manera que su voz sea escuchada y acceda a un tratamiento que no solamente mitigue los síntomas, sino que además le permita incorporarse de manera activa a la sociedad, con todo lo que un ser humano es: sueños, esperanzas, familia.

Es célebre el caso de John Forbes Nash, premio Nobel de Economía en 1994, quien aprendió a vivir con sus alucinaciones. Y también el de Elyn Saks, profesora de Leyes de la Universidad de Southern California, quien recientemente publicó un libro sobre cómo ha podido controlar su enfermedad y hacer una vida que incluye amor y trabajo. (Bonnett, 28 de junio de 2015. Mi banda sonora. A. Giraldo, Entrevistador).

Hay todo un mundo por conocer en la enfermedad mental, especialmente cuando la mente del paciente está dividida, sus lógicas, sus alcances, sus impedimentos, sus posibilidades. El enfermo mental es señalado, rotulado. Las perso-

nas normales ven la situación del enfermo y la de la familia como un fracaso personal, sacándolo inmediatamente del círculo social y cerrando posibilidades de participación e inclusión del sujeto en el aparato social. El rechazo y la incompreensión son la respuesta. “Y tan incomprensidos y que tienen que llevar ese secreto. Daniel llevó ese secreto prácticamente hasta su tumba” (Bonnett, 28 de junio de 2015. Mi banda sonora. A. Giraldo entrevistador), confiesa Bonnett.

La esquizofrenia llevó a Daniel al suicidio. El suicido de Daniel y el de todo aquel que levanta la mano sobre sí mismo, parafraseando a Jean Améry, genera diversos sentimientos, desata emociones encontradas: angustia, miedo, compasión, rechazo, repudio y condena, por cuanto el acto en sí mismo implica un reproche al cuerpo social, a sus integrantes, a sus propósitos, a los imaginarios de bienestar y felicidad y a la utopía social que promete hacer de esta tierra un paraíso. Es una acusación a toda la sociedad. “El suicida denuncia con sus gestos todas las soledades, los abusos, la incompreensión, las injusticias y la violencia que quedarán sin resolver para siempre”, (Pérez, 2011, p. 15). Tal vez sea un llamado a desaprender, aprender y aprehender lo que verdaderamente significa la vida y la llena de sentido, en esa tarea de vivir inherente a la condición humana.

Hay corresponsabilidad social en el fenómeno, corresponsabilidad que obliga a superar el juicio moral contra el suicida. Aprendemos en comunidad, nos recuerda Freire y junto con el otro construimos las narrativas de la realidad que nos llevan a la acción, como lo indica Ricoeur. El cuerpo social es responsable de todos y cada uno de sus miembros, razón de ser de la vida en comunidad y de las instituciones reguladoras, responsables de su cuidado: escuela, familia, estado. Cada vez que un individuo muere por mano propia, se debilita el cuerpo social y la sociedad misma, evidencia la fragilidad de su tejido. Cuando un sujeto opta por abandonar la vida antes que habitar el mundo, queda en cuestión el mundo. Daniel, finalmente desistió de la vida, bajó el telón poniéndole fin, dejando un enigma indescifrable y un cuestionamiento a sus dolientes:

Pero hay otro velo, más leve pero sin duda también atrozmente perturbador: el que cae frente a los ojos de los padres o de los hijos o el cónyuge o, en fin, frente a los dolientes del que se ha quitado la vida. (Bonnett, 2013, p. 99)

Bonnett recorre, de manera detallada, el mundo simbólico, social, cultural y afectivo de su hijo; este recorrido le permite conocer las arenas movedizas sobre las que caminó Daniel y le da elementos para ayudarlo y revisar otras aristas de

lo humano, conectadas con las razones de ser, estar y permanecer en el mundo, razones que impulsan o menoscaban la tarea de vivir. En su ejercicio escritural, da cuenta de las razones que tuvo Daniel para desistir. Son razones del hombre contemporáneo que construye en casa, afianza en la escuela, discute con el psiquiatra, ve en el cine y la televisión, nutre con sus pares, afianza desde el mundo afectivo, motivaciones humanas en relación directa con el sentido que cada sujeto da a la vida, razones para vivir o para morir:

Por orgullo / Por rabia / Por miedo / Por falta de
fe en sí mismo / Por valentía / Por vergüenza / Por corte-
sía con los demás / Por enajenación / Por desesperanza /
Por desencanto / Por odio a sus propias elecciones / Por
frustración / Por amor a la pintura / Por odio a la pintura
/ Por dignidad / Por terror al fracaso. (Bonnett, 2013, p.
118)

El suicida pone el dedo en la llaga del cuerpo social. Más allá del lente filosófico, ético y teológico, el suicido refiere una dramática realidad: “la muerte voluntaria, causada por el disgusto o el hastío de la vida” (Pérez, 2011), que evidencia la debilidad del cuerpo social, las arideces del mismo, las soledades del Sujeto, su desesperanza. Bonnett, desde el ámbito literario, recuerda la demanda del suicida, en *Lo que no tiene nombre*: “Todo suicido encierra un mensaje para los que se dejan atrás” (Bonnett, 2013, p. 119). Queda la pregunta no resuelta, “¿De qué tamaño es el dolor del que se despidе de sí mismo?” (Bonnett, 2013, p. 126).

Cada año alrededor de un millón de personas en todo el mundo mueren por suicidio, lo que equivale a decir que 16 personas por cada 100 mil habitantes pierden la vida por mano propia, una cada cuatro segundos. El suicidio se encuentra entre las tres primeras causas de muerte en algunos países, para edades que oscilan principalmente entre los 15 y los 45 años y la segunda causa de muerte para el grupo etario ubicado entre los 15 y los 29 años. Quiere decir que los suicidios se presentan ahora mayoritariamente entre los grupos más jóvenes y más vulnerables de la población, tanto en los países desarrollados como en los países en vía de desarrollo. Igualmente, cada suicido “supone una devastación emocional, y a veces también social y económica” (Pérez, 2011, p. 11). El cuerpo social se ve notoriamente afectado, la familia del suicida, los amigos, allegados y todo su entorno social y cultural.

Tres factores potencian el suicido: “uno físico, (en este caso la enfermedad), uno subjetivo (¿tal vez la sensación íntima de fracaso?) y uno social (...) la

insufrible amenaza del examen público”. (Bonnett, 2013, p. 101). Amenaza a la que sucumbió Daniel, no obstante, su arduo trabajo por mantenerse en pie, esforzándose por parecer normal, durante el breve espacio de su vida.

ese muchacho... cargó durante ocho años con una
aterradora enfermedad mental que convirtió sus días en
una batalla dolorosa y sin tregua, a la que él le sumó el
esfuerzo desmesurado de parecer un ser corriente, sano
como cualquiera de nosotros. (Bonnett, 2013. p. 41)

De otra parte, el modelo capitalista, marcado por la productividad, en nada contribuyó para mitigar el padecimiento de Daniel. “No hay comprensión social” (Bonnett, 28 de junio de 2015. Mi banda sonora. A. Giraldo entrevistador). El que no produce está condenado a la muerte social, realidad de la que no se pudo sustraer Daniel. “Sé que tenía miedo: de su futuro, del alcance de su enfermedad, de la escasez” (Bonnett, 2013, p. 52). El contexto del mundo globalizado agudizó su condición, sus angustias, sus debilidades, sus miedos. “¿Y el miedo a la locura? ¿Y el miedo a su fracaso en el arte? ¿Y el miedo a la soledad, a la falta de amor, al abandono?” (Bonnett, 2013, p. 90). La mayor de sus preocupaciones tenía que ver con su vocación y las pocas garantías económicas que la actividad artística le brindaba para llevar una vida digna y holgada. “No iba jamás a poder vivir de la pintura. Pero además, *mamá, ya nadie la valora, es una expresión del pasado*” (Bonnett, 2013, p. 66, resaltado de la autora).

La lógica capitalista, caracterizada por la incomunicación, la indiferencia, la cosificación de las personas, la mercantilización de las relaciones, es puesta en cuestión. Fama, dinero y reconocimiento, mitos de nuestro tiempo que se imponen como valor determinante en las prácticas sociales (Galimberti, 2013), son los mayores estresores para el paciente. El éxito, el fracaso y la felicidad condicionadas a la capacidad adquisitiva enajenan aún más al enfermo. Por el contrario, el goce del mundo sensible, la experiencia estética, potencian su equilibrio. Es urgente, por lo tanto, poner el acento en lo humano, en el otro diferente, como lo plantea Paul Ricoeur, el filósofo de la esperanza, en su libro *Sí mismo como otro*. (Ricoeur, 1996). Para tal fin la escuela, la familia, los médicos, los distintos actores sociales, juegan un papel determinante en el aprendizaje de nuevas formas de interacción con el paciente en condición diferencial.

La dimensión estética, vital para el sujeto, como se evidencia en Daniel, “saca al artesano de “su” lugar, el espacio doméstico del trabajo, y le da el “tiempo” de estar en el espacio de las discusiones públicas y en la identidad del

ciudadano deliberante” (Rancière, 2009, p. 55, comillas del autor), permitiéndole motivos de vida, razones para estar y permanecer en el mundo. Esta doble condición del sujeto, no solo como una mano de obra que genera plusvalía, sino especialmente como el Sujeto que accede al goce estético, se constituye en dimensión humana por excelencia.

Los nuevos escenarios donde el individuo se construye y reconstruye a través de lo sensible, potencian en los espacios sociales no solamente formas de participación ciudadana, son también espacios catárticos que le permiten el encuentro consigo mismo, con los otros. Son los espacios más pertinentes para aprender y aprehender lo humano, lo apolíneo y lo dionisiaco de nuestra condición. Estos aprendizajes, vitales y humanos, posibilitan mitigar el proceso de mercantilización del Ser Humanos que ve reducida su esfera sensible y estética, donde su vida se le presenta carente de sentido y condicionada al juego mercantil de la sociedad capitalista, el fetiche de la mercancía que hace de las personas medios y no fines en sí mismas. “El estado estético es puro suspenso, momento en que la forma es probada por sí misma. Y es el momento de formación de una humanidad específica” (Rancière, 2009, p. 26), reto para las sociedades contemporáneas.

El horizonte desesperanzador descrito y narrado por Bonnett en la caracterización del protagonista del texto literario *Lo que no tiene nombre*, cercenó posibilidades a Daniel y ejerció sobre él una violencia simbólica, a través del lenguaje y de los imaginarios de éxito y fracaso, característicos de la sociedad capitalista, violencia traducida en estigmatiza y exclusión. La psiquiatría no fue paliativo suficiente. Nada pudo hacer por Daniel frente a su necesidad de incorporarse al cuerpo social, desde sus particulares necesidades y posibilidades.

La sociedad de consumo no busca satisfacer las necesidades vitales de la población, su propósito esencial es crear nuevas necesidades, cada quien cuenta solamente como posible consumidor, como comprador, no solamente de artículos para satisfacer sus necesidades básicas, sino también de productos culturales. El individuo es hoy un número más que interesa solo en la medida que genera dividendos para los monopolios que tienen el control económico y social. El mundo simbólico entra a formar parte de ese mercado variado y seductor. “La cultura se asemeja hoy a una sección más de la gigantesca tienda de departamentos en que se ha transformado el mundo, con productos que se ofrecen a personas que han sido convertidas en clientes” (Bauman, 2013, p. 21).

Es la modernidad líquida, donde prima la mercancía, el libre mercado de la globalización, la competencia aún a costa de la vida. Los vínculos sociales son débiles, las relaciones afectivas han perdido su efectividad y son volátiles, no hay certezas, los nichos humanos están debilitados y en muchos casos ausentes (Bauman, 1999). La incertidumbre invade todos los aspectos vitales del Hombre que se mueve en medio de un mercado individualismo donde la persona es lo que tiene, su valor se tasa según lo que posea y la plusvalía que genere.

Incluso el mundo simbólico se ha convertido en mercancía y su valor está determinado por los consumidores. La cultura al servicio del capital, no de la vida. “La cultura al servicio del statu quo” (Bauman, 1999, p. 17), de la homogeneización con un reducido espacio para la singularidad y la diferencia. Así los productos culturales entran en la dictadura de la oferta y la demanda la absorbe y relativiza criterios estéticos y éticos. “Los potenciales clientes, o más precisamente su número, el contenido de sus cuentas bancarias y la magnitud del crédito disponible para ellos, son el factor que decide hoy, de forma consciente o inconsciente, el destino de los productos culturales” (Bauman, 2013, p. 97). Ésta realidad es poco reconfortante para los artistas en general e invade las Facultades de Arte y las producciones culturales. Es la lógica mercantilista dentro de la que se mueve el proceso de aprendizaje en el mundo global, donde la universidad reduce el saber al consumo de fragmentos de libros y autores los cuales hay que repetir. En la lógica mercantil de la educación poco espacio queda para el maestro que “va y viene entre su engaño y su verdad, del deseo al goce, de su angustia a su falta, del conocimiento al saber” (Behares, 2010, p. 82).

Desde el horizonte literario Bonnett refiere en su texto que Daniel fue un muchacho alegre, a quien la lotería genética, como define Borges el fortuito azar, le jugó una mala pasada, lo confinó a la enfermedad mental, la esquizofrenia, innombrable y letal, a la más absoluta soledad, toda su fuerza emotiva no fue suficiente para fortalecer los lazos sociales que se fueron debilitando por el abandono y la exclusión quedando confinación a la soledad en medio de una multitud indiferente. Su condición diferencial no despertó la fraternidad ni la solidaridad.

En efecto, no eres como los otros. Los mensajes que tus cientos de neurotransmisores deben conducir a cada una de tus neuronas cerebrales, que son millones, te llegan en forma distorsionada, porque la sinapsis, sus imperceptibles membranas, no están cumpliendo su función. (Bonnett, 2013, p. 91).

Al igual que Sísifo, Daniel cada día cargó la roca de su vida, ascendió la montaña y vio rodar irremediabilmente esa roca que debió nuevamente llevar a la cima, en un ritual interminable, con el agravante del estigma y la exclusión por enfermedad mental que padeció y que en Colombia es causa de exclusión y de absoluto abandono. Parafraseando a Bonnet, el paciente queda dejado a su suerte, en manos del azar y del dinero (2013). Así quedó Daniel, a la deriva. “Tuvo siempre perfecta consciencia de la gravedad de su mal y, por tanto, cargaba un gran dolor” (Bonnett, 28 de junio de 2015. Mi banda sonora. A. Giraldo entrevistador).

Es el drama no sólo de los locos, los anormales, también de los diferentes, de los ociosos, de los artistas, de quienes se niegan a poner su fuerza creativa, artística y productiva, al servicio del capital y de la economía de mercado donde la consigna es consumir: prestigio, fama, comida, dinero, sexo, trajes, autos y todo lo que esté al alcance. El valor agregado en las interacciones personales sociales se tasa en dinero. Es el pleno esplendor del capitalismo donde hasta las relaciones interpersonales más íntimas están mediadas por el dinero y el fetiche de la mercancía. Su resultado, una relación directa entre las cosas y no entre las personas, como lo describe Marx en *El Capital* y como se evidencia en la vida cotidiana, donde el hombre pasa a ser una mercancía, un fetiche entre los fetiches de las estanterías.

Daniel, y tantos como él en el mundo, no eligieron, les correspondió ese trágico papel, en el juego azaroso de la lotería genética. ¿Por qué a mí? Se pregunta el paciente. ¿Por qué a nosotros? Se preguntan las familias. Sugieren los psicólogos que tal vez lo más razonable sea preguntarse el para qué. ¿Para qué esta enfermedad? “Para las familias, la enfermedad puede ser también un motivo de unión, de sensibilización, de comprensión más amplia de la existencia”, precisa Bonnet en entrevista con Caputo (2013) y aclara: “Es una enfermedad que siempre agobia y no acabamos de comprender jamás”

Las circunstancias en las que sorteó Daniel su enfermedad hacen de este joven un auténtico Héroe, a la luz del concepto de héroe de Fernando Savate (1981/2000)) y Albert Camus (1994) quienes coinciden en establecer que en la lucha cotidiana librada en favor de la vida y de la dignificación de la existencia por cada Sujeto, como ejercicio de libertad, hay un acto de heroicidad, un héroe en acción. Así, Savater en el libro *La Tarea del Héroe* (1981), reitera que Héroe es

aquel que logra ser ejemplo de virtud, fuerza y excelencia, con sus acciones cotidianas (Savater, 2000). Por su parte, Albert Camus, en el texto *El Primer Hombre* (1994), afirma que el verdadero y auténtico héroe es aquel que pudiendo devolver al mundo todas las miserias recibidas, no lo hace. Esa fue la tarea de Daniel durante su vida, desde la aparición de la enfermedad hasta su muerte: dar sentido a su existencia y devolver al mundo lo mejor de sí mismo.

Hoy, más que nunca, se hace necesario revisar las prácticas médicas, pedagógicas, culturales y sociales. Es fundamental incorporar nuevos aprendizajes en las lógicas y las dinámicas de estas prácticas. Dos aprendizajes básicos respecto a la enfermedad mental son esenciales. De una parte, el paciente debe aprender a vivir en su condición diferencial, de otro lado, la familia y la sociedad deben aprender a convivir con el paciente, garantizándole una vida digna. En la interacción humana “no puedo estimarme a mí mismo sin estimar al otro como a mí mismo. “Como a mí mismo” significa: tú también eres capaz de comenzar algo en el mundo, de actuar por razones, de jerarquizar tus preferencias, de estimar los fines de tu acción”. (Ricoeur, p. 202. Comillas del autor).

Igualmente, es importante orientar dichas prácticas hacia el cuidado de sí mismo, de los otros y de la vida. El aprendizaje más importante es el de la solidaridad, la compasión por la situación y condición del otro, ese otro que jamás eligió esa condición, en la lotería genética, no eligió el cuerpo, ni el devenir del sí mismo, aprendizaje al que estamos todos convocados, no sólo para comprender al esquizofrénico sino para entender la misma condición humana, trágica, incierta y diversa. Bonnett en su libro *Lo que no tiene nombre* lanza una “convocatoria por la falta desde un vacío, desde el terror, convocatoria de un saber que no se sabe, y que tal vez, se sabe que no se sabe” (Behares, p. 15) al enfrentarnos con los avatares de la esquizofrenia de su hijo que se agudiza al cursar una maestría en artes en los Estados Unidos. Ante las dificultades de adaptación a una educación mercantil y homogeneizante, Bonnette propone un reto para la misma que podría ser enunciado desde los postulados éticos del filósofo Fernando Savater: hacer la vida no sólo vivible, sino además deseable. (1981/2000). De esta forma la educación se enfrenta a la singularidad de sujetos como Daniel, a brindarles un lugar significativo en el aprendizaje que los mantenga en conexión directa con la vida nutrida del deseo que “nace y vive de la falta en el Otro de la incompletud” (Behares, 2010, p. 84).

Referencias bibliográfica

- ALVAREZ, A. (1999). *El Dios Salvaje*. Colombia: Editorial Norma S.A.
- BAUMAN, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Bs Aires: Fondo de cultura económica.
- BAUMAN, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- BEHARES, L. E. (2010). *El saber y el terror en la enseñanza*. Montevideo: Psicolibros.
- BONNET, P. (28 de Junio de 2015). *Mi banda sonora*. (A. Giraldo, Entrevistador) Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.caracol.com.co/audio/programas/archivo_de_audio/audio-mi-banda-sonora-de-piedad-bonnett-del-28-de-junio-del-2015/20150628/oir/2826667.aspx
- BONNET, P. (2010). *El prestigio de la belleza*. Editorial Alfaguara.
- BONNET, P. (2013). *Lo que no tiene nombre*. Bogotá: Alfaguara.
- BONNET, P. (20 de Febrero de 2013). revistaarcadia.com. (C. Giuseppe, Entrevistador) Recuperado de revistaarcadia.com: <http://www.revistaarcadia.com/impresas/portada/articulo/narrar-duelo/31174>
- BONNET, P. (26 de Septiembre de 2013). <https://www.youtube.com>. Recuperado de <https://www.youtube.com>: <https://www.youtube.com/watch?v=Qxp90lGhU2o>
- BORGES, J. (2006). *Obra Completa*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- BORGES, J. L. (s.f.). poemasdelalma.com/jorgeluisborges. Recuperado de poemasdelalma.com/jorgeluisborges: <http://www.poe-mas-del-alma.com/jorge-luis-borges.htm>
- CAMUS, A. (1985). *El mito de Sísifo*. Madrid: Editorial Losada [1942].
- CAMUS, A. (1994). *El primer hombre*. Andanzas CA.
- CAPUTO, G. (2013). *Narrar el duelo*. Revista Arcadia.com.
- Centro de Referencia Nacional sobre Violencia Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2013). *Comportamiento del Suicidio, Colombia 2013*. Bogotá, D.C.
- Colombia, C. d. (21 de 01 de 2013). wsp.presidencia.gov.co. Recuperado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documentos/2013/Ley%201616%20Del%2021%20De%20Enero%20De%202013.pdf>

- Diario Oficial. (21 de Enero de 2013). Recuperado de Senado de la República de Colombia: Recuperado de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1616_2013.html
- Federación Mundial de la Salud Mental. (2014). [www.wfmh.org](http://wfmh.org). Recuperado de: <http://wfmh.com/wp-content/uploads/2015/01/WMHDAY-2014-Spanish-version.pdf>
- FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, M. (2010). *Enfermedad mental y personalidad*. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- GALIMBERTI, U. (2013). Los mitos de nuestro tiempo. Debate. Recuperado de: <http://www.ipsnoticias.net/2004/12/derechos-humanos-america-latina-psiquiatricos-el-infierno-continua/>
- MAHFUZ, N. (2001). *Miramar*. Madrid: Destino.
- MEAGHER, J. (2014). [www.wfmh.org](http://wfmh.org): federación Mundial por la Salud Mental. Recuperado de <http://wfmh.com/wp-content/uploads/2015/01/WMHDAY-2014-Spanish-version.pdf>
- MILLÓN, T. (s.f.).
- MOSQUERA, J. (31 de Marz de 2013). El Mundo.com. Recuperado de: http://www.elmundo.com/portal/cultura/cultural/carta_a_piedad_bonnett.php#.Vwmfh6ThDP4
- Organización Mundial de la Salud. (s.f.). Obtenido de Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: <http://www.who.int/es/>
- PÉREZ, J. (2011). *La mirada del suicida, el enigma y el estigma*. Madrid: Plaza y Valdés.
- RANCIERE, J. (2009). *El reparto de lo sensible*. Santiago de Chile: Arces-Lom.
- RICOEUR, P. (1996). *Si miso como otro*. Siglo XXI Editores: Buenos Aires.
- SAPETTI, A. (2012). *Locura y Arte*. Buenos Aires: Ediciones Lea S.A.
- SASS, L. (2014). *Modernismo y esquizofrenia*. Madrid: Dykinson.
- SAVATER, F. (2000). *La Tarea del Héroe*. México: Editorial Destino.
- SOLA, A. (2010). *Hollywood: Cine y psiquiatría*. Barcelona: Base Hispánica.
- VALENCIA, A. (2015). *Lo que no tiene nombre: manifestaciones del arte en la novela de Piedad Bonnett*. Medellín, Antioquia, Colombia. Recuperado de: https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/8074/JonathanAsdrubal_ValenciaLondoño_2015.pdf?sequence=2&isAllowed=yx

Gimnasia, juego y deporte en la “regulación inconsciente, paulatina y firme de los instintos”. Un análisis textual de la Revista de Psiquiatría del Uruguay (1930)

AGUSTINA CRAVIOTTO CORBELLINI

Presentación

Diversas fueron las vías por las que se condujo al cuerpo. Algunas de éstas se fueron conformando como prácticas del cuerpo solidarias a la terapéutica médica, como un nexo indiscutido entre moral y salud, como fueron la gimnasia y el deporte. Desde el siglo XIX la gimnástica ocupó un papel fundamental en el mundo urbano, en el alargamiento de la vida en la ciudad. De origen europeo, se expandió progresivamente como un remedio a los problemas higiénicos y dolencias fundamentales, “trazendo a idéia de saúde, vigor, energia e moral coladas (...), podendo ser pensados como conjunto sistematizado, pela ciência e pela técnica” (Soares, 2000, p. 44). La “Gimnástica” habría albergado múltiples significados desde la antigua Grecia, asociándose en la modernidad a “ejercicios corporales educativos” (Melh, 1986, p. 173). Iniciado con Ling y el sistema sueco de gimnasia médica⁷⁸ con sus ejercicios posturales, de corrección de “defectos” (Mehl, 1986), el anatomista ruso Protasov, los trabajos de Zibelin o Lesgaft en Moscú, fundamentaron científicamente la utilización de medios de educación destinados a dar salud (Popov, 1988).

Los fines médicos y pedagógicos reunieron a maestros y clínicos; ambos compartieron la importancia del trabajo muscular en la vida del hombre -a partir de las explicaciones de las leyes físicas y luego fisiológicas -, como expresión del sistema nervioso e indicador del nivel de adaptabilidad al medio. A partir de las explicaciones del funcionamiento orgánico, fueron instrumentos claros que vehiculizaron una fuerte ideología eugenésica y un deliberado pragmatismo para la eficacia y el rendimiento económico, en la restitución de la capacidad productiva del hombre. La relación del cuerpo con el espacio y el tiempo, fue un elemento fundamental para una pedagogía que debió dirigir cuerpos en masa en la ciudad.

⁷⁸ Este había iniciado su propuesta a partir de la *Gymnastik* del alemán Guth Muth, de 1703, y habría sido influenciado por la “Gimnasia elemental” Pestalozzi.

Si bien fueron diversas las técnicas, según los países, estas confluyeron en una idea de regeneración, alcance de la salud, preparación militar y moralización (Soares, 2000). En cualquier caso, se vehiculizaron como un instrumento de divulgación de normas de vida, de comportamientos civiles y regulación de la conciencia. En el Río de la Plata, se da un pasaje de la gimnástica al *sport* que culminará a mediados de siglo XX. Este quiebre (Dogliotti, 2014; Craviotto, Malán, 2013) se produce lentamente desde 1918, tomando fuerza hacia el 30 en Uruguay y tardíamente para la Argentina. Entrado el siglo XX será momento del *sport*, que tomará un lugar fundamental en las prácticas del cuerpo, acompañando los nuevos avances científicos y, sobre todo, fortalecido por ser fiel reflejo de la ideología de la competencia capitalista. Lo que se ofrece como elemento de continuidad a estos, es un cuerpo entendido como organismo y la voluntad del trabajo sobre el cuerpo, ofreciéndose como instancias de conocimientos sobre los deberes del hombre consciente sobre el cuerpo. Su valor se ubica principalmente ligado a la necesidad de desarrollo controlado de los instintos del cuerpo, así como la adaptación al medio.

Las prácticas del cuerpo entre el instinto y el inconsciente

En 1930, el psiquiatra argentino Alejandro Raitzin⁷⁹ publica “Gimnasia, deporte y juegos de la Terapéutica Psiquiátrica”, en la Revista de Psiquiatría del Uruguay. El texto presenta a la gimnasia, al juego y al deporte como agentes claves de las técnicas psiquiátrico-hospitalarias, imprescindibles para el tratamiento de los enfermos mentales, en base a la crítica sobre el papel otorgado a la laborterapia como agente terapéutico. El médico evalúa que, si bien no se desconoció su importancia, ciertos criterios fueron poco discutidos. En este sentido, Raitzin, señala la importancia de incluir la gimnasia, el juego y el deporte⁸⁰, como un paso cronológico previo a la laborterapia. El trabajo, así como con la sexualidad, cons-

⁷⁹ Jefe de trabajos prácticos de Medicina Legal de la Facultad de Ciencias Médicas de Buenos Aires- Médico de la Colonia Nacional de Alienados Dr. Domingo Cabred (Open -door). Médico Legista diplomado.

⁸⁰ El texto nombra al deporte, pero no lo trabaja. Dogliotti (2014) señala que para el caso argentino el deporte como dispositivo pedagógico entra tardíamente en la escuela, a fines de la década del 30, mientras que, en Uruguay, ya sucedía en la década del 20, por iniciativa de la Comisión Nacional de Educación Física. Es posible que, debido a esta coyuntura el psiquiatra haya nombrado, pero no trabajado sobre el deporte como agente pedagógico y terapéutico.

tituyó uno de los elementos fundamentales para medir la salud del hombre moderno, según parámetros de productividad; la meta es hacer retornar al estado saludable del hombre modelo (Foucault, 2000).

El impasse del saber psiquiátrico y la salida ecléctica adoptada, permite la introducción de estos agentes, ya conocidos, aunque poco valorados. Cómo evalúa el psiquiatra argentino, su intervención es oportuna

...ahora justamente que se ha producido un “impasse” entre las diversas técnicas (biológicas, químicas, psicológicas, etc.), y se las entra a considerar con un amplio espíritu ecléctico, que va sobre todo diseñando las tendencias integrales de la terapéutica actual, que tiene por base los postulados modernos de la fisiológica y de la patología (1930, p. 758).

La salida supuso un concepto de enfermedad mental que reunió lo orgánico y lo psicológico, y, por lo tanto, un tratamiento que tiene el doble objetivo de encauzar “el equilibrio y la salud, la esfera somática y la psíquica” (Raitzin, 1930, p. 758). Dos esferas se amalgaman para nombrar a la terapéutica como integral - como solución a los problemas psicóticos y neuróticos-, para un individuo que, aunque se divide en organismo y psiquis, también es integral. Existe una “correspondencia psico- somática en el terreno fisiológico, como lo demuestra el diagnóstico y el pronóstico” (...) [que] obliga lógicamente a contemplar también la terapéutica psiquiátrica el valor de los métodos unitarios y la aplicabilidad de los recursos integrales” (1930, p. 759). Se reitera a lo largo del texto, que la inclusión de estas técnicas (y agentes) responde al criterio de *euritmia*, esto es: el equilibrio físico y mental, que “penetra en el espíritu a través del cuerpo” (Raitzin, 1930, p. 570). Raitzin recurre a una cita de Ortega y Gasset, sobre el espíritu deportivo, que destaca el lugar del cuerpo en la modernidad y cómo este “toma su desquite sobre el espíritu (...) y por eso ahora vamos al cuerpo” (1930, p. 570). Con esta cita destaca la centralidad del cuerpo y el valor del cuidado de la salud, y señala que, si bien le parece excesivo cierto abandono tajante del espíritu, “para los fines exactamente eurítmicos, en el fondo favorece, del mejor modo, la ley del equilibrio y la estabilidad” (1930, p. 570). Observa además que “estamos por lo visto, en un momento biológico de reacción” (1930, p. 571). Raitzin (1930), dirá que el lugar secundario en la psiquiatría se debe una ignorancia de los fundamentos de estos agentes y de la unidad psico- biológica de las afecciones mentales

y neuróticas. El surgimiento de la obra de Sigmund Freud y su incidencia en psiquiatras como Eugen Bleuler, producen un tercer paradigma⁸¹: la Psicopatología. En este período podemos mencionar en Francia a Theodore Ribot (1839-1916) y a Pierre Janet (1851-1947), y la escuela de la psicopatología dinámica, con una noción de estructuración evolutiva del aparato psíquico. Se destaca Henri Ey, como representante en Francia del paradigma de las grandes estructuras patológicas desde mediados de la década de 1920 hasta 1977. Estos se mostraron menos interesados por buscar en el cuerpo fisiológico la causa única de la enfermedad. El hombre es tomado como totalidad, donde lo fisiológico y lo psíquico se reintegran en una función adaptativa. Un elemento fundamental a atender en la revisión histórica y epistemológica de la psiquiatría moderna es la noción de enfermedad, pues el binomio normal/patológico irá desde el discurso médico al pedagógico sin filtro alguno. Según Canguilhem (2009) esta noción psiquiátrica de enfermedad responde a una concepción dinámica: como ruptura de la armonía, del equilibrio entre las fuerzas implicadas en el funcionamiento del organismo.

Si hay que considerar a la gimnasia, al deporte y a los juegos en el hospital psiquiátrico es porque son verdaderos agentes terapéuticos, no “simples distracciones sin mayor trascendencia curativa o profiláctica”. No tenerlos en cuenta “va hasta contra los preceptos más elementales de la higiene mental” (Raitzin, 1930, p. 773). Raitzin coloca a estos agentes en un mismo nivel de relevancia que otros utilizados comúnmente por la psiquiatría, aquellos que “buscan interferir y transformar la red causal que constituye la etiología, confirmar la diagnóstica y verificar el valor semiológico de los signos y síntomas” (Dunker, 2011, p. 415).

Como señalaba Barrán (1999), la preocupación por el dominio de los instintos atravesó el discurso del 900. Raiztin, colocará al juego como un agente específico cuyo valor radica en reflejar lo instintivo del hombre, elemento que es señalado también por Lamas para el caso uruguayo desde 1911⁸². A diferencia del trabajo, que viene pautado desde afuera y no es placentero, “el juego emerge del

⁸¹ El paradigma de las enfermedades mentales, dominante desde mediados del siglo XIX a partir de la obra de J. P. Falret, entra en crisis debido a la multiplicación de especies mórbidas, que desembocó en un incontrolable corpus psicopatológico. A su vez, surge un primer cuestionamiento a la teoría de la localización cerebral, la esperanza médica de anclar las enfermedades mentales en una etiología certera (Bercherie, 1986).

⁸² En 1910, presenta a la Dirección General de Instrucción Pública el Proyecto de Ejercicios Físicos para las Escuelas Públicas”, que sería aprobado y ejecutado en 1911, constituyéndose en el primer programa de educación física escolar. Receptivo a los principales fundamentos de inclusión de la gimnasia proveniente de Europa, esto es, el beneficio fisiológico del movimiento, Lamas introduce la gimnasia y sus ejercicios sistemados, así como los juegos metodizados (Lamas, 1911). La discusión sobre los beneficios y efectividad de lo artificial de la gimnasia frente a lo natural de los juegos, se da desde el comienzo, y se contrapone, la gimnasia jugada y al aire libre a los ejercicios monótonos y analíticos de herencia sueca de Ling.

fondo instintivo nuestro y la puesta en acción de aptitudes originarias en nosotros, sin esfuerzo y sin coerción” (Raiztin, 1930, p. 573). El juego aparece ligado a cierta naturaleza del cuerpo y a la naturaleza como medio indicado para su desarrollo. El “aire libre” comienza a ganar terreno en el novecientos, a propósito de la profilaxis de contagio de enfermedades orgánicas y morales. Sin embargo, no es destacado por un valor intrínseco, sino como paso intermedio y auxiliar en el camino hacia la laborterapia, pues “preparan de un modo racional y más biológico (...) su acción curativa” (Raiztin, 1930, p. 573). Específicamente dirá sobre la gimnasia que,

...en todas sus formas, no es, como habitualmente se cree, un factor de desarrollo y de regulación destinado a ejercer sus efectos en la esfera somática exclusivamente; es también, y a pesar de sus apariencias, en alto grado un medio psicoterápico de regulación inconsciente, paulatina y firme de los instintos, tendencias anímicas, conductas, etc. (1930, p. 765).

La perspectiva dinámica de Raiztin, reconoce en este agente un trabajo directo sobre el organismo, pero sobre todo uno indirecto sobre la psiquis, los instintos, las conductas. Como señala,

...es quizás el más grande y activo complemento en la tarea de regularizar los hábitos de vida, que realiza pasivamente la disciplina del medio ambiente nosocomial. A los beneficios de orden somático deben agregarse así, todos aquellos de orden psicológico, que irradian del bienestar orgánico, o de la capacidad motriz, o psico-sensorial, adquirida con los ejercicios gimnásticos, los deportes y los juegos (1930, p. 765-756).

Esta cita da cuenta de una división entre, una psiquiatría que toma al organismo y su funcionamiento fisiológico como base de todo equilibrio mente-cuerpo, y por otro, uno que enuncia “un medio psicoterápico de regulación inconsciente, paulatina y firme de los instintos, tendencias anímicas, conductas”. El criterio de que los agentes no sólo ejercen sus efectos en lo somático, sino también en lo psicológico, refieren al aprendizaje moral y de los hábitos civilizados. Si bien el argentino señala que no actúa únicamente sobre el organismo “como habitualmente se cree”, estas prácticas del cuerpo fueron para fines del XIX y comienzos del XX, claros agentes de persuasión de los comportamientos. La moral y los hábitos educan al cuerpo, así como el equilibrio orgánico permite al espíritu y al cuerpo tender al bienestar.

El artículo destaca cierto atraso de la psiquiatría en relación a la pedagogía y la puericultura que ya contemplaban desde tiempo la centralidad de estos agentes, por su valor terapéutico y de higiene, porque “ninguno como ellos tiene (...) la virtud de actuar de modo más hondo y sincrónico sobre el estado orgánico morbosos y el dinamismo psíquico perturbado” (Raitzin, 1930, p. 765). Para el médico la enfermedad mental se debe a un desorden de los instintos, por lo tanto, requiere una “corrección y la educación de la actividad instintiva” que es lo mismo que decir “dirigir hacia una senda armónica a la actividad mental y corporal” (1930, p. 771). Explica que

...es en los [medios] pedagógicos es donde se ha podido observar como esta correlación psíquica se traduce por modificaciones de carácter, educación de la voluntad, de los sentimientos, mayor confianza en sí mismo, valor y hasta euforia, por el desarrollo de las aptitudes psico-sensoriales, de las facultades morales, del aumento de la capacidad inhibitoria (Raitzin, 1930, p. 767).

Entre las gimnasias que propician la *euritmia* destaca la modalidad rítmica. La armonía lleva un ritmo, trazado por las leyes que gobiernan la vida, la mente y el organismo, las leyes de la física. Por este motivo científico, la gimnasia rítmica puede penetrar en la profundidad de lo psíquico y lo somático, “y reestablecer la profunda conexión biológica del hombre con los ritmos que animan la vida” (1930, p. 771). El argumento ubica a esta técnica como solidaria a cierta naturaleza del cuerpo, donde “el músculo no dirige ya al cerebro, sino que es gobernado por el cerebro, y el cerebro aprende a dirigir a vez al músculo” (1930, p. 770). Hay una correspondencia entre el cuerpo y el cerebro y “entre los gestos instintivos y los ritmos conscientes o inconscientes” (1930, p. 770-771). Esta apreciación que busca resaltar cierta armonía y espontaneidad del movimiento, separa al cerebro como parte comandante del cuerpo, y a los gestos instintivos, de los ritmos conscientes o inconscientes.

¿De qué está hablando cuando remite a regulación inconsciente, los instintos y las tendencias anímicas, capacidad inhibitoria, ritmos conscientes e inconscientes? Hacia el final del texto, dirá que si bien lo que presenta es una anticipación doctrinaria, la aplicación de estos agentes ya estaba siendo utilizado por la neuropsiquiatría infantil y en los métodos psicomeloterápicos, y se halla en “las tendencias, biológicas y psicogenéticas de la psiquiatría más moderna- especial-

mente en las teorías freudianas” (1930, p. 774). El punto en el cual Freud es nombrado, incluye la interpretación de que en la locura el sujeto retrocede a la etapa infantil de la evolución psíquica, por ello la necesidad del volver al juego y a la gimnasia. Esto, no sólo porque responde a un criterio de desarrollo psíquico, sino porque

...son como para el niño, y en la higiene del adulto, un facto educativo (...) representan un trabajo intelectual, un ejercicio y una escuela de lucha y un esfuerzo de la voluntad, acompañados de estados emotivos, de placer, de alegría o de dolor, que remueven su sensibilidad y satisfacen a las más profundas tendencias instintivas, cuya represión, inhibición o exclusión, precisamente, han ocasionado esos traumatismos psíquicos, sobre cuya importancia etiopatogenia tanto nos ha ilustrado los estudios de la escuela psicoanalítica Freud y sus congéneres (1930, p. 774).

Aquello que se presentaba como una división del discurso, aparece evidenciado con la explicitación de la lectura de Freud. De ese modo, el artículo trabaja a la gimnasia y al juego, entre una psiquiatría dinámica, que no deja de volcar todo origen en lo orgánico (Lacan, 1971), y lo que parece remitir a la teoría de la represión de Freud⁸³. La gimnasia, pero principalmente el juego permitiría “liberar” sentimientos y sensibilidades, cuya represión conduce a las patologías entonces conocidas. A su vez, Raitzin explica que, respecto a estos medios

...su aplicación es obra de profilaxis y terapéutica a la vez, y no hay duda de que, así como son capaces de desarrollar buenos músculos y abrir paso a nuevas cualidades psíquicas en la gente normal, pueden enderezar en cierto grado la voluntad claudicante, la personalidad disgregada, el desorden de los instintos y de los hábitos de vida, los sentimientos morales pervertidos, las fuerzas inhibitorias desgastadas, el desequilibrio, en fin, en el que se desenvuelve la actividad psíquica y nerviosa del insano y del neurópata (1930, p. 778).

La alegría y el dolor que naturalmente originarían las prácticas gimnásticas y los juegos tienen como contrapartida un trabajo consciente sobre el cuerpo

⁸³ El concepto fue modificado a lo largo de su obra, pero se entiende como un proceso constitutivo del núcleo original del inconsciente y concepto eje del psicoanálisis, que apunta a mantener en él representaciones cuya realización, afectaría el equilibrio del funcionamiento psicológico del individuo al convertirse en fuente de displacer (Roudinesco; Plon, 1997).

y la moral, donde la adquisición de hábitos para dirigir las conductas, acompañaron justificativas terapéuticas o profilácticas. Allí donde Freud señaló una hipótesis de funcionamiento inconsciente, el médico encontró un modo de proceder. Freud ofrece los elementos para direccionar los instintos, hacer surgir las fuerzas inhibitorias y reprimir lo que ha salido de su dirección y que no permite la *euritmia*, el equilibrio entre cuerpo y la mente del hombre saludable. De lo que se trata es de conducir los gestos instintivos para alcanzar su ritmo correlativo consciente o inconsciente, en tanto que el sujeto es una unidad (integral) dirigido por la fisiología del cerebro (Raizting, 1930).

A modo de cierre

De este lado o del otro del Río de la Plata, la gimnasia y otras prácticas del cuerpo se reconocieron como medios fundamentales de la terapéutica, no sólo por su influencia sobre lo orgánico sino por sus efectos pedagógicos, es decir, de direccionamiento. El punto de solidaridad de la terapéutica con las técnicas de la pedagogía, está en que la enfermedad mental se represente como un desorden de los instintos.

Distanciados de la causa única de la enfermedad alojada en la anatomía o en la fisiología del cuerpo, otros asuntos de igual importancia debieron atenderse. El sujeto fue representado como aquel que tiende al equilibrio y a la estabilidad de su psiquis y su organismo, que se afectan mutuamente. En este nuevo hombre integral de la psicología dinámica, sucede una regulación inconsciente que se vuelca sobre el sujeto como herramienta pedagógica de persuasión por la vía imperceptible, y por esto funcional, de la gimnasia y el juego, que actúa para modificar los comportamientos, así como los hábitos del mundo productivo, del hombre saludable. El tratamiento propuesto está determinado por el juego entre el goce y la represión sutil de instintos. Frente al excesivo argumento del “desquite sobre el espíritu” de Ortega y Gasset, Raitzin afirma, con él, que estamos “en un momento biológico de reacción” (1930, p. 571). De esta forma lo que Freud postuló en 1890, que el tratamiento psíquico “quiere decir, más bien, tratamiento desde el alma” (Freud, 1890, p. 115), es tomado como instrumento pedagógico en un trabajo sobre el cuerpo, sobre lo que ha salido de su cauce natural.

Referencias bibliográficas

- BARRAN, JP. (1999). *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos. La invención del cuerpo*. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- BERCHERIE, P. (1986). *Los fundamentos de la clínica*. Buenos Aires: Manantial
- CANGUILLEM, G. (1978). *Estudios de historia y de filosofía de las ciencias* (1era Ed. Horacio Pons, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu, 2009.
- CRAVIOTTO, A.; MALÁN, P. (2014). "Entre la gimnasia y el deporte: la configuración de la educación física en el Uruguay (1911-1930). Políticas Educativas", Porto Alegre, v. 7, n.1, p. 32-42. Recuperado de: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/50930/31699>
- DOGLIOTTI, P. (2014). *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874 – 1948)*. Montevideo: Universidad de la República, Biblioteca Plural.
- DUNKER, C I. L. (2011). *Estrutura e constituição da clínica psicanalítica. Uma arqueologia das práticas de cura, psicoterapia e tratamento*. São Paulo: Annablume
- FOUCAULT, M. (1973-1974). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- FREUD, S. (1890). "Tratamiento psíquico (tratamiento del alma)". En: J. Strachey (comp.) *Sigmund Freud Obras Completas*. Bs. As., Amorrortu Editores. Vol. 1, pp. 111-132.
- LACAN, J. (1966). "Acerca de la causalidad psíquica", en *Escritos I*, Buenos Aires: Siglo XXI, Trad. Tomas Segovia, p. 142, 1971.
- LAMAS, A. (1912). *Educación física é intelectual conexas. Un plan de educación física infantil*. Montevideo: Barreiro y Ramos.
- MEHL, E. (1986). "Sobre la historia del concepto gimnástica", en *Citius, Altius y Fortius*, Separata del tomo IV, Fascículo 2, Madrid: INEF.
- POPOV, SN (1988). *La cultura física terapéutica*. Moscú: Ed. Raduga. Traducción Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1988.
- RAITZIN, A. (1930) "Gimnasia, deporte y juegos de la Terapéutica Psiquiátrica", RPU, Año II, N° 8 y 9, marzo y mayo de 1930, Montevideo, p. 757 – 777.
- ROUDINESCO, E.; PLON, M. (1997). *Diccionario de Psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós.

SOARES, C. "Notas sobre a educação no corpo" en: Educar, Curitiba, n. 16, p. 43-60. 2000. Brasil: UFPR, recuperado de en: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/lucia_soares, consultado el: 2 de noviembre de 2016.

VIGARELLO, G. (2011). La invención de la gimnasia en el siglo XIX: nuevos movimientos y nuevos cuerpos. En: Scharagrodsky, P. (Comp.) *La invención del "homo gymnasticus": fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en occidente*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Aprendizaje en ausencia.
La enseñanza como acto de resistencia

CARMEN DANGIOLILLO

Sí, es verdad, el mar está muy azul.
(Sevilla, enero 2001)⁸⁴

Enunciar lo no tan evidente

Al atender el desafío de escribir en torno al tema de las *dificultades de aprendizaje*, resulta necesario explicitar los lugares de enunciación desde los cuales plantearé las reflexiones que siguen. En un artículo anterior (Dangiolillo, 2012), expresaba inquietudes con relación a los modelos de enseñanza que categorizaba como actuales y sostenía que estos suelen seguir una lógica basada en los principios de la didáctica. En el entendido de que la didáctica se configura como técnica, agregaba que, como toda técnica, promueve y sostiene unos principios que hacen posible su reproducción. Al avanzar en mi planteo comparaba esta lógica de la didáctica con las lógicas del capital, por esa capacidad intrínseca de ambas de reproducirse a sí mismas y por tanto de perpetuarse. En el acumulado de experiencias y reflexiones que separan ese momento del actual me atrevería a insistir en la idea antes mencionada. Este artículo por tanto se centrará, en su primera parte, en el desarrollo de esas argumentaciones, y, en un segundo momento, intentará reflexionar sobre la posibilidad de concebir, aunque más no sea teóricamente, la construcción de lo que he dado en llamar un *Modelo en ausencia*, el cual basa su propuesta en la autogestión y que posee como respaldo y referente algunas experiencias libertarias que han tomado como eje la autogestión educativa y económica. Quizá estas experiencias no sean tan conocidas y en su proliferación a lo largo de la historia reciente solamente me detendré en dos: la Escuela de Militantes Libertarios de Aragón, y la experiencia comunitaria de Comunidad del Sur, proporcionando datos sobre estas que ubiquen al lector en la posibilidad

⁸⁴ Intercambio epistolar. Sevilla-Montevideo.

de una mejor comprensión, a los efectos del contenido de este artículo, sin ser la intención que dicha descripción se convierta en núcleo del presente trabajo.

Este primer lugar de enunciación, entonces, se constituye como dimensión política, en el sentido más tradicional del término, porque compone un plano donde se gestiona el sistema de las ideas. El segundo lugar de enunciación es el de mi práctica docente, que sin desconocer ese plano de lo político se entrama en un dispositivo institucional que lo trasciende y en cierta forma lo determina, por lo que seguramente encontrarán análisis y críticas que se derivan desde y hacia los modos de la organización institucional.

La construcción del problema

Para comenzar a trazar líneas de abordaje sobre el tema, resulta imprescindible generar una especie de cartografía que vaya configurando aquello que se desea profundizar, y aquí la palabra *deseo* remite a la expresa voluntad del autor de considerar que es su deseo quien determina aquello sobre lo que escribiré, y también sobre lo que decidirá no expresarse. Para el armado de la cartografía se abre un espacio a partir de dos preguntas: ¿El área de problemática es el de la enseñanza o más bien el de la educación, ubicando por tanto al aprendizaje como punto de arribo de unas de las derivas del recorrido?

La otra pregunta, dada la amplitud de lo que abarca, será una pregunta guía, que a la manera de un sextante me brindará las coordenadas para la reflexión: ¿cómo reconocer en cada sociedad las particularidades de su mandato educativo, o lo que es más básico aun, por qué es necesario saber?

Los primeros conceptos entonces para esta tan particular cartografía son entre otros: el saber, la trasmisión de ese saber, la necesidad de saber, los modos de la trasmisión de ese saber, los actores implicados en la acción de saber, las condiciones de producción de ese saber.

Resulta necesario detenerme en los dos últimos: los actores y las condiciones de producción de ese saber. Pensando en este posible mapa de actores, y para que la reflexión no se reduzca a una enumeración interminable de elementos, optaré por nombrarlos como *sociedad*, o debiera decir tal vez *Sociedad*.

Con respecto a las condiciones de producción de saber, estas se constituyen en el entramado de las variables socio-históricas que determinan a una Sociedad. Como mi intención no es hacer un recorrido histórico, el señalamiento

más bien tiene como objetivo el anunciar, enunciando, una postura epistémica que plantea que las condiciones de existencia de una sociedad o de una cultura surgen de las reglas, convenciones y acuerdos que esa sociedad establece. Estos mismos acuerdos quedan olvidados o naturalizados como si pudieran ser posibles más allá de las condiciones que los produjeron. Y sobre esta idea podría señalar que ya Nietzsche (1873) había abordado en su obra este tema, porque con relación a la verdad decía que esta se constituía como multitud movable de metáforas, retóricamente potenciadas y transferidas, a lo que agregaba: se antojan fijas, canónicas y obligatorias a un pueblo, ilusiones que se han olvidado que lo son.

A partir de este posicionamiento epistémico, se deconstruyen paradigmas, tales como los que plantean una sucesión predeterminada de fases para los organismos o para las sociedades, como lo son el evolucionismo y el marxismo, pero quizá eso sea parte de otro artículo.

Expresar aquí la voluntad de desmarcarse de una idea de temporalidad lineal y predeterminada no es desconocer la importancia de la dimensión temporal, porque entre otras cuestiones está implícita en la idea de transmisión, en torno a la que girará parte de este artículo, es decir, los conceptos de memoria, tradición y generaciones.

Pero quizá para hacerlo aún más explícito, diré que se trata de una idea sobre lo temporal que entra en contacto o que se amalgama con la espacialidad donde ese tiempo transcurre. Un tiempo del pliegue, a la manera de Deleuze (1988).

Lo que sigue es entonces un intento de aproximación no solo a los motivos por los que una sociedad tiene necesidad de saber, sino también de las formas y herramientas que utiliza para aspirar a ese saber y luego para transmitirlo.

La otra pregunta, planteada en primer término, es quizá menos genérica y hace a mis propias derivas con relación a la educación, la enseñanza y al tema planteado en los contenidos generales del libro, la discusión en clave interdisciplinar en torno a *las dificultades de aprendizaje*.

Deconstruyendo didáctica y construyendo acontecimiento

Adentrándome ahora ya en el tema de la didáctica, diré que más que referirme directamente a los principios fundamentales de esta (individualización, socialización, autonomía, actividad, creatividad), me resulta de mayor interés reflexionar sobre sus características. Se dice que son: generales, fundamentales, esenciales y obligatorias. La pregunta que sigue sería: ¿A qué otra cosa puede remitirnos más que a un sistema cerrado, autorreferente y con gran potencialidad para reproducirse igual a sí mismo? Lo que se plantea en las didácticas aparentemente menos dogmáticas es la posibilidad de adecuar los principios, no así las características que las definen.

Y apelo ahora a ese ejercicio de las prácticas o, más bien, a la evocación o memoria sobre nuestras prácticas docentes. Creo que, aunque no lo percibamos cada vez que diseñamos nuestra intervención o proyectamos algunas de las variadas tareas que realizamos, inmersas en los diferentes dispositivos de enseñanza, hacemos uso de unos recursos personales y metodológicos que podríamos asimilar a los de la técnica de la didáctica. Esa técnica de la didáctica lo primero que reproduce es la propia ilusión de ser portadores de un saber que merece ser transmitido. Es por eso que señalo que la didáctica se establece como una relación dispar, asimétrica, que posee unos movimientos que tienden a ser en un solo sentido, o donde por lo menos uno de los sentidos resulta ser preponderante. Los modelos clásicos reproducen, porque intermedian representaciones. Para cortar la cadena de representaciones que tienen como base la intermediación y la repetición hay que desaparecer. Pero ¿qué significa desaparecer?, ¿qué es esto del aprendizaje en ausencia? ¿Qué o quién se ausenta?

Es lo que intentaré desarrollar más adelante en este artículo.

Algunas experiencias autogestivas de fuerte base en la pedagogía libertaria

En el primer apartado de este artículo anunciaba la voluntad de sostener algunas de mis argumentaciones sobre la base de dos experiencias con fuerte arraigo en la pedagogía libertaria. Experiencias que por otra parte me resultan conocidas y cercanas; la experiencia de la Escuela de Militantes Libertarios de Aragón, cuya existencia llegó hasta mí a través de un libro, editado en Barcelona

en 1978, escrito por Félix Carrasquer, uno de sus mentores. Y la experiencia comunitaria de Comunidad del Sur, de la que participé directamente sobre finales de los noventa, etapa que coincide con lo que entiendo fue la de su desintegración.

No puedo pasar por alto la circunstancia altamente significativa de que el libro sobre la primera de las experiencias llega a mis manos mientras participaba de la segunda, y que entre las páginas del libro se encontraba una nota fechada en setiembre de 1978, escrita a máquina (probablemente, por sus caracteres, una Remington o similar) con la firma del propio autor, de la que extraigo la siguiente frase repleta de intencionalidad: “Como tanto en el área pedagógica como en la social nuestras realizaciones de aquel momento tienen alguna originalidad, ...suponemos que vosotros podréis servirlos del trabajo de algún modo” (Carrasquer, 1978, s.f.).

¿Qué mejor forma podría encontrar para trazar conexiones entre ambas experiencias que esta frase? Además, el enunciado pone en evidencia que el registro escrito de por sí suele ser entendido como forma privilegiada para la transmisión.

La Escuela de Militantes Libertarios de Aragón fue una escuela de carácter libertario, concebida como proyecto y llevada a la práctica entre 1936 y 1938 en la localidad de Monzón por Félix Carrasquer, con el apoyo de la Federación Comarcal de la CNT. El centro de educación trabajaba con grupos de adolescentes en la enseñanza de los conocimientos y la responsabilidad personal imprescindible para servir a las colectividades como animadores y contables.

El libro que describe la experiencia, de evidente carácter testimonial, es en sí mismo un documento y como tal debiera ser leído. Me siento tentada a realizar un análisis, inclusive de su estructura interna, pero, como este espacio no es el adecuado, tan solo diré que es en el epílogo que rescato lo que pasaré a compartir como cita textual.

Realizo este señalamiento porque la experiencia se crea, desarrolla y se disuelve (no sé si *disolución* es el término más pertinente para marcar su final) en el corto tiempo marcado por el proceso de las colectividades durante el período de la Guerra Civil Española. Pero ¿por qué no decirlo?, en este final también intervienen otros factores, tal como marca el autor: las duras condiciones del invierno de 1938, que prácticamente impiden las salidas a la huerta cooperativa que era parte del sustento.

Cuando Carrasquer (1978) reflexiona sobre la pedagogía libertaria nos dice:

He podido comprobar, no sólo en la Escuela de Monzón sino en otras ocasiones similares, que la autogestión en un ambiente de creatividad responsable, esteriliza por sí misma la distorsionante disciplina al unificar los intereses y las corrientes afectivas del grupo. En esa situación la cooperación brota espontánea, dado que el individuo siente honda necesidad de intercambiar ideas y experiencias, y de este modo la información se adquiere con menor esfuerzo y mayor rendimiento y el trabajo resulta asimismo más rentable. Al mismo tiempo, como la libertad en la que se mueve el grupo estimula la iniciativa y la imaginación de sus participantes, por la dinámica del apoyo mutuo se van abriendo a la exploración áreas nuevas y la actividad creadora se hace cada vez más sugestiva. (p. 135).

La experiencia comunitaria de Comunidad del Sur fue inaugurada en Montevideo en 1955 a iniciativa de un grupo de estudiantes provenientes de la Escuela de Bellas Artes. Su matriz fue concebida como una forma de vida alternativa a la familia, siendo calificada posteriormente como experiencia cooperativa integral. Rescato esas diferentes denominaciones porque dan cuenta de un relato que se transforma en el transcurso de su historia (1955-2000). Con el proceso dictatorial, que comienza en los años setenta, el grupo se ve afectado por un período de exilio que comienza en Perú y que se continúa en Suecia hasta el retorno de la democracia en Uruguay. Parte del grupo original regresa al país junto a quienes se habían integrado durante el exilio, en una experiencia que durante esa etapa adquirió ribetes de internacionalismo. A ellos se suma, a partir de 1985, un grupo de jóvenes uruguayos y, luego de un encuentro internacional promocionado desde la propia experiencia, un importante número de jóvenes de otras nacionalidades con preponderancia de argentinos. La intención, más allá de las transformaciones propias del transcurso de los tiempos y sus vicisitudes, siempre fue la de gestionar un sistema vincular capaz de reorganizar una cultura más allá de los valores tradicionales, una micro sociedad organizada que basaba su acción en la crítica de lo cotidiano y la autogestión de la vida. Entre sus postulados principales se encontraban: la economía en común, la comunitarización de los bienes, la autogestión de los modos de producción, un sistema de asamblea para la toma

de decisiones y la paternidad-maternidad compartida. Para el año 2000 el grupo atravesaba un nuevo quiebre, ahora por motivos internos, y una disyuntiva que proponía la posibilidad de una refundación o la autodisolución. Como parte integrante de ese proceso podría decir que esa disyuntiva no pudo ser resuelta colectivamente, pero sí todos, muy probablemente, coincidimos en que “nos quedamos sin Comunidad”.

Pero más que en la anécdota quiero detenerme en la propuesta que trasciende las personas y sus circunstancias para referirme específicamente a sus contenidos pedagógicos. Centrarme por un momento en el análisis de la idea de paternidad compartida, ya que esta supuso superar resistencias a la interna del colectivo y de más está decir las críticas del entorno. La propuesta se entendía quizá como la más radical (y también la menos conocida) porque apuntaba a señalar, a la interna del micro grupo, la persistencia de un modelo familiar a la vez que proponía la oposición a toda forma de lo privado, expresado bajo la forma de autoridad de los padres biológicos hacia sus hijos.

El cuidado de los niños, por la concepción pedagógica que entrañaba la Comunidad, siempre fue un tema prioritario. Pero como se trataba de una experiencia libertaria tampoco esta voluntad podía ser impuesta. Entonces la práctica de la paternidad compartida era considerada como posible si los padres biológicos mostraban su disponibilidad y los niños, considerados también como actores político-sociales, mostraban una expectativa positiva y conformidad a participar del proceso de comunitarización. La gran dificultad era resolver la coexistencia de una matriz social comunitaria y una matriz social familiar en el ámbito de lo cotidiano.

En las tareas de este cotidiano, que incluía el cuidado de los niños, solía ubicarse a algún adulto, casi siempre elegido entre los más jóvenes, que no fuera padre o madre biológico de alguno de los que integrara el colectivo niños, para evitar promover un sistema de preferencia. Resulta importante señalar que prácticamente no era necesaria la intervención adulta para resolver conflictos entre los niños, ya que el grupo de iguales se autorregulaba y encontraba formas para su resolución, acciones puntuales y mínimas. Los niños mayores solían cuidar y ser referentes de los más pequeños y estos eran portadores y transmisores de modalidades armónicas de convivencia.

La enseñanza como acto de resistencia

Lo que puede señalarse como vitalmente presente en ambas experiencias descritas es la existencia de un cuerpo social común, fuerte y homogéneo que propiciaba, digámoslo así, exitosos procesos de aprendizaje. Otra de las características relevantes era sin duda la circulación de un vínculo afectivo fuerte entre los participantes.

Con relación a la primera experiencia debiera decirse que esta contaba con unas condiciones históricas y sociales facilitadores de los procesos de construcción en común. Por tanto, ese cuerpo social trascendía la experiencia concreta de sus integrantes.

Por otra parte, en la segunda experiencia se generaban internamente unas condiciones para la gestación de ese cuerpo social, porque se funcionaba a semejanza de un laboratorio que ponía en práctica, en la vida cotidiana, los principios del pensamiento libertario. Micro experiencia social, fundada por el acuerdo explícito de sus integrantes, que componía una decisión voluntaria de participación, con excepción de los niños que nacían allí.

El análisis de las vivencias de los niños nacidos en comunidad se constituiría como un estudio aparte que no realizaré en esta oportunidad, pero que es necesario marcar como variable.

Detenerse ahora en nuestro actual estado de cosas requiere de otros esfuerzos. Sociedad evidentemente fragmentada, dispersa, alejada empíricamente de esas otras que quizá la memoria añora. La cuestión sería simplemente, y no tanto, apuntar a un sistema que también fuera capaz de propiciar esas condiciones. Una transformación total del tejido social, ¿es eso posible? Lo ideal sería la generación de ese cuerpo homogéneo, que no homogeneizante en el contexto de nuestra Sociedad, ... pero en el mientras tanto, ¿podríamos, aunque más no sea mínimamente, reproducir algo de estas experiencias en nuestros espacios de intervención?

Quizá la pregunta entonces es: ¿queremos, sabemos, podemos?

A esta altura de la reflexión quiero explicitar además cuáles son las dificultades con las que suelo encontrarme cotidianamente en mi práctica docente. Es tan solo una enumeración sucinta, pero creo que muchos podrán reconocerse en ella.

Aclaro que se trata de una experiencia docente de nivel terciario, en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, con estudiantes que suelen encontrarse en el ciclo intermedio o de graduación, o sea que han transitado por lo menos el treinta por ciento de su currícula.

En lo personal, me veo como una docente que en el espacio de clase trata de crear dispositivos para enfrentar unas condiciones institucionales que no suelen ser las mejores para generar procesos de aprendizaje. Entre otros problemas visualizo: masificación, estudiantes en permanente enfrentamiento para conseguir cupos, falta de motivación, carencia en los tránsitos de formación anteriores y por tanto grandes huecos en conocimientos básicos o de plataforma para avanzar y profundizar, hábitos de lectura escasos o inexistentes. En estas lógicas muchas veces el egreso pasa a ser el objetivo y no el proceso de formación académica que implica el tránsito por la facultad. De la enumeración anterior queda en evidencia que muchas de esas dificultades están relacionadas con las condiciones de funcionamiento de la institución y otras con las vivencias y modos del vínculo que esas condiciones generan y que de alguna forma se instalan como lógica de lo social con relación al aprendizaje.

Aprendizaje en ausencia

Retomando aquella pregunta ya planteada: ¿cómo reconocer en cada sociedad las particularidades de su mandato educativo?, o lo que es más básico aún, ¿por qué es necesario saber?, y habiendo ya transitado por las consideraciones que anteceden este apartado, pienso en términos de coexistencia de modelos. Respuestas generalizadas y totalizantes, muchas veces planteadas en términos de grandes objetivos, y, en tensión con lo anterior, respuestas mínimas y particularizadas, micro experiencias que puedan replicarse, cuyo punto en común sea justamente la posibilidad de ser pensadas para la particularidad que conforman. Quizá el efecto de estas experiencias pueda componer un panorama general más alentador. Si observamos como ya dijimos que nuestra sociedad actual se encuentra muy lejos de constituirse como cuerpo común y homogéneo, quizás los caminos posibles de ser trazados estén dibujados sobre cortos planos que se extienden con la intencionalidad de poder ser conectados, a la manera de una red que tienda a reconstituir ese tejido de lo social fragmentado.

La respuesta parece ser sencilla, partiendo de las experiencias descritas, la necesidad de saber es la necesidad de permanecer, también de permanecer en la particularidad de lo que se considera merece el esfuerzo de ser sostenido. La práctica que sustenta esta acción es la de la transmisión, que en ciertos términos podríamos asimilar al de la enseñanza. Si esa enseñanza tiene como soporte a la institución, quizás estemos hablando en términos de educación.

Pero pensar desde las micro experiencias nos otorga la posibilidad de visualizar respuestas más evidentes, aunque no más sencillas, a los problemas planteados. Si intentamos lo mismo en términos de lo macro, y allí hablamos de Sociedad, las respuestas más o menos adecuadas no podrán dejar de ser homogeneizantes, porque la situación que le antecede no es ni común ni homogénea. Seguramente, los efectos sean entonces los de generar mayor dispersión. Líneas que parten de un punto común y que se difuminan en trayectos que se abren sin posibilidad de tocarse entre sí.

Me gustan las imágenes espaciales, por eso las seguiré utilizando. Ahora agregaré a esos trazos movimiento. ¿Cómo operaría ese aprendizaje en términos de ausencia? Es una ausencia en dos movimientos, un corrimiento de quien detenta el lugar del saber, y otro de retirada o alejamiento de quien hasta ese momento se ubicaba en posición de recibir ese saber que le era transmitido. Nótese que se habla de movimientos y no de tiempos, porque no resultan ser sucesivos; sino superpuestos, recurrentes, o en intervalos discontinuos.

Por eso en la posibilidad de generar estos movimientos, que también pueden volver sobre sí mismos, es que recorro a algo que expresé con anterioridad: "La materialidad del saber, el acontecimiento se produce en ausencia del maestro" (Dangiolillo, 2012, p. 34).

Hoy agregaría a lo anterior: y por repliegue y fuga de los lugares del aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- CARRASQUER, F (1978). *La Escuela de Militantes de Aragón. Una experiencia de autogestión y de análisis sociológico*. Barcelona: Ediciones Foil.
- DANGIOLILLO, C. (2012). *Pensamiento errante. La condición errónea de la doxa*. Montevideo: Alter Ediciones.
- DELEUZE (1988/1989). *El pliegue, Leibniz y el Barroco*. Barcelona: Paidós.

Lo inesperado de las prácticas artísticas contemporáneas.
La enseñanza artística universitaria ante
las encrucijadas del saber del arte

MAGALÍ PASTORINO

MARIANA PICART

Presentación

¿Se presentan dificultades en la enseñanza del arte ante lo que, en nuestra actualidad, el arte nos presenta? Esta pregunta guía nuestra reflexión sobre el saber del arte y sus efectos en la enseñanza artística universitaria.

En esta oportunidad, abordamos nuestra temática desde un enfoque existencial, genealógico y hermenéutico, para visualizar el modo en el que, para el estudiante, se hace presente el arte contemporáneo y las encrucijadas que surgen de su saber. En particular, dilucidamos sobre el acontecimiento estético y la emergencia de lo inesperado del arte en el campo de la subjetividad, para arribar a la consideración de una existencia estética que se ancla en las poéticas sui-referenciales, producto del encuentro con lo desconcertante del saber del arte.

La cuestión

El arte, como lo conocemos hoy, lleva pocos siglos y, desde el siglo pasado, lo que nos presenta es perturbador. Pues el artista *visual* se ha permitido todo, y echando un breve repaso podemos observar a Pablo Picasso dislocar los modos de ver convencionales de su época, a Edvard Munch presentar las aristas más oscuras del sujeto en sociedad, a Jörg Immendorff mostrar las oscuridades que implica el sentido de pertenencia en un colectivo humano, a On Kawara y sus almanaques ampliar los límites de la producción de arte que incluye su desmaterialización, enterrar o cubrir grandes monumentos como lo han hecho Jochen Geertz y Christo respectivamente, llevar lo visual a escalas monumentales como la araña de Louise Bourgeois, mínimas como los cuadros blancos de Robert Ryman, incluso íntimas como las propuestas de Annette Messager, incorporarse en la obra hasta desaparecer como lo hace Yayoi Kusama, mutilarse como en el

accionismo vienés, embalar su propio excremento y también el aliento del artista como lo hizo Piero Manzoni, o denunciar las injusticias como en las performances de Regina Galindo, y un montón de otras cosas que hacen del artista un héroe mítico, un Hércules ejemplar,⁸⁵ que puede cumplir con los doce trabajos del rey Euristeo. El mito, en su forma *hojaldrada*, al decir de Durand (2004), es síntesis que concentra en sí la mayor cantidad de significaciones, de allí la imposibilidad de su explicación. Por ello sostiene: “Falso discurso, el mito es un enjambre semántico ordenado por estructuras cíclicas” (p. 380). El mito funda estamentos y encontrándonos con el de Hércules podemos entrever el sentido del arte contemporáneo en el campo de la subjetividad social.

Y nosotros, tanto en el papel de espectadores, o formando parte del público, o en el sitio de la cocreación de la obra,⁸⁶ participamos del mito y no dejamos de asombrarnos ante lo que puede el artista, los límites que toca y expande de manera inédita y singular. Operativa que si bien es una marca que dejaron las vanguardias artísticas históricas⁸⁷ en la tradición del arte, en la actualidad se constituye como lo esperable en el arte y en las prácticas artísticas contemporáneas, en particular.

En este sentido, visualizar que un territorio del saber del arte contemporáneo pueda volcarse a la enseñanza, en nuestro caso a la universitaria, es un desafío. Pues el arte por su condición de *ser inesperado* nos inquieta, nos angustia y nos sitúa como *lo otro* de la producción artística. Porque para el docente ir a su encuentro —esto es: comprenderle, conocerle y así generar conocimientos transmisibles— concita molestia, conmoción, algo embarazoso,

⁸⁵ El mito al que aludimos da cuenta de este héroe, hijo del dios todopoderoso Zeus y de la mortal Alcmena, esposa de Anfitrón; cuando este estaba lejos, el dios enamorado tomó la forma del esposo para unírsele y concebir a Hércules. Este origen le causó el odio y la persecución de Hera —esposa de Zeus— quien envió monstruos para matarlo o lo volvió loco de vez en cuando, por lo que el héroe mató a su cónyuge e hijos en un rapto de locura. La intervención de la diosa vengativa que da pie a esta leyenda es cuando Hércules se unió a Megara, con quien tuvo tres hijos; ella era la hija del rey de Tebas, Creonte, que agradecido por la liberación de su ciudad le entregó, al héroe, a su hija en matrimonio. Hera volvió loco al héroe quien mató a su mujer y a sus hijos, y, ante el dolor, al recobrar la cordura, tuvo la necesidad de purificación. El oráculo de Delfos le respondió que para ello debía servir a su primo Euristeo, y a pesar de tener una mala relación con él, aceptó. Euristeo le dio doce labores imposibles de cumplir que fueron llamados los *trabajos de Hércules*. Matar al león de Nemea, matar a la hidra de Lerna, capturar la cierva sagrada de Artemisa, limpiar los establos de Augías en un solo día, matar las aves de Estínfalo, domar el toro de Creta, robar las yeguas de Diomedes, también robar el cinturón de la reina de las Amazonas, traer los bueyes de Gerión, y también las manzanas de oro de las Hespérides, y, por último, capturar al Cancerbero, el perro de tres cabezas de Hades, fueron parte de sus peripecias cumplidas (Kokkinou, 1989).

⁸⁶ Desde el lugar del espectador en una sociedad del espectáculo, del público en una sociedad de ámbitos de producción y consumo, y de cocreador al decir de Duchamp, nos encontramos con modos en que se ha pensado la situación de la alteridad en la recepción del arte.

⁸⁷ Las llamadas *vanguardias históricas del arte* (cubismo, futurismo, expresionismo, abstracción, dadaísmo, algunos realismos de vertiente socialista, surrealismo) rompieron con los cánones establecidos del arte occidental y sus modos de representación, proclamando una revolución e instalando el sueño del futuro, utopía que iba de la mano del deseo del progreso.

entre otras afecciones, en una carrera contra reloj, tratando de asir las últimas tendencias en un mundo globalizado, altamente tecnologizado y de comunicación generalizada (Vattimo, 1996).

En este marco, podemos afirmar que la enseñanza universitaria del arte se ubica entre dos fuerzas en tensión: lo que conocemos como tradición —por las expectativas que surgen también de la participación del arte en la esfera de lo social— y lo que se nos presenta a nosotros como novedad, que nunca es lineal ni causal con respecto a la tradición. La noción de tradición que introduce Gadamer (1998) define lo que hace a nuestra inserción en las comunidades de sentido, en los textos en donde se juega la historicidad: “Nuestra vida cotidiana es un caminar constante por la simultaneidad del pasado y futuro. Poder ir así, con ese horizonte abierto y de pasado irreplicable, constituye la esencia de lo que llamamos *espíritu*” (p. 42).

Por esto, nos interrogamos si el devenir del arte —y sus trayectos múltiples— entraña, genuinamente, una dificultad para las prácticas docentes a la hora de su enseñanza, es decir, si la propia dinámica del arte genera una dificultad a la hora de trasladar sus enunciados estéticos a la enseñanza. Puesto que el arte está dado previamente para nuestra experiencia, en tanto que forma parte del orden cultural para nosotros, occidentales y contemporáneos —en un mundo donde se establecen territorios móviles, fragmentarios, de velocidades múltiples (Grupo Doce, 2001)— y además nos ofrece de antemano una experiencia singular e inesperada, o por lo menos, eso es lo que generalmente esperamos: “deja algo por configurar, le cede al espíritu humano un vacío de configuraciones para que lo rellene” (Gadamer, 1998, p. 48).

Por otra parte, ante el arte visual y en su presencia —que no necesariamente es formal— nuestra disposición está jugada en el marco de una imaginaria,⁸⁸ que en el peor de los casos —en cuanto al límite del conocimiento del arte que traiga consigo el estudiante— se repite en su entorno a través de los medios de reproducción técnica. De este modo, la imagen nos llega sin dificultad, en una forma que es algo menos que la obra de arte, y algo más que un objeto sin interés: allí tenemos un souvenir de la torre Eiffel comprado *in situ*, un cuaderno

⁸⁸ Desde este marco, tomamos la definición que viene del estudio del campo de lo imaginario, e *imaginaria* define el conjunto de imágenes mentales y materiales que se presentan ante todo como reproducciones de lo real, a pesar de las diferencias y variaciones con relación al referente. En este sentido, la imagen duplica el mundo para desplazarlo, estetizarlo o memorizarlo; establece la experiencia mental de poner en imágenes. El modo de abordaje es la semiótica (Durand, 2004).

escolar con la imagen de la Mona Lisa de Leonardo, un bolso con las olas de Hokusai, un documental de *Films and Arts*. Además, hoy contamos con medios de información abiertos que nos provee de archivos de artistas, documentos y registros de obra, con buscadores y sitios que ayudan a la búsqueda.

En efecto, nos encontramos con una cuestión que deriva de las características de cómo se presenta el arte, en la actualidad, con relación a su lugar en la cultura y en lo social: pues esto que *es* en presencia —y que llamamos *arte*—, en lo inesperado de sus propuestas, no genera necesariamente una dificultad si tomamos en cuenta que es posible un encuentro con el arte que desmantele la situación de tener que *entender bien y pronto*⁸⁹ lo que tiene para decirnos.

Ir al encuentro estético con el arte nos lleva a su comprensión —que además nos comprende— y que incluye necesariamente una hermenéutica de sí. Por ello, trataremos de reflexionar sobre la presencia del arte contemporáneo en la escena de la enseñanza artística universitaria, para dilucidar si lo inesperado genera una inhibición para la comprensión del arte o, como trataremos de plantear, produce una apertura espiritual al mundo, a sí mismo y a la existencia.

De lo inesperado en arte

Una situación que se da cada vez con mayor frecuencia en el ámbito de la enseñanza artística universitaria es que el docente tiene que tratar de articular los modos con que los estudiantes se piensan dentro de la tradición del arte y los repertorios imaginarios que traen consigo con las tareas habituales del desarrollo de los contenidos y el propio quehacer docente, enmarcado en el programa del curso, la vida universitaria y las derivas existenciales. Dicha articulación se genera ante la previsión de que el estudiante no viene con un repertorio cultural amplio: le falta el contexto o, por lo menos, una mirada panorámica del arte inserto en la cultura occidental. Las razones de dicha situación estarían, siguiendo algunos diagnósticos, en la fragmentación y el aislamiento del conocimiento en el recorrido por la enseñanza secundaria. No obstante, el docente también viene de esos mismos trayectos que pasan por la lógica de la

⁸⁹ La RAE (2001) define *dificultad* como “Embarazo, inconveniente, oposición o contrariedad que impide conseguir, ejecutar o entender bien algo y pronto”, esta definición no cabe para nuestro enfoque sobre lo estético ni con lo que queremos presentar con relación al acontecimiento estético, en tanto que el ser del arte no exige entenderlo bien y pronto; no se puede definir sin dejar afuera otros aspectos que lo conforman en el acontecimiento, en su pluralidad.

enseñanza secundaria y trata de mantener una vigilancia epistemológica ante dicha situación. Por esto, la articulación apunta a generar un “caminar pensante que desemboca en una pregunta”, al decir de Heidegger (2003, p. 41). Desde esta perspectiva, la pregunta o preguntas refieren al desconocimiento y no a la respuesta asegurada sobre lo que no se sabe del arte, para lograr que se entienda bien y rápidamente.

Si bien la pregunta se dirige al estudiante, los docentes también la asumimos como propia y genuina con relación al acontecer estético, que además nos coloca en el lugar consciente de la relación con el saber y de lo que se juega en la relación con los estudiantes con respecto a ese saber. Al estudiante le permite conjugar tanto sus expectativas y motivaciones como una comprensión propia —y en profundidad— del complejo y dinámico mundo del arte y los enunciados estéticos, pudiendo visualizar aquellos enunciados que rebasan los límites del propio territorio y desembocan hoy en una estetización de la vida cotidiana. En este sentido, nuestra cuestión no descansa en el arte como territorio cerrado, autónomo, formal, sino en nuestra existencia estética junto a la imagen en la cotidianidad.

Sin embargo, en este territorio de la enseñanza, quedarnos con un discernimiento sobre la naturaleza del arte no basta, puesto que los procesos productivos no pueden ser sustituidos por una entelequia. Trayendo nuevamente las ideas de Heidegger (2003) a propósito del habla del poema, que en nuestro caso vale para el arte visual, planteaba:

Mas, una dilucidación del Poema único no podrá jamás sustituir a la audición de los poemas, ni siquiera servirles de guía. La dilucidación pensante puede, a lo sumo, cuestionar más y, en el mejor de los casos, puede hacer más pensativa la audición (p. 44).

En esta complejidad de las prácticas artísticas radica la pertinencia de la pregunta que surge en movimiento y en situación, puesto que, en estos territorios, la dicotomía hacer/pensar y su equivalente teoría/práctica no nos ubica directamente en el territorio de la producción artística y sus complejidades, sino por el contrario, refuerza la fragmentación en el ser, aislando los aspectos cognitivos de lo sensible. Dicha operativa, de larga data y explicitada en la filosofía moderna, efectúa en nuestro territorio un cercenamiento de una parte primordial de la producción estética y artística; le quita la voz interior del diálogo que se produce en los actos creativos, llamémosle *lo heurístico del arte*, o aquello

que Corbin le asignaba a lo imaginal, es decir, las significaciones hermenéuticas limitadas o articuladas por el conjunto histórico-cultural (Durand, 2004).

En este sentido, el arte añade un plus en el pensar sobre la enseñanza, pero no es solo desde la posición de ser un objeto de estudio, sino que, por su modo de ser, plantea una situación inesperada para el pensamiento y abre paso al acontecimiento y a la necesidad de una hermenéutica de sí mismo con la cual comprender la propuesta del arte.

Este ser *entre dos* que involucra el arte genera una apertura de un territorio propio, interior, una espiritualidad, una formación subjetiva —al decir de Michel Foucault— que inauguran modos de ver, pensar y sentir el mundo, que adelantan la conciencia de un cuidado de sí para poder alojar allí lo inesperado, la marca del acontecimiento.

Cuando se da un acontecimiento decimos que lo imprevisible y sorprendente ha tenido lugar, y con ello podemos querer decir, al menos, tres cosas: que algo nos da a pensar, que alguien realiza una experiencia; y que alguien, como consecuencia de eso que pasa, ya no es el mismo que antes, que es discontinuo con respecto a un tiempo vital y biográfico anterior (Bárcena, 2013, p. 710).

De las subjetivaciones y las existencias estéticas

Ahora bien, la subjetivización tomada como un pliegue del habitar (Deleuze, 1987), como la forma que resulta de una fuerza que se afecta a sí misma y por lo cual el afuera constituye un adentro coextensivo, que no equivale a interioridad, nos lleva a pensar en la afección de la propuesta artística en la vida del sujeto, en una existencia que da cabida a la experiencia estética y, por ende, a la posibilidad de producir una existencia estética, un modo de vivir que busca lo estético para su despliegue.

La existencia estética en este sentido es como el doblez, una relación consigo mismo, lo que señalaría al hombre libre o, por lo menos, “un desarticulador normativo y exento de cualquier universal trascendental o prescriptivo conductual” (Arias, 2015, p. 19), emergente de las relaciones de poder, de los juegos de saber y de las normas.

El pliegue es algo así como desplegado, la subjetivación del hombre libre se transforma en sujeción: por un lado la “sumisión al otro mediante el control y la

dependencia” con todos los procedimientos de individuación y de modulación que el poder instaura, apoyándose en la vida cotidiana y en la interioridad de lo que él llamará sus sujetos, por otro lado, “el apego (de cada uno) a su propia identidad mediante la conciencia y el conocimiento de sí” en todas las técnicas de las ciencias morales y de las ciencias humanas que constituirán un saber del sujeto (Deleuze, 1987, p. 135).

En la lectura de Arias sobre la estética de la existencia —programa que Foucault dejó en suspenso— esta se relaciona con la verdad, en tanto que se manifiesta para ella cuando el cuidado de sí lo permite, ocurriendo una transformación del sí mismo; y la libertad se da no en relación a un YO que existe como entidad homogénea, sino como prácticas de resistencias. Para Foucault, dice Deleuze (1987):

el YO no designa un universal, sino un conjunto de posiciones singulares adoptadas en un Se habla, Se ve, Se hace frente, Se vive. Ninguna solución es transportable de una época a otra, pero puede haber intrusiones o penetraciones de campos problemáticos que hacen que los “datos” de un viejo problema se reactiven en otro (p. 149).

Los pliegues de subjetivación, como emergencia de relaciones de poder, responden tanto a la parte material —cuerpo, carne— como a las relaciones de fuerza —que se pliega afín de devenir relación consigo mismo, es decir, la sujeción—, a la verdad —como condición formal a todo saber—, y también al afuera —por el que el sujeto espera salud, libertad, muerte. Las variaciones en los pliegues constituyen modos irreductibles de subjetivación que, produciendo el efecto de un “Yo”, actúan por debajo de los códigos y reglas de saber y poder.

Por lo tanto, el quehacer docente enfocado en este camino no se dirige directamente al objeto de conocimiento ni a la exhortación de una manera de comportamiento relacionado a una disciplina y un deber ser al respecto, sino que se orienta al descubrimiento de una interioridad propia, a la conformación de una espiritualidad que pueda sostener una dilucidación de lo inesperado del arte.

Reflexionar sobre el saber del arte nos sitúa en el acontecer, por lo que se hace visible la integración de nuevos conceptos en el devenir, a través de las preguntas que emergen de las problematizaciones que podamos hacer y en la crítica que nos posibilite situar nuestro pensamiento en un horizonte ético.

En este camino se nos impone como docentes una reflexión: ¿qué es

aquello inesperado del arte que se produce en la enseñanza y que por ello ocasiona una dificultad? Ante el acontecimiento del saber del arte, lo que aparece habitualmente en el estudiante es la interpelación en su proyección en el territorio del arte: ¿yo lo haría?, ¿eso es arte para alguien que no soy yo?, ¿qué tengo para decir sobre esto? Es decir, la cuestión del arte se juega en otros planos, que no son inhibitorios, al contrario, invitan a una producción de un sí mismo que surge puesto en tensión por el acontecimiento del arte. En el acontecimiento se produce una interpelación que apunta a un Yo que se desarma ante la emergencia del sí mismo y de una poética sui-referencial, singular, propia, que lo asombra y que lo lleva a desistir de detentar lo uno, la unidad, la completud para sí.

En este sentido, Bárcena (2013) entiende que el acontecimiento es una producción poética y este dilucidar se hace presente y tangible en el cuerpo, en tanto que lo que se pone en juego en los procesos productivos adviene como una forma de verdad, es decir, como un desvelamiento del acontecimiento.

Por eso, la articulación que genera el docente trata también de desnaturalizar la mirada; este movimiento apunta a ser consciente del hacerse presente del arte con nosotros, poder interpretar el acontecimiento en su facticidad y en la implicación; ubicándonos, necesariamente, en una hermenéutica de sí. Por lo tanto, en la enseñanza del arte es importante dar cabida a un decir sobre sí mismo en el marco de la experiencia — *poiesis*— y del programa del curso.

Según Hadot (2009), “... podemos decir de una manera general que el arte, la poesía o la literatura o la pintura, o incluso la música, puede ser ejercicio espiritual” (p. 209), por esto entendemos que existe una asociación interesante entre la implicación y el arte que se pone en juego en la enseñanza. Y lo interesante de esto radica en que ambos territorios, desde esta perspectiva, necesitan del pensar sobre el acontecimiento, detenerse allí y poder dar cuenta de los movimientos del sí mismo y del ser del arte, es decir, de una hermenéutica simbólica que haga posible estos ejercicios espirituales mientras ocurre el acontecimiento.

Pero el arte, como emergente poético del orden del acontecimiento, necesita de la aparición de un modo de hacer peculiar para engendrar aquello que no estaba antes y que tiene su existencia cuando aparece la obra de arte o las prácticas artísticas. Su sentido trasciende lo técnico, y esto tiene que ver con lo que, de manera general, llamamos *lenguajes*, como un modo de situar el diálogo

existente entre el pensamiento y la poesía. Y que no representa lo hecho por el artista ni cuenta sobre su visión del mundo, sino que es próximo a lo que Heidegger (2003) llama el *Decir poético*, aquello que prefigura el habla: “El Decir de un poeta permanece en lo no dicho. Ningún poema individual, ni siquiera en su conjunto, lo dice todo. Sin embargo, cada poema habla desde la totalidad del Poema único y lo dice cada vez” (p. 42).

Escenarios de la enseñanza artística universitaria

No obstante, aparece un escenario dentro de la enseñanza en arte que nos deja perplejos, escenario que está marcado por la ajenidad de los procesos del arte en el estudiante. Decimos *ajenidad* porque visualizamos que el estudiante se encuentra con el arte desde una mirada formal de la obra —aislada de la existencia del artista y su discurso— y la concibe como el final de un proceso que no le interesa ni le causa curiosidad. También son llamativas las preguntas que aparecen asociadas a este escenario: ¿qué es el arte?, ¿esto es arte?, y si es arte, entonces, ¿qué debo hacer?

Entendemos que tal repertorio nos conduce a la comprensión de lo que está ocurriendo en la actualidad entre el estudiante y el arte. El estudiante busca definiciones para una ubicación y construcción de un *sí mismo artista* —expulsando de sí aquello que no está dentro de sus expectativas del arte y topándose con la obra como un obstáculo para pensarse a sí mismo— pero, sobre todo, trata de hacer lo correcto en arte, como si hubiese un patrón que lo dictara.

Es curioso este posicionamiento generalizado, en el cual no existen matices y que, por su recurrencia, nos muestra un modo naturalizado de nuestra sociedad de concebir el arte, que no oficia justamente de puente hacia lo desconocido propio y cósmico por su característica simbólica y su función cultural —al decir de muchos filósofos hermeneutas— ni tampoco da cuenta de los procesos y giros del discurso del arte, históricos y culturales, que llegan a nuestros días a través de las prácticas artísticas contemporáneas.

De este modo visualizamos cómo se hace presente la ajenidad frente al arte y sus procesos, en tanto que, para el estudiante, el arte se resume en formas según la marca que da una técnica y se produce dentro de los marcos institucionales que hacen posible su circulación y reconocimiento. Se agrega a esto que el modo

de comunicar los efectos del arte en él es mediante descripciones y anécdotas, desde un discurso de carácter histórico o sociológico principalmente. Si bien nos consta que existe un interés genuino en el arte, su concepción se presenta como un objeto vaciado de sentido, sin una elaboración original y singularizada.

Pero también aparecen las voces de los estudiantes que nos cuentan sus movimientos y hallazgos de esta exploración personal. Lo que sigue son citas de trabajos escritos al respecto en un curso de Primer Período de Estudios que dan cuenta de dichos movimientos:

Pero ¿cómo y para qué este “decir a mi manera”?

Así como hay una semántica para las palabras; ¿habrá una semántica para el lenguaje del alma? Y si la hay, ¿cómo encuentro mi manera de decir? Todas preguntas a contestar, que no buscan tan solo una respuesta, más bien el desafío/goce de la búsqueda en sí. Involucrarme con el aquí y ahora de mi existencia, instalar la sospecha como actitud de vida, provocar, indagar, descubrir, develar lo que tengo para decir. Por eso estoy aquí, para transitar por este camino obsesivo y angustiante, inexplicable con palabras; se trata de un decir abierto a todas las interpretaciones por parte de quien escucha. Cuál sería mi manera de decir, para qué y cómo decirlo son preguntas a responder, no se pueden explicar, hay que vivirlo, eso es lo que me empuja. Eso es lo que me saca de ahí. Este “decir” habla de un lenguaje propio que exprese lo que me pasa a mí, donde toda mi existencia se pone en juego.

Pero también veo en mí la satisfacción que me provoca aquello que me inquieta, me hace sentir diferente a mí, me libera. Si pudiera controlar mis angustias. Es que yo creo que no están en el territorio que abordamos; sino en ese otro al que llamamos realidad: con relojes, autobuses y la conversación coherente con el del Riogas.

Llegaron las palabras a nuestras vidas para entender eso... Otras voces nos dijeron cómo éramos... la palabra que mortifica la carne, la palabra que las aprisiona. Pero en ese lenguaje que pretende abarcarlo todo quedan pequeñas fisuras donde habita lo no dicho, que también es, ...las palabras nos moldean, las palabras nos encasillan, nos crean. Sin embargo, ese fracaso del “todo”, de lo propio en relación a mi cuerpo, dice también del fracaso del lenguaje, hay algo que no puede escribirse, hay algo

que no cesa de escribirse, una puerta abierta, como invitando un camino para andar, enigmático.

Devenir estético del arte

Entonces, ¿qué clase de apertura en la espiritualidad debe producirse para que se pueda dar este diálogo inaudito?, ¿es posible propiciar un ambiente que aloje lo inesperado del arte, aquello que sacude y conmueve el campo de la subjetividad, que forma parte de las condiciones del arte hoy?

Subirats (1983) nos ayuda a pensar este escenario, pues en su indagación constata que, en el proceso moderno constitutivo del arte, entre el sujeto empírico y la infinitud deja de existir una forma de vinculación:

Más bien se recoge a partir de este análisis una constelación contraria: la de una confrontación dolorosa entre la existencia finita del sujeto empírico y la representación física de la razón, entre la vida individual, frágil y limitada, y el orden de una universalidad objetivada y trascendente (p. 52).

Junto a esta anotación algunos filósofos han señalado la sensación de un desarraigo del existente, presente cuando el arte comienza a quedar por fuera de su espiritualidad, fruto de un proceso generado en el interior del ámbito de la producción artística en la Modernidad. En este sentido, Walter Benjamin (2008), en su tiempo, planteaba la destrucción del aura de la obra ante la novedad técnico-tecnológica de la fotografía y el cine. El aura, metáfora que nos lleva a lo sagrado, es definida como:

... una trama particular del espacio y tiempo: la aparición irrepetible de una lejanía por cercana que esta pueda hallarse. Ir siguiendo mientras se descansa, durante una tarde de verano, en el horizonte, una cadena de montañas, o una rama que cruza proyectando su sombra sobre el que reposa: eso significa respirar el aura de aquellas montañas, de esa rama (p. 16).

De la mano de Benjamin, la definición de aura nos conduce a una concepción espacio-temporal que trae el arte consigo, su poética en la que espacio, tiempo y obra operan en conjunto para el que está dispuesto a entrar en contacto con él de manera esencial. Este modo aurático del arte, dice el pensador, está irremediabilmente atado a la función ritual que cumple en la sociedad, de

modo que la reproductibilidad de la imagen, a través de los medios técnicos-tecnológicos, ha cambiado su signo, transformándola en política. Es decir, cuando la imagen se reproduce de forma infinita por medios mecánicos y tecnológicos, su función pasa de ser cultural —por la que arraigaba al sujeto en la esfera del aquí y ahora— a ser política, en tanto que participa de la *polis*, y, por tal, expresa su situación y se reivindica en su diferencia dentro de la ciudad. En tal sentido, la decadencia actual, dice el filósofo, es el fruto de un deseo de las masas por apoderarse del objeto, pero tomando la distancia más corta de la imagen: su copia. De esta manera, se produce una “violenta sacudida de lo que es transmitido: la sacudida de la tradición que resulta el reverso de la crisis y renovación actuales de la humanidad tan estrechamente conectadas con los movimientos de masas de nuestros días” (Benjamin, 2008, p. 55).

Aquella violenta sacudida que señalaba Benjamin,⁹⁰ será interpretada como el reverso de la incorporación del arte en su entorno social: la sacudida es fruto de que el arte está desgajado del aquí y ahora. También esta concepción de integración primordial del arte en el mundo está en el decir de Heidegger (1985): “La obra de arte no es completa por sí misma, aisladamente, sino solo dentro de un conjunto de relaciones que trascienden su entidad concreta, para integrarla al mundo que la rodea” (p. 14), y en Gadamer (2006), quien exponía “¿no es la obra —eso que llamamos *obra de arte*— en su origen, portadora de una función vital con significado en un espacio cultural o social y no se determina solo en él plenamente su sentido?” (p. 56). Y agrega:

... la estética es un importante elemento de la hermenéutica general [...] la intimidad con que nos afecta la obra de arte es, a la vez, de modo enigmático, estremecimiento y desmoronamiento de lo habitual. No es solo el “ese eres tú” que se descubre en un horror alegre y terrible. También nos dice: “Has de cambiar tu vida” (p.

⁹⁰ Es justo decir que el contexto social que describe Benjamin no es el nuestro, y que aquello que vislumbró y escribió en 1936 fueron los comienzos de la sociedad de masas. Hoy, nuestro entorno es diferente, es masivo, las nuevas tecnologías y su correlato, los medios masivos de comunicación, han multiplicado este efecto, generando una fantasía a nivel político y social que se acopla al modo de vida capitalístico, característico de nuestra sociedad, dando ahora matices espectaculares al malestar de la cultura que ya señalaba Freud en su tiempo. En este sentido, el diagnóstico de Vattimo nos aproxima más a la situación actual del arte y la cultura, en tanto que plantea que nuestra actualidad está marcada por dos hechos decisivos: el paso de las vanguardias históricas a las neovanguardias y el impacto de la técnica que trae dos consecuencias que determinan el ocaso del discurso del arte, en el sentido moderno. Por una parte, la utopía de la reintegración revolucionaria de la existencia, con la que los románticos insistían en su discurso, y, por otra parte, el advenimiento de nuevas técnicas que determinan una generalización de lo estético. Esto conlleva a una transformación de la experiencia estética, que hoy aparece como el paso de aquella significación utópica revolucionaria a su significación tecnológica.

Es decir, para esta línea de pensamiento existe una íntima relación entre el arte y su entorno, pero también con quien participa profundamente del arte, afectado por la fuerza incorporal de su decir poético que produce sacudidas. Ecos de esta idea nos llegan con la lectura de Herbert Read (1976) cuando dice: “la naturaleza del cosmos, el origen y propósito de la vida humana, son aún un misterio, lo cual significa que la ciencia no ha llegado a reemplazar de ningún modo la función simbólica del arte” (p. 25), dándonos otra pista por dónde hallar el lugar significativo del arte que adviene en acontecimiento y muestra la capacidad de transformación del sí mismo.

Por lo tanto, podríamos pensar que el desarraigo característico del arte contemporáneo produce la experiencia de ajenidad en el sujeto y que esto choca con los discursos históricos del arte y sus efectos (expectativas, fantasías, ilusiones, identificaciones). Esta lógica en la enseñanza artística podría ser dislocada en su fin si apuntáramos a la implicación del sujeto, es decir, a la capacidad del decir sobre lo que está ocurriendo consigo, conectándose emocionalmente al hacerse presente en la experiencia y colocándose a una distancia simbólica del acontecimiento. En este sentido, estaríamos abogando por dejar de actuar el desgarrar para habitarlo, dándole un sentido propio.

Por consiguiente, el campo de problemáticas que recogemos para dilucidar nuestra cuestión se configura en la relación conflictiva actual entre el arte —y su tradición— y su enseñanza en clave productiva, cuando el sentido apunta hacia la apertura de una espiritualidad, a una hermenéutica de sí que pueda alojar el acontecimiento —y sus sacudidas— y situar un decir poético propio.

En el juego de verdades: una hermenéutica del sí mismo

Ahora bien, siguiendo en nuestro tejido, nos interesa traer algunas reflexiones que hace Foucault en sus últimos estudios para integrar la concepción de hermenéutica del sí mismo a nuestro recorrido. El autor, en sus últimos años de vida, investigando en el pensamiento griego —helenístico y romano—, encuentra en la noción de “inquietud de sí mismo” (*epimeleia heautou*) —que también se puede entender como ocuparse de sí mismo, preocuparse por sí mismo, cuidarse a sí mismo, etc.— una herramienta para poder visibilizar el

problema de las relaciones entre las prácticas de subjetividad y la verdad, y la historia en la que se entablaron (Foucault, 2002).

La *epimeleia heautou* es una actitud consigo mismo, con los otros y con el mundo; es la preocupación por sí mismo en una reconversión de la mirada, desde el exterior hacia uno mismo. Designa las acciones que uno ejerce sobre sí para transformarse. Foucault (2002) sostiene que:

... con esta noción de *epimeleia heautou* tenemos todo un corpus que define una manera de ser, una actitud, formas de reflexión, prácticas que hacen de ella una especie de fenómeno extremadamente importante, no solo en la historia de las representaciones, no solo en la historia de las ideas o las teorías, sino en la historia misma de la subjetividad o, si lo prefieren, en la historia de las prácticas de la subjetividad. [...] Del ejercicio filosófico al ascetismo cristiano [...] la inquietud de sí es, sin duda, [...] uno de los hilos conductores posibles (p. 29).

Foucault, con respecto al problema de la relación sujeto/verdad, visualiza que durante el período de la Antigüedad la cuestión de la filosofía —como forma de pensamiento que se pregunta acerca de lo que permite al sujeto tener acceso a la verdad y que determina las condiciones y límites de su acceso—y la práctica de la espiritualidad —como conjunto de acciones a través de las cuales el sujeto se transforma a sí mismo para poder tener derecho al acceso a la verdad— no estaban separadas. Para la espiritualidad, el acto de conocimiento, en sí mismo y por sí mismo, no lograba dar acceso a la verdad si no se daba cierta transformación en el sujeto en dicho acto.

Esta lógica cambia en la Época Moderna, pues lo que permite el acceso a la verdad es el conocimiento —el filosófico y el científico—, sin que el ser del sujeto tenga una transformación. De esta manera, el vínculo entre el acceso a la verdad y la transformación del sujeto por el sujeto mismo se rompe.

En este marco genealógico foucaultiano, una estética de la existencia singular, emergente como conjunto de prácticas y experiencias de resistencias dentro de las condiciones de subjetividad, posibilita el despliegue de nuevas experiencias, y, con ello, una relación con el sí mismo que implica un cuidado de sí que da paso a la transformación. Es por esto que entendemos que esta concepción, integrada a nuestro campo de problemáticas, nos brinda una perspectiva más amplia del campo de la subjetividad jugado en la enseñanza, y, en particular, en la enseñanza artística.

Pues, de la mano de Foucault, podemos comprender que el juego de verdades, que define la experiencia en arte y señala el campo del acontecimiento, conduce a una hermenéutica de sí mismo, ya que la propia experiencia está atravesada por el campo de lo imaginario, en el sentido que le brinda Durand (2004), es decir, por un repertorio de imágenes tanto colectivas como propias y simbólicas que tienen la capacidad de interpelar, inesperadamente, a quien participa de su puesta en escena: tanto en la ubicación de quien produce como de quien mira la obra. Esta senda que abre Foucault nos lleva a preguntarnos: ¿si aquella ligazón que fuera rota en la Modernidad, que permitía al hombre ser libre en tanto que podía generar una transformación a sí mismo, podría resignificarse de manera singular a través de las prácticas estético-artísticas? Y si es posible resignificar esa ligazón, ¿podría participar en la creación de las existencias estéticas?

En estos años de docencia, investigando sobre esas cuestiones, hemos desarrollado dos supuestos que no expondremos en esta oportunidad, pero que están vinculados a generar una producción de mirada que en vez de ajenizar el acontecimiento lo pueda sostener y dilucidar, propiciando para ello en el aula una *colocación* de la mirada diferente a la habitual, que atiende lo presente y genera puentes entre lo que veo y lo que miro, lo que busco mirar y lo que me devuelve mi mirada en el acontecer.

Reflexiones

Lo primero que destacamos de este trayecto es que las prácticas artísticas contemporáneas nos imponen la condición de que, para comprenderlas en su desgarramiento, necesitamos remitirnos a la tradición del arte, en el sentido gadameriano, dar un lugar simbólico a la angustia y propiciar la investigación en el territorio del arte y de la subjetividad. Por ello, más que nunca la dilucidación va de la mano de la producción en arte y de la pregunta que acompaña en el camino, y que configura una heurística.

En ese escenario conmovedor que hemos descrito y que se da en la enseñanza artística, en la cual se hace presente a nivel colectivo el desgarramiento de una espiritualidad que no logra generar un lugar propicio para dialogar con el arte, encontramos en la articulación de enfoques —fenomenología existencial, genealogía y hermenéutica— una vía posible para visualizar y reflexionar sobre

la incorporación simbólica de lo inesperado —que proporciona el acontecimiento del arte— en el aula. Pues lo inesperado del arte tiene la capacidad de interpelarnos, conmover los cimientos de la producción de subjetividad y generar una transformación.

Desde esta articulación de enfoques, la enseñanza apunta a un desvelamiento en conjunto de las verdades del sí, del mundo y de la existencia, y esto implica incorporar una hermenéutica de sí mismo, a la vez que una apertura a un proceso productivo propio que conduzca a la generación de lenguajes estéticos y artísticos y poéticas sui-referenciales, apostando por una espiritualidad que pueda alojar, junto al pensar sobre el acontecimiento de sí mismo, al ser del arte. En efecto, la persistencia incorporal de *ese eres tú* que horroriza del arte, o por lo menos genera angustia, y el decir de *haz de cambiar tu vida*, obliga a la constitución de una hermenéutica de sí mismo y, a su vez, a un desvelamiento del ser del arte, marcado por la angustia generada por la sacudida de los hallazgos de las propias verdades. La angustia y el miedo ante lo inesperado marcan el aula, por ello, la importancia de encontrar elementos que propicien un ambiente de apertura para el diálogo y la dilucidación en confianza.

En este sentido, consideramos de interés la insistencia del preguntar en las prácticas docentes por el cómo inaugurar un lugar propio productivo para pensarse con relación al arte, por los aspectos que se tendrían que tener en cuenta en la enseñanza para colaborar con una apertura, de modo de orientarnos en el marco de la dinámica del arte y de la subjetividad en nuestros días, en el territorio de la enseñanza.

En suma, la cuestión de la dificultad ante el arte nos instala en un marco inadecuado para comprender los emergentes del territorio del arte. Corriéndonos de ese marco, y en la consideración de lo que sucede en el estudiante ante lo inesperado de las prácticas artísticas contemporáneas, encontramos que la emergencia de las poéticas sui-referenciales —que conforman los lenguajes estéticos y artísticos, y las existencias estéticas—, ante esta condición del arte, son posibles si damos paso a lo inesperado del arte y a los efectos que produce en la subjetividad a nivel simbólico.

Referencias bibliográficas

ARIAS, P. (2015). Entre el alma bella y las estéticas de las existencias. Elementos

- para una discusión ética y estética. En: CAMEJO, M. (Comp.) (2015). *Miradas desde Foucault: aportes a las humanidades y a la educación*. Montevideo: CSEP-UdelaR.
- BÁRCENA, F. (2013). Filosofía de la educación: un aprendizaje. *Educação & Realidade*, volumen 38, núm. 3, julio-setiembre 2013, pp. 703-730.
- BENJAMIN, W. (2008). *Obras*. Libro I, volumen 2. Madrid: Abada Editores.
- DELEUZE, G. (1987). Los pliegues o el adentro del pensamiento (subjetivación). En: *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- DURAND, G. (2004). *Estructuras antropológicas del imaginario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HADOT, P. (2009). *La filosofía como forma de vida*. (Trad. Cucurella Miquel). Barcelona: AlphaDecay.
- FOUCAULT, M. (2002). *Hermenéutica del sujeto*. Curso en el Collège de France (1981-1982). México: Fondo de Cultura Económica.
- GADAMER, H. G. (1998). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós.
- GADAMER, H. G. (2006). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- GRUPO DOCE (2001). *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Grupo Editor Altamira.
- KOKKINO, S. (1989). *Mitología griega*. Atenas: Intercarta.
- HEIDEGGER, M. (1985). *Arte y poesía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HEIDEGGER, M. (2003). *El habla en el poema. Una dilucidación sobre la poesía de Georg Trakl*. (Trad. Yves Zimermann, 1980) México: Octaedro.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la lengua española*. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- READ, H. (1976). *Arte y alienación*. Buenos Aires: Proyección.
- SUBIRATS, E. (1983). *El alma y la muerte*. Barcelona: Anthropos.
- VATTIMO, G. (1996). Muerte o crepúsculo del arte. En: *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona: Gedisa.

Un niño sin adjetivos

ANA I. ALVITE

ANA GANDINI

Los niños son como los pájaros, por eso el mejor
maestro para el niño es el poeta, porque el poeta
también es un niño que se pasa jugando con el arcoíris
de su voz, para que todos los niños se acerquen
al fondo de su aliento a beber su música.

César Atahualpa Rodríguez (s.f.)

Si como punto de partida de nuestras consideraciones elegimos el Diccionario de la Real Academia Española, un niño es alguien que “está en la niñez”, reconociendo como límites para ese lapso el nacimiento y la pubertad. Buscando la etimología encontramos que no hay un campo léxico claro para el vocablo niñez, y se reconoce un posible origen onomatopéyico.

La palabra infancia, en cambio, nos conduce al latín *infans*: el que no habla. Ya desde aquí se nos presenta un desafío: un alguien poco claro, definido apenas por su edad, y carente de voz. ¿Qué hacer ante este extraño ser?

Si bien el interés por la crianza estuvo siempre presente a lo largo de la historia con diferentes perspectivas, será a partir de escritos como los de Erasmo, y sobre todo de Rousseau(1762) con el *Emilio* que la creciente población infantil europea merecerá un lugar de estudio cada vez mayor. La revolución industrial, que reducirá la demanda de trabajo infantil, hará lugar en algunas clases sociales a un sector etario ocioso que deberá ser instruido en las nuevas profesiones.

En el artículo 1 de la Convención de los Derechos del Niño aprobada por la ONU en el año 1989, “se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.” ¿En qué circunstancias legales un niño, definido por su edad, deja de serlo?

Alejándonos de estos parámetros formales nos preguntamos: ¿qué hacemos cuando nos interpela la presencia de un niño?

Una perspectiva inherente a este desafío la constituye la concepción del niño para el psicoanálisis, que distingue la infancia como momento evolutivo y lo infantil como una imposibilidad de cumplir el ideal de una sexualidad adulta.

El vínculo entre el niño y el psicoanálisis deriva de una historia que se inicia en la modernidad a partir del concepto de niño que emerge en ese momento histórico.

El trabajo con niños, intensificado a partir de la segunda guerra en Europa y a modo de poder intervenir en los daños que suponía, estuvo desde sus inicios relacionado con la educación. Coincidimos con Fernández que los aportes de Freud respecto a la sexualidad infantil, y otros conceptos, terminaron en postulados evolutivos alejados de lo que también Freud planteaba como las tres profesiones imposibles: educar, gobernar y curar. En este sentido se torna fundamental su insistencia en la imposibilidad adaptativa del sujeto. Por otra parte, tomamos también la advertencia de Lacan de que el saber del psicoanálisis debe permanecer apartado del saber de la ciencia.

A partir de las conceptualizaciones de Freud y fundamentalmente a partir de Lacan, el niño es algo del orden de una irrupción subjetiva y en particular para este último es sobre todo sujeto efecto de un discurso, el discurso de su propia historia, es decir el discurso de los padres.

Estos aspectos nos ayudan a pensar desde el eje que hemos elegido en referencia al enigma de la infancia, y a esa ardua tarea que implica sostener la novedad en vez de dar por cierta una infancia adjetivada.

En este sentido tomamos también el aporte del psicoanálisis, distinguiendo la relevancia de diferenciar el concepto de desarrollo y el concepto de historia. El concepto de desarrollo implica un funcionamiento evolutivo lineal, cronológico, con prevalencia de lo orgánico; un proceso objetivo observable e igual para todos y aunque no lo niega, no incluye al sujeto. El concepto de historia sí lo incluye y aporta que la subjetivación no es igual para todos, sino que es precisamente lo que hace la diferencia; no es observable ni objetiva, y la primacía está dada por la relación del sujeto al discurso.

El Otro preexiste a la llegada de un niño al mundo, y es desde ese hecho que podríamos decir que un texto se escribe, y supone un lugar para ese niño a partir de ciertas matrices significantes. El niño habrá de inscribirse en un texto que viene escribiéndose desde varias generaciones y en el que subyace una expectativa narcisista a concretarse con su llegada.

Cuando el niño llega se producirá una diferencia entre lo esperado y lo que adviene.

Desde el inicio de los tiempos, el nacimiento nos sitúa ante la novedad y el miedo que produce lo que nace. En la actualidad, el rostro del miedo cobra vida desde la supremacía inapelable que adquiere el mercado en su tarea de capturar la novedad. La modernidad también nutre el paradigma de la educación desde una planificación y un proyecto que anulan lo incierto y se proponen producir a las personas que vivirán en un mundo planificado de antemano.

Un desafío nos concierne entonces: o miramos a un niño anticipando lo que vamos a ver y por ende qué hay que hacer con él, o nos ubicamos siendo capaces de sostener la mirada enigmática de ese niño, dispuestos a alojarlo, hacerle un lugar y hacer oír su voz.

Pablo Peusner (2008) nos dice en *El niño y el Otro*:

Cuando una persona cumple funciones de madre o de padre, siempre hay algo Otro en la función, nunca es uno en forma completa. Siempre se hace presente cierta ajenidad respecto de esa función; (...) Creo que esa Otreidad es una condición del ejercicio de las funciones paterna y materna. Tiene que haber una hiancia –como diría Lacan– algún espacio intermedio que permita la pregunta de “¿lo estaré haciendo bien?”, tanto como alguna posibilidad de transferencia de la función para con algún otro (o sea, aceptar que alguna otra persona también podría encargarse del niño) (p. 113)

Por lo expresado hasta ahora, vemos que las categorías que adjetivan a la infancia adscribirían al concepto de desarrollo.

La función gramatical del adjetivo es calificar o determinar al sustantivo. Adjetivar implica caer con todo el peso de la objetividad: niños autistas, con trastornos de conducta, hiperactivos, con dificultades de aprendizaje, etc.

Juan José Saer plantea en *Una literatura sin atributos*: “no son los peligros del incesto, sino, en definitiva, su atracción lo que Sófocles nos revela y, al mismo tiempo, nos dice que el destino trágico no está hecho sólo de desmesura, sino que es también la culminación del peso irresistible de la objetividad. ”

Las soluciones propuestas por el modelo dominante como solución a las dificultades son de distinto tipo, pero funcionales a la misma política: la medicalización que opera sobre lo orgánico a través de los psicofármacos, con cifras alarmantes -30% de niños menores de 14 años medicados en Uruguay, cuestionado

incluso por la OMS-; el sometimiento de los niños a la condición de pacientes de distintas profesiones; la institucionalización en los casos rebeldes a los tratamientos anteriores.

Desde nuestra interrogación acerca de la adjetivación a los niños, que encontramos en la institucionalidad que es nuestro escenario de práctica, adjetivación que los ubica en meros objetos de mercado, haciéndolos soportar el exceso de objetividad en desmedro del sujeto, es que profundizaremos acerca de la función del adjetivo.

En su proyecto histórico-cultural para la América de lengua castellana, Andrés Bello (2001, p. 17) planteaba que el conocimiento es “el poder que tiene el alma de renovar un juicio”.

Bello forma parte de la rica tradición ensayística que, a partir de las gestas independentistas americanas del siglo XIX, postulan un ideario propio para esta parte del mundo, atravesado por la influencia europea de la llamada Ilustración romántica y con las características propias de la que fuera conocida como “Generación libertadora”.

En su *Gramática de la lengua castellana* Andrés Bello (2001) nos dice del adjetivo:

Las cosas en que podemos pensar son infinitas, puesto que no sólo son objetos del pensamiento los seres reales que conocemos, sino todos aquellos que nuestra imaginación se fabrica; de que se sigue que en la mayor parte de los casos es imposible dar a conocer por medio de un sustantivo, sin el auxilio de otras palabras, aquel objeto particular en que estamos pensando. Para ello necesitamos a menudo combinarlo con otras palabras que lo modifiquen, diciendo, por ejemplo, *el niño instruido, el niño de poca edad, los árboles silvestres, las plantas del huerto*. (p. 44)

Nos preguntamos entonces cuál es el “objeto particular en que estamos pensando” cuando le agregamos al sustantivo niño adjetivos como *hiperquinético, autista*, etc., o complementos del sujeto como *con dificultades de aprendizaje, con trastornos de conducta*.

Si nos acercamos ahora a nuestro tiempo con el Esbozo de una nueva gramática de la lengua española de la Real Academia Española de fines del siglo XX, podemos leer que “el calificativo que sigue al sustantivo realiza el orden lineal o progresivo, en que el determinante sigue al determinado; su función normal es, pues, determinativa,

definitoria, restrictiva de la significación del sustantivo”

(p. 410), ya que:

Aún sin haber relación lógica necesaria entre sustantivo y adjetivo, la cualidad pospuesta excluye a todos los sustantivos que no participen de ella. Desde el punto de vista lógico, el adjetivo pospuesto delimita o restringe la extensión del sustantivo (p. 410).

Pensamos que las actuales restricciones al sustantivo niño, impuestas por el discurso hegemónico único con disfraz de corrección política –ya no se habla de niños “burros”, “retardados”, “inadaptados”, etc.- crean grupos homogéneos a su interior, que enajenan y bloquean las posibilidades del sujeto. El diagnóstico se transforma en una etiqueta que coloca al adjetivado en un estante del super-mercado, creando identidades fijas de las que es muy difícil salir y que se parecen peligrosamente a ciertos racismos que nuestra época da por superados.

La adjetivación diagnóstica disfraza y oculta las relaciones de poder del modelo dominante, nublando la importancia de intervenir en situación con cada sujeto. El diagnóstico es un corte sincrónico que se instala desde un poder técnico radical, al decir de Sandino Núñez (2004, p. 9): “El biopoder es la apoteosis de la vida sin sujeto ni lenguaje ni metáfora ni sentido: anterior a la política, a la ética y a la historia”. En un estado mundial que se vive como de emergencia constante, “el cuerpo, aterrorizado por la muerte inminente, se pone al cuidado de los expertos y de la técnica (las prótesis), y eso presupone una renuncia a su responsabilidad subjetiva, a su lenguaje y a su potencia de problematizar el orden.” (Núñez, 2004, p. 12)

El presente permanente –y amenazante- nos aleja de la memoria individual y colectiva. Para George Steiner “la atrofia de la memoria es el rasgo dominante de la educación y la cultura de la mitad y las postrimerías del siglo XX” (Núñez, 2004, p.42)

¿Qué recordamos de nuestra propia niñez –y a lo largo de toda nuestra vida- en relación con el aprendizaje?. En *Educación y vulnerabilidad* Patricio Bolton (2013) y equipo escriben:

(...) si seguimos mirando nuestras trayectorias educativas, la enseñanza y el aprendizaje que recordamos de manera más significativa en nuestra vida son aquellos momentos donde los procesos de síntesis son más evidentes, donde los resultados de las síntesis que se realizaban en nosotros y que realizábamos junto a otros producían

miradas nuevas, saberes nuevos, conciencia nueva. Y aprender se transformaba en un acto gozoso. Era motivo de fiesta, “porque la cabeza se nos dio vuelta”, porque aprendíamos algo que nos hacía sentir “que somos más grandes”. Terminar un día “sabiendo algo nuevo” nos hinchara el pecho, nos sentíamos “más poderosos” en el mejor de los sentidos: el mundo dejaba de ser cada vez más extraño para convertirse en un mundo cercano, entendible, transformable. (p. 268-269)

La dignidad inherente a la posibilidad de leer y transformar el mundo es lo que nos va armando como sujetos, promueve un pensamiento crítico, nos empodera y nos habilita a construir modelos alternativos con otros, rompiendo con las formas fragmentadas y reduccionistas del conocimiento, situándonos históricamente y en condiciones de crear sentido, renovando juicios –al decir de Bello- establecidos por otros. Admitiendo así el tiempo subjetivo y el tiempo histórico, que promueve en los niños –y en los adultos que trabajamos con ellos- la posibilidad de quitarse el corset restrictivo de ciertas adjetivaciones y de disfrutar de la maravillosa riqueza del Verbo.

Las intervenciones en la infancia -siguiendo a Peusner- deberían incluir que el juego es la formación inconsciente privilegiada en el niño convocándonos a una puesta en acto más que a un desciframiento y una forma de vaciamiento de lo real que abre a la trama de la ficción.

Dice George Steiner (1996) en *El lector infrecuente*:

Tendremos que empezar por el nivel de integridad material más sencillo y, por tanto, más preciso. Debemos aprender a analizar frases y la gramática de nuestro texto, porque, como Roman Jakobson nos ha enseñado, no es posible acceder a la gramática de la poesía, al nervio y a la energía del poema, si permanecemos ciegos a la poesía de la gramática (p. 44)

Referencias bibliográficas

- BELLO, A. (2001). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid, EDAF Universitaria. (10ª. edición)
- BOLTON, P. Y otros (2013). *Educación y vulnerabilidad. Experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables*. Bs. As., Editorial Stella.

- FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. (2006) *"Lo niño" y el psicoanálisis: ¿posibilidad o imposibilidad?* Trabajo en el marco del Depto. de Psicología de la Educación y Didáctica. Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UDELAR.
- LARROSA, J.; PÉREZ DE LARA, N. (comp.) (1997) *El encuentro con la infancia*. Barcelona, vives.
- NÚÑEZ, S. (2004). *Más acá del bien y del mal. Motivos de prótesis*, en: Revista de Ensayos No. 4: *Cuidar/Curar*, Colectivo Prohibido Pensar, Montevideo, Ed. HUM, set./oct.
- PEUSNER, P. (2008) *El niño y el Otro*. Bs.As., Letra Viva Ed..
- PEUSNER, P.; LUTEREAU, L.. (2013) *¿Quién le teme a lo infantil? La formación del psicoanalista en la clínica con niños*. Bs. As., Letra Viva Ed..
- PUENTES de OYENARD, S. *La poesía y el mundo infantil*. En: www.letras-uruguayespaciolatino.com/puentes/poesía_mundo_infantil.htm
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario*. Recuperado de: dle.rae.es/?w=diccionario
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Ed. Espasa-Calpe. (1ª. edición 1973, 13ª. reimpresión 1991)
- SAER, J. (1997). *Una literatura sin atributos*. En: *El concepto de ficción*. Buenos Aires, Seix Barral. (en internet)
- STEINER, G. (1996) *Pasión intacta: ensayos 1978-1995*. Madrid. Siruela..

De la dislocación en lo social: entre la sutura y el encuentro con lo real

ANA M. SARAVIA ZULUAGA

Nuestras sociedades nunca son conjuntos armónicos. Esto no es más que la fantasía por medio de la que ellas intentan constituirse y reconstituirse a si mismas. La experiencia muestra que estas fantasías nunca pueden ser llevadas a cabo completamente. Ninguna fantasía social puede llenar la falta en torno a la cual siempre está estructurada la sociedad. Esta falta vuelve a emerger con cada resurgimiento de lo político, con cada encuentro con lo real. Podemos hablar de lo político justamente porque hay subversión y dislocación de lo social. El nivel de la construcción social, de la creatividad humana, de la emergencia y el desarrollo de las instituciones sociopolíticas, es el nivel en el que se hace visible la posibilidad de dominio de lo real, pero solo para revelarse como una quimera incapaz de eliminar un momento de imposibilidad que siempre retorna a su lugar.
(Stavrakakis, 2007, p. 115).

¿Cómo trabajar en y con la dislocación en lo social?

Ubicar el lugar de la intervención y el posicionamiento técnico-profesional no es tarea fácil, sobre todo, cuando la actuación tiene lugar en lo que se configura como un *desgarro* en lo social. El desgarro remite a una lesión, a la rotura en un tejido o estructura; además, se lo suele evocar al intentar transmitir la crudeza, el dolor, de una realidad que parece no admitir simbolización alguna.

Dicha referencia, no solamente involucra el encuentro con situaciones de vida caracterizadas por la precariedad en extremo, por las condiciones de vida infrahumana; se trata de historias de vida, en las que, más trágico que la propia tragedia en el relato, son las experiencias que han quedado como pura vivencia. Allí, se manifiesta algo que se encuentra en exceso y que no logra ser aprehendido, ni por indicadores de evaluación, ni por las categorías teóricas que intentan

simbolizar algo de esa realidad. Ante tanto desgarró, los programas sociales amparados en un marco político, tienden si no a *restituir el entramado*, al menos a *suturarlo*.

La cuestión aquí, no es realizar una argumentación sobre la legitimidad o no de los procedimientos de intervención, sino introducir en el debate la cuestión de la funcionalidad del lugar técnico en el marco de las políticas sociales. En el caso de los técnicos, el binomio Psicólogo-Trabajador social ha quedado diluido bajo la nómina de: “operadores sociales”, “técnicos sociales”, “trabajadores sociales”, “agentes de transformaciones”, “educadores”, “consultores”, “equipo técnico”.

De esta manera, la especificidad de cada disciplina y la complejidad del marco de actuación de cada una de ellas, han quedado desdibujadas. Sin embargo, la experiencia de lo que acontece en el trabajo de territorio, se consolida en un aprendizaje dialógico, para quedar luego sedimentado en los registros técnicos. Al parecer, ello no tiene mayor incidencia sobre *la política*⁹¹, entendida ésta como: “(...) el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de ‘lo’ político.” (Mouffe, 2007, p. 16).

Dada la experticia del técnico, se asume como una obviedad que éste debe lidiar y saber hacer con las contradicciones y tensiones que se presentan en el momento de la intervención. Pero toda intervención responde a determinados paradigmas en los que se sustentan las políticas sociales y opera en función de objetivos preestablecidos a través de la implementación de diversos programas. Más, en el momento de la ejecución, comienza la deconstrucción de todo saber, de toda seguridad, de toda certeza. Es allí, donde se expresa radicalmente la dislocación⁹² en lo social, la dislocación entre discurso político⁹³ y praxis.

El desafío consiste, en situar la *posición de sujeto*⁹⁴ en relación a nuestras propias prácticas y descubrir aquello que hace límite en y sobre la intervención, esto es, cómo abordamos ese encuentro con lo real.

⁹¹ Según Mouffe (2007), *lo político*, se correspondería con un nivel ontológico es decir: “el modo mismo en que se instituye la sociedad.” Y agrega: “(...) concibo ‘lo político’ como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas (...)” (p. 16).

⁹² Dislocación hace referencia a una ruptura radical de la significación. (Stavrakakis, 2010, p. 93).

⁹³ En lo referente al discurso que se establece dentro de la escena política que posee un carácter performativo, estratégico, es decir, con ciertos propósitos.

⁹⁴ Laclau y Mouffe (2000), hablan de “posiciones de sujeto en el interior de una estructura discursiva” (p. 154).

La intervención enmarcada

En los años 90, surge una nueva visión de desarrollo⁹⁵, en la cual los factores sociales comienzan a tener relevancia en el abordaje de la pobreza. La dimensión de lo humano surge por primera vez en el informe mundial del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), lo que se traducirá luego en el índice de Desarrollo Humano (IDH). El enfoque de Desarrollo Humano, que integra el *enfoque de las capacidades*⁹⁶, hace referencia a las combinaciones posibles de funcionamientos que le permiten a una persona, hacer y ser en la vida. Por un lado, remite a las oportunidades que posean las personas para alcanzar cierto estado de bienestar, y por otro, a los funcionamientos que se hayan podido seleccionar con respecto a sus propios recursos e intereses. La calidad de vida es puesta en relación con las capacidades de las personas y a las condiciones humanas y sociales para ampliar las opciones y oportunidades (Sen, 1996, p. 54). El término libertad, está íntimamente relacionado con el concepto de desarrollo humano, en tanto: “los individuos deben de ser libres de ejercer sus opciones en mercados viables y debe dárseles la oportunidad de expresar sus opiniones para configurar su propia estructura política” (PNUD, 1990, p. 19).

El *enfoque de derechos humanos*, incorporado a las políticas públicas —basado en los principios de igualdad, no discriminación y responsabilidad— determina que el Estado garantice derechos económicos, sociales y culturales, establecidos en pactos y tratados internacionales; se constituye, de esa manera, un marco de protección social (Pautassi, 2010). El concepto de *empoderamiento*, es relevante para poner énfasis en que las personas hagan ejercicio de sus derechos, de forma tal, que contribuya a mejorar su calidad de vida.

El objetivo, en términos de desarrollo, es que se amplíen oportunidades razonables para que las personas logren desarrollar y fortalecer sus capacidades

⁹⁵ “(...) el proceso de desarrollo puede considerarse como una ampliación de la libertad humana. El éxito de una economía y de una sociedad no puede separarse de las vidas que pueden llevar los miembros de la sociedad. Puesto que no solamente valoramos el vivir bien y en forma satisfactoria, sino que también apreciamos el tener control sobre nuestras propias vidas, la calidad de la vida tiene que ser juzgada no solamente por la forma en que terminamos viviendo, sino también por las alternativas substanciales que tenemos.” (Sen, 1999, p. 1).

⁹⁶ En 1988, Amartya Sen, propone —en una conferencia en Helsinki en el World Institute for Development Economics Research— el enfoque de capacidades como un indicador necesario para la evaluación del concepto calidad de vida.

de forma productiva y creativa. Sin embargo, de la misma forma que en el enfoque neoliberal, las opciones para las personas se tamizan a partir de un buen funcionamiento de mercado. Necesariamente exige de la participación activa de las personas, de las redes locales, de la promoción de acciones comunitarias y de que el Estado disponga de servicios locales adecuados, para evitar las desigualdades en el acceso a estos. La eficacia dependerá de que exista un adecuado sistema de coordinaciones, intra e inter institucionales, que se traduzca en respuestas pertinentes a las demandas de sus usuarios. El enfoque de Desarrollo Humano, servirá entonces, de soporte para fundamentar las propuestas programáticas de las políticas sociales.

En el año 2007, en Uruguay, configurado el Plan de Equidad por el Comité Nacional de Políticas Sociales a través del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), se asume el desafío de configurar una nueva Matriz de Protección Social a través de una estrategia de desarrollo humano, en la que se conjugan el crecimiento económico y la justicia social. Tiene como finalidad alcanzar una redistribución más equitativa entre la población, de modo que se ejerzan los derechos sociales, económicos, culturales y políticos plenamente. Para ello, debió revisarse la *estructura de riesgos*, constituyéndose como objetivos a largo plazo, la reducción de la pobreza, de la fragmentación y la desigualdad social desde un enfoque de capacidades y de derechos.

En el 2011, quedó establecida la estrategia de la Reforma Social, la que está orientada, a través de diferentes programas, a atender y trabajar de manera articulada los aspectos relacionados a la inserción laboral, educativa, el cuidado en la primera infancia y el cuidado de los ámbitos públicos como espacio de interacción social.

Algunas puntualizaciones

Álvarez Leguizamón (2002), plantea que, la utilización del paradigma de desarrollo por parte de los organismos internacionales de financiamiento, como justificación para la erradicación de la pobreza, no es consecuente en sus fines. En su lugar, se logra gestionarla y administrarla a través de *políticas focalizadas*. Por otro lado, la pobreza se la vincula a la *falta de capacidad* de las personas para competir en el mercado. Para quienes se encuentran en posición de incompeten-

tes respecto con las leyes del mercado y el Estado no puede dar solución de carácter estructural, la opción es la de la *autogestión*, a partir de las capacidades individuales de supervivencia o a través de las redes próximas (familiares, comunitarias), promovidas generalmente por organizaciones sociales, a las que el Estado les ha conferido tal potestad (pp. 57-89). Según Serrano (2005), considerar que la pobreza se debe a un déficit en el capital humano y que éste se resuelve, mejorando la calidad educativa y promoviendo acciones para la inserción laboral, sin atender otros mecanismos estructurales que atraviesan el problema, tiene como consecuencia, que los programas sociales actúen sobre la demanda sin atender la disponibilidad de un mercado que luego pueda incluirlos (p. 61).

El Estado, a través de sus políticas sociales, se introduce haciendo de lo privado algo público. A partir de la identificación minuciosa de los datos, se establecen indicadores e índices⁹⁷ que definen: niveles de pobreza, grados de vulnerabilidad, déficits de integración social. De estos indicadores, surgen los factores de riesgo. La concepción de riesgo, forma parte de la planificación e instrumentación de las políticas para la resolución de problemas sociales, por tanto, el riesgo se constituye en un dispositivo biopolítico⁹⁸ en las prácticas de intervención y de gestión social (Mitjavila, 1999, pp. 27-35).

En función de éstos se establecen ciertos pronósticos sobre los comportamientos individuales y sociales. Es entonces, en la búsqueda de medidas de protección en concordancia con el tipo de riesgo, que se legitiman prácticas e intervenciones. (González, Leopold, 2010, pp. 1-21).

Al decir de Mitjavila (2002):

(...) a individualização dos riscos supõe o desenvolvimento de técnicas para incitar, orientar, informar e controlar os indivíduos e as famílias a respeito das chances de ocorrência de acontecimentos indesejáveis. É bom que se lembre da importância que assume a idéia de estilo de vida, como locus privilegiado para a construção das trajetórias biográficas na modernidade tardia. Nesse sentido, em nome dos riscos, os árbitros da vida social podem justificar intervenções dirigidas a vigiar, orientar, controlar,

⁹⁷ El Índice de Riesgo Acumulado, está dado por la suma de vulnerabilidades y el Índice de Carencias Críticas.

⁹⁸ Según Foucault (1993), en el siglo XVIII, ligado al crecimiento del capitalismo en sociedades Occidentales se produce un nuevo fenómeno de mayor alcance respecto de las técnicas de biopoder, y fue "(...) la entrada de los fenómenos propios de la vida de la especie humana en el orden del saber y del poder, en el campo de las técnicas políticas." La biopolítica, "(...) hace entrar a la vida y sus mecanismos en el dominio de los cálculos explícitos y convierte al poder-saber en un agente de transformación de la vida humana (...)" (pp. 171-173).

judgar e, ainda, punir os indivíduos e os setores de população que não conseguem construir —ou que opõem resistência à construção de— “estilos de vida saudáveis ou corretos”. Quanto aos indivíduos, o risco pode-se converter no ponto de passagem obrigatório e imaginário para ter acesso ao próprio corpo e à própria identidade. (pp. 139-140).

Es relevante considerar que lo definido como riesgos, existe a partir de la argumentación del saber y del discurso científico-técnico, adquiriendo significación social, en el entendido de que, a través del lenguaje técnico y sus enunciados se transmiten valores, creencias, a la vez que produce conocimiento y subjetividad (Mitjavila, 1999, pp. 27-35). De esta manera, el sujeto es *producido* en términos de carencias y de vulnerabilidades, se pretende aprehenderlo a través de las categorías de análisis teórico. En tal caso, se organiza un universo de significaciones que tiende a un discurso homogéneo, impidiendo pensar la singularidad y la diferencia en cada situación. Stavrakakis (2007), toma el concepto de sujeto de Lacan como un aporte de relevancia para el análisis sociopolítico, ya que rompe con la concepción esencialista tradicional de sujeto. El sujeto es efecto del lenguaje, se constituye como tal, a partir de un orden simbólico que lo precede y es a causa de ello que se constituye una falta (en ser). Esta concepción “(...) establece la primera articulación entre psicoanálisis, sociedad y política precisamente porque remarca su dependencia del orden socio-simbólico (...)” ya que esta falta constitutiva “(...) solo puede llenarse con objetos sociopolíticos de identificación” (p. 65). “(...) la realidad social es el locus en el que el sujeto como falta persigue su completud ausente”. La imposibilidad de la realización de dicha completud, se debe a que no puede representarse lo irrepresentable, por tanto el orden socio-simbólico también se encuentra afectado por una falta. En este sentido, el autor se refiere a “la imposibilidad de la sociedad”, conceptualización realizada por Ernesto Laclau (1993) debido al carácter escindido de todo objeto de identificación. (pp. 66-67).

Por lo tanto, en el proceso de intervención puede habilitar u obstaculizar la entrada del otro como sujeto, tanto como de quien asume allí el lugar de Sujeto Supuesto Saber. Este lugar de supuesto saber puede llegar a ser encarnado no como un supuesto, sino, como el lugar del saber absoluto, de la verdad y la certeza. En este sentido, creer que se *sabe* sobre la realidad del otro, es del orden de

lo imaginario; categorizar modos de vida y comportamientos no es inocuo, y al hablar de riesgo, éste podría ubicarse del lado técnico-profesional.

Por otro lado, los paradigmas en los que se basan las políticas sociales, suponen un trabajo de constatación de las capacidades de las personas, las que, una vez fortalecidas, les permita lograr cierta autonomía y mejorar su calidad de vida. Ante el fracaso de estos objetivos, “Los miembros de la familia quedan expuestos, de esta manera, ante la mirada inquisidora del experto que evalúa el ‘riesgo’ de la situación presentada, desde una lectura abstracta de la que el sujeto no participa.” (González y Leopold, 2010, p. 17).

En este sentido, cuando la respuesta del otro no coincide con las expectativas de los programas, cuando algo del propio sujeto se resiste a la política de protección y bienestar, o, a pesar de las continuas acciones de la política, los acuerdos no se sostienen, surgen las siguientes interrogantes: ¿Cómo es posible? ¿Qué hay de la relación del sujeto con aquello que lo aqueja? ¿Cómo se piensa ese lugar de repetición que lo lleva a la angustia, al sufrimiento, al fracaso? La experiencia marca que no todo se resuelve a partir de recursos materiales. No todo *es* a partir de las condiciones materiales de vida. De allí que es de suma importancia revisar la concepción de sujeto con la cual se trabaja.

Lo que aparece como una contradicción, confronta permanentemente al técnico y a la propia política con sus propias limitaciones de actuación. Se trata de ubicar bajo la lupa, en lo que se suele verificar en términos de resistencia del otro, qué hay de nuestras propias resistencias, re-visionar qué de cada uno de nosotros se pone en juego pues también somos sujetos de la intervención, atravesados por el deseo, el goce, pasiones, ideales, discursos, saberes, verdades, etcétera.

Los espacios constituidos para el análisis de la práctica social, están diseñados para pensar las estrategias y construir acciones-metas, de hecho, la valoración de los resultados se realiza en función de ellas. La intervención es valorada en términos de éxito o fracaso en función de minimización de los factores de riesgo. Pero una vez más, se desdibuja de lo que se trata al fin: lo que se produce en el encuentro-desencuentro con el otro, esa vivencia de lo que acontece más allá de la resolución o no de las condiciones materiales de vida. Ello queda excluido, de igual manera que los puntos ciegos constitutivos de la propia política; sin embargo, suponen dimensiones estrechamente relacionadas con el punto mismo de problematicidad que se quiere resolver.

La intervención se constituye en un campo de tensión, atestado de *aparentes contradicciones* —¿o deberíamos de decir de antagonismos?— que emergen en el entrecruzamiento de la política, la demanda, el deseo del otro a quien va dirigida la intervención y el marco referencial y ético del técnico que lo posiciona en relación con un hacer.

La negación de la dislocación que produce lo real, la negación de los antagonismos sociales es el problema que hay que considerar. Se entiende por antagonismo: “(...) la relación entre proyectos discursivos diferentes, pero ya articulados que compiten por la hegemonía (...)” (Stavrakakis, 2010, p. 93). De allí la relación entre los conceptos de dislocación y antagonismo en tanto: “Todo acontecimiento dislocatorio lleva a la articulación antagónica de diferentes discursos que intentan simbolizar su naturaleza traumática, de suturar la falta que eso crea.” (Stavrakakis, 2007, p. 115).

Según Stavrakakis (2007), para Ernesto Laclau (1993) la dislocación en la realidad social es lo que a su vez la causa. Agrega:

(...) este momento de dislocación es justamente lo que causa la articulación de nuevas construcciones sociales que intentan suturar la falta creada por la dislocación. Debido a que la dislocación, al no ser representable, denota el fracaso y la subversión de un sistema de representación (sea este imaginario o simbólico), debido a que la dislocación crea una falta en el lugar de un orden discursivo, la dislocación puede ser concebida como un encuentro con lo real en el sentido lacaniano de la palabra. No obstante, la falta creada por la dislocación produce la necesidad (más bien el deseo en nuestro vocabulario lacaniano) de su colmado. (p. 107)

Del lado del técnico, no se trata de ubicarse a modo de hilo que falta ser tejido, ni de proponerse allí para cubrir la brecha, el desgarró, pues ese no es el sentido de ninguna intervención. El encuentro con lo real, con la imposibilidad, con lo contingente, con aquello que hace límite, debería traducirse en un aprendizaje, más allá de la angustia.

Del que-hacer en la encrucijada

La cuestión aquí es el sentido de la praxis enmarcada en las lógicas de dichas políticas. En la experiencia, se produce algo que es del orden de lo intransmisible, a pesar del intento de dar cuenta de las realidades en las que se interviene y de lo que acontece, teniendo como referencia paradigmas y marcos teóricos que conforman nuestro discurso.

Siguiendo a Stavrakakis (2010):

(...) la construcción del saber y la teoría parece consistir en abordar y explicar la experiencia, para luego orientar nuestra praxis, es decir canalizar la experiencia y guiar la acción por vías éticamente atinadas, fidedignas y legítimas (...) El problema con estas posturas es que las indagaciones teóricas y el discurso científico nunca logran entender la totalidad de nuestra experiencia, y mucho menos predecir y dirigir la praxis humana (...) (p. 24).

Introducir la investigación teórica en términos de diálogo y debate, como contraposición de la hegemonía de la que usualmente se arroga cada disciplina para pensar y producir sobre ciertos temas, implica evitar el monólogo disciplinar que reduce y empobrece las posibilidades de transformación, contribuyendo así una repetición de las prácticas y sus efectos. Por tanto, interpelar los discursos que van cristalizándose al compás de nuestras acciones de intervención, interrogar nuestros posicionamientos en relación a una ética, es un deber en el sentido de una tarea. Cuestionar la intervención, a la luz de una revisión de las categorías aprendidas y supuestamente compartidas, es un comienzo para desandar las dificultades y los dilemas que se nos presentan en el quehacer profesional. Realizar una investigación crítica que contemple la diversidad de las prácticas y sobre todo sus efectos, se vuelve imprescindible para entender ciertas complejidades.

De lo que de esa experiencia escapa a lo simbolizable, es decir *lo real*, Stavrakakis (2010) expresa que: "(...) la circularidad entre teoría y experiencia, entre saber y verdad sólo puede sostenerse cuando se excluye algo (...)" (p. 25). En este sentido, de la única forma que la teoría puede dar cuenta fielmente de la experiencia es haciendo coincidir lo real con la realidad, pero esta realidad, en tanto producida es simbolizada. Lo real de la experiencia tiene que ver con algo que la propia realidad no puede captar. En este sentido, lo real tiene que ver con

aquello que se sale de lo esperado, de lo predecible. Dirá: “Tarde o temprano, lo real vuelve a aflorar y disloca la teoría” (p. 26).

De lo que se trata, entonces, es de reconocer este real, de articular la verdad de lo real en el saber. Ello no significa ubicarse en el lugar pesimista y apocalíptico del “no hay salida”, pero no la habrá, si se niega lo que la realidad tiene de real, si el desgarró y la dislocación no se registran a modo de *causa*. Por otro lado, lo que surge a modo de negatividad involucra cierta dimensión productiva, en tanto causa el deseo y el dinamismo de las cosas, permite una re-articulación y nuevos anudamientos simbólicos. Pues, esa continúa siendo la vía de la que disponemos para bordear algo de lo real, la del orden simbólico. Borear y no suturar, estando siempre advertidos, de que la emergencia de nuevas ideologías, de nuevos discursos, no por su condición de emergentes y nuevos, dejarán de intentar instituir la coherencia de la realidad dislocada.

Referencias bibliográficas

- ALVAREZ LEGUIZAMÓN, S. (2002). La transformación de las instituciones de reciprocidad y control: del Don al Capital Social y de la biopolítica a la focopolítica. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, vol. 8, N.º1, enero-abril 2002, pp. 57-89.
- CONSEJO NACIONAL DE POLITICAS SOCIALES (2011). *La reforma social. La nueva matriz de protección social del Uruguay. Plan de acción*. Recuperado de: http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/15752/1/documento_reforma_social_aprobado_por_cnps.pdf Consultado el 05/03/17, pp. 1-20.
<file:///C:/Users/Jox/Downloads/5276-14902-1-PB.pdf>
- FOUCAULT, M. (1993). *Historia de la Sexualidad. I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- GONZÁLEZ, C. y LEOPOLD, S. (2010). La Noción de Riesgo Social en la práctica del Diagnóstico Social de las Familias Uruguayas en el Área Sociojurídica. *Revista Trabajo Social*, N.º 9, enero-junio 2009. Recuperado de: <file:///C:/Users/Jox/Downloads/5276-14902-1-PB.pdf>
- LACLAU, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

- LACLAU, E. y MOUFFE, CH. (2000) Posición de sujeto y antagonismo: la plenitud imposible. En: Arditi, B. (Ed.), *El reverso de la diferencia. Identidad y Política*. Venezuela: Ed. Nueva Sociedad, pp. 153-167.
- MITJAVILA, M. (1999). El riesgo y las dimensiones institucionales de la modernidad. En: *Revista de Ciencias Sociales*, N.º 15, pp. 27-35.
- MITJAVILA (2002). O risco como recurso para a arbitragem social. *Tempo Social. Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 14(2), pp. 129-145, outubro de 2002.
- MOUFFE, CH. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Ed. Fondo de cultura económica.
- PAUTASSI, L. (2010). El aporte del enfoque de Derechos a las políticas sociales. Una breve revisión. En: CEPAL, *Taller de expertos. Protección social, pobreza y enfoque de derechos: vínculos y tensiones*. . Recuperado de: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbi-blio/pautassi.pdf>
- PNUD (1990). *Informe anual. Desarrollo Humano*. Bogotá: Tercer mundo editores. . Recuperado de: <http://desarrollohumano.org.gt/wp-content/uploads/2016/04/HDR-1990.pdf>
- SEN, A. (1996). Capacidad y Bienestar. En: NUSSBAUM, M. y SEN, A. (Comp.), *La Calidad de Vida*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 54-83.
- SEN, A. (1999). Invertir en la infancia: su papel en el desarrollo. En: *Romper el ciclo de la pobreza: Invertir en la infancia. Conferencias magistrales*. París: Banco Interamericano de Desarrollo.
- SERRANO, C. (2005). La política social en la globalización. Programas de protección en América Latina. En: UN.CEPAL. *Serie Mujer y Desarrollo*, N.º 70, agosto de 2005. Santiago de Chile: CEPAL.
- STAVRAKAKIS, Y. (2007). *Lacan y lo político*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- STAVRAKAKIS (2010). *La izquierda Lacaniana. Psicoanálisis, teoría, política*. Buenos Aires: Ed. Prometeo.

Desmanicomialización y lazo social.

Un aprendizaje desde la práctica

CECILIA BARONI

MARIANA MARQUES MORAES

Presentación

En el presente artículo expondremos algunas reflexiones y elaboraciones que surgieron a partir de la experiencia del Espacio de Formación Integral (EFI) de Sensibilización: “Dispositivos de desmanicomialización y de creación de lazo social, hacia un nuevo paradigma de salud mental en Uruguay. Una mirada desde la integralidad”, dictado por las autoras de este artículo, en el segundo semestre de 2015, en la Facultad de Psicología, Universidad de la República.

En dicho EFI propusimos que los estudiantes, mediante un acercamiento al Proyecto Comunicacional y Participativo Radio Vilardevoz, conocieran el funcionamiento del dispositivo de desmanicomialización y de creación de lazo social que en él se lleva adelante. A su vez, nos propusimos propiciar aprendizajes integrales y en terreno que pudiesen colaborar en los procesos de reflexión y problematización sobre las posibilidades de articulación de la extensión, investigación y enseñanza, en el campo de la salud mental, así como del trabajo interdisciplinario y sus desafíos, y cómo se ponen en juego los saberes de los actores sociales involucrados en dicho dispositivo.

El aprendizaje integral se realizó conjugando teoría y práctica, lo cual permitió a su vez un acercamiento a la “praxis vilardevociana” (Baroni et al., 2012). El EFI se organizó en dos instancias complementarias entre sí; una, relacionada con el espacio de aula en el que se expusieron teóricamente los conceptos centrales de la presente propuesta, a cargo del equipo interdisciplinario de la Radio que está conformado por psicología, filosofía, comunicación y medicina. En la otra, los estudiantes se acercaron a diferentes espacios de trabajo de Vilardevoz (experiencia en terreno) —taller de escritura, fonoplatea abierta y desembarcos— donde el encuentro con los participantes del dispositivo comunicacional y participativo permitió conocer una realidad para muchos inexistente, así como pensar y articular, desde la práctica, aquellos conceptos introducidos teóricamente en el transcurso del EFI. Con esto nos referimos a que para muchos de los estudiantes

conocer el Hospital Vilardebó y la Radio Vilardevoz generó un impacto a nivel afectivo que tuvimos que abordar y dar lugar desde nuestro rol docente para poder desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de respeto a las condiciones de vida de las personas con las que iban a comenzar a interactuar.

El EFI implicaba, a su vez, colaborar desde la perspectiva extensionista en la preparación de la IV Marcha por Salud Mental, Desmanicomialización y Vida Digna (del 9 de octubre de 2015), y realizar un trabajo final desde la iniciación a la investigación —a la vez que se brindaron algunas herramientas de la investigación cualitativa (observación participante, entrevistas semiestructuradas y diarios de campo)—, que consistía en la formulación de un problema de investigación, así como el análisis de su pertinencia social. El trabajo final del EFI incluyó visualizar la importancia del uso de las herramientas a nivel metodológico y contrastar con una realidad social determinada los conceptos de lógicas manicomiales y los procesos de desmanicomialización.

El presente artículo está dividido en cuatro partes: en la primera, presentaremos el escenario de la práctica EFI; en la segunda, el dispositivo pedagógico utilizado; en la tercera, realizaremos un análisis de los cuadernos de campo elaborados por los estudiantes durante el EFI; y, por último, como conclusión, expondremos algunas líneas de investigación que surgieron durante el EFI y se plasmaron en los trabajos finales de los estudiantes.

Cabe mencionar que los cuadernos de campo tenían como ejes de reflexión y análisis: I) la confrontación entre expectativas y prejuicios antes de conocer determinada realidad —la realidad del Hospital Vilardebó, específicamente, la de la Radio Vilardevoz y sus participantes, en su gran mayoría usuarios del sistema de salud mental del Uruguay—, las impresiones y reflexiones a partir de la experiencia de conocer la Radio Vilardevoz; II) la articulación entre teoría y práctica, o sea, entre conceptos trabajados en clase y el espacio práctico de la Radio Vilardevoz; III) la reflexión sobre la diferencia entre una posición asistencialista y una posición de psicólogo(a), así como de otros profesionales de otras disciplinas. Optamos por analizar los cuadernos de campo porque son un testimonio de los estudiantes sobre la experiencia formativa en un espacio práctico de formación integral.

El escenario del EFI y sus aportes a prácticas de carácter desmanicomializantes

El Proyecto Comunicacional Participativo Radio Vilardevoz es un proyecto autogestionado, desde 1997, por usuarios de salud mental (tanto internos como ambulatorios), un equipo interdisciplinario, y por docentes y estudiantes de la Universidad de la República. Funciona en el Hospital Vilardebó y fruto del esfuerzo colectivo sigue hasta la fecha.

El mismo se sostiene sobre tres pilares fundamentales: la Participación, la Comunicación y la Salud mental. Cabe señalar que Vilardevoz es un proyecto en constante producción y rediseño apoyándose en los propios espacios de discusión y análisis que existen, tanto a nivel del equipo técnico como del colectivo en general, que se reúne para la discusión permanente de los tópicos principales.

La importancia de la participación es clave, constituye la dimensión política de la Radio, ya que en este pilar se considera todo lo concerniente a la producción de autonomía, la construcción de ciudadanía y responsabilidad social, el desarrollo de la solidaridad y la capacidad de transformación del entorno por parte de los participantes. Pero sobre todo, la propuesta del modelo democrático como forma de organización de un proyecto de intervención social-comunitaria. El desarrollo comunicacional tiene que ver con la proyección social del proyecto, o más bien de las producciones de la experiencia, constituye la dimensión estética y es el eje que resulta fundamental para el alcance de la inclusión social, el combate a la discriminación como forma de producción de la locura, el desarrollo de las potencialidades y la creatividad, y la adquisición de hábitos de trabajo y responsabilidad con la tarea

y compromiso personal y social a través de una propuesta de comunicación. Finalmente, la dimensión de la salud constituye el tercer tópico, en el que Vilardevoz desarrolla toda el área de la producción de subjetividad, del sujeto autónomo. Tiene que ver con la capacidad de crítica y transformación de sí mismo, el incremento de los lazos de solidaridad a partir de una experiencia de aprendizaje de aceptación de lo diverso, de compromiso con la tarea y con el proceso personal. Implica la dimensión ética, la redimensión de la relación técnico-paciente, la producción de una “clínica del encuentro”, signada por la potenciación de lo colectivo como vía de acceso a la salud. (Baroni et al., 2012, s.f.).

En ese marco existe en Radio Vilardevoz desde el año 2001 una de las pasantías de la Facultad de Psicología que aporta a la formación académica y disciplinar de los estudiantes avanzados de psicología. Asimismo, dado que Vilardevoz es un escenario de articulación y problematización de múltiples dimensiones, es que se han realizado diversos proyectos de extensión e investigación, lo que ha generado una *cultura* en los diversos espacios de trabajo de ser visitados e invitados a producir algo en común. Durante el 2015, además de la pasantía para estudiantes avanzados de psicología y la propuesta del EFI, se llevó adelante el proyecto “Emprendimientos Socio Productivos, Desmanicomialización y Ciudadanía” (Espacio Interdisciplinario, 2015) lo cual generó mucho movimiento y espacios permanentes de pienso y articulación con todos los actores involucrados.

Esta insistencia por articular con diversos actores y organizaciones sociales se realiza desde una perspectiva que sostiene el intercambio de saberes y experiencias como la fortaleza para poder transformar la realidad y las condiciones de vida de las personas que se encuentran “excluidas” de una u otra forma de la sociedad. Vilardevoz ha desarrollado como parte de su estrategia de inclusión una fonoplatea abierta al público, que funciona desde el 2002, la cual se ha ido convirtiendo en un espacio de referencia, integración, participación y encuentro.

Este fue uno de los espacios en el que los estudiantes del EFI se incorporaron para poder conocer y reflexionar acerca de los dispositivos de inclusión

sociocomunitaria de personas con padecimiento psíquico, personas, en este caso, diagnosticadas y abordadas prioritariamente desde la psiquiatría.

La propuesta docente posibilitó valorizar el discurso de los llamados *locos* y aportar a “la problematización del saber en torno a la ‘locura’, la relación del universitario con el saber y la relación con la población a trabajar” (Baroni et al., 2012, p. 78). Un trabajo de deconstrucción que en este caso implicó para los estudiantes enfrentarse a los prejuicios o al desconocimiento sobre esta realidad.

Conocer una *institución total* (Goffman, 1970) y poder preguntarse por qué la gente está internada allí, si parece “normal”, ¿por qué los dejan fumar en una institución de salud? o ¿por qué nadie los va a visitar?, es comenzar a dejarse asombrar por una realidad que, por lo menos, comienza a cuestionar lo obvio... o no tanto. Hablamos también de cuestionar las dicotomías construidas socio-históricamente como normal/anormal, salud/enfermedad, asistencia/asistencialismo, inclusión/exclusión, preguntas que nos llevaron a rediseñar un curso porque para los docentes era “obvio” que los estudiantes deberían “saber todo eso”. Problematizar el manicomio y pensar desde el concepto de desmanicomización, conocer cartografías de algunos movimientos de reformas psiquiátricas como las de Italia, Inglaterra, EEUU y de países de la región como Brasil, Argentina y Chile, colaboraron con acercarse a este momento histórico y a entender el proceso que se ha dado en Uruguay, y la importancia de la participación de los propios implicados en dicho proceso, así como pensar y repensar el papel de la universidad.

Los estudiantes fueron recibidos por un equipo técnico y por los participantes de Radio Vilardevoz, pacientes internos y ambulatorios del Hospital Vilardebó, una población caracterizada por encontrarse en el entrecruce de la pobreza y la locura, por lo que se presenta una situación de extrema vulnerabilidad tanto socio-familiar como económica. Las personas que participan del colectivo han sufrido procesos de discriminación, estigmatización, abandono y, en algunos casos, encierro prolongado en instituciones asilares y manicomiales. Situación que nos interpela, primero como seres humanos, y luego como universitarios; se comienza a desdibujar el ¿qué hago?, si lo que se ve es que falta de todo un poco, lo cual pone en riesgo el poder generar prácticas críticas dado que lo que comienza a pasar es “querer dar lo que tengo a los que tienen menos”.

Dispositivo pedagógico en prácticas integrales

El dispositivo pedagógico que diseñamos nos permitió acompañar a los estudiantes en su proceso en el aula y en los espacios de práctica. Docentes en salón y docentes en terreno oficiando de sostén y brindando una forma posible de abordar y construir con otros una práctica que integre diversas miradas y diversas funciones. Ir, conocer, preguntarse, impactarse, angustiarse, buscar información, leer sobre lo producido acerca de la temática, empaparse en una realidad desconocida y temida por muchos, volver a angustiarse y volver al aula como ese lugar que da refugio y certezas para poder construir juntos formas posibles de construir y acompañar al otro.

Para generar estos movimientos fue necesario cumplir con varios aspectos:

- Generar un espacio en el aula de contención y reflexión ante las experiencias vividas. Dar lugar al intercambio y propiciar la articulación entre el pensar-sentir y el conocer. Enseñar una herramienta como es el cuaderno de campo en tanto instrumento de registro en prácticas de extensión y de investigación, pero también de acompañamiento en el proceso de acercamiento a una realidad. Cuaderno que es memoria y registro de lo que va aconteciendo y que será testigo de los procesos de pensamiento, a la vez que posibilita ir produciendo conocimiento desde la práctica y desde lo que esta genera. Cuaderno testigo del propio proceso de aprendizaje que permite, a su vez, un proceso de reencuentro y autoevaluación de lo hecho, lo pensado y lo vivido.

- Coordinar las salidas de campo con la organización de referencia para que el acercamiento e intervenciones de los estudiantes, y por ende de la universidad, sea respetuoso y dialógico, a la vez que desafiante en la construcción conjunta de actividades donde realmente se produzca intercambio de saberes desde el reconocimiento de la diferencia y la valoración de los aportes a realizar.

- Planificar encuentros con otros profesionales y otras miradas que aportan a la psicología y viceversa, abordar realidades tan complejas como las vividas por las personas que se encuentran en el entrecruce de la locura y la pobreza. El objetivo de estas aulas con invitados es, además de aportar

conocimientos desde otras áreas sobre el tema de la salud mental, propiciar una comprensión de cómo puede funcionar un equipo interdisciplinario en el ámbito de la salud mental que dé cuenta, además, de que la salud mental no es un tema puramente médico y sanitario, sino un tema social que se debe articular, por ejemplo, con el arte, el periodismo, la libertad de expresión y con otras disciplinas: psicología, trabajo social, terapia ocupacional etcétera.

Análisis de los cuadernos de campo

Como adelantamos anteriormente, en el EFI los estudiantes tuvieron que elaborar como forma de registro y acompañamiento de su práctica, así como forma de evaluación de su proceso, un cuaderno de campo de las idas a Radio Vilardevoz. Una de las primeras consignas que se les dio para comenzar a aprender a usar esta herramienta fue que, antes de ir a conocer la Radio, escribieran las expectativas que tenían de dicha visita y de lo que esperaban encontrar allí, y que durante y/o después de las visitas escribieran lo que observaron. Lo que los estudiantes escribieron en sus cuadernos de campo dan cuenta de algunas concepciones sociales con relación a la locura; citaremos fragmentos de tres cuadernos de campo que resumen los principales sentimientos observados en los estudiantes, previo a las visitas:

Mis expectativas de esta salida a campo fueron muy diversas, desde el miedo hasta la ansiedad de conocer este nuevo espacio, ese miedo que sentía era de todos los rumores que la gente dice, ese tabú que la sociedad inventa para justificar aquello que se deja fuera de la norma o aquello que se desconoce. (A., 2015).

No sé bien qué encontrar en dicha institución, vienen a mi cabeza preguntas tales como: ¿Quiénes son ellos? ¿Por qué motivo están allí? ¿Cómo es su trato con los médicos? ¿Y con los funcionarios? ¿Locura? ¿Es un etiqueta o construcción social que convierte a los usuarios y participantes en enfermos mentales? [...] Si tengo que mencionar algún aspecto que espero encontrar allí es definitivamente la pobreza, también la opresión del silencio [...] y sin duda la pérdida de la autonomía en determinados usuarios. (B., 2015).

Y,

Cuando les cuento a las personas que elegí este EFI y que trataré con personas que estuvieron internadas en el Hospital Vilardebó, lo que escucho es: “estás loca”, “cuídate”, “ojo mira que son locos”, “¿cómo te vas a meter ahí?”, entonces, ahora que voy a conocer a esas personas que me las definen como tan malas me hace sentir miedo ya que no sé con lo que me voy a encontrar. De lo que sí estoy segura es de que me voy a encontrar con un “mundo diferente”, en realidad me voy a encontrar con el “mundo real” porque esas personas existen y forman parte de nuestra sociedad, pero las esconden. (C., 2015).

A partir de los fragmentos citados arriba, vemos que el sentimiento predominante en los estudiantes, previo a las visitas, es el miedo, miedo del desconocido, pero en especial miedo al “loco”, caracterizado históricamente y socialmente como “peligroso”, principal justificación hasta hoy para el encierro, especialmente para las internaciones involuntarias. Justificación utilizada, por lo menos, desde la Ley de Psicópatas, 1936, en Uruguay, y que responde a un paradigma de la enfermedad y de la peligrosidad con relación a la locura. Sin embargo, vemos también los sentimientos de “ansiedad” y curiosidad por conocer otra realidad, el “mundo real” que la sociedad desconoce y esconde. Estos fragmentos de cuadernos de campo exponen también un primer intento de articular y reflexionar sobre conceptos trabajados teóricamente en aula: locura; locura y pobreza; autonomía; normal versus anormal; opresión y silencio; conceptos que fueron introducidos no solo como una forma de acercamiento a un campo teórico, el de salud mental y desmanicomialización, sino también como forma de poder expresar, racionalizar y teorizar junto a los estudiantes los sentimientos generados con relación al *tabú* de la locura.

Pasemos ahora a algunos fragmentos de los cuadernos de campo que describen lo observado y ponen en manifiesto concordancias y discordancias entre las expectativas previas a las visitas y la “realidad”:

Desde el primer día que fui a la Radio mis expectativas cambiaron, al principio no quise entrar sola, esperé a mis compañeros (me temblaban las piernas), cuando entré, todo cambió, los usuarios de la Radio no eran como imaginaba que serían, no encajaban en el tabú o el estigma social, los participantes se acercaron a saludar y enseguida empezaron a sacar conversación con nosotros, ahí conocí otra realidad. (A., 2015).

Lo primero que me llamó la atención fue la estructura de la institución. Hay una parte que tiene forma de capilla o iglesia. Por otro lado, también captaron mi curiosidad partes del Hospital que se encontraban deterioradas. Nos encontramos con la profesora a cargo del curso, la cual nos dijo que interactuáramos con los participantes, también nos comunicó que venía gente del CEUP [...]. Empezaba a llegar gente desde afuera del Hospital, participantes del colectivo. Te saludaban con tal alegría, como si te conocieran de toda la vida, lo primero que hacían después de saludar era preguntarte si eras estudiante de Psicología. [...] Por otro lado me asombró el compañerismo que tenían entre ellos. (B., 2015).

Había una mujer con la cual me divertí mucho, estuvo siempre con su celular y sus auriculares bailando y sacando fotos (se sacó fotos con nosotros también), también si disfrazaba y actuaba. En el patio también había un señor que hacía dibujos hermosos. Cuando veo todo esto me hace pensar y reflexionar de lo que se está perdiendo la sociedad, que los excluye por una razón que nos puede pasar a todos, porque todos podemos padecer trastornos mentales. (C., 2015).

Contrario a mis expectativas, los participantes fueron en realidad los que nos guiaron sobre cómo movernos en el espacio. (D., 2015).

Y,

... se aprende mucho más escuchando las historias de la Radio que en algunos libros y se pueden conocer realidades muy diferentes a las que uno conoce por experiencia propia. [...] Ese sábado vi una cara un poco más seria de la Radio y del Hospital. Ver a todos los guardias armados, a la mujer que se llevaron por la fuerza y la prohibición de sacar fotos me recordó que la Radio y el Hospital son lugares muy diferentes. (E., 2015).

Los fragmentos de los cinco cuadernos arriba citados nos propician ricos materiales de análisis y reflexión. Por un lado, vemos cómo algunas expectativas previas a conocer la Radio se desvanecen cuando de hecho se la conoce; por ejemplo, se pierde el miedo al “loco”, quienes no son así tan “peligrosos” ni tan “sin autonomía”, contrario a lo que se afirma socialmente. Son los mismos participantes quienes reciben y guían a los estudiantes de forma cariñosa y amistosa, dejándolos totalmente a voluntad e integrados al espacio. Además del cariño —que

se opone a la idea del loco “naturalmente” violento— pudieron apreciar la alegría en muchos participantes, así como el arte y el talento que la sociedad pierde porque “los excluye”. Por otro lado, pudieron observar en la práctica un concepto trabajado teóricamente en el aula: el de lazos de solidaridad y compañerismo entre los participantes de la Radio. Sin embargo, si bien observaron alegría, cariño, compañerismo, arte y autonomía, no pasó lo mismo con relación al adentro del Hospital Vilardebó. Como los mismos estudiantes observaron, Radio y Hospital son lugares muy diferentes, diferencia que se refleja desde la arquitectura hasta en el trato con los participantes. Se trata de dos paradigmas —el de la enfermedad, el encierro, el deterioro, el castigo, la violencia y las prohibiciones, del lado del Hospital; y el de la salud mental, encuentro, abrazo y desmanicomialización, del lado de la Radio— que coexisten, pero en constante tensión. La diferencia entre el Hospital y la Radio da cuenta en la práctica del concepto de paradigma y de cambio de paradigma también trabajados teóricamente en aula. Se puede vislumbrar en el último fragmento citado, más específicamente en la afirmación: “... se aprende mucho más escuchando las historias de la Radio que en algunos libros” el valor de la práctica y del saber de los actores sociales en la formación del estudiante.

En los cuadernos de campo se pidió a los estudiantes —además de escribir las expectativas previas a las visitas a la Vilardevoz y lo que observaron allí— que hicieran una articulación entre los conceptos dados en aula y lo observado. ¿Cómo dichos conceptos aparecían en la práctica? Los principales conceptos que guiaron el EFI fueron integralidad, dispositivo, lazo social y paradigma, y de estos se derivan otros que también fueron abordados en aula: institución total, extensión, comunicación, redes, intervención psicológica y rol del psicólogo. Citaré fragmentos de algunos cuadernos de campo que dan cuenta de dicha articulación.

Integralidad, paradigma y lazo social

En toda esta dinámica de mediadores y también observando el lugar al que se nos puso a nosotros mismos como estudiantes, puedo vincular en manera general algunos de los conceptos trabajados en clase como los de educación, extensión y comunicación planteados por Paulo Freire: “El diálogo es la relación que hace posible el

acto cognoscente. Ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizado por el mundo" (s/d). Aquí se ve claramente el interjuego de saber que se da entre absolutamente todos los participantes, los que poseen un saber más teórico y técnico, relacionándose con los que tienen un saber experiencial/mundano. Quiero destacar que en este nuevo paradigma presente ya en la Radio Vilardevoz "la relación de poder es horizontal y por lo tanto todos los saberes son importantes". (F., 2015).

Los psicólogos y profesionales que forman parte de este proyecto del día a día, tienen un trato con los pacientes desde otra perspectiva. No existe esa relación vertical, donde el profesional tiene mayor conocimiento, donde tiene la única y última palabra; sino que existe una interacción horizontal, donde todos tienen distintos saberes, donde hay una relación dialógica y bidireccional, un empoderamiento y un reconocerse en el saber. Existe un componente participativo que busca involucrar distintos actores, es decir, una red social, que crea lazos interpersonales... Un ejemplo tan simple que se plasmó en mi mente ese día fue ver cómo los profesionales de la Radio saludaban a sus participantes. Había abrazos, había un acercamiento afectivo, más allá de que la relación no es de amistad. Pero en un determinado momento, decidí voltear mi cabeza hacia un lado y pude ver cómo otro profesional que venía desde dentro del Hospital vestido con una túnica blanca tan característica, saludaba a otro usuario estrechando su mano. Es una simple comparación que me trajo todos estos conceptos a mi mente, volviendo a la idea de que el Hospital tiene dos partes antagonistas. Vinculado a la idea de paradigma, en él existen dos distintos tipos: la Radio estaría enmarcada en un paradigma de desmanicomialización, y el Hospital estaría enmarcado en un paradigma de manicomialización, están en tensión entre sí. (G., 2015).

Y,

Se vincula el encuentro y el diálogo con la Psicología Comunitaria, con la concepción de saber y de poder (Foucault) como la multiplicidad de dispositivos, organismos, mecanismos, etc., en una codependencia entre poder

y saber, que, en el caso del hospital, va llevando a la desvalorización del internado, dado que el saber psiquiátrico se postula como el único válido. [...] De esta manera entiendo que el Hospital Vilardebó cumple con un paradigma vertical donde predomina la despersonificación, cosificación y deterioro de la autonomía personal, bajo la diagramación —pastillas, horarios, tareas—, mientras que la Radio trabaja horizontalmente, donde se destaca la dimensión humana más allá de la estigmatización, potencia y construye redes de sostén que permiten a las personas afectadas conservar su singularidad y subjetividad. (H., 2015).

Los tres fragmentos arriba citados dan muestra de un entendimiento teórico y práctico del concepto de integralidad, en especial, de la integralidad de saberes, entre el saber académico (EFI) y el saber de los actores sociales (participantes de la Radio); también de los conceptos de paradigma y cambio de paradigma, pensado a partir de que la Radio funciona desde un paradigma horizontal —del abrazo, del encuentro, de la singularidad— diferente al del Hospital, que es vertical —de la cosificación, deshumanización, y en el cual el médico es el único que tiene el saber—. Asimismo, el segundo fragmento citado articula también el concepto de “lazo social” a partir de la observación de cómo se relacionan entre sí los participantes de la Radio.

Dispositivo e institución total

La Radio lo que hace es dar voz a los excluidos, aquellos que son aislados, los internados [...]. En la Radio los usuarios dicen cosas que les pasan y que la sociedad no quiere escuchar, es un lugar para eso. Es una forma de terapia, algunos lo consideran un trabajo también, pero eso es regido por cada uno de los participantes. [...] La Radio es la que les brinda voz para traspasar los muros del manicomio y del encierro. Todo este concepto que justifica a las instituciones totales como son los manicomios, las cárceles o las escuelas parten de una producción subjetiva que es que el “loco está en el manicomio” y esta producción es creada a partir de la idea de que el loco es peligroso. Cada una de estas instituciones lleva a los sujetos a hacerlo un enfermo mental, un preso, un sujeto educado. (B, 2015).

Y

La Radio como lugar para ser escuchado, especie de catarsis. Esto se relaciona con el concepto de dispositivo

como régimen de enunciación (Deleuze). Se discute el proyecto de ley y desmanicomialización. Uno de los pacientes que trabaja en la cocina opina en contra del cierre del Hospital “¿Dónde vamos a vivir?”. Esto muestra, por un lado, el sentido de pertenencia al Hospital, y por otro el no tener otra opción, ya que muchos no tienen familia. (D, 2015).

Ambos fragmentos dan cuenta de un primer acercamiento teórico y práctico a los complejos conceptos de dispositivo e instituciones totales.

Asistencialismo versus posición profesional y rol del psicólogo

Pude observar, también, muchas de las intervenciones de una de las docentes dentro de su rol de psicóloga y fuera de un ámbito cerrado o lineal como puede ser por ejemplo un consultorio, esa ductilidad me llamó la atención y rompe también con lo que uno trae en su propio bagaje y podemos acercarnos más hacia una mirada distinta del rol del psicólogo, que no solo es en un consultorio, sino que su campo de acción puede llegar a sectores muy amplios y no es solo aplicable dentro de cuatro paredes, sino que se extiende en su alcance más allá de un territorio o espacio. Quiero contarles que me pasó, al conocer a algunos usuarios de la Radio, el deseo de querer ayudarlos de alguna manera u otra, ese sentimiento estuvo conmigo varios días y fue en un teórico que surgió el tema [...]. Ese día me sirvió mucho ya que se habló de nuestra futura práctica psicológica y desde de qué lugar posicionarnos como profesionales y dentro de nuestro rol como psicólogos. Me di cuenta que ese sentimiento de querer ayudar debía transformarlo en la construcción de mí misma ante la carrera que elegí, la cual me permita incorporar herramientas que en el futuro serán las que me permitan tener un rol participativo en la elaboración de estrategias, a través de las cuales pueda vincularme y realizar un aporte válido y enriquecido hacia la sociedad. (I., 2015).

En el último fragmento citado se encuentra, además de una articulación conceptual, una reflexión personal que da cuenta de un cuestionamiento —a partir de la confrontación con el espacio práctico de la Radio Vilardevoz y las aulas teóricas—, sobre el rol del psicólogo(a) dentro y fuera del consultorio, cuestionamiento que lleva a preguntarse también sobre el lugar social y la ética implicada en la práctica del psicólogo(a).

Líneas de investigación y conclusión

Nos gustaría concluir el presente artículo, primero, con un agradecimiento especial a los estudiantes del EFI que aportaron —a partir de sus inquietudes, cuestionamientos y trabajos finales— para que el equipo técnico de la Radio Vilardevoz siga pensando y reflexionando sobre su práctica en dicho dispositivo, y también a sistematizar la experiencia en el presente artículo. Segundo, citando algunas líneas de investigación propuestas por los estudiantes al final del EFI que explicitan el proceso de formación de un pensamiento crítico sobre la locura, la salud mental, el proceso de desmanicomialización y otros aspectos tratados en el EFI: *la dicotomía locura/normalidad y la exclusión social que lleva al encierro en la Antigüedad y en el Uruguay de hoy; la brecha social entre Hospital Vilardebó y Radio Vilardevoz; la significación que los participantes de la Radio Vilardevoz dan a la misma.*

Referencias bibliográficas

- BARONI, C., JIMÉNES, A., MELLO, S. y VIÑAR, M. (2012). Extensionando con locura Vilardevoz: una experiencia de comunicación participativa. En *Apuntes para la Acción II*. Montevideo: Extensión Libros.
- BARONI, C. y MARQUES MORAES, M. (2015). Guía de curso EFI: “Dispositivos de desmanicomialización y de creación de lazo social, hacia un nuevo paradigma de salud mental en el Uruguay. Una mirada desde la integralidad”. Montevideo, Udelar.
- BARONI, et al. (s.f.). *¿Qué es Vilardevoz?* Recuperado de: <https://radiovilardevoz.wordpress.com/que-es-vilardevoz/>
- ESPACIO INTERDISCIPLINARIO (2015). Proyecto Emprendimientos socioproductivos, desmanicomialización y ciudadanía. Universidad de la República. Recuperado de: <https://www.ei.udelar.edu.uy/index.php/grupos-financiados/sigla-acronimo/emprendimientos-socioproductivos-desmanicomializacion-y>
- FREIRE, P. (1973). *¿Extensión y/o comunicación?* Montevideo: Tierra Nueva.
- GOFFMAN, E. (1970). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

LEY N.º 9581 (1936). *Ley de Psicópatas*. Poder Legislativo. Montevideo: República Oriental del Uruguay. Recuperado de: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp3734727.htm>

Cuadernos de campo analizados:

- A. (2015). Cuaderno de campo del EFI: "Dispositivos de desmanicomialización y de creación de lazo social, hacia un nuevo paradigma de salud mental en el Uruguay. Una mirada desde la integralidad". Montevideo, Udelar (inédito).
- B. (2015). Cuaderno de campo del EFI: "Dispositivos de desmanicomialización y de creación de lazo social, hacia un nuevo paradigma de salud mental en el Uruguay. Una mirada desde la integralidad". Montevideo, Udelar (inédito).
- C. (2015). Cuaderno de campo del EFI: "Dispositivos de desmanicomialización y de creación de lazo social, hacia un nuevo paradigma de salud mental en el Uruguay. Una mirada desde la integralidad". Montevideo, Udelar (inédito).
- D. (2015). Cuaderno de campo del EFI: "Dispositivos de desmanicomialización y de creación de lazo social, hacia un nuevo paradigma de salud mental en el Uruguay. Una mirada desde la integralidad". Montevideo, Udelar (inédito).
- F. (2015). Cuaderno de campo del EFI: "Dispositivos de desmanicomialización y de creación de lazo social, hacia un nuevo paradigma de salud mental en el Uruguay. Una mirada desde la integralidad". Montevideo, Udelar (inédito).
- G. (2015). Cuaderno de campo del EFI: "Dispositivos de desmanicomialización y de creación de lazo social, hacia un nuevo paradigma de salud mental en el Uruguay. Una mirada desde la integralidad". Montevideo, Udelar (inédito).
- H. (2015). Cuaderno de campo del EFI: "Dispositivos de desmanicomialización y de creación de lazo social, hacia un nuevo paradigma de salud mental en el Uruguay. Una mirada desde la integralidad". Montevideo, Udelar (inédito).
- I. (2015). Cuaderno de campo del EFI: "Dispositivos de desmanicomialización y de creación de lazo social, hacia un nuevo paradigma de salud mental en

el Uruguay. Una mirada desde la integralidad". Montevideo, Udelar (inédito).

De la tolerancia a la adecuación curricular: ¿un cambio de perspectiva?

MARÍA JOSÉ FERNÁNDEZ

GABRIELA MARTÍNEZ

“Hay gente que quisiera tirarse al agua
sin que siquiera se le moje el pantalón
hay otros tan ilusos que se ilusionan
con un mundo en que no haya desilusión.”
Fernando Cabrera. *Imposible*.

Presentación

La educación como acontecimiento político se expresa desde el debate permanente y luchas que en ocasiones parecen no tener un rumbo. Sin embargo, se ha impuesto con un meridiano consenso la necesidad de universalizar el acceso y permanencia a la educación media en lenguaje de Derechos Humanos. Para ello se han creado dispositivos con la finalidad de incluir a aquellos sujetos que vieron limitado la posibilidad del goce de ese derecho.

En 1984 año de la salida de la dictadura cívico-militar de 1973, se propone un régimen especial para atender las dificultades de aprendizaje. La circular que impone la “Tolerancia”, lo hace fundamentando las múltiples consultas de los diferentes liceos. En ese entonces, las decisiones de las Direcciones de las instituciones educativas se encontraban tuteladas por las autoridades que intervinieron la enseñanza, por ello cualquier práctica docente, tenía que someterse al juicio centralizado, cualquier desviación implicaba la aplicación de sanciones (Circular 1725, 1984). En esta norma se pone énfasis en las patologías y carencias del sujeto y en la “estrategia de enseñanza” de exoneración (especialmente de idiomas); al no “poder hacer” lo que exigía el curso, eximían al estudiante de la acción en el aula.

A partir de este nuevo dispositivo⁹⁹, lo que era práctica se enmarca en parámetros formales de la legislación escolar. Estas modificaciones en los documentos curriculares dan cuenta no solamente de una línea de política de Estado sino también de prácticas de enseñanza temerosas, pero que la autoridad se encarga de neutralizar jerarquizando la decisión de la “Tolerancia” en el Consejo de Educación Básica y Superior (CESBS) del Consejo Nacional de Educación (CONAE).

Luego de treinta años de permanencia del “régimen de tolerancia”, como respuesta a las dificultades de aprendizaje, el Consejo de Educación Secundaria (CES) de la Administración de Educación Pública (ANEP), en el año 2014 crea el Departamento Integral del Estudiante (DIE), que trae consigo la modificación del abordaje mencionado, promoviendo otro dispositivo que denomina “adecuación curricular”.

Es válido preguntarse, entonces ¿qué es lo que se adecua? ¿El objeto de enseñanza? ¿Los aspectos metodológicos? ¿Las relaciones didácticas y pedagógicas (entre docente- estudiante/ entre estudiante-estudiante/ entre estudiante-institución educativa/ entre docente-institución)? Enmarcada en el acceso a la educación como un Derecho Humano fundamental, la universalidad de cobertura del sistema educativo, parece poner en discusión las resoluciones, no ya de las autoridades sino también las decisiones de la práctica de enseñanza. Este artículo no pretende abordar las dificultades de aprendizaje en sí, sino que busca reconocer qué dispositivos institucionales construyó el CES para afrontar los problemas de aprendizaje.

Consideraciones previas: entre acuerdos, mandatos y normas

Uruguay reconoce, adhiere, firma y ratifica la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948). En la misma se resguarda que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos” (Art.1), y se ampara que “Toda persona tiene derecho a la educación (...) La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...” (Art. 26). Será la Convención sobre los *Derechos del Niño* (1989) que se reconoce como sujetos de derecho a los menos de 18 años, entonces capaces de derechos y obligaciones, asimismo esta norma dispone

⁹⁹Foucault (1984) define dispositivo como una red heterogénea de discursos, instituciones, normativas, entre otros componentes que conforman lo que se dice y lo que no se dice, enmarcado en un contexto histórico.

el compromiso y la obligación de sus Estados miembros en la educación, “En atención a las necesidades especiales del niño (...) con el objetivo que el niño logre la integración social, el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible” (Art. 23.3, Convención Derechos del Niño, 1989).

En los primeros años del retorno a la democracia, el Uruguay modifica tímidamente su marco normativo, en principio con carácter provisorio¹⁰⁰, a través de la Ley denominada de *Emergencia para la Enseñanza en General* del año 1985, que reconoce como finalidad de la educación la “asistencia” para la “inserción en la vida del país” (Ley 15.739), adhiriéndose, así, al paradigma de la integración.

En 1990 en Tailandia en la Conferencia Mundial *Educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, en la primera de sus conclusiones finales establece que:

Los gobiernos y las organizaciones establecen metas concretas y completan o ponen al día sus planes de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (Véase Sección 1.1); adoptan medidas para crear un contexto político favorable (1.2); proyectan políticas para mejorar la adecuación, calidad, equidad y eficiencia de los servicios y programas de educación básica (1.3); definen cómo adaptar los medios de comunicación e información a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (1.5); y movilizan recursos y establecen convenios operacionales (1.6). Los colaboradores internacionales ayudan a los países mediante apoyo directo y cooperación regional, para completar esta etapa preparatoria (1990-1991). (Tailandia, 1990, Calendario indicativo de ejecución para el decenio de 1990)

La normativa de los organismos internacionales en los años 90, como hasta entonces, sigue marcando la agenda nacional en educación, generando un escenario político que marca directivas hacia dónde se debe ir y cómo garantizar el Derecho a la Educación.

Será en esta década que se origina a nivel internacional una renovación de paradigma, se promueve la inclusión. La Conferencia Mundial sobre *Necesidades Educativas Especiales* (Salamanca, 1994), que se trata de un acuerdo internacional

¹⁰⁰Aunque la provisionalidad duró más de 20 años.

para universalizar el acceso a la educación de todas las personas sin excepción y promover la equidad, proclama que todos los niños tienen un derecho fundamental a la educación, que cada uno tiene características, capacidades, intereses y necesidades especiales de aprendizaje, debiendo tener acceso a una educación ordinaria, integrándolos a una pedagogía centrada en el estudiante para satisfacer dichas necesidades y un medio activo para combatir las actitudes discriminatorias.

El informe de la UNESCO sobre *Educación para el siglo XXI* (1996), en su anhelo por democratizar la educación, expresa ese nuevo modelo en el que se promete las mismas oportunidades a todos los individuos de una misma sociedad. “La Educación Inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientes de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad.” (UNESCO, 1996).

Por último, el Foro Consultivo Internacional para la *Educación para Todos* en Dakar (Senegal, 2000), reconoce la necesidad de invertir en materia educativa, impulsándola, ya que a través de la misma es posible pensar en el desarrollo humano, generando avances reales que den cuenta de un cambio social, donde la educación sea un derecho básico e irrenunciable para todos los individuos, satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje:

Comprendiendo que la educación es capaz de ayudar a garantizar un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro, y que simultáneamente contribuye al progreso social, económico y cultura, a la tolerancia, y a la cooperación Internacional (...) Reconociendo la necesidad de dar a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada y un renovado compromiso con la educación básica para todos, que expresen el grado y la complejidad del desafío. (Senegal, 2000, Preámbulo)

A nivel nacional, en el 2004 se aprueba el *Código de la Niñez y la Adolescencia* (Ley 17.823), que reconoce por primera vez en una norma interna, la condición de sujeto de derecho a los menos de 18 años. En relación a la inclusión y educación, prevé la protección y garantiza la obligación de un efectivo acceso a este derecho, a aquellas personas (menores o no) con “capacidades diferentes”.

La Ley de Educación que se modifica recién en el año 2008, ofrece un marco normativo que tiene en cuenta las recomendaciones de los organismos internacionales, en relación a la inclusión de sectores excluidos (o eventualmente expulsados) de las instituciones de enseñanza: “El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social” (Art. 8, Ley 18.437, 2008).

Política educativa y currículo

Las decisiones curriculares están atravesadas por concepciones políticas que resuelven implícita o explícitamente algunos tópicos fundamentales. En consecuencia, subyace, en el currículo, proyectos de educación, de sujetos que intervienen en ella, esto es el que aprende y el que enseña, así como posturas que definen: qué es la enseñanza y qué es el aprendizaje y qué institución educativa se pretende.

Es posible reconocer en el currículo un dispositivo de compleja definición, no solo por el entramado que lo conforma sino por la relación dialéctica que emerge de sus componentes, en ese sentido una de las aproximaciones que propone Bordoli:

... el currículo, como todo discurso específico de saber anuda un proyecto educativo- cultural que tiene una dimensión política- ideológica en tanto selecciona determinados objetos de conocimiento y formas de abordaje de los mismos. A su vez es producto y productor de una sociedad determinada en una trama histórica singular.
(2006, p. 5)

Por consiguiente, las decisiones de quienes gobiernan el Estado erigen políticas educativas con objetivos ideológicos o lo que es lo mismo, atravesado por la ideología. La presunción del otro diferente como “enfermo”, disfuncional al sistema, es un componente distintivo de la dictadura que se proponía como uno de sus objetivos ideológicos aniquilar la patología social¹⁰¹ (Campodónico, Massera, Sala, 1991), pero que la nueva democracia con problemas complejos para

¹⁰¹Entre ellas el marxismo.

resolver no discutió, ni puso en juicio el dispositivo de la “tolerancia”, por el contrario, buscó perfeccionarlo, confundiendo dificultades de aprendizaje con pobreza. La complejidad de la realidad social invisibilizó la diversidad de sujetos que recibían las instituciones educativas, a la vez que utilizó mecanismos funcionales para resolver “problemas” de índole pedagógico. Se alimenta la idea de un estudiante “tipo”, en el afán de homogeneizar a los aprendientes se valora lo distinto como problemático, cuando en realidad suele ser enriquecedor y les da sentido a las prácticas áulicas.

Será casi diez años después que asuma el primer gobierno de izquierda (2005) que se modifican algunos de los componentes políticos fundamentales en torno a la diversidad del aprendizaje, remarcando el Derecho a la Educación: acceso, permanencia y atención de la singularidad desde el “discurso de saber”.

El currículo mantiene una relación lógica con las políticas educativas, al respecto Dussel sostiene que “el currículum procesa de manera peculiar las políticas culturales, los mandatos políticos, las cuestiones sociales, los desarrollos científicos, tomando elementos de estas esferas y recolocándolos en términos de dispositivos de enseñanza y aprendizaje, edades, contextos, materiales.” (1997, p.13)

La configuración curricular, define aquello que es social y culturalmente significativo (o lo que ciertos sectores privilegiados consideran significativo) que el estudiante aprenda, pero también definen las nociones de desarrollo, sociedad y sujetos de educación. Asociado a esta noción, Espinoza (2009) entiende que la política educativa, como política pública, puede ser interpretada desde dos perspectivas: a. funcionalista: que es aquella que pone acento en el carácter técnico de la política educativa, en los costos asociados a los beneficios, eficacia, eficiencia, y por ello, en la medición de los indicadores de logros; b. críticos: se centran más en el análisis, diseño, y la aplicación enfocados al interés de la igualdad/equidad social, que en la medición en sí misma.

Los inicios...

A fines de la dictadura cívico-militar, en el año 1984, en aquel tiempo el CESBS del CONAE, aprueba una resolución (Circular 1725, 1984) que reconoce una modalidad de “exención y tolerancia” a determinadas asignaturas.

La resolución evidencia su origen: “Visto: Las numerosas solicitudes de exención y tolerancia elevadas a la consideración de la Autoridad (...)” (Circular 1725, 1984), entonces las demandas de los colectivos docentes exigían marcos normativos que legitimaran sus prácticas, ante las emergencias de las dificultades en los aprendizajes que requerían una modalidad diferente de enseñanza, para ello crearon un nuevo dispositivo: la “Tolerancia”. En momentos en que los controles institucionales se centraban en la represión, la “Autoridad” decretó qué había que hacer para dar legitimidad a las decisiones de aula.

Más adelante el reglamento expresa, desde la misma lógica: “4) La Dirección del Liceo elevará la misma al CESBS, única Autoridad que puede expedirse sobre la situación planteada; 5) Por tanto ningún Director, ni Profesor... puede por sí resolver al respecto, aun cuando medien certificaciones en tal sentido.” (Circular 1725, 1984) Las prácticas en contrario conformarían una desviación y un desconocimiento al mandato de la “Autoridad”. La autonomía docente es ilusoria, puesto que el profesor en este modelo curricular es concebido como un aplicador de los preceptos incuestionables del poder del gobierno de la enseñanza y su margen para decidir sobre estas cuestiones es reducida al inicio de un trámite o una inquietud que debía ser planteada a sus “superiores”. La espera de la resolución podía llevar más de un año lectivo.

Las dificultades de aprendizaje estaban definidas como “afecciones psicofísicas” y por tanto debían ser probadas por un certificado médico. El estudiante es concebido como el portador de una patología que le impide aprender. Responsable él y su familia de demostrar que está “enfermo o incapacitado” y que esa es la razón médica que le impide aprender. Debían probar la situación mediante certificado médico que dé cuenta “(...) con precisión, la afección y sus consecuencias en el aprendizaje” (Circular 1725, 1984). La respuesta que da la “Autoridad” es el diseño de un régimen especial al que denominó “Tolerancia”¹⁰². La pregunta inmediata es ¿qué es lo que hay que tolerar? ¿Se refiere a las capacidades que “debe adquirir”, a los “ritmos de aprendizajes” que se valoran, a las expectativas e intereses que tienen las autoridades educativas?

¹⁰² En un ensayo clásico de la pedagogía uruguaya, Reina Reyes (1964) pone en tensión dos conceptos en relación a la laicidad: la tolerancia y el respeto. El primero refiere a la obligación de soportar, mientras que el segundo se asocia fundamentalmente a la igualdad, la libertad y la reflexión. Para Enrique Dussel (s/f) en cambio la tolerancia conforma una teoría de la verdad, desde la racionalidad universal que sabe espera al otro, es la instancia intermedia de aceptación del otro, aunque no deja de tener cierta pasividad.

La categoría no es definida en ningún momento, no obstante, el docente debía acatar la decisión de la “Autoridad” y sólo actuar cuando ella lo dispusiera. Debía tomar en cuenta en el momento de elaborar un juicio sobre el “rendimiento” del estudiante: el comportamiento, la asiduidad y “el interés, preocupación y esfuerzo” (Circular 1725, 1984). Centrado en la evaluación, el saber no es inquietud, no aparece en la resolución como elemento constitutivo de aquello que hay que valorar del estudiante con “Tolerancia”. El “discurso de saber” se pierde en el cumplimiento de las formalidades exigidas a los aprendientes, en el desempeño de las tareas, verificando así el “esfuerzo y preocupación” por los estudios. El sujeto se constituye como un ser sumiso a los mandatos institucionales, puesto que debe demostrar que tiene un “buen comportamiento”, si no asiste a clase y si no cumple con lo solicitado no será promovido, ¿ni tolerado?

Será recién en 1990 que interviene una dependencia especializada para decidir las tolerancias y exenciones, La *División Salud y Bienestar Estudiantil* (Circular 1985, 1990). En ese procedimiento se solicita todos los informes que el Director del liceo considere oportuno –con el correspondiente certificado médico, aunque está previsto que puedan incorporarse informes elaborados por los docentes-. Se mantiene la visión medicalizada de las dificultades de aprendizaje, fundamentando la decisión de aprobar la “Tolerancia” de acuerdo a la consideración del saber médico. ¿Dónde quedó el discurso pedagógico? Atrapados en articulaciones de saber-poder, unidos a disciplinas y prácticas discursivas anquilosadas.

Con esta reglamentación se mantiene una distancia entre el enseñante y el que determina si corresponde o no la “tolerancia”. La distancia no se reduce a la consideración con respecto a quién decide sino a los mecanismos burocráticos que establece la solicitud. Trámites que se centran en la formalidad del certificado, el procedimiento riguroso que pasa por la Dirección del liceo y el organismo creado para determinar quién es “tolerado” y quién no. Enlentece un proceso que obliga al docente a resolver sobre sus estudiantes solo cuando haya resolución al respecto y aleja al estudiante y a sus familias de las escasas posibilidades que da el sistema de ser atendido de acuerdo a sus necesidades. El marco institucional se impone frente a las necesidades de los sujetos, la práctica educativa está dirigida al logro de determinadas competencias valoradas que se requieren para una inserción en el mercado laboral. Se estipula una educación que establece condiciones, mecanismos de selección o discriminación, no se garantiza

el Derecho a la Educación y se benefician sólo aquellos que se adaptan al currículo hegemónico instaurado.

La carencia como fundamento

La posdictadura reformuló los planes de estudio para el Ciclo Básico, maquillando los programas con tímidas modificaciones en los saberes priorizados¹⁰³ para ser enseñados. Sin embargo, con la nueva institucionalidad en el país se crean nuevos dispositivos que atienden las dificultades de aprendizaje: los Cursos de Compensación. Los mismos estaban conformados por cuatro Áreas que consideraban diferentes aspectos: Compensación Área 1 (Expresión oral y escrita), Área 2 (Razonamiento), Área 3 (Técnicas de estudio) y Área 4 (Dificultades múltiples). Esta modalidad estaba prevista fuera del horario de clase y los estudiantes eran derivados de acuerdo las dificultades que presentaban. Su finalidad estaba expresamente centrada en: “(...) asistir a los estudiantes con problemas de aprendizaje para que progresen en la adquisición de habilidades instrumentales básicas y concluyan adecuadamente los cursos.” (Circular 2060, 1992)

La reglamentación preveía categorías de derivaciones a los cursos, de acuerdo a la situación de cada estudiante, se destacan los siguientes:

(...) b) Alumnos cuyo rendimiento muestra dificultades específicas en algún campo de aprendizaje, carencias básicas que hayan quedado firmemente establecidos con el tiempo (...)

c) Alumnos cuyos rendimientos demuestran dificultades graves y complejas, que suelen originarse en problemáticas familiares o circunstancias socioeconómicas. Tales circunstancias suelen ser causas de tensiones emocionales, inconductas y diversos factores que llevan a bloquear el trabajo del alumno, impidiendo un aprendizaje eficaz y marginándolo de los cursos regulares (...). (Circular 1786, 1986)¹⁰⁴

Estas categorías definidas en los reglamentos de los Cursos de Compensación permiten ir reconociendo cómo aspectos sociales se van involucrando en las

¹⁰³Tal vez lo más destacado fue sustituir (casi) a la Educación Moral y Cívica, con su carga de adiestramiento y actos institucionales.

¹⁰⁴Todos los documentos son citados de forma textual respetando su sintaxis y ortografía.

dificultades de aprendizaje. Esa fusión entre lo cognitivo y lo social es definida en términos de problemas y carencias de los desempeños académicos; las cuestiones del aprendizaje son valoradas desde los resultados, “problemas de conducta” y permanencia en la institución. ¿El impacto de las políticas de corte neoliberal y los procesos crecientes de universalización de la matrícula en la educación media, revelan las dificultades de aprendizaje con rostro de pobreza? ¿Qué es lo que hay que compensar? La falta, la carencia: asociación indisoluble con la pobreza. Los documentos dan cuenta de la confluencia entre pobreza-carencia-aprendizaje:

Fundamentos de la educación compensatoria en el área de expresión

Todos los profesores estamos muy preocupados por el lenguaje de nuestros alumnos.

El acceso a nuestro sistema educativo, de alumnos provenientes de capas socioculturalmente deprivadas de nuestra población, implica un desafío para el docente actual, que engendra una compleja problemática.

Si atendemos al desarrollo psicolingüístico del joven, es evidente que nos vamos a encontrar con muchos estudiantes cuyo código restringido, no les permite cumplir con las expectativas lingüísticas del sistema y de sus docentes. (Área 1 Comprensión oral y escrita, 1993)

Se desprende entonces, que los dispositivos ideados para atender las dificultades de aprendizaje, buscaban de forma intencionada dar respuesta a aquello que generaba la orientación neoliberal y que las políticas públicas no podían solucionar. Por su parte, este documento evidencia las dificultades que presenta la institución para dar respuesta a la creciente matriculación en la educación media de sectores que estaban restringidos al ejercicio del Derecho a la Educación. Situación que “preocupa” a los docentes por el manejo de otros rasgos culturales de regulación de las relaciones sociales. Manejar lenguajes diferentes exige una adecuación del estudiante con “códigos lingüísticos restringidos”, que no puede comprender los discursos que la institución sostiene. Se le debe tratar, en consecuencia, como si su condición de pobreza representara en realidad las dificultades de aprendizaje. La comprensión de las posibilidades y condiciones contextuales del estudiante, en definitiva de su realidad cultural, más allá de lo económico no están presentes.

El dispositivo al que se recurre, busca mitigar la carencia, exige trabajo personalizado y un esfuerzo por “compensar”, es parte de una propuesta que se centra en la falta y no en el “discurso de saber”. Esta especie de tutoría atendía “competencias” que ponen énfasis en aspectos instrumentales y pragmáticos pero deja de lado aspectos disciplinares de campos de saber, recorte académico propio de las asignaturas escolares¹⁰⁵.

Reforma educativa de los años 90

En los años 90 comienzan una serie de reformas ligadas a un modelo de desarrollo que pone acento en la economía de mercado, reconociendo a la educación, como política social, cuya finalidad formativa estaba centrada en la inserción laboral (Martinis, 2006, López, 2013). A partir de aquí se inició un debate en los diferentes países de América Latina que generó cambios en varias normativas. El Uruguay no estuvo ajeno.

Estas modificaciones buscaban ampliar la cobertura escolar, incrementando los años de escolarización obligatoria con algunos programas que ofrecían becas y políticas compensatorias. Sin embargo, las consecuencias sociales como el incremento de la desigualdad en la distribución del ingreso tensionaba con esa propuesta de generalización de la matrícula: el aumento de la pobreza atenta contra la universalización de la escolarización (Gorostiaga, 2012). Asimismo, buscaban disminuir la brecha entre la formación propedéutica (de gran prestigio hasta el momento) y la laboral, reconociendo la funcionalidad del sistema educativo al mercado y sus exigencias.

Si bien Martinis (2006) centra su investigación en la educación primaria, es posible encontrar similitudes con las reformas y propuestas curriculares aplicadas a la educación media. Para el autor, en esos años, el “sujeto de la educación” fue concebido como “niño carente”. En su análisis, Martinis reconoce que la concepción de maestro estuvo asociada con la de técnico, por ello debió recibir “capacitación” para trabajar con “esos” niños. El estudiante por su situación de carencia vinculada al contexto de pobreza, está condicionado al abandono o al “fracaso” escolar y en consecuencia a engrosar el número de delincuentes. Al criminalizar y considerar el niño como carente, al maestro le queda ser parte ejecutora

¹⁰⁵La recuperación en cambio era otra de las posibilidades de apoyo que funcionó simultáneamente con los Cursos de Compensación, pero estaba a cargo del docente de asignatura que derivaba al estudiante.

de políticas sociales –un actor asistencialista- y no educativas, priorizando lo social –por la falta- antes que lo pedagógico.

Asociarla política educativa con la política social parte del supuesto que en la educación se solucionarán los problemas sociales de la desigualdad (en todo caso se buscará amortiguarlos o amortiguar los conflictos que produce esa desigualdad) desconociendo la dimensión académica, soslayando, así su finalidad formativa. En los hechos no ha habido una política sistemática de reconocimiento y democratización de acceso a la educación (Gentili, 2010).

A partir de la aplicación de las políticas neoliberales se le ha dado al estudiante –especialmente el proveniente de sectores más pobres- el singular atributo de “carente”, generando estigmatización y prejuicio del determinismo contextual. Con esta concepción de estudiante, se mantiene la idea que se estaba conformando, confundiéndose en un solo problema, las dificultades de aprendizaje y la pobreza.

En ocasiones la idea construida de estudiante “carente” se ha asociado con el déficit, por ello la creación de dispositivos compensatorios, entre ellos la extensión horaria. ¿Qué hay que compensar/tolerar? una posible respuesta sería la falta de cultura hegemónica que se traduce como aprendizajes disminuidos.

Los mecanismos institucionales del Plan Piloto de 1996 se centraban en una atención personalizada, el seguimiento mediante “Historia Personal”, organizada en portafolios de evaluación, la reducción del número de estudiantes por grupo, la extensión de la jornada liceal, la reducción de la cantidad de asignaturas¹⁰⁶. La “tolerancia” es concebida como “(...) la advertencia al docente de una modalidad especial de aprendizaje (...)” (Circular 2308, 1997), marca una distancia con lo anterior al reconocer la diversidad en los aprendizajes, pero pone énfasis, como en los documentos anteriores, en la evaluación y no en la enseñanza en sí, es decir en el producto (¿mensurable?) y no en esa “modalidad especial” que expresa posibilidades diferente de aprender.

Ante el aumento de demandas de trámite de “Tolerancia”, las exigencias docentes se expresaban en la necesidad de limitar con mayor claridad qué se entendía por tolerancia y cuál era su alcance. En la misma línea que hasta el momento aparecen otros elementos a tener en cuenta por el docente, reconociendo

¹⁰⁶ Agrupadas en Áreas: Instrumental (Matemática, Español, Inglés e Informática), Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Artes y Deportes.

que era necesario “priorizar aspectos conceptuales, de razonamiento, frente a la disortografía o errores de cálculo” (Circular 2491, 2002)

Adecuación curricular¹⁰⁷

El gobierno de izquierda del Frente Amplio que asume marzo del 2005, ha procurado incrementar la matrícula, pero fundamentalmente mantener los estudiantes en la educación media con vistas a superar la cantidad de egresos. Si bien se han creado diversos programas que intentan que los estudiantes no abandonen el sistema educativo (Programa Aulas Pedagógicas, Proyecto de Impulso para la Universalización del Ciclo Básico (PIU), Uruguay Estudia, generalización semestralización de los cursos Nocturnos y Extra Edad Plan 94, Pro LEE, entre otros), la arista específica referida a las dificultades de aprendizaje y su encuadre desde la “Tolerancia” tardó casi diez años en ser cambiado.

La modificación del régimen de “tolerancia” tiene su génesis formal en el Acta 33 (2014) del CODICEN, en el que se incorporan algunas consideraciones de peso ante la solicitud de “tolerancia” se deberá: adjuntar los informes docentes con las estrategias pedagógicas que han dado resultados favorables para el estudiante. Asimismo, deroga el mecanismo de las exoneraciones “(...) en el entendido que todos los estudiantes pueden aprender de acuerdo a sus posibilidades” (Acta 33, 2014). El acento en aspectos pedagógicos devela una preocupación en la inclusión educativa que se aleja, en principio, de la vinculación con la carencia en términos sociales: “Es necesario insistir que en el estudio de cada situación sea incluida la perspectiva pedagógica (no solo psicológica y/o social)” (Acta 33, 2014).

El Derecho a la Educación se pondera desde su ontología más que por otras dimensiones, que si bien la componen y en ocasiones la pueden condicionar (como la clase social a la que se pertenece) no es la centralidad de la institución educativa. Resaltar entonces, lo pedagógico permite poner énfasis en lo relacional pero también en el “discurso de saber”. En consonancia con el planteo del CODICEN, el CES deja sin efecto aquellas disposiciones que contengan en su desarrollo los “conceptos de ‘tolerancia’ y ‘exoneración’, poniendo fin, por lo menos en lo

¹⁰⁷Algunos de los datos de este apartado, surgen de la entrevista a la Coordinadora del Departamento Integral del Estudiante, Prof. Mg. Gabriela Garibaldi.

documental, al régimen especial de “Tolerancia” que se imponía desde la dictadura y que fue en reiteradas ocasiones retocado de acuerdo a los contextos y gobiernos.

Para ello se crea en el ámbito del CES, el DIE (Resolución del CES, Circular 3224 de 2014 que tiene su correlato con el Acta 33 de CODICEN de 2014) que tiene como uno de sus objetivos acompañar a los docentes, empezar a revisar y transformar las prácticas, para que el encuentro entre el aprendiente y el enseñante sea el más apropiado. Tres dimensiones en las que se puede modificar las prácticas: lo qué se enseña, cómo se enseña, y cómo se evalúa.

La propuesta de la “adecuación curricular”, no deja de lado las discapacidades o dificultades en el aprendizaje sino que atiende las potencialidades del sujeto desde un “discurso de saber”. Al poner énfasis en la enseñanza se propone articular diversos mecanismos para acercar el saber al estudiante, se pondrá acento en el qué – en términos conceptuales- pero especialmente en el cómo de la enseñanza y en el qué saber hacer del aprendizaje.

En algunas situaciones requieren, por su complejidad, de un informe técnico que dé cuenta de las dificultades para aprender, pero las decisiones de aula no surgen de ese campo. En los docentes recae el primer diagnóstico –no en términos clínicos, sino pedagógicos- del reconocimiento de las dificultades de aprendizaje que constata en clase, pero también en el abordaje de las mismas. Si bien es una detección, no deja al docente actuando solo sino que se generan mecanismos para trabajar en cooperación con el resto de agentes institucionales: Coordinación Docente¹⁰⁸ y Equipo Multidisciplinario¹⁰⁹.

El dispositivo de “adecuación curricular” busca la revisión permanente de las prácticas de enseñanza reconociendo en el otro sus potencialidades y su derecho a ser educado, en definitiva obliga a la creatividad que no se reduce a una evaluación diferencial, de hecho no surge que tenga que ser lo distintivo de la “adecuación”. Sino del encuadre multidimensional y multicausal de las dificultades que pueda presentar un estudiante y de los objetivos que se trace el colectivo docente sobre las posibilidades que presenta. Se podría entablar (aunque de forma reduccionista) un binomio antagónico entre patología-carencia versus posibilidades de la diversidad.

¹⁰⁸La Coordinación Docente es un espacio institucionalizado y remunerado, que reúne la totalidad de los profesores del liceo para trabajar sobre temas pedagógicos y didácticos.

¹⁰⁹Integrado por Psicólogo, Trabajador Social, Profesor Orientador Pedagógico.

No surge de la normativa y documentos una definición explícita sobre qué es la “adecuación curricular” pero se enmarca en “(...) adecuaciones metodológicas o... medidas de acompañamiento institucional e incluso orientación personal y familiar (...)” (Circular 3224, 2014).

Se podría argumentar que en el salón de clases es tanta la diversidad que la “adecuación curricular” debería recaer sobre todos los estudiantes, situación que obligaría al docente a diseñar estrategias para cada uno de ellos, sin embargo, este dispositivo no se reduce a una consideración individualista sino colectiva, diversificar para atender la singularidad del estudiante, pensando desde múltiples aristas aquello que se quiera enseñar. Construir colectivamente intersubjetividades significativas dentro del aula que potencialice las fortalezas y permita visibilizar otras formas de desarrollo curricular.

Se reconocen, entonces, dos posiciones institucionales frente a las dificultades de aprendizaje que construyen dispositivos diferentes:

1. la “tolerancia” se enmarca en el paradigma de la integración, basado en la idea de la competencia, de estudiante pasivo y receptor de conocimientos. Desde este encuadre el foco está en el diagnóstico clínico de necesidades especiales. Lo que importa es abrir la puerta al estudiante con dificultades de aprendizaje pero el esfuerzo de adaptarse está en él, “no puede”, “yo no pude integrarlo”, “me vino un problema”, la barrera se coloca frente al estudiante.

2. el paradigma de la inclusión donde lo importante es adecuar la enseñanza para facilitar los aprendizajes; desde esta perspectiva lo que se pretende es un estudiante sujeto y constructor de su propio aprendizaje, la idea es avocarse a todos los estudiantes, detectar y eliminar las barreras ambientales e institucionales, para acercarlos al conocimiento. Lo que hay que intentar es equidad de oportunidades, tratar a todos diferentes, es un ideal, pero es el sistema quien tiene que adaptarse.

Desde la adecuación curricular el docente parte de su ética como garante del derecho al acceso a la educación, comparte la responsabilidad con el estudiante, atiende a la diversidad y la valora, revisita su práctica, facilita la apropiación del conocimiento. Elaborar “adecuaciones curriculares” exige introducir el

saber en movimiento, en acción para desarrollar las habilidades. Implica rupturas, exige del enseñante repensar y reconstruir sus prácticas. Así el modelo paradigmático inclusivo es un proyecto compartido donde la institución en su conjunto, involucra a todos los agentes, desde el respeto y la valoración de la multicausalidad y la complejidad de los aprendizajes.

A modo de reflexión

El dispositivo de “tolerancia” ideado a fines de la dictadura de 1973, reconoció al sujeto, no como el aprendiente, sino que puso énfasis en la patología y en la carencia. Por ello toda estrategia estaba subordinada no solo a la “Autoridad” sino a contemplar, soportar al que no encaja dentro de los parámetros de “normalidad”. La enseñanza, en términos tecnicistas, consiste en aplicar aquello que centralmente desde los organismos rectores se establecía como prescripción. Los docentes no debían actuar hasta que los informes que avaloraban esa situación se presentaran en el liceo, burocratizando cualquier decisión de enseñanza. Se impone así, el paradigma de la integración.

La educación como Derecho Humano fundamental en lo que respecta a las dificultades de aprendizaje, ha sido restringida por diversas razones: primero por culpabilizar al que aprende, eventualmente no aceptándolo u obligando a que se adapte a la institución y no la institución a él; más tarde confundiendo la pobreza con problemas para aprender, subestimando cualquier expresión cultural que no se ajuste a lo que se espera. En fin, concibiendo al aprendiente como sujeto al que hay que encausar en la institucionalidad y si no comprende se restringe su posibilidad de educación.

El cambio hacia la “adecuación curricular” pone acento en la enseñanza, lo que implica una revisión y una transformación permanente sobre la práctica y la creatividad que exige el diseño de instrumentos que permita integrar al espacio académico a aquellos que tienen dificultades para aprender. La responsabilidad es compartida por el estudiante y con mayor compromiso por el docente que tiene que generar oportunidades y descubrir las fortalezas en el primero. La decisión ya no recae en las autoridades de Secundaria, sino que es el enseñante –en sus espacios colectivos, como las coordinaciones– el que tiene la responsabilidad directa sobre las “adecuaciones curriculares”, esto significa revisar los objetivos que se propone, lo que enseña, cómo lo enseña y las evaluaciones. Este cambio

en la normativa implica un cambio en las prácticas de enseñanza y propone una nueva mirada sobre las construcciones de aprendizajes.

En estas transformaciones es posible reconocer el origen de nuevas tensiones, por un lado, al garantizar el Derecho a la Educación se incluyen sectores marginados del sistema, pero a la vez este paradigma genera una adaptación a la orientación estatal dominante. Hay una relación de poder; el poder que tiene el sistema de implementar pautas para la aceptación de la diversidad. ¿Cómo reconocerlas y caminar entre estas tensiones?, ¿cómo tener al otro como un legítimo otro, lo distinto? En definitiva, respetar dentro de la diversidad, esto es lo importante y lo difícil.

La educación es un acontecimiento que marca una cultura desafiada a aprender a mediar y a dialogar con la diversidad, mantener la riqueza de los distintos y reconociendo a los estudiantes como sujetos de derecho, que accedan a la educación y que tengan voz.

Problematizar la realidad educativa implica imaginar otros modos de intersubjetividad, construir diversas significaciones que puedan convertirse en “fortalezas” que permitan universalizar el acceso, la inclusión y promover la equidad. La educación inclusiva se enmarca en el respeto a las diferencias y a la diversidad, promueve la aceptación y potencia las posibilidades y circunstancias que trae el estudiante al aula.

Volviendo a la pregunta inicial si de la “tolerancia” a la “adecuación curricular” hay un cambio de perspectiva, se suscitan dudas en torno a si la modificación en la denominación del dispositivo de atención a las dificultades de aprendizaje es solamente un cambio de nombre, manteniendo prácticas e instituciones anquilosadas, problema que deberá ser abordado por otros trabajos. Sin embargo, al acercarse a las unidades documentales se marca una modificación sustancial (ver cuadro) que habilita las posibilidades de transformaciones más profundas en las prácticas de enseñanza. Así, es posible interrogarse sobre la configuración y re-configuración de la realidad social y comprender los significados de las experiencias compartidas profundizando en el desarrollo de la reflexión sobre las prácticas. En qué territorios se producen los encuentros entre aprendientes y enseñantes, la diversidad de sujetos y diferentes formas de acercarse al conocimiento, dimensiones cambiantes que invitan a una participación activa en

los procesos de aprendizajes propios y ajenos, reflexionando sobre qué se prioriza, qué se jerarquiza y qué se elimina para que el aula sea un espacio que permita el desarrollo de las potencialidades.

Cuadro

Dispositivos creados para atender las dificultades de aprendizaje

Concepción	Tolerancia	Adecuación Curricular
Educación	Tecnicista	Derecho Humano
Institución educativa	- homogeneizadora - sometida al saber médico paradigma de la integración	- inclusiva de la diversidad - garante del Derecho a la Educación paradigma de la inclusión
Relación pedagógica	- unidireccionada - depositaria	dialógica
Sujeto de la educación	portador de patología-carencia	sujeto de derecho con potencialidad para educarse
Docente	tecnócrata- burócrata	- profesional - diseñador de estrategias de enseñanza para la diversidad

Fuente: elaboración propia.

Referencias bibliográficas

- BORDOLI, E., y CONDE, S. (2016). El progresivo encanto por la gestión privada. Análisis de modelos de gestión público-privado en enseñanza media en Uruguay (2002-2013). *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 37, n°. 134, p.73-90. Enero-marzo.
- BORDOLI, E. (2006) ¿Qué se pone en juego en una reforma curricular? Implicancias y limitaciones de la misma. *Revista Quehacer Educativo* 76. Marzo. Montevideo. Recuperado de http://biblioteca.cfe.edu.uy/IFDtrinidad/opac_css/index.php?lvl=author_see&id=1091
- CAMPODÓNICO, S., MASSERA, E. y SALA, N. (1991). *Ideología y Educación durante la dictadura. Antecedentes, proyecto, consecuencias*. Montevideo. Banda Oriental.
- DUSSEL, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la educación media* (1863-1920). FLACSO. Buenos Aires.
- DUSSEL, E. (s/f). Deconstrucción del concepto de “tolerancia” (de la intolerancia a la solidaridad). México. UAM. Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090508.pdf>

- ESPINOZA, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de política, políticas públicas y política educacional. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 17 (8). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/epaa>
- FOUCAULT, M. (1984), El juego de Michel Foucault, en *Saber y verdad*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, pp.127-162. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000122&pid=S1692-8857201500010001000012&lng=en
- GENTILI, P. (2010). Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina. Debate 07 de SITEAL: Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana. SITEAL IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires y OEI. Recuperado de: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_debate07_20091111_gentili.pdf
- GOROSTIAGA, J. (2012) La reforma de la educación secundaria argentina en el contexto de América Latina, en MÁS ROCHA, S.M.,GOROSTIAGA, J., TELLO, C. y PINI, M. (comps.). *La educación secundaria como derecho*. Buenos Aires. La Crujía.
- LÓPEZ, N. (2013). La educación primaria y secundaria en América Latina: Balance y desafíos. LASA Forum, vol. XLIV, no. 2.
- MANCEBO, M. E. (2006), La educación uruguaya en una encrucijada: entre la inercia, la restauración y la innovación. Recuperado de: http://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/20602/mod_resource/content/0/Mancebo_Encrucijada.pdf
- REYES, R. (1964) *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Montevideo. Editorial Monteverde.
- TIRAMONTI, G. (2014). Las pruebas PISA en América Latina: resultados en contexto. Avances en Supervisión Educativa, N° 20. Mayo.

Fuentes citadas:

- Entrevista a Mg. Gabriela GARIBALDI. Coordinadora del Departamento Integral del Estudiante (DIE). 23 de diciembre de 2016.
- URUGUAY (2014) Acta 33. Resolución 33 de mayo de 2014. CODICEN. ANEP.
- URUGUAY (2014) Circular 3224 del 2 de setiembre de 2014. RC 56/2/14. CES. ANEP.

- URUGUAY (2008) Ley 18.437. Ley General de Educación del 12 de diciembre del 2008. Recuperado de: http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf
- URUGUAY (2004) Ley 17.823. Código de la Niñez y la Adolescencia del 7 de setiembre 2004. Recuperado de: http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRC/Shared%20Documents/URY/Anexo%2018840_S.pdf
- URUGUAY (2002) Circular 2491 del 3 de mayo del 2002. RC 15/10/02. CES.ANEP.
- URUGUAY (1997) Circular 2308/97/mrp del 11 de noviembre de 1997. Exp. 11648/97. CES. ANEP.
- URUGUAY (1992) Circular 2060/92/HCB del 22 de mayo de 1992. RC 32/3/92. CES. ANEP.
- URUGUAY (1990) Circular 1985/90/EB del 26 de julio de 1990. Exp. 8650/88. CES. ANEP.
- URUGUAY (s/f) Guía de Trabajo. Compensación Área 1: Expresión oral y escrita. Recuperado de: http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=1067:plan-86-programas-del-area-de-comprension-pedagogica&catid=2&Itemid=21
- URUGUAY (1986) Circular 1786/SL del 26 de agosto de 1986. Exp. 3/10917/86. CES. ANEP.
- URUGUAY (1985) Ley 15.739. Ley de Emergencia para la Enseñanza del 28 de marzo de 1985. Recuperado de: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp2443573.htm>
- URUGUAY (1984) Circular 1725/84 del 3 de agosto de 1984. CESBS. CONAE.
- URUGUAY (1973) Ley 14.101. Ley de Educación General del 3 de enero de 1973. Recuperado de: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/14101-1973/>
- Informe a la UNESCO del Foro Mundial sobre Educación. Dakar, Sengal, año 2000. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, 1996. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, 1994: Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.Pdf

Conferencia Mundial de Educación para todos y Marco de Acción para Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. 1990, Tailandia. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/IOMTIE_S.PDF

Convención sobre los Derechos del Niño, 1989. Recuperado de: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>

El aprendizaje y sus dificultades. Conceptos y clasificaciones

LAURA CAMBRE

ALICIA DEL PINO

ROSARIO MOLINA

Presentación

El presente trabajo pretende realizar una recopilación de material teórico sobre el aprendizaje y sus dificultades, centrado en el trastorno por déficit atencional. Dada su prevalencia a nivel mundial en la población infantil, es que surge el interés por repensar la práctica educativa y la intervención psicológica en función de esta demanda. Aludiendo al abordaje integral del sujeto, desde una mirada interdisciplinar

Se enmarca en la especialización en Dificultades del Aprendizaje, formación que estamos adquiriendo en la Clínica de Salud Mental UNO. El mismo tiene como objetivo la recopilación teórica basada en aquellos autores que han investigado sobre el Trastorno por Déficit Atencional, reflexionando en relación a las dificultades del aprendizaje que generalmente acompañan a dicho trastorno. En esta ocasión la reflexión se funda además, desde la experiencia en docencia e intervenciones psicológicas, repensando posibles abordajes cotidianos desde la diversidad de miradas. El interés surge a partir del cuestionamiento y la incertidumbre originada muchas veces por la escasez de herramientas y métodos de abordaje que existe por ejemplo en la formación docente, para hacer frente a las situaciones que se presentan habitualmente en nuestras aulas. La necesidad es comprender y abordar la diversidad, logrando un proceso de aprendizaje adecuado.

Desde el punto de vista educativo observamos que los niños con esta dificultad se perciben con diferencias significativas con sus compañeros, tanto en lo vincular como en su rendimiento. Esto conlleva a una alteración en la dinámica áulica, en la relación con el docente, y ni que hablar con la familia donde la mayoría de las veces se sienten requeridos en forma continua por los maestros, de-

bido al comportamiento de los mismos, sobre todo si la dificultad viene acompañada por hiperactividad. Esto deriva muchas veces en situaciones estresantes, tanto para el docente, para la familia y también para sus pares.

Debido a ello es nuestro interés abordar esta temática, profundizar nuestros conocimientos para lograr una mayor optimización tanto en el abordaje psicológico o en nuestras prácticas docentes para ayudar a que ese niño o niña pueda desarrollar su máximo potencial.

El aprendizaje y sus dificultades

Es preciso comenzar por definir qué se entiende por aprendizaje. El aprendizaje junto con la maduración constituye factores primordiales para el desarrollo, es el interjuego de ambos procesos los que constituyen al mismo. Es definido como “un proceso de adquisición producido por acción de la experiencia, que se basa en un cambio estructural permanente, del sistema nervioso” (Rebollo, 2006, p. 16-17), adquisición que exige la acción de la memoria y la atención, entre otras funciones, para su efectiva y necesaria permanencia. La autora retoma los aportes de Hilgard y Brower y sostiene que el aprendizaje permite que la experiencia que vive el sujeto, pueda traducirse en un cambio en la conducta.

Una insuficiente maduración o un estímulo inadecuado, pueden afectar considerablemente el desarrollo y por tanto el aprendizaje. Ambas autoras destacan la importancia de los estímulos sensitivo-sensoriales y aquellos brindados por el entorno familiar y cultural, tanto en el período intrauterino como después del nacimiento, para el desarrollo estructural y funcional del individuo. Desde una perspectiva socio-familiar hace hincapié en “los entrecruzamientos de las perspectivas familiares y sociales, considerándolas en simultaneidad con otras condiciones operantes propias del sujeto” (Rojas, 2008, p. 40) como condicionamientos del aprendizaje.

Es decir, las relaciones entre el mundo intrapsíquico de cada sujeto y su disposición condicional, los vínculos fundados en grupos, instituciones, lazos familiares, constituyen una función primordial en la conformación del psiquismo. En el contexto sociocultural en que cada sujeto se encuentra inmerso, es donde se producen los cruces de los dispositivos extra-familiares y de producción de subjetividades.

La capacidad para aprender se conserva toda la vida, es lo que (Black, 1992) denomina “plasticidad del cerebro”, y es el mecanismo que permite la modificación de las funciones durante la vida y el dinamismo de la estructura de la corteza cerebral, haciendo posible la cognición (Rebollo y Rodríguez, 2006).

A partir del concepto de aprendizaje es posible considerar entonces que la dificultad del aprendizaje se trata de “una alteración o un retardo en la adquisición de la posibilidad de que el sistema nervioso se modifique en forma permanente, por acción de estímulos exteriores, lo que provoca una alteración en la adaptación del individuo al medio” (Rebollo, 2008, p. 26).

La autora clasifica dificultades del aprendizaje en primarias (específicas) y secundarias (inespecíficas).

Las dificultades primarias o específicas son aquellas presentes en “niños de cociente intelectual normal o cercano a lo normal, sin alteraciones sensoriales ni motoras, con un buen ajuste emocional, que concurren normalmente a la escuela y que provienen de un medio socio-económico-cultural aceptable” (Rebollo, p. 26-27). Se caracterizan además por no tener una causa evidente.

Rebollo y Rodríguez (2006, p. 142) citan a McDonald Chritchey quien considera muy importante para el diagnóstico de la dificultad primaria los siguientes aspectos:

La frecuencia con que son hereditarias y familiares.

La mayor frecuencia en el sexo masculino.

La intensidad y especificidad de sus síntomas.

La irreversibilidad total o parcial de la dificultad a pesar del tratamiento adecuado.

Entre las dificultades primarias se encuentran las dificultades en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Dichas funciones se caracterizan por ser exclusivas del ser humano, complejas aprendidas y conscientes.

Dependiendo de la función que se encuentra afectada, las dificultades del aprendizaje se clasifican en:

De las praxias: dispraxias

De las gnosias: disgnosias

Del lenguaje: a) Oral: disfasias o retrasos específicos en el desarrollo del lenguaje;

b) Escrito: dislexia

De las habilidades matemáticas: discalculia

De la memoria: dismnesia

De la atención: déficit atencional

En las dificultades secundarias o inespecíficas, el niño no aprende porque existe un factor conocido que se lo impide, la dificultad es un síntoma de otra alteración (psicológica, social, neurológica, sensorial o institucional, etc.), y frente a un tratamiento la dificultad puede ser reversible o de mejor pronóstico. (Rebollo, 2008)

Sobre la atención

El presente informe está enfocado en el déficit atencional como dificultad de aprendizaje específica o primaria siguiendo los aportes de (Rebollo 2008). Retoma los aportes de Luria que destaca la atención como función que permite seleccionar los elementos precisos, para lograr una actividad mental organizada. La atención como función de alta integración cortical es definida por dicha autora como una,

... función compleja que requiere el funcionamiento de sistemas que implican la intervención de diversas estructuras del sistema nervioso, se aprende y se modifica en el curso de la vida, y es consciente por lo menos en determinados momentos del procesamiento de la información. (Rebollo 2008, p. 33)

Trastorno por déficit atencional con o sin hiperactividad

Tallis, J. (2005) realiza un recorrido histórico por las distintas descripciones asociadas desde su sintomatología a trastornos de la atención, conductuales y emocionales, que daban lugar a lo que hoy se denomina dificultades en el aprendizaje.

La evolución ha dado lugar a las distintas concepciones entorno a este cuadro que se remontan al año 1902 y corresponden a Still quien dictó una conferencia sobre la incapacidad para concentrarse y mantener la atención por defecto del control moral donde se refería a “un grupo de niños que presentaban dificultades de control de la conducta y los impulsos con incapacidad de mantener la atención” (Janin, 2005 p. 195).

En el año 1914, los franceses Binet y Simon obtienen conclusiones a partir de sus investigaciones, logrando distinguir tres grupos de niños, entre los que se encontrarían los “desequilibrados” quienes presentaban conductas de indisciplina, anomalías en el carácter, indocilidad, falta de atención, entre otras. En la primera mitad del siglo XX, también se utilizaron términos como “inestabilidad motriz” Demoor (1952) “niño turbulento” Wallon (1925) “el niño y adolescente inestable” Abramson (1940), la denominación anglosajona de “síndrome hiperquinético”, “apraxia somatoespacial” Ajuriaguerra y cols (1986) “torpeza motriz” Gubbay (1975) para hacer referencia a niños que manifestaban un exceso en la conducta motora y su coordinación, con fallas en la percepción de su esquema corporal y disposición espacial, en la actividad gráfica, emociones intensas, dificultades en la inhibición y la atención.

A partir de la década del 40, se comienza a abordar las posibles causas neurológicas de estos síntomas y es cuando Strauss y Lethinen en el año 1947, hablan de “Lesión Cerebral Mínima” para describir un cuadro que se manifestaba en los niños que presentaban trastornos en la percepción, pensamiento y conducta emocional, impidiendo el proceso de aprendizaje a causa de un daño orgánico cerebral. El fracaso de detectar dicha lesión y el impacto del término en la población, generó que esta denominación sea muy criticada y luego se comienzan a realizar hipótesis sobre un posible cuadro de “Disfunción Cerebral mínima”.

Posteriormente y ante la necesidad de continuar unificando los criterios manejados, distintas entidades vinculadas a la temática se empiezan a focalizar en las anomalías de funciones sutiles del sistema nervioso y a ampliar las posibles causas que provocan” (Tallis, 2005, p.208)

El déficit atencional es una de las problemáticas más prevalentes actualmente en la población infantil a nivel mundial, y son innumerables las investigaciones en relación a la temática, por lo tanto, es necesario recopilar una selección de estos aportes.

Rebollo (2008) insiste en que el cuadro clínico del Trastorno por Déficit Atencional está muy centrado en la deficiencia en la atención, sin embargo esta “enfermedad neurológica cuya alteración lesional o funcional se ha colocado en diferentes sectores del sistema nervioso” (Rebollo, 2008, p. 56) también tiene una caracterización marcada por la impulsividad y la hiperactividad. La autora ubica

la deficiencia atencional como un tipo de dificultad de aprendizaje específica, aunque admite que no todos los autores concuerdan.

Por su parte, Tallis, J. (2005) describe al Trastorno por Déficit de Atención (TDAH) como “una afectación de funciones corticales, que se expresa clínicamente por una serie de síntomas que denotan una alteración de los programas de coordinación de estas funciones” (p.209).

Por su parte Martínez- León (2006), cataloga al déficit atencional como un “trastorno que se manifiesta por presentar dificultades crónicas en atención, impulsividad e hiperactividad que interfieren visiblemente en el desarrollo social, académico, ocupacional o recreativo del niño” (p. 1).

Zulueta, A. (2007) toma los aportes de Biederman, J. quien afirma que han sucedido avances recientes que permiten pensar el TDAH desde una visión compleja, como un trastorno multifactorial donde intervienen y confluyen factores de riesgo tanto genéticos, biológicos, del entorno y psicosociales, que hacen al sujeto más vulnerable llegando a manifestarse signos y síntomas propios del trastorno. Zulueta (2007) manifiesta que:

...funciones muy relacionadas con el TDAH –tales como la regulación emocional y afectiva, la modulación del temperamento, la interiorización de las estructuras psíquicas que determinan la organización de la conducta y la personalidad- y la organización del sustrato básico, los circuitos neuronales y huellas mnésicas, que la sustentan, dependen del encuentro del programa genético humano con el entorno familiar. (p.27)

Coinciden los distintos enfoques en que dicho trastorno se inicia en la infancia, manifestándose antes de los siete años de edad y puede perdurar un porcentaje elevado hasta la vida adulta. Es más común en el sexo masculino que femenino, con una prevalencia global en sus diversas formas entre 3- 7%. (Cardo, E., Servera-Barceló, 2005).

Carboni-Román, A. et. al. (2006) afirman que los sujetos que presentan TDAH encuentran su dificultad al momento de concentrar sus recursos atencionales en una sola tarea y al mismo tiempo poder ignorar los estímulos que no son relevantes para la misma.

Rebollo, (2008) hace una descripción de los tres síntomas esenciales que presenta el cuadro:

Hiperactividad - Sobre este síntoma, la autora sostiene que es muy frecuente en el cuadro clínico y muchas veces el más jerarquizado y notorio, por lo que lleva a los padres a consultar con los especialistas. (Rebollo, 2008, p. 54) define a la hiperactividad como el “aumento del movimiento que difiere cuantitativamente y cualitativamente del movimiento normal. Cuantitativamente porque tiene mayor intensidad (...) y cualitativamente porque no tiene un fin determinado y puede llegar a ser desorganizado, caótico”. Si bien es una tarea difícil diferenciar la actividad normal de la patológica, hay algunas cuestiones que es interesante tener en cuenta, por ejemplo que “la hiperactividad de causa neurológica se acompaña habitualmente de deficiencia atencional e impulsividad” y además (Rebollo, 2008, p. 54-55) describe con este síntoma a aquel niño que “camina alrededor de las cosas y personas, que corre en lugar de caminar, que sube a todo lo que tiene delante, que no puede quedarse sentado”, o que sí puede hacerlo pero moviendo continuamente sus piernas o manos o a sí mismos o su ropa.

Deficiencia atencional - Con respecto a la deficiencia atencional (Rebollo, 2008) coincide con otros autores en que la alteración se centra en la atención sostenida la cual se desarrolla en la edad escolar, por lo tanto es en esta etapa cuando se manifiesta, y frente a esto vemos un niño con “dificultad para terminar sus tareas o juegos, pudiendo aparentar ser más lento que sus compañeros” (p. 54).

Impulsividad- Rebollo toma los aportes de Barklay quien expresa que en este cuadro se ven afectados los circuitos que regulan la inhibición y el autocontrol, lo que genera una dificultad para frenar las respuestas motoras y otras, que pueden influir en la atención, como por ejemplo las emociones. Rebollo hace referencia con este síntoma a un niño que “reacciona antes de pensar, que sale corriendo sin medir el peligro, que no tiene en cuenta la consecuencia de sus actos, que no puede esperar en los juegos u otras actividades” (Rebollo, 2008, 55-56).

Por su parte, Tallis, J. (2005) realiza otra clasificación, con algunas coincidencias con Rebollo, M., donde hace alusión a los principales síntomas que se evidencian en los niños cuando se enfrentan a las exigencias escolares:

Trastornos en la conducta motora - (Tallis, 2005, p. 209) hace referencia a aquellos niños que “no pueden permanecer más que pocos minutos sin moverse, aún sentados desplazan los miembros inferiores o el cuerpo; no hay direccionalidad, para realizar algún acto suelen desplazarse previamente por distintos lugares”. El autor sostiene que esta hipermovilidad, al igual que lo menciona el

DSM IV, debe darse en los distintos ambientes que frecuenta la persona (hogar, clase, etc.). También suelen presentar torpeza en la motricidad fina.

Trastornos en la conducta emocional - El autor plantea que estos cuadros suelen provocar sentimiento de culpa y la expresión de no poder controlar los impulsos. Se pueden presenciar conductas neuróticas acompañadas de reacciones en maestros y pares.

Deficiencia atencional - Tallis (2005) afirma que los niños “se disponen a atender, pero rápidamente son distraídos por otros estímulos, es decir, el problema está en el sostenimiento y selectividad de la atención” (p. 211). Manifiesta que es la distractibilidad la produce los cambios constantes en el foco de atención.

Trastornos perceptuales - Tallis (2005) hace énfasis en el concepto del acto perceptivo y lo define como “un hecho funcional complejo, basado en el trabajo coordinado de todo un grupo de zonas corticales y subcorticales” (p.212) y es la alteración de esta coordinación lo que se observa en los trastornos perceptivos de pacientes con TDA-H; dando lugar a “fallas en la síntesis espacial de las sensaciones y/o un disturbio de los procesos de asociación que implican el reconocimiento de objetos y símbolos” (Tallis, 2005, p. 213). Estas alteraciones en la percepción son las responsables de gran parte de las dificultades de aprendizaje.

Trastornos del pensamiento - Dificultades en la conceptualización, fuga de ideas y pérdida del punto central del discurso (incoherente por momentos) son algunos de los síntomas que menciona Tallis, J. enfatizando en la importancia del diagnóstico diferencial con cuadros psicóticos, ya que la medicación con estimulantes puede ser catastrófica para estos últimos.

Respecto de las causas: Si bien se puede afirmar que se desconoce aún una causa exacta sobre el trastorno de déficit atencional, diversas investigaciones han llevado a concretar algunos avances en dicha cuestión.

Rebollo, M. (2008) aborda la deficiencia atencional como una “enfermedad neurológica” donde se ven alterados distintas zonas del sistema nervioso y cuya causa estaría dada por un mal funcionamiento en los sistemas de los neurotransmisores.

Para la autora el factor genético tendría una presencia primordial en el desarrollo de esta deficiencia. Para realizar esta afirmación se basa en diversos estudios realizados con hermanos y principalmente con gemelos: “Gillis en 1993 determinó que el riesgo de DHAD para un niño cuyo gemelo idéntico la sufriera es de 11 a 18 veces mayor que la del hermano no gemelo; de acuerdo con esos

datos entre el 55 y el 92% de los gemelos idénticos de niños con DHAD padecen la enfermedad” (Rebollo, 2008, p. 54) Más allá que se han tenido en cuenta otros factores causales no vinculados a lo genético, como por ejemplo el nacimiento prematuro, el consumo materno de alcohol y drogas en estados de gestación, la autora sostiene que no serían los casos más frecuentes. La expresión de los genes sería la responsable de la forma en que se utiliza la dopamina y la noradrenalina, éstos tienen gran influencia en los receptores y transportadores de dichos neurotransmisores. El factor genético, en conclusión, sería para ésta el fundamental al momento de abordar las causas del trastorno.

Rebollo, (2008) menciona a Barklay el cual considera al trastorno por deficiencia atencional como un síndrome disejecutivo, ya que lo vincula con una alteración en las funciones ejecutivas, las cuales ayudan a los niños a llegar a una meta concreta, evitando distraerse en el proceso.

Tallis, (2005) también habla de una fuerte incidencia genética y sostiene que “un progenitor con TDAH tiene hasta un 50% de probabilidad de tener un hijo con las mismas características” (Tallis, 2005, p. 205). Los genes comprometidos serían para el autor, los que modulan la concentración de la Dopamina: el DAT1, DRD4, DBH y el DRD5. Los primeros de mayor relevancia, uno se lo vincula con los transportadores y otro con los receptores.

Si bien hay un componente genético que determinaría el trastorno de deficiencia atencional, hay acuerdo en que el factor ambiental juega un papel muy importante, dada su influencia en trastornos del Sistema Nervioso Central. Puede existir una disposición genética que con un ambiente adecuado puede no manifestarse, o puede ocurrir lo contrario, el ambiente, muchas veces hace “hablar a los genes”.

A nivel del diagnóstico Tallis, J. (2005) sostiene que, desde edades tempranas del niño, en etapas preescolares, ya se pueden percibir conductas de excesivo movimiento, desobediencia, dificultades para permanecer en una actividad, etc. pero dada la dificultad para distinguir lo normal de lo patológico y las causas de estos comportamientos en esta fase, no es posible arribar a un diagnóstico certero.

Respecto del tratamiento, Rebollo (2008) también hace referencia a la dificultad que se presenta al momento de realizar el diagnóstico dado que la sintomatología puede ser variable y en general puede aparecer asociado a otros trastornos como por ejemplo el lenguaje oral y escrito, conducta socio-emocional, etc.

La autora manifiesta que hasta el momento no existe ya sea una “prueba de laboratorio (...) test o método psicométrico o indicador de examen neurológico” que permita de forma aislada llegar a un diagnóstico positivo (pp. 58-59).

Para esta autora el diagnóstico consta de varias etapas:

1) Diagnóstico Sindromático:

Historia clínica- Esta etapa se basa en un diagnóstico clínico fundado en la historia del niño, resultados de test estandarizados, observación clínica y la aplicación de pruebas específicas. Ésta se basa en un interrogatorio detallado sobre la historia del niño, sus antecedentes, se busca sintomatología específica. Este interrogatorio es muy importante y muchas veces de la propia entrevista surgen datos propios que hacen pensar ya en hipótesis diagnósticas.

-Examen neurológico evolutivo que se acompaña de la observación de conductas y se puede realizar en el consultorio o en la sala del psicomotricista.

-Cuestionarios. Hay países como Estados Unidos, donde el diagnóstico se basa solamente en cuestionarios. Sin embargo, en nuestro país se piensa que, si bien el interrogatorio es una instancia muy importante en el encuentro con los especialistas (psiquiatra infantil, neuropediatra) y aporta datos valiosos para identificar síntomas, no son determinantes “cuando el diagnóstico requiere mayor rigurosidad y exactitud” (Rebollo, 2008, p. 59).

Hay cuestionarios muy usados como el de Conners y el DSM 4-R.

Escala de Conners para padres y maestros: está formado por preguntas para verificar si existe inatención, impulsividad e hiperactividad.

DSM 4-R: modificado por Barklay, éste se basa en un cuestionario para padres y otro para maestros, donde cada respuesta tiene una puntuación. Los resultados obtenidos se consultan en una tabla donde se obtiene la significación correspondiente.

-Estudio psicológico - Siguiendo a Rebollo, ésta considera que es muy importante dicho estudio basado en pruebas estandarizadas y computarizadas.

Pruebas estandarizadas: estudian la atención y el funcionamiento intelectual del niño. Los más usados al respecto son las escalas de Wechsler, batería de evaluación de Kauffman (K-ABC), la escala cognitiva de Woodcock- Johnson y las pruebas de Piaget.

Una de las pruebas específicas para el estudio de la atención es el test de cancelación. En nuestro medio el más utilizado es el test de cancelación de diamante de Denckla.

También están los test del número 592, Test de la figura compleja de Rey, el de doble tachado de Pieron y Toulouse, el de pares visuales o de discriminación, como el que figura en la batería de Woodcock.

Pruebas computarizadas: entre ellas se menciona el Monitoreo cognitivo computarizado de M. Etchepareborda, que como su palabra lo dice evalúa la atención a través de un sistema computarizado. Está formada por tres módulos: atención, cognición e interferencia y la atención se estudia con los siguientes test:

De atención sostenida (CPT)

De atención selectiva (SAT)

Los tiempos de reacción (RT)

La batería de Etchepareborda consta también de pruebas que estudian las funciones ejecutivas, como el test de Stroop o el de clasificación de tarjetas de Wisconsin.

Vale aclarar que los estudios psicométricos solo dan un resultado que para nada refleja en su totalidad el grado de atención de un niño, sino que se deben tener en cuenta otros factores. Nunca un estudio aislado nos muestra la realidad de un niño:

... no es suficiente que se estudie la atención y las funciones ejecutivas, sino que ellas se deben evaluar dentro de un estudio que como vimos establezca las características cognitivas y afectivas del niño, ya que sabemos que ellas pueden influir mucho en la atención y otros aspectos de la conducta" (Rebollo, M. 2008, p. 59).

2) Diagnóstico topográfico, etiológico y diferencial.

Topográfico: se refiere a las estructuras que están involucradas. Se puede complementar el estudio con resonancias magnéticas o tomografías por emisión de positrones (PET).

Etiológico: no se realiza en nuestro país. Requiere de estudios genéticos.

Diferencial: Un niño hiperactivo y desatento lo puede ser por muchas razones por lo tanto para poder realizar este diagnóstico se debe diferenciar este trastorno con aquel derivado por otras causas. Esto resulta complejo porque hay que separar lo que se vincula directamente con un trastorno de atención, con aquel niño que presenta otras alteraciones a nivel psicológico, donde en consecuencia puede presentar un comportamiento con características similares al anterior.

Para Tallis (2005, p. 212) un diagnóstico adecuado que estudie la deficiencia en la atención requiere de un abordaje global realizado por un equipo multidisciplinario con distintas miradas al momento de leer los síntomas y por sobre todo “exento de posiciones dogmáticas de sus integrantes”.

Un aspecto importante que destaca Tallis, J. (2005) es que estos síntomas manifiestos en pacientes con TDAH se dan con una magnitud diferente en cada uno, por lo tanto es fundamental realizar una evaluación que determine cuáles son las áreas comprometidas y cuáles no, para luego pensar una estrategia de intervención.

Distintos autores coinciden en que se debe abordar desde una mirada interdisciplinaria, ya que el trastorno puede venir acompañado de otros factores, tal como afirma Martínez y León (2006) “presenta comorbilidad con problemas de aprendizaje, trastorno oposicionista desafiante y con problemas de conducta, aunque también están asociadas algunas condiciones neuropsicológicas” (p. 1).

Rebollo (2008) realiza una síntesis de las distintas miradas e intervenciones que habitualmente exige este abordaje:

Tratamiento médico: éste consiste en administrar al niño estimulantes del sistema nervioso central, como también en algunos casos medicamentos antidepresivos. Entre los estimulantes los más usados están las anfetaminas, el metilfenidato (Ritalina) y el Deanol.

La Ritalina es muy utilizada y consiste en un estimulante moderado cuyo efecto es mayor en niños con hiperactividad, lo que conlleva una disminución de la misma, logrando “una mayor atención, memoria, percepción y coordinación” (Rebollo, 2008, p. 63). La administración de la droga es paulatina hasta llegar a 2mg/kg por día, suministrada teniendo en cuenta muchas veces el horario escolar. El Deanol actualmente no se vende en nuestro país, no obstante Rebollo afirma su utilización en otra época con resultados favorables.

Psicoterapia: dada la influencia de los aspectos emocionales en la regulación de la conducta de los niños, es importante y se indica frecuentemente la psicoterapia. Rebollo, M. defiende la relevancia de un espacio grupal que permita abordar la “actitud de los padres y maestras, su comprensión del problema, su deseo de actuar de acuerdo a las características del niño”, brindando información y apoyo a los mismos (Rebollo, 2008, p. 63).

Reeducación psicomotriz: es otro tratamiento para estos trastornos que

puede estar indicada desde la edad preescolar y depende de cada caso su ejecución.

Reeducación pedagógica: se hará cuando este trastorno incide en el proceso de aprendizaje del niño. El papel de padres y maestros es muy importante, la comprensión de las dificultades de estos niños, anticipar acontecimientos, aplicar consignas de tiempos breves, recompensarlos, fortalecer la interiorización de reglas y la motivación, son algunas de las acciones primordiales para optimizar los resultados escolares.

Reflexiones finales

La inatención, hiperactividad e impulsividad que caracteriza a los niños con TDAH se manifiesta principalmente en la etapa preescolar o en edad escolar, viéndose reflejadas las dificultades de aprendizaje como impacto en la mayoría de estos niños, así como las demás dificultades relacionadas a lo interpersonal, ya sea entre sus pares, docentes, familia.

El abordaje de todas las características de la dificultad no se debería realizar desde un solo punto de vista. Destacamos la relevancia del trabajo en equipo, de la integración diferentes disciplinas mezclando las prácticas y saberes.

Cuando en el contexto del aula y enseñanza cada uno de nosotros, los profesores desarrollamos la tarea cotidiana, nos encontramos con los desafíos que implican pensar, diseñar y ejecutar propuestas de actividades para los estudiantes, en las que se articula una variedad de tensiones y nudos problemáticos que transitan entre prescripciones y prácticas. En este sentido consideramos que mejorar las condiciones de nuestros estudiantes, que presentan diferentes modos de aprender, y en el caso que nos interpela el déficit atencional, anuda desafíos que vienen relacionados tanto a la problemática de ¿cómo lo abordamos?, ¿con qué herramientas metodológicas contamos para diagnosticar a nuestros estudiantes? ¿Podemos efectivamente realizar un abordaje interdisciplinario?.

La enseñanza y el aprendizaje continúa siendo un desafío que plantea la educación, consideramos que es necesario recuperar la dimensión personal, creativa, reflexiva y crítica que implica pensar, diseñar y poner en práctica propuestas de enseñanza, teniendo en cuenta que constituye una clave para el aprendizaje, concibiendo la educación como un medio fundamental para una participación activa y emancipadora. Debemos atender a cada niño o adolescente como un ser

único y poder, desde el inicio de los cursos, diagnosticar su dificultad y derivarlo o abordarlo como equipo, desde distintas miradas. Enfrentar la problemática, lograr entre el docente, el alumno, los profesionales y la familia, un abordaje colaborativo en pos de atender la dificultad y pensarlo acorde a la forma de aprender de cada sujeto en su entorno.

Referencias bibliográficas

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2003). *DSM IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson. Recuperado de: <http://www.psicomed.net/principal/dsmiv.html>.
- ARCO, J., FERNÁNDEZ, F., HINOJO, M Y F. (2004). *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: intervención psicopedagógica*. Universidad de Granada Psicothema. Vol. 16, nº 3, pp. 408-414. Recuperado de: <file:///C:/Users/User/Downloads/8215-13918-1-PB.pdf>
- CARBONI-ROMÁN, A., ET. AL. (2006). Bases neurobiológicas de las dificultades de aprendizaje. REV NEUROL 2006; 42 (Supl 2): S171-S175. Recuperado de: http://sid.usal.es/idocs/F8/ART14000/bases_neurobiologicas_dificultades_aprendizaje.pdf
- CARDO, E., SERVERA-BARCELÓ, M. (2005). Prevalencia del trastorno de déficit de atención e hiperactividad. Rev. Neurol, 2005, 40(supl1):S11-S15. Recuperado de: file:///C:/Users/User/Downloads/preval1_revneurol.pdf
- JANIN, B. (2005). niños desatentos e hiperactivos. reflexiones críticas acerca del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. Bueno Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- MARTÍNEZ-LEÓN, N. (2006). Psicopatología del trastorno por déficit atencional e hiperactividad. *International journal of clinical and health psychology* ISSN 1697-2600, Vol. 6, Nº. 2, 2006, págs. 379-399. Recuperado de: http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-183.pdf
- REBOLLO, M. ET. AL. (2008). Dificultades del aprendizaje. 3a. Ed. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
- REBOLLO, M., S. RODRÍGUEZ (2006). "El aprendizaje y sus dificultades". REV., 42 (Supl. 2): S139-S142 NEUROL, Montevideo. Recuperado de: <http://es.calameo.com/read/000634416c2f9fd5ca86f>

- ROJAS, M. C. (2005). *Perspectiva familiar y social*. En: Niños desatentos e hiperactivos, Cap. VII. Reflexiones críticas acerca del Trastorno por Déficit de Atención con o sin hiperactividad. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- TALLIS, J. (2005). *Neuropsicología y trastorno por déficit de atención: mitos y realidades*. En: Niños desatentos e hiperactivos, Cap. VIII. Reflexiones críticas acerca del Trastorno por Déficit de Atención con o sin hiperactividad. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- ZULUETA, A. (2007). *El TDAH en el momento actual: controversias, divergencias y convergencias*. Psicopatología y salud mental del niño y del adolescente, ISSN 1695-8691, N°.2, 2007, págs. 9-16. Recuperado de: <http://sid.usal.es/18720/8-2-6>

Los efectos del estigma. Construcciones discursivas sobre los estudiantes en proceso de revinculación educativa

ANA CAROLINA SALDIVIA ALVEZ

Presentación

Este escrito contiene parte de los resultados de la investigación realizada en el marco de la tesis de maestría correspondiente a la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Udelar. El estudio se centró en la Educación Media Básica, explorando las construcciones discursivas producidas sobre los adolescentes y jóvenes que se revinculan al sistema educativo y los efectos del discurso sobre el fracaso escolar en el proceso de revinculación.

Se presentan las principales referencias teóricas que permitieron abordar la investigación y pensar sus resultados. Bajo la concepción del fracaso escolar como una construcción social de carácter complejo y multifactorial, se cuestiona la naturalización de la desigualdad social y educativa que transforma a la desigualdad en una situación inmodificable y que genera efectos de profecía autocumplida.

Sobre la Educación Media Básica y las formas de exclusión educativa

El problema de investigación se centró en la crisis presente en la Educación Media Básica (EMB) de nuestro sistema educativo, la cual enfrenta una grave problemática que se manifiesta en términos de fracaso escolar y que es reflejada por indicadores de bajos niveles de aprendizaje, repetición, abandono y desvinculación.

Existen numerosos estudios nacionales tendientes al diagnóstico de la situación educativa y a la identificación de los factores que inciden en los procesos de aprendizaje y en las situaciones de abandono y desafiliación (Fernández, Cardozo y Pereda, 2010; De Armas y Retamoso, 2010; Filardo y Mancebo, 2013).

A partir de los mismos se advierte sobre el riesgo de desafiliación y exclusión social que enfrentan los jóvenes que abandonan la Educación Media Básica, en tanto reduce las posibilidades de inserción laboral, limita el acceso a las redes

y protecciones sociales y la participación, afectando el ejercicio de la ciudadanía. El mayor nivel de abandono y desvinculación se produce en los estudiantes provenientes de los sectores socioeconómicos más vulnerables, situación que refleja la desigualdad presente en la distribución de las oportunidades educativas y que compromete el ejercicio del derecho a la educación.

En este contexto, se diseñaron e implementaron una serie de políticas educativas que tienden a afrontar la situación de exclusión y se orientan por la concepción de una educación inclusiva para garantizar la igualdad de oportunidades y favorecer la inclusión social.

El Plan FPB 2007 ¿Una política de inclusión educativa?

Entre las políticas educativas se ubica el plan de Formación Profesional Básica, FPB 2007, perteneciente al Consejo de Educación Técnico Profesional, CETP-UTU, el cual tiende a la revinculación de los jóvenes y a fomentar la permanencia de los estudiantes en riesgo de abandono. Si bien actualmente se transformó en una política educativa universal a la que pueden acceder todos los adolescentes que egresan de educación primaria, originalmente se trató de una política focalizada orientada a los adolescentes y jóvenes mayores de 15 años que no finalizaban la EMB y que optaban por una formación profesional.

En este sentido, la población objetivo fue definida de la siguiente manera:

El FPB 2007 es un Plan pensado para una población específica: aquella que con 15 años cumplidos de edad y teniendo primaria terminada, no ha completado su educación básica. Esto supone que los sujetos de aprendizaje son personas vulnerables desde el punto de vista social, psicológico y/o pedagógico, a quienes se les reconocen potencialidades de aprendizaje y creatividad. (...) Se trata de sujetos que han tenido dificultades para cursar la tradicional propuesta formal homogeneizadora (...). (Bianchi, 2009, p. 50).

El plan no sólo permite la acreditación curricular a nivel de la EMB sino que otorga una acreditación profesional que favorece la inserción laboral del estudiante y la continuidad educativa a nivel de la EMS.

Sobre el proceso de investigación

Al tratarse de un plan orientado a la revinculación como estrategia de inclusión educativa, se consideró relevante la perspectiva y expectativas de los docentes en relación al aprendizaje e inclusión de los estudiantes con trayectorias educativas atravesadas por indicadores de fracaso escolar. Resulta ineludible interrogarse por el lugar y función del docente en los procesos de revinculación y de inclusión educativa, cuyo poder simbólico puede tener efectos potenciadores o inhabilitantes.

El estudio realizado estuvo guiado por las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las construcciones discursivas que producen los docentes sobre los estudiantes del Plan FPB 2007? ¿Cuáles son las características y expectativas que los docentes atribuyen a los estudiantes que ingresan al plan FPB 2007? ¿Qué acciones y prácticas educativas realizan en base a tales construcciones?

Para el abordaje y estudio del problema planteado se propuso el objetivo general de conocer los significados que los docentes otorgan a los estudiantes que ingresan al Plan FPB 2007. La investigación se basó en un enfoque de investigación cualitativo con un carácter exploratorio y descriptivo. Para ello se optó por un diseño de Estudio de Caso a través del cual se exploró las construcciones discursivas sobre los estudiantes y su proceso de revinculación así como los significados que sustentan las prácticas de los docentes desde una escuela técnica del CETP-UTU. Las técnicas empleadas fueron la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos. El universo de estudio estuvo conformado por el cuerpo docente del Plan FPB perteneciente a un centro educativo ubicado en el área metropolitana y la muestra se conformó por el cuerpo docente del Plan perteneciente al turno nocturno y por referentes no docentes del centro educativo.

La educación técnica y profesional en el sistema educativo uruguayo: la marca de los orígenes

Resulta relevante contextualizar la educación técnica en nuestro sistema educativo dada la importancia de su cometido fundacional y de las características de su surgimiento a la hora de comprender su propuesta educativa en el marco de las políticas educativas de inclusión.

Las instituciones son creadas para atender y dar respuesta a las necesidades de la sociedad, cada institución se construye a partir de un contrato fundacional en el cual se establece un mandato social que debe cumplir (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992).

En el caso del CETP-UTU, su origen estuvo principalmente orientado hacia la función de control y disciplinamiento. Comenzó a funcionar en 1878 en los antiguos "Talleres de Maestranza", instalaciones vinculadas al ejército nacional y dependientes del Ministerio de Guerra y Marina, creado a través de un decreto en el que se fundó la Escuela de Artes y Oficios (EAYO), cuya población destinataria estaba conformada por adolescentes varones menores de edad en situación socioeconómica desfavorable que reunían determinadas características: "(...) enviados a distintas unidades del Ejército, la Policía, y Asilos, ya porque se trataba de vagos, sin hogar, o que por ser incorregibles, como sus padres preferían someterlos al rigor militar (...)” (Martínez y Villegas, 1967, pp.37-38)

La finalidad disciplinaria sobre los adolescentes a través de un centro reformativo bajo un régimen de internado responde a las prácticas de ortopedia social desarrolladas en las sociedades disciplinarias propias de los Estados Nacionales de la modernidad. A través de estas prácticas, se buscaba la corrección de aquellos sujetos cuyos comportamientos se consideraban "anormales" (Foucault, 2005).

De acuerdo con Heuguerot (2012) el contrato fundacional de la antigua EAYO aún continúa vigente. Éste establece como su principal función la formación para el trabajo, la cual según la autora quedó vinculada al mandato social de una formación para jóvenes en situación de pobreza.

Con respecto a la formación para el trabajo, Heuguerot (2002) destaca que históricamente han persistido prejuicios en torno al trabajo manual, los cuales se basan en el imaginario social que opone el trabajo manual al trabajo intelectual y que atribuye mayor valoración al trabajo intelectual: "Vale más, tiene mayor prestigio social y por eso, (...), la nueva institución de enseñanza de oficios que se crea, estará destinada a los grupos sociales más pobres" (p.4).

La formación impartida por UTU, concebida como una educación para pobres además es percibida como una educación con menor exigencia curricular, lo cual contribuyó con un doble efecto estigmatizante: sobre sus estudiantes y sobre su propuesta educativa.

Esta mirada estigmatizante se corresponde con el mayor prestigio social asignado a la educación media general, la cual posee un carácter propedéutico, enciclopedista y selectivo que responde a su cometido central y fundacional: "(...) educar a las élites que accederían a la educación superior" (Filardo y Mancebo, 2013, p.135).

A fines de la década del noventa, el contrato fundacional del CETP intentó modificarse por medio de la introducción de cursos correspondientes a educación media superior, a través de los Bachilleratos Tecnológicos, lo cual posibilitó la continuidad de la formación hacia estudios universitarios y de este modo la oferta educativa comenzó a trascender la fuerte asociación instalada socialmente entre: UTU- Educación de oficios- (para) adolescentes y jóvenes en situación de pobreza (Heuguerot, 2012).

Actualmente, la transformación de la oferta también implica la reducción de los cursos sin continuidad educativa y la introducción del componente de formación general en el tradicional Plan FPB, lo cual otorga la acreditación de la EMB a sus estudiantes.

En este sentido, el Plan FPB 2007 no solo implica una innovación por introducir asignaturas de formación general con la finalidad de ofrecer una formación integral sino porque tendría la posibilidad de ofrecer el quiebre de la imagen estigmatizada sobre los adolescentes y jóvenes destinatarios de los cursos profesionales en el CETP-UTU.

Las políticas educativas y sus efectos en el sujeto de la educación

A partir de la segunda mitad del siglo XX, comenzó a consolidarse la relación establecida entre educación y pobreza, lo que produjo el desplazamiento de lo educativo hacia prácticas compensatorias y asistenciales.

De acuerdo con Bordoli y Martinis (2010) la educación como parte de las políticas sociales focalizadas y compensatorias implicó la transformación del sujeto de la educación, el cual dejó de concebirse como un alumno y comenzó a percibirse como un sujeto carente de cualidades socio-culturales. Esta operación, según Martinis (2006b) anula la posibilidad de la acción educativa porque se anticipa a los resultados y prefija el destino del estudiante, en tanto se lo concibe desde lo que no tiene y no desde la posibilidad. Ante esta situación, señala que

pensar al otro como sujeto de la educación, es concebirlo como sujeto de la posibilidad, lo que implica un posicionamiento por parte del docente en contra de las profecías autocumplidas.

Esta mirada sobre el sujeto educativo concebido desde la carencia también responde al proyecto escolar de la modernidad (Pineau, 2001) en el cual se construyó una forma de ser alumno funcional a un modelo pedagógico normalizador (Puiggrós, 1994). Este modelo produjo un tipo de subjetividad pedagógica que configura una forma de habitar el aula y de ser alumno, lo que produce una serie de supuestos desde la institución educativa con relación al estudiante que se espera (Corea y Lewkowicz, 2008). Situación que destaca la persistencia de algunos principios

En esta misma línea Brito (2009) destaca la persistencia de algunos principios pertenecientes al programa institucional moderno y que orientan las expectativas docentes sobre los alumnos, lo cual genera una distancia entre una identidad prescriptiva sobre el ser alumno y el alumno real.

Desigualdad social y Fracaso escolar

Ante el fuerte proceso de masificación y de diversificación de la población estudiantil producido a nivel de la educación, se genera el cuestionamiento y la problematización del carácter generalista y del principio de homogeneidad, el cual no contempla la diversidad de situaciones presentadas por los nuevos estudiantes y genera diversas situaciones de exclusión al interior del sistema educativo.

Al respecto, Terigi (2009) señala que en cada intento del dispositivo escolar por ampliar la escolarización se produjo una nueva población de niños, adolescentes y jóvenes ubicados en diversas situaciones que caen bajo el rótulo del fracaso escolar. De este modo, el fracaso escolar alude a las situaciones de los estudiantes que ingresan pero que no permanecen o que continúan asistiendo pero no logran aprender en el tiempo y la forma esperada: "(...) cuando se habla de fracaso escolar, se habla de desgranamiento, de repitencia, de bajo rendimiento, de dificultades de aprendizaje, de sobreedad. Se habla también de logros diferenciales según género, según sector social, según etnia, etcétera" (p.26).

En el campo educativo ha predominado un enfoque deficitario e individualista sobre el fracaso escolar, el cual fomentó la idea de que el motivo de las

dificultades en el aprendizaje escolar debía buscarse únicamente en el alumno, quien podría ser portador de cierto déficit, retraso o desvío. Bajo este enfoque se tendió a clasificar a los alumnos de acuerdo a sus posibilidades para aprender, poniendo en cuestión la educabilidad de los estudiantes (Baquero, 2006)

En esta línea, se apela al enfoque crítico planteado por Bourdieu y Passeron (1996), quienes en la década del setenta a partir de su obra clásica "La Reproducción" introdujeron una lectura diferente sobre la desigualdad social, que trascendió el análisis económico y centró el planteo en el capital cultural.

El concepto de capital cultural cuestiona al de fracaso escolar al poner de manifiesto que el éxito o fracaso en la educación se debe a la desigualdad con que se distribuyen los bienes culturales en la sociedad: "La idea antinatural de una cultura de nacimiento supone y produce la ceguera de las funciones de la institución escolar que asegura la rentabilidad del capital cultural y legitima su transmisión enmascarando que realiza esta función" (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 269).

Las posibilidades de acceso, permanencia y de obtener buenos resultados académicos se darán en función de la mayor o menor posesión del capital cultural y social, lo cual refleja diferencias y desigualdades en el tránsito por el sistema educativo y por ello la tendencia a la reproducción de las diferencias sociales de origen.

Fracaso escolar y producción de subjetividad

La concepción deficitaria e individualizante sobre el fracaso escolar genera efectos subjetivos, en tanto produce en los sujetos una conciencia acerca de sus propios límites, la cual reduce su horizonte de posibilidades y contribuye al pensamiento del destino como inevitable. De acuerdo con Kaplan (2008):

La fuerza de los discursos individualizantes y autorresponsabilizadores sobre la producción de la desigualdad reside en que, a través de modos sutiles, pero no por ello menos eficientes, impactan sobre las formas de pensar, actuar y sentir de los sujetos, esto es, sobre la producción de subjetividad. En las prácticas educativas es habitual encontrar una argumentación sobre la desigualdad educativa que responsabiliza al individuo de su propio éxito o fracaso y que puede sintetizarse en las premisas de

“no le da la cabeza para el estudio” o “no nació para los estudios”. (p.27)

Por lo tanto, en el abordaje del fracaso escolar como problemática compleja y multifactorial, es fundamental considerar los efectos del discurso en la producción de subjetividad, y particularmente los efectos que generan en los estudiantes las tipificaciones que se producen en el interior del sistema educativo, tanto a nivel de las políticas educativas como por parte de los actores de la educación.

Los efectos del nombramiento: etiquetas e identidad

Los discursos individualizantes sobre el fracaso escolar se manifiestan a través de nombres y etiquetas que tienen efectos en la identidad de los alumnos.

Se destaca el planteo de Frigerio y Diker (2008), quienes postulan el carácter performativo del lenguaje al señalar que las palabras y las etiquetas tienen consecuencias concretas pues generan efectos políticos y subjetivos. El acto de nombramiento provoca que el nombre o etiqueta que anuncia, se realice. Por lo tanto, el acto de nombrar es un acto que instituye una identidad.

La construcción de identidad es el resultado de un acto de nombramiento que enuncia una diferencia: "El punto es que la diferencia se naturaliza y se hace invisible su existencia dentro de la relación, porque lo «no-diferente», el polo de la relación que está funcionando como norma se invisibiliza" (Frigerio y Diker, 2008, p. 39).

Esta operación permite que la etiqueta asignada no sólo pueda fijar la identidad del sujeto sino también su propio destino porque las prácticas y acciones que se emprendan hacia el sujeto, se orientarán de acuerdo a las expectativas construidas sobre su etiqueta, y esto, a modo de profecía autocumplida, tiende a confirmar ese destino anunciado. De aquí la importancia de interrogar los términos, categorías y adjetivos que suelen presentarse en relación a las prácticas educativas.

Del etiquetamiento a las profecías autocumplidas

En el campo de la sociología los efectos del etiquetamiento se conocen bajo el nombre de *profecía autocumplida* (Fernández Enguita, 1999). Esta noción es utilizada para referirse a la influencia que ejercen las creencias y expectativas sobre el comportamiento de los sujetos.

En el ámbito educativo los estudios sobre los efectos de la profecía autocumplida se conocen bajo el nombre de *Efecto Pigmalión* (Rosenthal y Jacobson, 1968). Este estudio manifiesta que el rendimiento escolar de los estudiantes es influido por las expectativas que los docentes depositan sobre ellos.

En un contexto de desigualdad en las oportunidades educativas, las expectativas docentes asociadas al origen social de los estudiantes cobran gran protagonismo.

Al respecto, es interesante el planteo de Kaplan (2006), quien destaca el efecto de veredicto que poseen los juicios y expectativas de los docentes, los cuales tienden a la anticipación de los resultados. Situación que afecta a los estudiantes provenientes de sectores sociales más desfavorables dada la fuerte asociación entre origen social y el fracaso escolar, la cual genera una tendencia a su naturalización.

El nombramiento y etiquetamiento de los estudiantes incide en su construcción de identidad y en su autoestima, a través de los juicios y clasificaciones realizadas sobre los alumnos, los docentes van generando veredictos que se anticipan a los resultados y que afecta la trayectoria educativa y social de los estudiantes.

Acerca de los Resultados. Construcciones discursivas sobre los estudiantes: "Son del FPB"

Los entrevistados construyen un discurso en el que predomina la caracterización del estudiante de FPB 2007 basada en cualidades negativas relacionadas a la ausencia de hábitos de estudio y al bajo rendimiento académico. Señalan que estas características no son exclusivas de los estudiantes que ingresan a este plan pero que contribuyen en la construcción de un perfil de estudiante con identidad propia, que se diferencia de los alumnos de otros planes del CETP-UTU.

Es factible comprender que no son estas características las que definen al estudiante sino que lo que le otorga al alumnado una identidad diferente es la pertenencia al Plan FPB 2007. Esta construcción de un perfil de estudiante con identidad propia (Ser de FPB) refleja los efectos de la estigmatización producida desde la focalización de la política educativa (Bordoli y Martinis, 2010). Al tratarse de un Plan que, en el marco de las políticas educativas, tiene por finalidad la revinculación de los estudiantes, necesariamente su población objetivo implica a los adolescentes y jóvenes que a sus 15 años permanecen sin culminar la educación media básica obligatoria.

Asimismo, se manifiestan los efectos del carácter performativo del lenguaje (Frigerio y Diker, 2008) al nombrar a los estudiantes a partir del fracaso en su trayectoria educativa. Esto se transforma en una carta de presentación frente a los docentes, quienes antes de recibirlos en el aula y de trabajar con ellos, todo lo que saben sobre sus antecedentes académicos se define en una palabra: Fracaso.

(...) mayores de 15 años, fracasos escolares de todo tipo, varias repeticiones escolares, varias repeticiones tanto de liceo...de secundaria como de Ciclo Básico acá en UTU, es la característica del FPB, es condición sinequanon para que entren al FPB. Por lo tanto, tienen que cumplir eso, esas características que son inclusive desde el vamos son características negativas: "¿repetiste?, si, ¡bárbaro, tenés un punto para entrar al FPB! (...). (DCG5)

Esta identidad que se da en el plano discursivo desde los docentes y no docentes de la escuela técnica estudiada, carga de sentidos la expresión "*Son del FPB*". Este discurso genera efectos en el plano fáctico, en las prácticas y en los hechos, y lo que es más importante, en la identidad de los propios estudiantes, dado que a partir de los discursos individualizantes se contribuye con la configuración de una conciencia sobre los propios límites, la cual adquiere efectos de destino (Kaplan, 2005).

Etiqueta a partir del Fracaso escolar

Se constata la producción de un perfil de estudiante que se construye a partir de una etiqueta, la cual a su vez lo vuelve a producir y a modo de círculo vicioso no permite pensarlo de otra manera, no da lugar a la posibilidad. En este

sentido, se destaca el efecto condenatorio del término fracaso, el cual deviene en una etiqueta para los estudiantes del plan FPB.

Individualización y responsabilización por el fracaso escolar

Esta etiqueta que diferencia a los estudiantes de FPB 2007, conlleva además la individualización y responsabilización de los mismos sobre su situación escolar y social, atribuyendo la situación de fracaso a los estudiantes.

Con respecto a este planteo, resulta elocuente la siguiente afirmación de uno de los entrevistados:

(...) yo siento, lo que considero que me parece normal es que ellos reflexionen un poco más, que se den cuenta de sus errores, ¿por qué fracasaron?, que intenten tener una actitud diferente a la que han tenido y que han fracasado, yo siento que un alumno que hace FPB se tiene que dar cuenta, diciendo ¿en qué fallé?, ¿en qué me equivoqué?, un poco de autocrítica (...) (DCG2).

Anticipación a los resultados

El etiquetamiento y la estigmatización no permiten pensar al estudiante de FPB de otra manera, lo cual produce una anticipación a los resultados. Esto se refleja cuando los docentes identifican la presencia de estudiantes que cumplirían con las expectativas de un alumno tradicional de acuerdo al modelo prescripto (Brito, 2009; Corea y Lewkowicz, 2008) y plantean que los estudiantes con buen rendimiento son la excepción:

"(...) yo por ejemplo tengo gurises (...) están terminando el primer año de un trayecto uno, gurises que jamás lograron superar el primer año de ciclo básico y que por la forma en que trabajan, por la forma que razonan uno dice, ¿que hace este gurí en un FPB si este gurí no es un fracasado?, no sé por qué, no es un gurí fracasado no, no es un fracaso escolar en el ciclo básico ¿qué hace acá? (DCP4)

La afirmación deja entrever el desencuentro en las expectativas entre el estudiante que se espera que ingrese al FPB y aquellos estudiantes que aplicarían dentro de la categoría del "buen alumno", el cual pasa a ser el sujeto no esperado, la excepción. Esta situación permite interrogar acerca de los supuestos y preconceptos implícitos en torno a los estudiantes de FPB. Es pertinente plantear si el

supuesto sobre los estudiantes opera y produce efectos de manera tan naturalizada en el discurso de los docentes que no hay lugar para pensar al estudiante "no fracasado", al estudiante de FPB como un sujeto capaz de culminar la educación media, en definitiva como un sujeto de la posibilidad. (Martinis, 2006b)

Estudiante concebido desde la ausencia de atributos y desde la carencia

Los estudiantes son percibidos desde una serie de carencias: carecen de hábitos de estudio, de disciplinas, de normas de convivencia, de nivel académico acorde al esperado, carecen de afecto, de referentes familiares, de recursos económicos, de motivación y de proyectos de vida. La tendencia a percibirlo desde lo que no tiene o desde lo que no es, da cuenta de la construcción del estudiante como un sujeto carente (Martinis, 2006a).

Esto también da cuenta de una construcción subjetiva de los docentes en la que se concibe al estudiante desde la ausencia de atributos esperados en relación a un modelo de alumno que fue prescripto desde un marco contextual distinto (Brito, 2009).

Concebir a los estudiantes desde la carencia implica la anticipación del fracaso en los resultados y esa constatación de antemano limita la oferta del docente. Esta situación se refleja en diversos pasajes discursivos de los entrevistados, quienes manifiestan la disminución de las exigencias académicas y la adaptación de contenidos por debajo del nivel esperado. Se produce la reducción de la oferta a conocimientos que permitan la inserción laboral de los estudiantes, lo cual se aleja de la aspiración del sujeto activo y transformador que figura en la fundamentación del plan como sujeto de la educación.

Expectativas docentes sobre el Ser estudiante del Plan FPB 2007. Reducción de posibilidades a la inserción laboral

Al percibirlos como sujetos carentes en diversas dimensiones, también se reducen las posibilidades de vislumbrar otros destinos posibles hacia los estudiantes. De este modo, los docentes consideran poco probable la continuidad educativa de parte de los alumnos que egresan del Plan FPB y reducen las expectativas sobre el egreso a la inserción de los mismos en el mundo del trabajo.

Al tratarse de un plan de formación profesional, la asignatura central está constituida por el taller, lo que genera una tendencia discursiva que destaca el protagonismo del taller como componente principal que incide en la elección del curso y en la permanencia de los estudiantes. De este modo, los entrevistados asumen que el interés de los estudiantes que ingresan al plan no se orienta hacia la continuidad educativa sino hacia la obtención de herramientas para su inserción laboral, al decir de un docente: "ellos vienen a aprender un oficio que les sirva para el mundo laboral" (DCG1).

Esta concepción y las bajas expectativas que presentan hacia los estudiantes, inciden de manera desfavorable en la formación integral postulada por el plan, la cual pasa a ser concebida como la cualificación y dotación de herramientas para la inserción en el mercado laboral.

Anticipación al fracaso en la Educación Media Superior

Se manifiesta una tendencia discursiva a la anticipación al fracaso de los estudiantes de FPB 2007 que acceden a los cursos de la educación media superior, la cual está basada en la baja confianza de los docentes respecto a la acreditación del tramo superior de la educación media.

Esta expectativa toma como referencia no sólo los puntos de partida, es decir la etiqueta de fracaso con la que ingresan al plan FPB sino también los puntos de llegada, es decir las condiciones académicas con las que egresan del plan: "(...) son gurises que al menos que experimenten un cambio importante, no logran finalizar ningún otro tipo de formación que no sea FPB porque en realidad ni siquiera cumplieron con los requisitos de FPB pero son aprobados igual" (DCG7).

De este modo, las bajas expectativas de los docentes y la ponderación del taller como contrapeso de la integralidad tienen efectos en la posterior continuidad educativa de los estudiantes.

Reconfirmar puntos de partida: Sobre los efectos de la estigmatización

En consonancia con el perfil de la población destinataria, cuyas trayectorias académicas se encuentran signadas por indicadores de fracaso escolar, algunos docentes declaran sentirse motivados para trabajar en el plan porque consi-

deran que el proceso de revinculación y de inclusión educativa implica un desafío. Esta motivación va de la mano con la idea de "rescate" de los adolescentes y jóvenes, lo cual se refleja en algunos términos empleados para aludir a los estudiantes y a las situaciones que atraviesan: "desahuciado", "rescatar", "salvar", "sobrevivientes".

Desde esta perspectiva, podría plantearse que la inclusión educativa es considerada por los docentes como el "rescate" o la "salvación" de los estudiantes, quienes en caso de abandonar sus estudios, corren el riesgo de "perderse", de perder el estatus de estudiante y de transformarse en un sujeto peligroso (Martín, 2006a).

Es una pelea diaria, o sea, nosotros, la mayoría de los que estamos acá, digo, que tenemos la idea de enseñar y que los gurises permanezcan dentro de la escuela porque es su salvación de aquí en más porque si no tienen un estudio, si no son algo, en la calle no son nada (...). (E2)

De este modo, se pone de manifiesto la marca de los orígenes (Frigerio et al., 1992). Nuevamente es el CETP la institución educativa que recibe a la población adolescente y joven que se encuentra en mayor situación de vulnerabilidad social, el sector de la población juvenil desvinculada del sistema educativo formal, atravesada por la desigualdad y por la exclusión social.

Esta marca de los orígenes mantiene su vigencia y se refleja en el imaginario colectivo que percibe la educación para el trabajo como una educación para pobres o como una propuesta educativa más fácil (Heuguerot, 2012).

En la actualidad, es el Plan FPB 2007, el que recibe una población cuyo perfil de ingreso se produce a punto de partida de situaciones que caen bajo el rótulo del fracaso escolar, lo cual implica la construcción de una etiqueta de antemano.

Por otra parte, se trata de una población que mayoritariamente proviene del sector socioeconómico más desfavorecido. Esto implica otras connotaciones que influyen en la construcción de nuevas etiquetas sobre los estudiantes, que trascienden lo educativo, donde se naturaliza la desigualdad social y se tiende a la construcción del sujeto diferente, lo cual en los adolescentes y jóvenes en situación de pobreza se relaciona con la ineducabilidad y la peligrosidad (Martín, 2006a).

(...)yo puedo tener diferentes objetivos, incluso según cada institución, yo cuando trabajé con el FPB de

[nombra una escuela técnica] ¿acá mi objetivo cuál es?, si salvo a cinco ya está, cinco personas, cinco delincuentes menos, cinco personas menos en la calle, cinco indigentes menos (...). (DCP5).

Al decir de Kaplan (2006) desde esta concepción las trayectorias educativas tienden a reconfirmar los puntos de partida de los adolescentes y jóvenes, lo que contribuye a la construcción de destinos inexorables o de biografías sociales anticipadas (Frigerio, 2005).

Consideraciones Finales

Apelar a la palabra de los docentes, conocer su mirada, sus creencias, sus ideas y vivencias con relación a los estudiantes del plan FPB 2007, implica la consideración de fondo sobre el poder simbólico de los docentes en la construcción de los límites y de las posibilidades de sus alumnos. Poder y efectos que asume otras connotaciones en tanto se producen en un Plan orientado a la revinculación de los adolescentes y jóvenes en situación de exclusión educativa.

En este marco, se constató una tendencia discursiva a nivel de los entrevistados, docentes y no docentes, que concibe al estudiante del plan FPB 2007 a punto de partida del fracaso escolar, aspecto que actúa a modo de etiqueta y que genera efectos en las prácticas docentes.

Se identificó una tendencia que vincula el fracaso escolar con el origen socioeconómico de los estudiantes y que se orienta por una concepción de los mismos a partir de una serie de atributos de los que carecen, lo cual permite afirmar que hay una tendencia a la construcción y concepción del estudiante del Plan FPB como un sujeto carente.

Esto no solo pone de manifiesto la concepción implícita sobre el sujeto de la educación, sino que también da cuenta del concepto subyacente sobre la educación, la cual en los hechos se acerca a una educación que tiende a la reproducción de la desigualdad social y educativa. En este punto, resulta esencial el papel y la mirada de los actores del plan, repensar y reflexionar acerca de la concepción sobre los estudiantes y principalmente sobre los efectos políticos y simbólicos.

Se sugiere la promoción de espacios de discusión y problematización con la finalidad de interrogar la imagen estigmatizada que se posee de los alumnos y repensar los discursos que se construyen en torno a ellos.

Considerar las bajas expectativas sobre los adolescentes y jóvenes que cursan el plan FPB y reflexionar en qué medida éstas influyen en los resultados académicos y en la desvinculación.

Se considera necesario interrogar las concepciones acerca de la educación y del sujeto de la educación que subyacen las prácticas educativas al interior del plan: ¿En qué medida es posible establecer un vínculo educativo con el estudiante al que se concibe desde la carencia y desde la imposibilidad? ¿Qué efectos subjetivos, sociales y políticos se generan a partir de las prácticas educativas desarrolladas en el plan? ¿Es posible hablar de inclusión educativa desde el Plan FPB 2007?

Se entiende fundamental la problematización de los discursos estigmatizantes y de las prácticas configuradas a partir de las bajas expectativas docentes dado que configuran condicionamientos simbólicos con efectos a nivel de la producción de subjetividad, esta problematización contribuirá con la generación de condiciones que posibiliten la igualdad de oportunidades y que hagan efectivo el ejercicio del derecho a la educación.

Referencias bibliográficas

- ANEP- Consejo de Educación Técnico Profesional – Universidad del Trabajo del Uruguay (2009) *FPB-Formación Profesional Básica-Plan 2007*, Montevideo: CETP-UTU.
- BAQUERO, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-OEA
- BIANCHI, C. (2009). El currículo del FPB. En: ANEP-CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL- NIVERSIDAD DEL TRABAJO DEL URUGUAY. *FPB-Formación Profesional Básica-Plan 2007*, Tomo I, (pp. 41-60). Montevideo. Recuperado de: www.utu.edu.uy/Publicaciones/.../FPB_2007/FPB20070_e1.htm
- BORDOLLI, E. y MARTINIS, P. (2010). Relaciones entre educación y pobreza. Continuidades y rupturas del discurso moderno. En: SERNA, M. (Coord.) *Pobreza y (des)igualdad en Uruguay: una relación en debate* (pp.227-240). Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C., (1996) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara

- BRITO, A. (2009). Acerca de un desencuentro: la mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en argentina. *Revista iberoamericana de educação*, (51), (pp.139- 158). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie51a07.pdf>
- COREA, C. (2008). Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento. En COREA, C. Y LEWKOWICZ, I. (Eds.). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. (pp. 41-70). Buenos Aires: Paidós
- DE ARMAS, G. Y RETAMOSO, A. (2010). La visión de los adolescentes sobre el abandono educativo. En: *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro* (pp.46-55). Uruguay: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
- DUBET, F. (2007) El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, (16), pp. 39-66.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (editor) Y SÁNCHEZ, J.M. (1999). *Sociología de la educación: lecturas básicas y textos de apoyo*. Madrid: Editorial Ariel.
- FERNÁNDEZ, T., CARDOZO, S Y PEREDA, C. (2010). Desafiliación educativa y desprotección social. En: FERNÁNDEZ, T. (Comp.) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (pp. 13-26). Montevideo: colección Art.2, Comisión Sectorial de investigación Científica-UdelaR.
- FILARDO, V. Y MANCEBO, M.E., (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo: Colección Art. 2, UdelaR, CSIC.
- FOUCAULT, M. (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI editores.
- FRIGERIO, G. Y DIKER, G. (2008). *Infancia y derechos: Las raíces de la sostenibilidad. Aportes para un porvenir*. UNESCO, Chile: Andros Ltda
- FRIGERIO, G. (2005). Las inteligencias son iguales, Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 27(2).
- FRIGERIO, G., POGGI, M., TIRAMONTI, G. (1992) Las instituciones educativas y el contrato histórico. En FRIGERIO, G., POGGI, M., TIRAMONTI, G. (1992) *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión* (pp. 13-29) Buenos Aires: Troquel.

- HEUGUEROT, C. (2012). Educación Técnica y desarrollo en Uruguay: Algunos analizadores para un debate. En Área 3. Cuadernos de temas grupales e institucionales, (16), pp.1-14. Montevideo, FHCE, Universidad de la República, Udelar. Recuperado de: www.area3.org.es
- HEUGUEROT, C. (2002). *El origen de la Universidad del Trabajo del Uruguay (1879 1916)*. Montevideo: Banda Oriental
- KAPLAN, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencia. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- KAPLAN, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- KAPLAN, C. (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En LLOMOVATTE, S. y KAPLAN, C. (Coords.) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp.75-98). Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y Material didáctico.
- LEWKOWICZ, I. (2008). Escuela y Ciudadanía. En COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (Eds.). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. (pp. 19-40). Buenos Aires: Paidós
- MARTÍNEZ, A. Y VILLEGAS, E. (1967) *Historia de la Universidad del Trabajo del Uruguay*. Montevideo: Escuela de Artes Gráficas, UTU.
- MARTINIS, P. (2006b). Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto. En: MARTINIS, P. (comp.) *Pensar la escuela más allá del contexto*, Montevideo, Psico Libros.
- MARTINIS, P. (2006a). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En: MARTINIS, P. Y REDONDO, P (comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas* (pp.13-30). Buenos Aires: Del estante editorial.
- PINEAU, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela dijo: "Yo me ocupo". En: PINEAU, P., DUSSEL, I. y CARUSSO, M. *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Buenos Aires: Paidós.
- PUIGGRÓS, A. (1994). La educación latinoamericana como campo problemático. En *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Aique.
- TERIGI, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. (50), pp.23-39.



Aprendiendo basilisco
Magalí Pastorino, 2015

3. POSIBLES APORTES DESDE EL PSICOANÁLISIS

Presentación

Al arte del pedagogo el psicoanálisis no tiene nada que enseñarle. Sin embargo, con los pedagogos, podemos reflexionar sobre algunas consecuencias, para nuestra cultura, de una práctica como la del psicoanálisis. Dicho de otro modo: ¿qué cambio planteó la invención freudiana a la idea misma de la razón, tal como circulaba, en Occidente a comienzos del siglo XX? ¿En que se modificó la idea de saber? ¿Cuál es su vigencia, y cuáles sus consecuencias en el campo mismo del quehacer cultural implicado en la tarea pedagógica?

La razón después de Freud

Sin duda, es posible estimar - en los albores de este nuevo siglo- el impacto de la experiencia puesta en marcha por Freud. Digamos que entró en colisión y puso en crisis una determinada forma de concebir la función y el funcionamiento de la razón en los humanos parlantes que somos. En efecto hubo, hay, una cierta manera de pensar a los humanos como dotados de un poder, su razón, que los haría dueños de sí y del mundo. Una razón que a través de la educación amansaría a la barbarie y la haría entrar en las luces de la civilización. El racionalismo y el último de sus avatares, el positivismo, fueron los emergentes de esa confianza ingenua que animó por ejemplo a los reformadores de la enseñanza en América latina en los comienzos del siglo XX, y a cuya raza perteneció J. P. Varela. El Uruguay, como lo ha analizado A. Ardao, está fuertemente marcado por la impronta positivista que acompañó su entrada en la modernidad.

De ello resultó, aquí, como en Europa, que las papeleras se fueron llenando con los desperdicios de cierto tipo de ejercicio razonante: los decires de los sueños, los síntomas de los neuróticos, los juegos de los niños pequeños y los delirios de los locos. Quizá, sólo los artistas, vislumbraron antes de Freud, y con Freud que allí se cifraban ciertas verdades.

La invención del psicoanálisis fue la invención de un método que puso en crisis el lugar de señorío que, desde el yo, pretende dictar las reglas del buen decir. “Diga lo que se le ocurra”, sin orden ni concierto, fue la nueva regla propuesta al que deseaba analizarse, regla que apunta a desbaratar un funcionamiento y cuyo fundamento radica en haber encontrado un hilo, el de otra lógica, que enhebra el decir cuando nuestro yo no lo gobierna, un hilo que, tramado por los sonidos y las combinaciones de las palabras, por sus insistencias repetitivas, lentamente engarza – al modo de un cifrado- los hitos de la historia personal.

Ese extraño ordenamiento ¿merece o no el nombre de un saber? Freud lo llamó inconsciente y J. Lacan, en forma explícita sostuvo que *el inconsciente no puede concebirse sino a partir de esto: es un saber*¹¹⁰ (Lacan, 1973-74, sesión del 23 de abril de 1974, s.f.).

Si aceptamos este punto de partida, tendremos que admitir de inmediato que ese saber es muy peculiar: no se enseña y no se sabe de antemano. Se produce en el hablante, emerge creando paradojas a la razón pues toma la forma de un saber que nos sabe, un saber que nos parasita por el hecho de que habitamos una lengua. Un saber que sabe, que sabe ¿qué? ¿cuáles son sus peculiaridades?

Ese saber no es un saber instintivo, aunque recobra por su cuenta las dimensiones del erotismo humano que la noción de instinto pretendía explicar. El instinto, o - como dice la etología - los mecanismos fijos del comportamiento, aluden al saber innato, no aprendido de una especie. Pero la especie humana tiene una peculiaridad: habla. Allí donde el animal encuentra la armonía entre su saber y el resto de la naturaleza, el humano, al hablar introduce en el mundo y en sí mismo, en su especie, en su grupo, un elemento de discordancia. Esto es propio del humano hablante, que paga con esa “babelización” el peaje de habitar en una lengua. “La armonía con la naturaleza es un goce perdido al empezar a hablar. El saber inconsciente es todo lo contrario del instinto, es decir de aquello que preside no sólo a la idea de naturaleza sino a toda idea de armonía” (Lacan, 1973-74, sesión del 23 de abril de 1974, s/p).

El sujeto puede experimentar ese saber parasitario como un vivo malestar, un drama personal. El avance de Freud - asevera Lacan- “fue decir que ese saber no es providencial sino dramático” (Lacan, 1973-74, sesión del 23 de abril de 1974,

¹¹⁰ Todas las traducciones del francés al español son mías.

s/p). Esa dramaticidad es una dimensión del saber inconsciente que toma las formas proteicas de cada historia en la que el sujeto está implicado con los otros en los enredos del decir. Su energía es libidinal, pues el inconsciente es la lengua de nuestras pulsiones sexuales. Su desgobernio se hacen patentes en la angustia y bajo múltiples formas sintomáticas: dificultades para dormir, para comer, para aprender, para relacionarse con otros, para jugar, para escribir, en fin toda actividad implicada en el campo del lenguaje, es apta para cifrar una escena dramática en la que se ha conflictuado una apuesta del deseo.

Volviéndonos hacia el niño, incluso hacia el *infans*, aún no hablante, podemos desplegar este asunto de su inmersión dramática en el saber de la lengua. Esta se le va imponiendo -como un destino- en la vida de una familia, del grupo social que la sustenta, en una época, en una cultura, en una tradición. Las palabras vienen cargadas. En la lengua que uno habla, no sólo encontramos saberes sino sabores. Hay decires amargos, dulces o picantes, “salado mismo”, dicen los jóvenes. Por eso, las palabras no sólo podrán permitir al niño aprender a razonar, sino que desde un comienzo ellas ponen en juego un resonar afectivo que tiene efectos particulares. Hay música en el habla, hay tonos, que animan ideales y prohibiciones, canalizan expectativas, amores, odios y rencores, tienen efectos sobre el cuerpo, lo excitan o lo inhiben. Con las palabras, pues, no sólo se razona, las palabras resuenan y se acoplan por sus sonidos, como nos enseñan los niños en los juegos más tempranos, y luego los sueños, los síntomas, los delirios, y sobre todo el decir de los poetas. Escuchar esas resonancias, es el meollo de un cierto saber hacer con el inconsciente. Sensibilizar y sensibilizarse a esa escucha es una posición que reforma el entendimiento racionalista, no para someterlo a una irracionalidad oscurantista sino para descubrir la dimensión poética del lenguaje, que en sus polivalencias se revela apta para vehiculizar la relación de cada hablante con Eros, el dios alado, sin el cual ningún emprendimiento puede prosperar.

Lo que un cierto psicoanálisis, al que adscribo, privilegia en cada niño, no es su desarrollo libidinal pensado en función de etapas prefijadas de un supuesto desarrollo instintivo, incluso bautizado como psicoanalítico, sino una historia cuyas páginas se escriben en términos de gloria, o de vergüenza, de cólera o de alegría, de humillación o de triunfo. Historia particular de cada niño, que se cruza con la historia de su familia, de su país, de su época, que incluye a su cuerpo, a

su imagen, a su relación con los otros, a los que está ligado por el determinismo común de no ser los amos de la lengua que los habita.

Si he destacado el término “sujeto”, más que el de niño, ello se debe a que tanto el niño como el adolescente son construcciones y producciones culturales relativamente recientes y, a veces, se corre el riesgo de no percibir hasta que punto los llamados adultos y los niños estamos todos embarcados en la misma aventura de la especie, con las mismas reglas de juego fundamentales.

Niños y adultos estamos todos y cada uno algo desajustados en ese engranaje fallido entre la lengua y la sexualidad. Los términos “mujer”- “hombre”, por ejemplo, se revelan hoy como opacos y las normas disciplinarias de nuestra cultura dejan al descubierto su fallida capacidad para operar en su crisis. La relación entre los sexos y los géneros revelan en sus crisis su desacomodo radical.

Allí, en esa falla así enclavada que indica la absoluta peculiaridad de nuestra especie, allí se ubica la cuestión de ¿cómo hacer con esa particularidad? Pregunta que puede formularse en términos históricos :¿como ha ido haciendo con ello la humanidad en sus diferentes etapas, y a través de sus dispositivos, ya no naturales, sino culturales ?.

Ese saber no es teórico, tiene la dimensión de un “savoir faire”, un saber hacer con la lengua en la que se habita, y que anima la relación del sujeto con el corazón de su vida: sus deseos y sus goces. Cada cultura, cada sociedad, en su práctica política, en su quehacer cultural, en la organización de la enseñanza, traza unos caminos e impone cerrar otros. El deseo humano transita por el *desfiladero de las palabras*, esas que se nos han impuesto al nacer y que marcan de ahí en más lo que podemos decir, desear, gozar y prohibir-nos. Sólo la capacidad crítica abre márgenes a cambios posibles mediante la interrogación, el análisis, de aquello que nos determina. Tarea social, tarea personal.

El sabor del saber

“*Tu nombre me sabe a hierba*”...canta J. M. Serrat. El Corominas nos dice que “saber” viene del latín *sapere*: tener tal o cual sabor, ejercer el sentido del gusto, tener gusto, y también, tener inteligencia, ser entendido.

La construcción de los saberes, el despliegue de las artes, plantean muchas preguntas. Planteo una, básica ¿se ama “naturalmente” saber ? ¿se desea saber ?

¿Cómo situar la anorexia mental de tantos niños y jóvenes que resisten a los saberes impartidos desde los sistemas de enseñanza implementados por nuestra cultura? ¿Son el producto de un sistema fallido de transmisión? ¿No estaremos a menudo allí, como ante el rechazo voluntario del alimento, es decir ante un rotundo NO formulado al deseo dominante del Otro? ¿No puede acaso el niño enajenarse ya sea en complacer al Otro engullendo el menú cultural que le ha sido preparado o rebelándose ante él, y enflaqueciendo sus posibilidades? ¿no son acaso dos respuestas a una misma cuestión? ¿Cual es la estrategia suscitadora de un deseo?

La práctica analítica revela que no hay posibilidad de saborear un saber si no está mediatizado, particularizado por un cierto amor. ¿Quien no recuerda a la maestra, al docente, que le hizo descubrir tal o cual rama del saber? ¿Quien no se da cuenta que ese es un recuerdo amoroso? Fue una experiencia de ese tipo la que despertó a Freud ¿por qué lo amaban sus pacientes? ¿Porque era joven y buen mozo? No se dio una respuesta tan fácil y complaciente, sino que juzgó primero a ese avatar como un obstáculo. ¿Cómo hacer con esa devoción suscitada sin quererlo, por el sólo hecho de ocupar determinado lugar? Luego, se dio cuenta que allí estaba el motor de las curas, y le dio el nombre de transferencia.

Saquemos algunas consecuencias de esto que el análisis nos muestra y que se llama la transferencia, es decir lo que recién llamé el amor, el amor corriente. Lo que el análisis reveló como verdad es que el amor, (...) el amor se dirige al sujeto supuesto saber y entonces, (...) el partenaire, en esa ocasión, se ve llevado por esa especie de moción que se califica como amor (Lacan, 1973-74, sesión del 11 de junio de 1974, s/p).

Cada vez que alguien toma para otro la dimensión de un maestro se pone allí en juego esa moción amorosa, transferencial, que Lacan localizó como dirigido a quien encarna al "sujeto-supuesto-saber". Lo que aparece en la experiencia analítica es que esa es la apoyatura que permite un movimiento del propio sujeto como pudiendo con sus propios medios llegar a saber. Sócrates representa la figura paradigmática de esa posición. Cuando se ocupa un lugar en el campo del saber se está en un campo virtualmente transferencial. De ahí que una pregunta clave sea el de cómo responder, como tratar, con esos amores y odios que casi sin saberlo puede uno suscitar.

Y aquí surgen preguntas, que Uds. podrán formular con mayor pertinencia y de las que esbozo algunas : ¿Cuales serían los obstáculos en el sistema de enseñanza, que, por un lado, ofrece tantos y variados docentes a las posibilidades transferenciales de cada niño a lo largo de su experiencia de aprendizaje, pero, por otro, parece facilitar sus bloqueos y sólo suscitar, a menudo, amores tan pobres, o tan desdichados que provocan el sinsabor, la insipidez, la aversión, respecto al saber al que se pretende iniciar? ¿Cuales son las dificultades de los docentes para responder desde el lugar que un niño les atribuye ? ¿Cuales son las que produce el sistema ¿Por qué esas primeras maestras a menudo logran el desprendimiento del ámbito materno y la entrada, de cada niño a una de las actividades fundamentales de los humanos, leer y escribir, y luego se produce un empantanamiento progresivo de una buena cantidad de los alumnos, que recrudece en la adolescencia?

Aquí se abre todo un campo de exploración, pero voy concluir mi intervención esbozando otro: ¿cómo puede avanzar un sujeto al punto de llegar a descubrir que ningún saber se identifica con un maestro, que todo maestro avanza en la oscuridad y es criticable? ¿Cómo pueden los jóvenes y los niños percibir como actual la máxima de Rodó - “a quien en vosotros con honor me venza” - ? ¿Cómo hará cada docente para hacerla resonar hoy desde la práctica misma de la enseñanza? Sólo así puede forjarse el espíritu crítico. Este viraje tiene un punto de apoyo decisivo: si bien hemos insistido en vínculo entre el saber y amor, ahora subrayamos el hecho de que la relación al saber, puede tomar otra consistencia. ¿Cómo? ¿De dónde surge? Lacan hace aquí una precisión que se cruza seguramente con la experiencia de Uds.: el deseo de saber aparece como derivado, en segunda instancia, “en la medida en que toma consistencia, en que toma substancia del grupo social.” (Lacan, 1973-74, sesión del 9 de abril de 1974, s/p).

Esa dimensión grupal podemos situarla en múltiples lugares: el grupo familiar, sí, el grupo de pares, claro y, sobre todo. Entonces y, sobre todo, ¿cómo toma cuerpo en el grupo un deseo si no es por las cosas que allí se dicen, las palabras que pintan lo deseable? ¿Cómo pensar lo deseable de los grupos juveniles por fuera de lo que una sociedad - la nuestra- les ofrece como paño para sus sueños y proyectos?

No es por fuera de su dimensión social, de sus múltiples mediaciones, que el deseo de saber puede, entonces, desligarse de sus ataduras amorosas a la figura de un maestro (pues en el fondo el saber no tiene sujeto). Un sujeto podrá hacerlo

si encuentra en sí mismo y en la sociedad con otros los caminos para sortear los insípidos pantanos de los lugares comunes que nos enajenan. Por esa vía, con otros y con el propio trabajo, se jugarán las apuestas y las aventuras intelectuales y vitales de una generación.

Cada uno de los saberes podrá tomar entonces, la forma de un anillo o de una rueda (topología ésta cuya invención revolucionó a la humanidad). Recién entonces podrán los saberes enlazarse o articularse en el vacío que les es inherente y que los hace aptos para trasladarnos en el campo del deseo y de las invenciones.

¿Por qué digo esto? Por algo que realzó alguien llamado Nicolás de Cusa: el no- saber, como el agujero de una rueda, se construye a partir del saber. El no- saber no es la ignorancia sino la producción que resulta y también anima al saber. Le da su estructura. Es el motor que ha impulsado a nuevos descubrimientos e invenciones. La creatividad surge en ese punto que el mismo Nicolás de Cusa llamó el de una *docta ignorancia*. La posición de un educador, y también la de un psicoanalista se regulará de otro modo si se tiene en cuenta este agujero en los saberes, efecto de cada experiencia de aprendizaje. La infatuación de los doctos sólo puede ubicarse como el espejismo de quien lo desconoce. ¿Puede una cultura, un sistema de enseñanza permitir aprender qué es una rueda?

Referencia bibliográfica

LACAN, J. (1973-74) *Seminario Les non dupes errent*. Inédito.

Nacimiento del psicoanálisis: comprender la sexualidad. Entre la cosa sexual y la metapsicología

JOAQUÍN VENTURINI CORBELLINI

La ciencia estudia cada cuestión aisladamente. Acumula trabajos especializados. Creo que el erotismo tiene para los hombres un sentido que la manera científica de proceder no puede proporcionar. El erotismo no puede ser estudiado sin, al hacerlo, tomar en consideración al hombre mismo.

La actividad sexual reproductiva la tiene en común los animales sexuals y os hombres, pero al parecer solo los hombres han hecho de su actividad sexual una actividad erótica, donde la diferencia que separa al erotismo de la actividad sexual siempre es una búsqueda psicológica independiente del fin natural dado en la reproducción y del cuidado que dar a los hijos.

George Bataille. *El erotismo* (1957).

Presentación

En esta ocasión nos dedicamos a llevar adelante una exploración sobre el particular objeto empírico sobre el que comienza a erigirse la teoría y clínica psicoanalítica en la última década del siglo XIX: la “cosa sexual”, como fue llamada por Freud (retomando la “cosa genital” de Charcot), especialmente en la labor de interpretación clínica realizada con la histeria. Para ello veremos planteamientos de *Las neuropsicosis de defensa* (1894), *Nuevas puntualizaciones sobre las neuropsicosis de defensa* (1894), los *Estudios sobre la histeria* (1895), *La herencia y la etiología de las neurosis* (1896), *La etiología de la histeria* (1896), y también consultaremos ese extenso y ambicioso escrito que es el *Proyecto de psicología científica*, escrito en 1895, pero publicado póstumamente recién en 1950, donde Freud realiza una primera tentativa de teorización completa del psiquismo humano, sobrepasando completamente la reflexión estrictamente localizada en las neurosis que se encontraba estudiando en esta temprana época. El *Proyecto* puede leerse como una primera culminación teórica (inacabada porque toda teoría dialéctica lo es, pero también porque el propio Freud lo desechó y relegó a un cajón de escritos inconclusos) sobre una meta-psicología general. Toda una tensión conceptual se despliega entre la investigación clínica sobre lo sexual y la ambición teórica de fundar una

nueva disciplina *psi* extrayendo el máximo provecho de la teoría sexual y la teoría del inconsciente emergente de la clínica.

La tensión dialéctica entre sexualidad y metapsicología, entre clínica y epistemología, tiene interés en un programa más amplio de investigación sobre los límites de la teorización del aprendizaje en el campo psicológico. Entendemos que la representación positiva de los procesos de aprendizaje es inherente al programa de investigación de la psicología, siempre más o menos empirista y/o positivista, que se ha esforzado en encontrar los criterios de cientificidad que la avalaran como tal desde la segunda mitad del siglo XIX. La dilucidación de los procesos positivos de aprendizaje ha estado siempre en el centro de atención de la psicología. El aprendizaje, además, ha afianzado su importancia conceptual y técnica en las revueltas disciplinarias que condujeron el conductismo y la Gestalt a comienzos del siglo XX. En cambio, pensamos que el psicoanálisis descubre un conjunto de procesos psíquicos que, surgidos desde el campo estrictamente psicopatológico, se extienden a toda una concepción del psiquismo que parasita la supuesta positividad de los procesos de aprendizaje teorizados por la psicología, inmiscuyendo siempre una negatividad de lo psíquico. En esto seguimos una amplia tradición de reflexión teórica en el psicoanálisis (en especial en la estela de la enseñanza de Lacan) que ha trabajado incansablemente en la separación entre psicología y psicoanálisis, pero también las indicaciones del primer Foucault sobre la psicología como principal ciencia humana e inversamente sobre el psicoanálisis como principal contraciencia humana. Siguiendo los aportes del psicoanálisis lacaniano, de la primera etapa de la obra de Foucault, y las discusiones que la lectura del psicoanálisis ha despertado en algunos psicoanalistas, queremos presentar los delineamientos de una posible analítica del aprendizaje.

Psiquismo, sexualidad, inconsciente. Para una analítica del aprendizaje en los saberes *psi*

Aunque los grandes interrogantes que se refieren al conocimiento, los afectos, las emociones, las apetencias y volición humanos se encuentran formulados desde los albores de la filosofía, es de común acuerdo tomar por punto de partida oficial de la psicología “científica” (o más bien científicista) las investigaciones experimentales de W. Wundt, en la segunda mitad del siglo XIX. Estamos en el siglo del surgimiento y consolidación de las ciencias humanas, siendo que

el surgimiento de las mismas (psicología, sociología y teoría literaria), siguiendo a Foucault, se encuentra en la región intermedia entre las ciencias exactas (deductivas y axiomáticas), las ciencias empíricas (biología, economía, filología) y la analítica de la finitud (el esfuerzo por representar la positividad del hombre), tríada de saberes que estructura a la episteme moderna. La psicología ocupa un lugar destacado entre las mismas. En un temprano artículo sobre la historia de la psicología, afirma Foucault que “la psicología del siglo XIX heredó de la *Aufklärung* la preocupación por alinearse con las ciencias de la naturaleza y por reencontrar en el hombre la prolongación de las leyes que rigen los fenómenos naturales” (Foucault, 1994, p.1). Así Foucault habla sucesivamente del modelo físico-químico donde se encuentra las investigaciones de J.S. Mill¹¹¹, el modelo orgánico que reúne trabajos como los de W. Wundt, A. Bain y Th.-A. Ribot, y el modelo evolucionista donde destacan los nombres de P. Janet y H. Jackson.

No obstante la importancia de la fundación del primer laboratorio de psicología experimental en la Universidad de Leipzig por Wundt (1879), un conjunto de escuelas psicológicas se disputan la clave del acceso al método positivo que legitimaría la cientificidad de la psicología. Mencionemos la psicofísica de Weber y el asociacionismo que la caracteriza. “Pero estos elementos, en sus relaciones y en sus agrupamientos, son regidos por la ley absolutamente general de la asociación, en la medida en que es universal, pero solamente las formas de aplicación dentro de los diversos tipos de fenómenos mentales” (Foucault, 1994, p.2). El asociacionismo que caracteriza al modelo físico-químico es desplazado a un segundo lugar por el modelo orgánico, donde destacan los trabajos de Wundt, Bain, incluso la psicofísica de Fechner, para quienes el psiquismo no funciona como un mecanismo sino como un conjunto orgánico o una nueva totalidad que no puede reducirse a los estímulos que la desencadenan. A diferencia del asociacionismo de sus precursores, Wundt retoma la problemática del sujeto (no meramente determinado, negados todos los grados de su libertad) con el estudio de la voluntad: la volición es un fenómeno irreducible al automatismo pre-subjetivo de la asociación de percepciones y sensaciones porque interviene la autonomía para una toma de decisión por parte del sujeto. Por la importancia estructurante que tiene la voluntad sobre los registros de la sensación y el sentimiento y por su

¹¹¹ Donde también puede situarse la psicofísica de Mach y Fechner.

protagonismo en el pasaje a procesos mentales superiores (memoria, pensamiento, lenguaje, aprendizaje), Wundt llamó a su sistema *voluntarismo*.

El funcionalismo norteamericano, donde encontramos a E. Thorndike, se diferencia fuertemente del estructuralismo wundtiano por encaminarse hacia procesos empíricos más integrales u *holísticos* de adquisición de capacidades y conocimientos, es decir, enfoca su atención hacia el *proceso* de síntesis de los estímulos. Este abandono del estructuralismo puede verse como un viraje empirista-procesualista que rehúsa estancarse en un analitismo excesivo, carente de observación de procesos de síntesis empírica que pueda añadir nuevos conocimientos a lo diseccionado por el análisis y la introspección. Este giro verá reforzado su lazo con las ciencias naturales como base epistemológica con el conductismo y la Gestalt,¹¹² también incluso con el psicoanálisis, aunque de una manera muy diferente porque este último conlleva una subversión de los bioconocimientos,¹¹³ a diferencia de las corrientes psicológicas mencionadas donde los bioconocimientos son tomados como punto de partida absoluto.

Con el conductismo de comienzos del siglo XX, el giro fue casi total: la “mente”, objeto demasiado virtual y metafísico, partícipe de una gnoseología excesivamente dualista y cartesiana, fue sustituida y abandonada por el objeto “comportamiento”, donde importaba la relación empírica entre el organismo y el ambiente de acuerdo a criterios fácticos que admitieran la observación directa y la cuantificación de los procesos. El conductismo, fundado por Watson, es de fuerte inspiración funcionalista y se lo puede ver como una reactivación del modelo fisicalista ya que el paradigma de causa-efecto en término de estímulos exteriores – respuestas exteriorizadas se desentiende de la *interioridad*, esto es, resta toda importancia tanto a la especificidad de la mente y la subjetividad como a factores orgánicos que requieren de una especial atención a lo biológico que el modelo físico no atiende.¹¹⁴ El conductismo ha llevado más lejos que ninguna otra

¹¹² “Bajo su diversidad, las psicologías del fin del siglo XIX poseen como rasgo común el tomar prestado de las ciencias de la naturaleza su estilo de objetividad, y el buscar, dentro de sus métodos, su esquema de análisis” (Foucault, 1994, p.2).

¹¹³ *Tres ensayos de teoría sexual* (1905) es el caso de una metabiología circunscripta a la sexualidad humana en tanto que la cosa sexual no puede reducirse a fisiología ni sexología, sino que implica toda una dimensión imaginaria de la voluptuosidad del placer de la que solo el psicoanálisis está en condiciones de dar cuenta a través de un trabajo de reconstrucción *interpretativa* desde la clínica complementado con la observación del comportamiento infantil en directo, pero sobre todo como tarea de reconstrucción desde la clínica con adultos. *Más allá del principio de placer* (1920) amplía la metabiología freudiana a todo el reino de lo viviente.

¹¹⁴ “Sin que intervenga la experiencia vivida, ni tampoco el estudio de las estructuras nerviosas y sus procesos, debe ser posible, por la confrontación del análisis de los estímulos y las reacciones, reencontrar la unidad del comportamiento” (Foucault, 1994, p.6).

corriente psicológica la pretensión de circunscripción de un objeto empírico bien delimitado por la observación, con mínima intervención de conceptos y teorías. Es ilustrativa al respecto la postura explícitamente antiteoricista de Skinner (1974). Para mantenerse fiel a tal grado de empirismo, el conductismo ha estado pautado por una segmentación de los estímulos (continuando el asociacionismo del empirismo inglés y del funcionalismo), tomados tan individual, atomista o segmentariamente como fuera posible para delimitar efectos igualmente segmentados y establecer entre ellos las relaciones pretendidamente unívocas de causa-efecto que se buscan.

La psicología de la forma (Gestalt) surge en 1912 propulsada por Wertheimer, Kofka y Kohler. Contra el asociacionismo y el elementarismo de los estímulos, la Gestalt postula los factores estructurantes globales de la percepción. La cercanía entre una serie desorganizada de figuras es suficiente para que la percepción tienda a organizarla en filas, columnas o diagonales, la búsqueda de la semejanza hace que resalten las figuras que son relacionadas por su parecido sobre un fondo desemejanza, la buena continuación atraviesa el campo perceptivo produciendo una relación de movimiento continuo entre las figuras separadas, la percepción tiende a ocultar los vacíos o partes faltantes en una figura mediante la ilusión óptica del cierre o totalización de la misma, por lo que tanto en la percepción como en la rememoración las buenas formas (simétricas, continuas, regulares, cerradas) no solo son mejor recordadas estas a las malas formas, sino que las malas formas son transfiguradas o “completadas” en buenas formas. Mientras el asociacionismo (funcionalismo, conductismo) explicaba la percepción de los objetos a partir de una cantidad de estimulaciones mediante una tendencia a unir entre sí cierto número de estimulaciones, la Gestalt hace predominar una totalidad que actúa sobre los estímulos organizándolas de acuerdo a sus principios. La globalidad de la percepción implica que toda figura tiene su organización propia en la que sus elementos solo se perciben en función de la totalidad a la que pertenecen, lo que explica las ilusiones óptico-geométricas espontáneas de acomodación en el campo visual. La figura-fondo conlleva una dependencia recíproca entre el fondo y la figura que adquiere relieve sobre ese fondo, por esto en ocasiones ambas pueden invertirse como en las figuras reversibles de Rubin en la que puede tratarse alternativamente de una copa en blanco o de dos rostros enfrentados negros. Acerca de los procesos intelectuales superiores, la Gestalt muestra que percibir la relación entre los contenidos sensibles es más fácil que

percibir estos contenidos sin la relación lógica, causal o clasificatoria que les da sentido. Contra el ambientalismo conductista que continúa a la tradición empirista, la Gestalt encuentra los mecanismos innatos de estructuración de la experiencia. Con el *insight*, concepto protagónico de la concepción del aprendizaje de esta escuela, ya no se trata del ensayo y error de la experimentación con animales en el conductismo, sino de la “súbita intuición” que reorganiza el campo representado y encuentra la solución de manera relativamente independiente al número de ensayos. Suele decirse que la Gestalt alemana es en muchos aspectos el reverso del conductismo norteamericano (Braunstein, 1982). Sin embargo, tanto el conductismo como la Gestalt son teorías del aprendizaje, en el sentido de *teorías procesualistas de la adquisición* de aptitudes o conocimientos concebidos en base a una *antropología de la adaptación*.

Uno de los principios investigativos teórico-metodológicos de estas escuelas rupturistas -el conductismo y la Gestalt- reside, entonces, en el énfasis en los *procesos empíricos de aprendizaje*, entendido este como modificación perdurable en el comportamiento del organismo. Incluso la epistemología genética, ya en la segunda mitad del siglo XX, da continuidad al programa empirista de investigación sobre los procesos de aprendizaje (estructuración de la inteligencia sobre procesos de maduración biológica, consecución del *equilibrio* tanto en los biorritmos como en la inteligencia), aun cuando Piaget retome algunos importantes problemas gnoseológicos, como los de la relación entre lo a priori y lo a posteriori (formulados en su forma más clásica mediante el doblete de lo empírico y lo trascendental en Kant), que habían sido soterrados y excluidos con el acta de nacimiento de la psicología empírica en el siglo anterior.¹¹⁵ Sin embargo, Piaget tampoco retomará al sujeto trascendental que funda las categorías a priori, cambio, procede a reemplazarlas por las estructuras simbólicas (tal como hiciera Lévi-Strauss, quien describiera su pensamiento como un kantismo sin sujeto).

Los elementos teóricos de la psicología estructuralista desplazados por el procesualismo de las mutaciones en la psicología de comienzos del siglo XX (conductismo y Gestalt) nos proporcionan insumos de análisis para pensar el lugar destacado del programa “científico” o científicista de elaboración de una teoría del aprendizaje. Clásicamente ceñidas en la investigación del siglo XX a las diversas escuelas psicológicas (conductista, cognitivista, gestaltista), el objeto

¹¹⁵ Quizás en parte por la célebre negativa kantiana acerca de la posibilidad de hacer de la psicología como una ciencia.

“aprendizaje” presenta matices, diferentes recortes del objeto de conocimiento de acuerdo a las diferencias internas entre estas escuelas. Pero *entendemos que el objeto “aprendizaje” le es inherente como una entidad positiva presente desde el inicio, mientras que el psicoanálisis pone en profunda cuestión la positividad de tal entidad*. Más aún, como veremos siguiendo a Foucault, el psicoanálisis descubre la profunda negatividad del objeto hombre, tomando esa negatividad (el inconsciente) como objeto positivo de la “psicología”.

El psicoanálisis, junto al conductismo y la Gestalt, puede considerarse una tercera escuela “psicológica”¹¹⁶ en sublevarse contra la psicología estructuralista, aunque a diferencia de la propensión empirista de las psicologías mencionadas, toma un camino casi inverso, adentrándose en la evanescente pero insistente *materalidad de la fantasía* que habita en el inconsciente, alejándose de la segmentación empirista del conductismo y también del empirismo (mucho más moderado) de la Gestalt al elaborar una meta-psicología de lo inconsciente, habitada por una sexualidad traumatizante, imaginaria o fantaseada, no subsumible a un empirismo biológico (a la manera de la Gestalt) pero tampoco a un empirismo histórico-ambientalista (a la manera del conductismo): esta es la “causa inexistente” que está en el corazón de las más importantes problemáticas epistemológicas del psicoanálisis.¹¹⁷ Sin embargo, el psicoanálisis también es “procesualista” a su manera ya que se interesa por la génesis de conflictos o “desarrollo mental” del individuo (y las contradicciones dialécticas de esa progresión), por lo que se adentra en la “sexualidad infantil”. Hay un cierto desarrollismo en la teoría sexual infantil, sin dudas dialéctico y parasitado por una negatividad que se resiste a las integraciones plenas. En el marco de una serie de contradicciones dialécticas señaladas por Foucault en su artículo sobre la historia de la psicología (1953), aclara en relación a la cura analítica que “el rol del terapeuta, por un juego de satisfacción y de frustración, es justamente el de reducir la intensidad del conflicto, aflojar el dominio del “ello” y del “super-yo”, ensanchar y fortalecer los mecanismos de defensa; *no proclama el proyecto mítico de suprimir el conflicto, sino de transformar la contradicción neurótica en una tensión normal*” (Foucault, 1994, p.6 [la cursiva es nuestra]). La tradición psicoanalítica, especialmente la inaugurada por Lacan, ha insistido con fuerza en que el psicoanálisis no es una teoría

¹¹⁶ Esta seriación del conductismo, la Gestalt y el psicoanálisis puede encontrarse en Braunstein (1982).

¹¹⁷ Ver Venturini 2017.

del aprendizaje. El psicoanálisis constituyó otro golpe a la psicología decimonónica ya que se lanzó hacia una concepción más procesualista de lo humano, pero en un sentido inverso al del conductismo, ya que no solo redimensionó la complejidad de los estímulos internos (pulsiones) frente a los estímulos externos que atendía el conductismo, sino que formuló una teoría de la sexualidad y la fantasía que impone su materialidad evanescente o “imaginaria” como motor del conflicto de la existencia humana contra cualquier empirismo de lo fáctico (acontecimientos claramente localizables en el continuo espacio-temporal, luego recordados).

El análisis de Foucault hace a un lado las extrapolaciones epistemológicas y metodológicas de las ciencias naturales hacia el campo psicológico para abordar la conceptualización del sentido en la psicología. El descubrimiento del sentido se sitúa a finales del s. XIX. “Se trata de dejar de lado las hipótesis demasiado amplias y generales por las cuales se explica al hombre como un sector determinado del mundo natural; y se trata de volver a un examen más riguroso de la realidad humana, es decir, mejor hecho a su medida” (Foucault, 1994, p.4). Foucault menciona las formulaciones de Janet en psicopatología y el renacimiento de la hermenéutica con Dilthey, para luego ahondar con bastante más detención en el psicoanálisis que en cualquier otra disciplina abordada en este estudio. “Ninguna forma de psicología dio más importancia a la significación que el psicoanálisis” (1994, p.5). Se reconoce ante todo la presencia de extrapolaciones teóricas provenientes de las ciencias de la naturaleza. Se menciona en la teoría de las pulsiones un “eco biológico” del ser humano, mientras que en la concepción de la enfermedad como regresión a un estado anterior del “desarrollo afectivo” se ve un componente del modelo evolucionista. Sin embargo, lo novedoso de las formulaciones del psicoanálisis es que superan estos aparentes arcaísmos, siguiendo de cerca las valoraciones de Foucault. “La importancia de Freud deviene sin duda de la impureza misma de sus conceptos: es en el interior del sistema freudiano que se produce ese *gran trastocamiento de la psicología*; es en el curso de la reflexión freudiana que el análisis causal se transformó en génesis de significaciones, que la evolución dio lugar a la historia, y que la exigencia de analizar el medio cultural substituyó al recurso a la naturaleza” (Foucault, 1953, p.5 [la cursiva es nuestra]). En este artículo, Foucault otorga un lugar especial al psicoanálisis, siendo la escuela “psicológica” en la que se explaya más largamente. Se señalan sus vinculaciones con el modelo organicista y evolucionista, siempre recurrentes en la

metapsicología biologicista del freudismo, pero la auténtica fuerza del psicoanálisis radica en el trabajo de *interpretación* en la clínica. Trabajo sobre el “sentido”, reaparición en la modernidad de una hermenéutica dirá en su opúsculo sobre Marx, Nietzsche y Freud (1964), los tres grandes intérpretes que desconfiaron de la positividad de la representación.¹¹⁸

Foucault menciona cuatro innovaciones que el psicoanálisis introduce en la investigación psicopatológica y su tratamiento terapéutico. En primer lugar, el psicoanálisis quita rigidez a las oposiciones de automático-voluntario, normal-patológico y conducta ordenada-conducta desadaptada. La diferencia entre el movimiento voluntario de un hombre sano y una parálisis histérica es menor de lo que se pensaba. Sucede que, a pesar de sus diferencias manifiestas, ambas conductas tienen un sentido: la parálisis histérica tiene el sentido de la acción que ella rechaza mientras que la acción intencional tiene el sentido de una meta proyectada o anticipada por ciertos medios. *El sentido deja de estar aprisionado en la esfera de la volición y se lo encuentra en los fenómenos involuntarios.* En las formaciones de compromiso como el sueño, el chiste, el lapsus, el sentido también está presente, aunque de manera hurtada y disfrazada. “La conciencia y el inconsciente no son, entonces, dos mundos yuxtapuestos; son más bien dos modalidades de una misma significación; y la primera tarea de la terapia será modificar esta modalidad del sentido por la interpretación de los sueños y de los síntomas” (Foucault, 1994, p.5). En segundo lugar, el psicoanálisis concibe el conflicto psíquico como producto de estas mismas significaciones sustraídas de la conciencia cuyo origen se encuentra en vivencias pasadas que no pudieron ser asimiladas al resto de la vida del sujeto. El destete tiene el efecto de convertir a la madre en una fuente de frustraciones inéditas. “Cuando estas significaciones nuevas no sobrepasan y no integran las significaciones antiguas, el individuo queda fijado a ese conflicto del pasado y del presente, dentro de una ambigüedad de lo actual y de lo inactual, de lo imaginario y de lo real, del amor y del odio, que es el signo mayor de la conducta neurótica” (Foucault, 1994, p.5). La terapia psicoanalítica se esfuerza por conseguir en redescubrir las significaciones pasadas relegadas a lo inconsciente. En tercer lugar, el psicoanálisis presenta una compleja concepción dialéctica del conflicto psíquico entre la huella mnémica y la vida actual del sujeto en cuanto que el “pasado” no invade por entero el espacio del “presente”,

¹¹⁸ Véase Venturini Corbellini. “Espectros de Freud y Marx. Hacia el pensamiento de la sospecha en Foucault (1964)” en curso de publicación.

sino que este último se defiende (mecanismos de defensa) de varias maneras, incluso de maneras productivas o socialmente valiosas como la sublimación. La terapia psicoanalítica busca la resignificación de ese pasado mediante la abreacción y la transferencia. En cuarto término, Foucault se pregunta en qué consiste el presente y qué peso tiene frente a la compulsión de repetición de la huella mnémica. El presente es instancia social de encauzamiento de la conducta: es código moral y pautas de comportamiento. La aspiración terapéutica no es suprimir el conflicto psíquico sino reducir las tensiones a un nivel soportable, reducir el sufrimiento.

Aunque habría partido de modelos psicofísicos y biológicos como fundamentación epistémica en el nivel de concepción metapsicológica, el psicoanálisis habría prestado atención desde el comienzo al sentido de los síntomas en el nivel de la concepción y terapéutica clínica. “Empujando hasta sus límites extremos el análisis del sentido, Freud ha dado su orientación a la psicología moderna; si fue más lejos que Janet y que Jaspers, es porque confirió un estatuto objetivo a la significación y buscó reubicarla en el nivel de los símbolos expresivos, en el “material” mismo del comportamiento” (1994, p.6). El sentido, a partir de Freud, ya no es del orden puramente subjetivo, opuesto a la objetividad de los objetos de las ciencias naturales, sino que se vuelve susceptible de una investigación de cierto grado de objetividad. De acuerdo a lo dicho hasta ahora, en este artículo, el psicoanálisis ya aparece como la cristalización más clara de las contradicciones epistemológicas de la historia de la psicología. *Se trata de la “teoría psicológica” que más interrelaciona las valencias de la psicología mostrando la contradicción de ese objeto de conocimiento que es el “hombre”.*

La impresión de que el psicoanálisis muestra las contradicciones del programa psicológico de una “ciencia del hombre” se vuelve aún más acentuada y clara en el artículo *La investigación científica y la psicología* (1957). A lo largo del artículo se insiste con el contraste que ofrece el “progreso” de la investigación psicológica en relación a la investigación científica consolidada. La investigación en psicología innova sublevándose contra la psicología académica hegemónica, intentando mostrar las “ilusiones” de las que son presa los psicólogos académicos. Las ciencias naturales y exactas progresan sobre el suelo de una práctica regular, es solo a un segundo tiempo que las disputas investigativas aparecen, mientras que en psicología la disputa es el motor mismo de la búsqueda de la “verdadera psicología”. Al comienzo del texto Foucault llama la atención sobre

su propia experiencia de formación como psicólogo, cuando Jean-Edouard Morere le planteó la pregunta “¿usted quiere hacer verdadera psicología?” refiriéndose a la dicotomía psicología fenomenológica/psicología experimental, siendo representante Morere de esta última. Foucault sospecha de esta posición, no por un pretendido dogmatismo positivista o cientificista de Morere, sino por la formulación de la propia interrogación ¿Es plausible que se le pregunte a un químico o a un biólogo si desea hacer verdadera ciencia? La propia interpelación connota una inconsistencia de la disciplina en la que se quiere introducir al estudiante y hace sospechar incluso de la psicología experimental. Para ilustrar el conflicto epistemológico entre el objeto de investigación de la psicología y el objeto conocido y susceptible de ser enseñado, Foucault nos habla de conflictos institucionales entre la universidad e institutos de investigación independientes, de lo que resulta que la práctica técnica de la psicología se encuentra enteramente excluida de las prácticas de investigación (que se realizan por falta de puestos laborales para el profesional en psicología). Este conflicto sociolaboral, por importante que haya sido en si mismo, funciona en el contexto como la expresión institucional, fenoménica o social de una contradicción epistemológica entre la producción de conocimiento positivo y la imposible estabilidad del objeto de conocimiento de la psicología. Encontramos aquí presente nuevamente la idea de una contradicción epistemológica de base: erigir la “psique” en objeto de conocimiento científico y la resistencia de la misma. “El nexo entre la verdad psicológica y sus ilusiones no puede ser sino negativo [...]. La psicología nunca halla en la psique sino el elemento de su propia crítica” (Foucault, 1994b, p.7). La investigación psicológica se desarrolla cuestionando la cientificidad misma de los conocimientos psicológicos previos, una interminable rueda de querellas y acusaciones de falta de rigor. Además, como insistió el autor en su anterior artículo, la investigación se afianza siempre a partir del estudio de fenómenos anómalos y problemáticos en la vida humana. “Es curioso comprobar que las aplicaciones de la psicología jamás han provenido de exigencias positivas, sino siempre de obstáculos en el camino de la práctica humana” (1994b, p. 14). La psicometría con sus test de medición de inteligencia (Binet) surgen a partir del fenómeno del atraso escolar, la psicología de la adaptación al trabajo surge a partir de las dificultades de adaptación a la nueva industria taylorista en estados Unidos y Europa.

Como producto de una contradicción epistemológica permanente, se afirma que “la psicología adquiere su positividad en las experiencias negativas

que el hombre alcanza a hacer de sí mismo" (Foucault, 1994b, p.4). Se mencionan las oposiciones que recuerdan a lo enunciado en 1953: la psicología de la conciencia se afianza por el reconocimiento de un inconsciente desenmarcándose de la reflexión filosófica trascendental sobre la conciencia, la psicología del amor se afianza por el reconocimiento de la perversión desenmarcándose del primado de la reflexión ética trascendental, la psicología del estado de vigilia se afianza mediante la investigación de fenómenos no conscientes, evitando una vez más la descripción fenomenológica pura.

Nuevamente el psicoanálisis ocupa una posición privilegiada para la dilucidación de las contradicciones epistemológicas de la psicología. La negatividad del objeto "psique", para quienes rechazaban su adecuación a las ciencias naturales, ya no encuentra refugio en la positividad de la conciencia fenomenológico-trascendental. En un sentido inverso, tampoco se puede encontrar una justificación completamente naturalista, como si la negatividad del objeto "psique" pudiese disolverse y volverse positiva en los modelos provenientes de las ciencias de la naturaleza. Estamos ante un "escándalo" que el psicoanálisis pone de relieve mejor que ninguna otra disciplina psicológica.

El efecto de escándalo no obedecía sino a la manera en que esta reducción era efectuada; por primera vez en la historia de la psicología la negatividad de la naturaleza no era referida a la positividad de la conciencia humana, sino que esta era denunciada como el negativo de la positividad natural. El escándalo no reside en que el amor sea de naturaleza o de origen sexual, lo que había sido dicho mucho antes de Freud, sino en que, a través del psicoanálisis, el amor, las relaciones sociales y las formas de pertenencia interhumanas aparecían como el elemento negativo de la sexualidad en la medida en que esta es la positividad natural del hombre (Foucault, 1994b, p.15).

Si la conciencia es reducida a no ser más que el negativo de la positividad de la naturaleza, es porque deja de ser un elemento de análisis primordial frente a un elemento no-consciente que viene tomar su relevo, aunque sin suprimirla completamente, lo que es imposible. El inconsciente freudiano está más cerca de la positividad natural de lo que lo está la conciencia, suerte de epifenómeno imaginario, sede última de las ilusiones subjetivistas. Es por esto que el amor, las relaciones sociales e interhumanas son concebidas como elementos negativos (en el sentido de secundarios, negadores de lo primario) de una sexualidad que los

precede, una sexualidad ligada a los avatares del “proceso primario” con sus investiduras energéticas libres, con una libido más viscosa que plástica. Pero esta sexualidad no ofrece la positividad de un objeto natural, como se ve en la dialéctica entre pulsiones y libido desarrollada en el hombre a falta de instintos.¹¹⁹ El inconsciente es *primario* en relación a la vida consciente, pero no se trata ciertamente de la positividad de los objetos de las ciencias de la naturaleza, no se confunde con un objeto de conocimiento de las ciencias de la naturaleza (a pesar de los modelos psicofísicos, químicos y biologicistas de la metapsicología freudiana) ya que el psicoanálisis surge como técnica de interpretación de síntomas (elemento hermenéutico de la clínica freudiana)¹²⁰.

En este punto nos interesa insistir que el inconsciente, tomado como objeto positivo en esta particular escuela psicológica que es el psicoanálisis, es la *negatividad del hombre*. “Tomar la negatividad del hombre por su naturaleza positiva, la experiencia de su contradicción por la revelación de su verdad más simple, la más inmediata y más homogénea, es, desde Freud, el proyecto, al menos silencioso, de toda psicología. La importancia del freudismo no consiste en el descubrimiento de la sexualidad sino de una manera derivada y secundaria; reside, de una manera fundamental, en la constitución de esta positividad, en el sentido en que lo acabamos de decir” (1994b, p.15). Será frecuente en Foucault expresar que la principal innovación del psicoanálisis es la teoría del inconsciente antes que la teoría sexual.

Con estas palabras queda estipulado el lugar protagónico del psicoanálisis en el develamiento de la contradicción epistemológica fundamental de la psicología mediante la teoría del inconsciente. El autor retoma en las siguientes páginas la contradicción epistemológica en términos de exclusión recíproca entre enseñanza académico-profesional e investigación, siendo la segunda la perpetua negación de la primera. Y se advierte que si la investigación se ha vuelto tan importante para la psicología, no es el signo de que se haya alcanzado el estatuto de una ciencia fuertemente interrelacionada a una técnica, sino que se ve con esto que la psicología busca perpetuamente desembarazarse de su propio origen anclado en la negatividad del hombre. “Si la psicología quisiera volver a encontrar su sentido, a la vez como saber, como investigación y como práctica, debería desgajarse de ese mito de la positividad del que hoy en día vive y muere, para volver

¹¹⁹ Ver Freud. *Tres ensayos de teoría sexual* (1905).

¹²⁰ Volveremos luego sobre este carácter hermenéutico del psicoanálisis para Foucault.

a hallar su espacio propio dentro de las dimensiones de negatividad del hombre” (Foucault 1994b, p.19). Añade el autor que Freud fue quien percibió mejor que ningún otro esta negatividad, quien contribuyó a mostrarla aunque también a ocultarla. Se señala que el destino de la psicología está en juego y “solo se salvará con un retorno a los Infiernos” (1994b, p.19). De lo analizado en estos iniciáticos trabajos de Foucault sobre la psicología se constata no solamente que el psicoanálisis tiene un lugar especial (siendo Freud más elogiado que criticado), sino que este lleva a su máxima expresión las contradicciones epistemológicas del programa de investigación de la psicología girando sobre el objeto inconsciente y mostrándolo como la positividad primaria del “hombre” (el propio nombre de *Unbewusste* designa con claridad esta contradicción de su centralidad como positividad, tratándose justamente de un sustantivo de prefijo negativo). Creemos que estas consideraciones anticipan en cierta medida la preponderancia del psicoanálisis como contraciencia humana en 1966, mientras que la psicología permanece anclada en las ciencias humanas.

Se sabe que la posición de Foucault frente al psicoanálisis ha sido polivalente (Birman, 2008). En la etapa de la arqueología de las ciencias humanas, el psicoanálisis es saludado como una contraciencia humana que avanza directamente hacia la región donde se aúnan representación y finitud, sin vacilaciones y retrocesos a la manera de las ciencias humanas anteriores donde si bien la problemática de la representación en la historia ya estaba abierta, se la reducía mediante múltiples argucias destinadas a limitar la negatividad de una representación imposible. Esto es mucho más de lo que puede decirse de la psicología, llamada a ocupar el lugar de una de las ciencias humanas (junto a la sociología y las teorías literarias).

La investigación sexual redoblada. Historizar el psicoanálisis ¿fracaso de Foucault?

Para unas indicaciones sobre cómo el psicoanálisis puede guiar, aunque no agotar ni mucho menos determinar, una analítica del aprendizaje que prosiga las investigaciones arqueológicas y genealógicas foucaultianas sobre ciencias humanas y poder, retomaremos las indicaciones de Miller sobre la arqueología de las ciencias humanas y el psicoanálisis en Foucault.

En su célebre conferencia *Michel Foucault y el psicoanálisis*, pronunciada en el encuentro Internacional de Paris (1988), Miller contrasta los vínculos disímiles que *Las palabras y las cosas* (1966) y *La voluntad de saber* (1976) mantienen con el campo freudiano. “La arqueología de las ciencias humanas expuesta en *Las palabras y las cosas*, la perspectiva pues de las ciencias humanas en lo tocante a su arqueología, está explícitamente y por entero regida por el psicoanálisis” (Miller, 1993, p. 67), y aunque el final del recorrido por las sucesivas epistemes (renacentista, clásica, moderna) esté coronado por el advenimiento del psicoanálisis y la etnología, ambas contraciencias humanas que traspasan el ensueño antropológico del siglo XIX, sin lugar a dudas el psicoanálisis tiene mayor importancia en el programa de investigación arqueológica, al punto de que Miller llega a firmar que el psicoanálisis inspira a la arqueología de las ciencias humanas. En el primer volumen de *Historia de la sexualidad*, la situación es simétricamente inversa. “El psicoanálisis ya no está en el principio de indagación, sino que es el objeto de esta. No guía al arqueólogo sino que sufre su contraataque; no se lo ensalza; por el contrario se lo cubre de sarcasmos” (Miller, 1993, p.67). Lo que para Miller constituye el fracaso rotundo del programa desplegado en los volúmenes de *Historia de la sexualidad* encuentra su origen en la problematización del dispositivo sexual, del que Foucault intenta trazar la arqueología. Mientras que la arqueología había revelado un juego de presencias-ausencias de objetos conceptuales y prácticos a partir de determinados cortes (el objeto “hombre” está ausente antes de la episteme moderna, presente después del corte; el objeto “clínica” se encuentra ausente antes del corte y presente luego), la sexualidad se resistió a este juego de apariciones. Es ampliamente conocido el problema de esta investigación: se comienza afirmando que el dispositivo de la sexualidad (la proliferación de discursos sobre la sexualidad donde comienza a elaborarse un saber cientificista y clínico sobre esta) surge a finales del siglo XVIII, pero luego se ve que en buena medida este dispositivo ya estaba en expansión creciente en el siglo XVII, incluso hay que remontarse hasta el Concilio de Trento, las prácticas de examen de conciencia, la dirección espiritual pastoral, la penitencia. Pero la historia prosigue y Foucault se ve obligado a remontarse hasta los griegos y los romanos en un retroceso histórico donde la arqueología pierde sus contornos más familiares, inicialmente circunscriptos a los siglos de la época moderna. Y Miller remata, en un gesto desafiante, que habría sido preciso que esta arqueología de la sexualidad

se remontara hasta el judaísmo (evocando a Blanchot) e incluso hasta la civilización del Nilo. Todo sucede como si la definición misma del dispositivo en cuestión (“hablar de sexo”) fuera demasiado laxa para el objeto que se intentaba circunscribir.

Claro está que considerar este movimiento regrediente un fracaso es una apreciación específica de Miller. Lo que es indiscutible y conocido por demás es que a partir de este momento Foucault se remonta a épocas no analizadas sistemáticamente por él hasta entonces, y que esta regresión histórica está en la base misma de la modificación de sus análisis arqueológicos y genealógicos, pasando a las formas de subjetivación-interiorización del poder y a la estética de la existencia. En lo que respecta a la genealogía, el cambio acarrea una de las modificaciones más notables en el abordaje del poder: se desplaza el análisis del poder en términos de luchas y estrategias desplegadas en un espacio exterior al sujeto, infra o extra subjetivo podría decirse, a un estudio sobre las formas plurales pero ya interiorizadas-subjetivadas del poder. Se llega a afirmar así que el poder no era tanto una cuestión de enfrentamiento y lucha como una cuestión de gobierno. Es evidente que la reformulación de la concepción del poder se encamina hacia un apaciguamiento de los anteriores planteamientos aunque no necesariamente un completo desplazamiento. La amplitud de estos problemas centrales en la obra de Foucault excede con mucho nuestra preocupación presente.

Aquí nos interesa destacar que, siendo la psicología una de las principales ciencias humanas en el programa arqueológico (si es que no es la más importante de aquellas), el psicoanálisis es la más importante de las contraciencias humanas que vienen a dar los golpes definitivos para la muerte del hombre. La situación de la psicología y el psicoanálisis en relación a la disposición antropológica de la episteme moderna es opuesta, siendo el psicoanálisis el principal punto de apoyo de Foucault para trazar los límites de las ciencias humanas y diagnosticar su próxima desaparición. A esto añadimos los señalamientos de Miller cuando nos muestra que es posible concebir una inspiración psicoanalítica de la arqueología de Foucault. Así, desde un campo más restringido que concierne a la psicología y la teorización del aprendizaje, parece muy oportuno pensar en una inspiración psicoanalítica para modular los alcances y las limitaciones de la teorización psicológica del aprendizaje. La novedad del psicoanálisis en relación a la psicología y las ciencias humanas decimonónicas, como hemos visto, estuvo centrada en los objetos sexualidad e inconsciente. Llevando sus estudios epistémico-discursivos

más lejos, al comienzo de su *Historia de la sexualidad*, Foucault se propuso historizar las propias condiciones discursivas y tecnológicas que posibilitaron el saber psicoanalítico sobre la sexualidad. Que haya naufragado o no el programa de delimitación de las condiciones del surgimiento de la *scientia sexualis* es algo que estamos lejos de poder determinar y que de momento no resulta de importancia. Si interesa señalar estos dos puntos extremos de valoración del psicoanálisis en relación a los saberes occidentales modernos. En este vasto territorio de problematización se extienden las posibilidades de una analítica crítica del aprendizaje y la psicología.

Una analítica del aprendizaje de orientación foucaultiana, entonces, no tiene por qué ser privativa en absoluto de la relectura propugnada por Lacan de la obra freudiana y su concepción crítica de la psicología. La profundización intrateórica del psicoanálisis seguirá siendo de importancia central en el futuro de nuestras investigaciones,¹²¹ como lo es en este mismo artículo. Desde el campo psicoanalítico lacaniano se ha insistido lo suficiente en las enormes diferencias existentes entre las distintas concepciones psicológicas de la mente, el cuerpo, el conocimiento, el entendimiento, las sensaciones, las percepciones y los afectos, y el descubrimiento freudiano de la sexualidad reprimida y lo inconsciente. Los primeros años de la enseñanza de Lacan están orientados a salvar y acentuar estas diferencias, ya presentes en la obra freudiana. En el breve espacio que le podemos dedicar ahora, es útil retomar los señalamientos realizados acerca de la relación de objeto en psicoanálisis por Lacan y preguntarnos sobre la clase de objeto que encontramos en las teorías psicológicas y el estatus del objeto en psicoanálisis. A diferencia de la presencia positiva, más mediata o más inmediata, del objeto en la psicología, el objeto en psicoanálisis aparece como pérdida de objeto en la experiencia analítica, y así es teorizado en diversos registros de la metapsicología: se busca reencontrarlo mediante la alucinación primitiva ante su ausencia en el presente, mientras que las nociones de totalidades individuales (los otros y el yo) se constituyen a través de la confrontación de la pérdida de los objetos de satisfacción con lo que queda del *Nebenmensch*, no siendo este último ese objeto parcial. Y recordemos que mientras que las diversas psicologías son propensas a captar los procesos empíricos (siempre compatibles con la positiv-

¹²¹ Más aún si es cierto que el psicoanálisis inspira la arqueología de las ciencias humanas, como sostiene Miller.

dad del “aprendizaje”) como acumulación o ganancia de aptitudes, el psicoanálisis centra sus esfuerzos clínicos en hacer del duelo (pérdida de objeto) el trabajo psíquico por excelencia (más de las valencias de la falta y pérdida de objeto). “Nunca, en nuestro ejercicio concreto de la teoría analítica, podemos prescindir de una noción de la falta del objeto con carácter central. No es negativa, sino el propio motor de la relación del sujeto con el mundo” (Lacan, 2008, p.38).

Ahora podemos pasar al problema concretamente psicoanalítico de este artículo: lo sexual como “objeto” de problematización fisiológica y psíquico-hermenéutica a partir del trabajo clínico con la histeria y la neurosis obsesiva, problematización que impulsa el surgimiento del psicoanálisis. Lo que estará en juego en este abordaje es la positividad y la negatividad de lo sexual en la teorización freudiana del período conocido como de nacimiento del psicoanálisis (1890-1900)

Sobre el nacimiento del psicoanálisis: la histeria y la cosa sexual

En uno de los primeros artículos sobre la histeria y la neurosis obsesiva, titulado *Las neuropsicosis de defensa* [*Die Abwehr Neuro-psychosen*] (1894), Freud trabaja problemas clínicos que se dividen en dos grandes campos de indagación: lo que luego llamará las “neurastenias actuales”, que abarcan las neurastenias y los estados de angustia, y las “neuropsicosis”, que comprenden a las histerias y las obsesiones. Freud desarrolla algunas ideas que había presentado en trabajos anteriores, como el problema de la defensa, la naturaleza de lo inconsciente y un esbozo significativo del papel de la sexualidad. En el período 1893-95, Freud se encontraba en pleno trabajo de colaboración con Joseph Breuer en su investigación sobre las histerias. Esta colaboración dará lugar a los *Estudios sobre la histeria* (1895), escrito considerado de capital importancia en el nacimiento del psicoanálisis. Así, esos años caracterizan la investigación freudiana por la fuerte influencia de sus maestros, J.-M. Charcot y J. Breuer. En *Las neuropsicosis de defensa* (1894) asistimos a la emergencia de nociones específicamente freudianas que tendrán un lugar preponderante en los escritos futuros de la teoría psicoanalítica. Aún no se habla aquí de “psicoanálisis” [*Psychoanalyse*] sino más bien de “análisis”, “análisis psíquico”, “análisis psicológico” o “análisis hipnótico”, ya que el progreso del análisis clínico se efectuaba aún con la acción de las prácticas de hipnosis,

técnica que se abandonó poco tiempo después, siendo sustituida por la libre asociación de ideas. Se emplea la denominación psicoanálisis para la disciplina en estado naciente en 1896, en las *Nuevas observaciones sobre la neuropsicosis de defensa* [*Weitere Bemerkungen über die Abwehr-Neuropsychosen*], trabajo donde se da continuidad a las ideas planteadas en 1894.

Desde entonces, Freud ha definido en muchas ocasiones al psicoanálisis, trazando sus alcances teóricos, sus procedimientos clínicos y el interés general que esta concepción del “hombre” puede ofrecer, así como sus interrelaciones con otros múltiples campos de investigación científica. Una de las definiciones más sistemáticas y exhaustivas se encuentra en el artículo “Psicoanálisis” para una enciclopedia, aparecido en 1922. Allí se dice que “Psicoanálisis es el nombre: 1) de un procedimiento que sirve para indagar procesos anímicos difícilmente accesibles por otras vías; 2) de un método de tratamiento de perturbaciones neuróticas, fundado en esa indagación, y 3) de una serie de intelecciones psicológicas, ganadas por ese camino, que poco a poco se han ido coligando en una nueva disciplina científica” (Freud, 1992k, p.231). En tanto método de investigación de procesos psíquicos por lo corriente inaccesibles, el psicoanálisis procura tornar manifiestas las significaciones inconscientes de la palabra, los actos, las producciones imaginarias como los sueños, los delirios y las fantasías en la vida del paciente. La investigación de estas producciones del inconsciente tiene por técnica esencial la asociación libre, aunque se admite desde Freud que la interpretación analítica puede extenderse a producciones humanas a las que no es posible aplicarles la técnica de la asociación libre, tales como obras artísticas y literarias que se ofrecen como material dado. En cuanto método de tratamiento clínico, el psicoanálisis se basa en la investigación de lo inconsciente mediante un conjunto de procedimientos que involucran la interpretación vigilada de la resistencia, de la transferencia y finalmente del deseo inconsciente del paciente. En tanto acumulación de conocimientos a través de estos procedimientos de indagación que confluyen en una nueva concepción psicológica, *el psicoanálisis es una doctrina teórico-práctica que abarca no solo los procesos “normales” del pensamiento sino también y principalmente los procesos “patológicos”*.

Este acercamiento entre lo normal y lo patológico es de capital importancia ya que la teoría psicoanalítica se caracteriza por un anudamiento fuerte entre ambos campos, acercando lo normal a lo patológico y lo patológico a lo anormal mediante la exploración y descubrimiento de las formaciones de inconsciente en

sus formas más cotidianas y por ello mismo disimuladas. Mientras que las concepciones predominantes en la nosografía médico-psiquiátrica de finales del siglo XIX planteaban una distancia demasiado sólida entre lo normal y lo patológico en lo que se refiere a algunas afecciones psíquicas, el psicoanálisis elaborará una concepción más dialéctica que vinculará con mayor dinamismo ambos polos del binomio normal-patológico, desdibujando unos criterios de delimitación muchas veces demasiado rígidos. El caso paradigmático de esta ampliación de horizontes conceptuales y clínicos es la evolución de las investigaciones sobre la histeria durante el período señalado, afección de la que se ha considerado clásicamente que nace la teoría psicoanalítica (Assoun, 2002; Scarfone, 2005; Laplanche y Pontalis, 2007).

La histeria es una afección muy antigua, ya conocida en tiempos de Hipócrates, quien así la denominó por su vinculación con la condición de ser mujer. Hacia finales del siglo XIX, la histeria era caracterizada por un cuadro sintomatológico que, aunque muy variado, comprendía a grandes rasgos la simbolización del conflicto psíquico en múltiples síntomas corporales de carácter paroxístico (este es el caso de la dramatización teatral de las crisis emocionales), carácter duradero (siendo el caso de las parálisis corporales) o bien como angustia fóbica, donde la angustia se proyectaba en un objeto externo más o menos constante. La influencia de Charcot había restituido a la histeria una dignidad médica que la había resituado en el centro de las investigaciones neurológicas y psiquiátricas de la época. En su nota necrológica sobre Charcot, Freud dice que Charcot liberó a las histéricas como Pinel desencadenó a los locos al patologizar la condición de histeria. Contra la concepción dominante hasta ese momento, donde se trivializaba la histeria al punto de reducirla a la sugestión, la autosugestión o incluso la simulación del paciente por carecerse de evidencia empírica de lesión orgánica alguna, el neurólogo parisino insiste en el carácter patógeno de la histeria causado por insuficiencias neuronales, con tanto derecho de ser tenida por “enfermedad” como cualquier otra manifestación patológica conducente a estados alienados en la vida anímica. Pero en Charcot, la etiología de la histeria estará determinada por factores fisiológicos hereditarios.

Los estudios de Breuer y Freud sobre la histeria inauguran una tercera vía para la concepción de la histeria superadora del binomio sugestión imaginaria-enfermedad real, donde se encontraba implícitamente duplicado el binomio psí-

quico—orgánico que le restaba pertinencia a la problemática específicamente psíquica de las causas de la histeria. En aquellas concepciones, lo psíquico era generalmente asimilado a lo meramente ilusorio o imaginario con las explicaciones que recurrían a la sugestión o la simulación. Breuer y Freud reconocieron en la histeria una “enfermedad psíquica”, al igual que Charcot, pero a diferencia de este *realzaron la dimensión propiamente psíquica o representacional* del conflicto en cuestión.

Al igual que Charcot, cuya influencia sobre Freud es bien conocida, éste considera la histeria como una enfermedad psíquica bien definida, que exige una etiología específica. Por otra parte, intentando establecer el «mecanismo psíquico», se adhiere a toda una corriente que considera la histeria como una «enfermedad por representación». Ya es sabido que el hallazgo de la etiología psíquica de la histeria corre parejas con los principales descubrimientos del psicoanálisis (inconsciente, fantasía, conflicto defensivo y represión, identificación, transferencia, etc.) (Laplanche y Pontalis, 2007, p.117).

En el marco de la confirmación de las ideas específicamente psicoanalíticas en torno a la histeria, ya desprendiéndose de la influencia de Breuer, Freud comienza a realzar la importancia de la histeria de defensa sobre la histeria hipnoide, siendo esta última más considerada por su maestro. Desde *Sobre el mecanismo psíquico de fenómenos histéricos* (1893), Breuer y Freud describieron la histeria como una imposibilidad de “abreacción” relacionada simultáneamente con dos series de condiciones: el “estado hipnoide” en el que se haya el sujeto en el acontecimiento traumático y la propia naturaleza del trauma en cuestión. Breuer entendía que el estado hipnoide era fundamental para comprender la naturaleza de la histeria. En cambio, Freud *se inclinó definitivamente hacia el problema de la naturaleza del trauma, interés que lo condujo directamente al corazón de la “cosa sexual” como trasfondo último de la contradicción psíquica*. El yo, dice Freud, recurre a una “defensa patológica” (represión) para desembarazarse del recuerdo del acontecimiento penoso de índole sexual que ya no puede ser modificado por una acción presente. Ahora bien, tras los *Estudios sobre la histeria* (1895) el término “histeria de defensa” desaparece del vocabulario freudiano. Todo sucede como si la defensa en cuestión diluyera a otras formas de histeria y aún más: se encontrará a la represión en otro tipo de neurosis. Se entiende que la histeria de defensa sirvió a Freud para el descubrimiento de la “represión” en un caso particular, luego

reencontrada en otras afecciones de manera más disimulada y finalmente extrapolada a condición universal del conflicto psíquico. De ahí, expresado muy sintéticamente, la importancia de la histeria para el nacimiento de la teoría y la práctica psicoanalítica. Detengámonos en el problema de la naturaleza sexual del conflicto (naturaleza del trauma) y en la represión como mecanismo de defensa ineludible, aunque fuere un mecanismo “patológico” de esta.

Todo esto se encuentra comprendido en el marco de lo que se ha convenido en llamar la teoría de la seducción en el pensamiento freudiano, donde se explicaba el origen del traumatismo sexual que fundaba la escisión psíquica por un abuso sexual cometido durante la infancia. Abordaremos a continuación el problema de la *causa* del traumatismo sexual que está en la base de la etiología de la neurosis histérica, luego extendido por los descubrimientos de la clínica protoanalítica a las neurosis obsesivas y paranoicas, es decir, universalizado a todas las formas neuróticas de conflicto psíquico entonces conocidas. Con la teoría de la seducción y su abandono asistimos a la emergencia de la fantasía como materialidad última de la realidad psíquica, una realidad “arreal”, retomando una expresión de Laplanche, que ganará aún mayor consistencia tras el abandono de esta teoría: mientras que con la teoría de la seducción el traumatismo sexual era originado por un abuso sexual real-empírico, desalojado de la memoria pre-consciente hacia el inconsciente por acción de la represión, Freud se ve obligado a abandonar este realismo empirista al descubrir que el recuerdo inconsciente del abuso es un falso recuerdo, una escena distorsionada y retroactivamente transformada que conviene en llamar fantasía. Es importante detenernos en ello porque aquí se rebela el problema del *origen perdido* o la causa en apariencia ausente del conflicto psíquico. En tanto problemática epistemológica, esto tendrá profundas consecuencias en la teoría del conocimiento en tanto emergencia de lo real o falta imposible de colmar mediante el conocimiento positivo. Como problemática imaginaria, la causa ausente está en la raíz de la fantasía, siendo esta guiones imaginarios y contenidos animistas dramáticos que vienen a llenar con su materialidad esquivada esa carencia fundamental imposible de representar de manera positiva. El material clínico que revelará para el psicoanálisis esta compleja realidad psíquica es de índole sexual.

El factor sexual se encontraba presente desde al menos 1888 en la emergente teoría psicoanalítica, desde que Freud asistiera a los seminarios de Charcot en París sobre la etiología y tratamiento de la histeria. Las “zonas histerógenas”

de Charcot eran la base localizada de fenómenos sensitivos especiales cuya excitación era acompañada de signos de excitación sexual. Estas regiones del cuerpo relativamente circunscritas eran el asiento de una sensibilidad permanente. De la teoría de Charcot derivan las “zonas erógenas” de Freud. Estas se refieren a regiones del cuerpo de revestimiento cutáneo mucoso pasibles de ser asiento de una excitación de tipo sexual. Aunque la erogeneidad se presenta especialmente en las zonas oral, anal, uretro-genital y los pezones, Freud descubre que esta propiedad es potencialmente extensible a cualquier zona del cuerpo en circunstancias específicas de relevancia para la historia clínica del sujeto. Aquí ya damos con el problema de *interpretación* de la condición sexual de tales excitaciones. Durante todo el desarrollo de la teoría sexual psicoanalítica se cuestionará a Freud atribuirle un carácter sexual a dichas excitaciones, cuando para muchos podría haberse contentado con simplemente hablar de un “placer de órgano”, es decir, de una satisfacción localizada en ciertas regiones corporales sin necesariamente atribuirle una naturaleza sexual. Estas experiencias excederán ampliamente el marco de la sexualidad en el sentido restringido de una sexología: la “cosa sexual” del psicoanálisis va más allá de la sexualidad genital, sometida a la función de reproducción sexual. Lo sexual abarca un conjunto de excitaciones placenteras, presentes desde la infancia, que no pueden reducirse a funciones bioadaptativas. Todo esto será retomado por Freud con insistencia en 1905, en los *Tres ensayos de teoría sexual*. En este punto, Freud admite no disponer de evidencias fisiológicas o químicas suficientes para respaldar con todo el rigor deseado su teoría, pero es enfático sobre la naturaleza sexual de tales excitaciones que el trabajo de interpretación revela en la clínica analítica. En el trabajo clínico con las histéricas del período 1890-95, las circunstancias específicas de la historia del sujeto que mencionábamos acaban remitiendo a recuerdos inconscientes reprimidos sobre abusos sexuales sufridos en la infancia, recuerdos que el trabajo psicoanalítico ayuda a conducir nuevamente al campo de la memoria consciente. Ahora bien, el progreso de la investigación freudiana no tardará en descubrir que tales recuerdos son de carácter dudoso.

En los textos *Nuevas puntualizaciones sobre las neuropsicosis de defensa* (1894), *La herencia y la etiología de las neurosis* (1896) y *La etiología de la histeria* (1896) se encuentra reunido lo esencial de la teoría de la seducción, esto es, la más temprana concepción de Freud sobre el origen de conflicto psíquico. Aquí la presen-

haremos en su expresión más simple o esquemática, procurando conservar el armazón general de la problemática sin desviar nuestra atención sobre detalles que conducen a complicaciones propias del trabajo clínico en la historia del surgimiento del psicoanálisis. Como factor etiológico principal, esta teoría invocaba un traumatismo sexual efectivamente padecido en la infancia por el paciente, causado por la *acción* de un adulto perverso o de otros niños que habrían sido iniciados por un adulto. Freud se detiene en la situación de seducción, lo que para Breuer constituía lo central del episodio, a saber, el “estado hipnoide”, pero Freud va más allá de esta referencia. Esta iniciación sexual perturbadora podía abarcar desde una mera insinuación sexual que el sujeto vivió pasivamente como un susto o una sorpresa obscena inquietante hasta el abuso acontecido en sus posibilidades más extremas. Que el sujeto viva pasivamente este acontecimiento implica tanto su malestar como el hecho de que no dispone de una respuesta adecuada ante la situación, dado que aún no comprende de qué se trata ese acontecimiento, aunque sí lo experimenta como un hecho perturbador. El desplazamiento de Freud con respecto a Breuer implica una apreciación más profunda del propio proceso traumático. El trauma no sería, para Freud, un acontecimiento *singular* ocurrido en el pasado que retorna en el presente como conciencia disociada o dividida, reaparición debida a acontecimientos ulteriores generadores de reacciones que serían producto de las transacciones entre lo consciente y lo disociado. El problema sería pensar el trauma como un mero acontecimiento, cuando para Freud en realidad es un *acontecimiento compuesto*, por decirlo de alguna manera. El trauma, siguiendo a Freud en esta época, está constituido por dos tiempos. El caso Emma presentado en el *Proyecto de psicología* (1895) lo muestra con claridad.

Emma se encuentra presa de la compulsión de no poder ir sola a una tienda. Como justificación del comportamiento piensa en un episodio que ocurrió al tener ella 12 años, tras su pubertad. Entonces fue a una tienda a comprar un vestido. Vio a dos dependientes riéndose entre ellos, lo que la asustó y causó que saliera corriendo de allí. Desde entonces piensa que los dependientes se reían de su vestido. Uno de ellos despertó sus sentimientos sexuales. Sucede que la relación entre estos fragmentos así como el efecto de la experiencia, dice Freud, resultan incomprensibles. Llama la atención en primer lugar lo duradero del sentimiento de displacer causado por la risa de los empleados. Además, nada cambia en sus ropas ir a la tienda acompañada. Tampoco es protección lo que necesita

ya que la compañía de un niño basta para calmar su angustia. La escena y sus efectos compulsivos, inevitables e irreflexivos para Emma, se presentan como desmesurados e incomprensibles. El progreso del análisis revela una segunda escena que había sido aislada de la memoria accesible a la conciencia. Cuando era una niña de ocho años, en una pastelería, el empleado pellizcó sus genitales a través del vestido y ríó fuertemente. A pesar de esta experiencia volvió allí una segunda vez. Se reprocha el haber vuelto, como si hubiese querido provocar la repetición del abuso. Recae sobre ella un sentimiento de “mala conciencia oprimiente” (Freud, 1992f, p.401).

Se señalan varios elementos como conexiones asociativas entre ambas escenas. La risa de los empleados evoca inconscientemente la risa del pastelero. Emma se encontraba sola en ambas situaciones. Finalmente, el componente sexual. En el momento de la escena inicial (cronológicamente posterior) actúa el recuerdo inconsciente del atentado sexual del pastelero, provocando la angustia y la huida de Emma. Sucede que tras el desarrollo sexual de la pubertad el acontecimiento sospechoso en aquel entonces adquirió nueva significación, asociado con el hecho de que uno de los empleados despertó sus sentimientos sexuales. Entonces, el recuerdo inconsciente despierta un “deprendimiento sexual” que genera angustia. Emma siente temor de que los dependientes de la escena en la que se encuentra repitan aquel atentado y por ello escapa. “Este [episodio de la escena en la tienda de vestidos] se anuda al recuerdo del atentado, pero es notabilísimo que no se anudase al atentado cuando fue vivenciado. Aquí se da el caso de que un recuerdo despierte un afecto que como vivencia no había despertado, porque entre tanto la alteración de la pubertad ha posibilitado otra comprensión de lo recordado” (Freud, 1992f, p. 403). El acontecimiento de talante sexual es reprimido y “sólo *con efecto retardado* [*nachtraglich*] ha devenido trauma. Causa de este estado de cosas es el retardo de la pubertad respecto del restante desarrollo del individuo (Freud 1992f, p. 403). Entonces, el acontecimiento traumático de la teoría de la seducción no es un acontecimiento empírico singular sino que es la puesta en relación estructural de al menos dos sucesos.

Tenemos, entonces, un acontecimiento sexual traumático que no es un episodio singular factual sino que es una construcción *retroactiva*, más compleja que la idea del episodio único. Con ello explicamos una primera mitad de la teoría de la seducción. Queda por explicar en qué consiste la “otra mitad” de esta teoría, a saber, el proceso de represión que aísla el recuerdo inconsciente de los recuerdos

accesibles a la conciencia. Veamos en qué consiste la represión como proceso de disociación psíquica, tal como se lo ve en el caso Emma que ejemplifica los ataques de neurosis histérica.

La represión es uno entre varios mecanismos de defensa de los que dispone el yo para defenderse contra estímulos generadores de displacer. En términos generales, los mecanismos de defensa son un conjunto de operaciones psíquicas orientadas a disminuir o suprimir estímulos que ponen en peligro la integridad psíquica fundada en los poderes de síntesis y mediación del yo. El yo es en la teoría psicoanalítica la instancia psíquica responsable de las mediaciones entre el adentro y el afuera, entre la fantasía y la realidad, así como en la última teoría del aparato psíquico (1923) media entre las exigencias morales superyoicas, los deseos infantiles del ello y la realidad exterior. El yo, entonces, es la instancia encargada de mantener la integridad psíquica, la homeostasis entre organismo-psiquismo-medio, al tiempo que el agente de las operaciones defensivas. En tanto su estructura se basa en cierta armonía, es ajeno a las contradicciones psíquicas tales como la existencia de deseos opuestos. Freud procura distinguir entre dos grandes grupos de defensa: la defensa normal y la defensa patológica. La diferencia esencial entre la defensa normal y la defensa patológica (represión) es, en cuanto a sus consecuencias, que la primera no disocia al acontecimiento penoso del afecto en la conciencia. Simplemente lo evita, no lo destierra. En términos de la primera tópica, con la defensa normal la imagen mnémica es alojada en el pre-consciente, accesible, con esfuerzo relativamente bajo al yo consciente. La defensa patológica los disocia, arroja el recuerdo a otro espacio separado y así *funda el inconsciente*, y solo queda en el sistema pre-consciente-consciente la representación que la sustituye por entero. El problema es que al reprimir esa representación displacentera el yo se escinde a sí mismo abandonando esa parte de sí al funcionamiento compulsivo del inconsciente (proceso primario). De aquí el carácter “patológico” de la represión como operación defensiva. Tal como el traumatismo sexual constituido retroactivamente, la represión de las representaciones sexuales se constituye por esos mismos dos tiempos. El recuerdo de la escena más antigua había quedado en estado de suspensión, aislado del resto de los cursos del pensamiento pre-consciente-consciente. La represión se consolida con el advenimiento de la escena posterior, que reactiva el recuerdo inconsciente suscitando los efectos “incomprensibles” en la sintomatología neurótica.

Sin embargo, la teoría de la seducción comienza a tambalearse ante algunas dudas surgidas de la práctica clínica. En una carta a Fliess del 21 de setiembre de 1897, Freud enumera una serie de razones. Destacamos que la enorme recurrencia del descubrimiento de escenas de seducción, en las que el propio padre de Freud es capturado en el decurso de su “autoanálisis”, pone en entredicho la veracidad de tales escenas ya que “es poco probable que la perversión contra niños esté difundida hasta ese punto” (Freud, 1992a, p. 301). Así se pone en entredicho la realidad histórico-empírica o factual de la escena de seducción (abuso o incitación sexual). Las escenas de seducción en la prehistoria sexual del sujeto (sexualidad pregenital), es decir, situadas en su vida infantil, pudieron haber ocurrido o no, dice Freud. Esta indeterminación final, esta incidencia aleatoria del suceso, basta para hacer caer la idea que la vuelve causa material. Freud descubrió que las escenas de seducción son de hecho *fantasías de seducción*. “Las escenas evocadas ya no se referirán necesariamente, para Freud, a acontecimientos reales. El fantasma acaba de hacer su entrada en escena, y con él, la necesidad de hallar otras fuentes además de la intervención del adulto perverso” (Scarfone, 2005, p.22). Este es el primer paso de una serie de descubrimientos sucesivos sobre la naturaleza de la realidad psíquica que pautan el surgimiento del psicoanálisis. Este gran descubrimiento se refiere a la fantasía como trasfondo y escenificación del conflicto psíquico entre deseos sexuales inconscientes y el yo represor. La superación del realismo empirista o factualista en aras de una causa mucho más difícil de representar unívocamente y una materialidad mucho más fluida que la de los “hechos” positivos constituye entonces el primer eslabón teórico esencial en el encadenamiento de la teoría psicoanalítica.

Otro paso decisivo, correlativo del descubrimiento de la fantasía como escenificación, irreductible a los hechos empíricos, del conflicto psíquico, lo constituye un mayor acercamiento entre las condiciones opuestas de lo normal y lo patológico, ya que la “defensa patológica” (represión) es un hecho universal de la constitución psíquica, no privativa de las “neuropsicosis”. Decíamos más arriba que el psicoanálisis, a contrapelo de las concepciones de la época que establecían delimitaciones demasiado estancas entre lo normal y lo patológico, hacía fluir estas categorías en una interrelación dialéctica mucho más dinámica entre ambas. A la defensa “patológica” universalmente extendida, y por ello mismo “normalizada”, se suman las formaciones de compromiso que son producto de

diversos tipos de transacción entre los contenidos sexuales del inconsciente reprimido y el yo represor que no tolera el reconocimiento de tales deseos. Estas formaciones comprenden sueños, síntomas, olvidos, actos fallidos, chistes y demás producciones del inconsciente deformadas, de diferentes maneras en las que ni nos podemos detener, para ser admitidas por la conciencia. En las formaciones de compromiso intervienen tanto los procesos compulsivos y arreales del inconsciente, fuente de los comportamientos “patológicos”, como los procesos “normales” del pensamiento consciente. Agreguemos que al comentar la escritura del *Proyecto de psicología* (1895), el primer gran escrito donde se expone una teoría completa del funcionamiento del psiquismo, Freud confiesa a Fliess haber trabajado en este escrito con la intención de explicar los mecanismos psíquicos de las neurosis, acotándose tan solo a estos. Pero sucede que rápidamente se vio obligado a elaborar una psicología completa de los procesos psíquicos, tanto “normales” como “patológicos”, con una compleja teoría económica (“energética”) y tópica o sistemática (“neuronal”) que diera cuenta de la base común del conflicto psíquico, tanto para los procesos normales del pensamiento como para los procesos patológicos.

Para recapitular los elementos teóricos abordados en este apartado, digamos que el descubrimiento de la cosa sexual como motor del conflicto psíquico lleva a Freud a elaborar su teoría de la seducción. Esta teoría en buena medida ya contenía una concepción innovadora del origen sexual del conflicto en tanto que el trauma sexual no era un acontecimiento empírico singular sino que estaba compuesto por dos acontecimientos *puestos en relación por retroactividad*, lo mismo que la represión estaba constituida por dos tiempos de una misma operación. Esta elaborada concepción del traumatismo se complejiza aún más tras la constatación de que la escena de seducción originaria no es una vivencia histórica real sino que es una fantasía. *Desde una perspectiva empirista, la causa originaria está perdida para el conocimiento preciso*. Esta causa ya no es pasible de ser representada positivamente como un hecho histórico y cede su lugar a las escenificaciones fantasmáticas del conflicto psíquico, aunque, como ha señalado con insistencia Laplanche (1989), se abrieron las compuertas a un nuevo tipo de realismo ya no histórico sino biologizante, peligrando la dimensión fantasmática de la realidad psíquica como complejo de Edipo (y sobre todo como estructura simbólica, ya

con Lacan) en aras de la especulación sobre el “quimismo” de las pulsiones sexuales en *Tres ensayos de teoría sexual* (1905).¹²²

Dado este primer paso en el surgimiento del psicoanálisis, pasamos a la exposición del esquema general del conflicto psíquico planteado en la metapsicología freudiana. Con ello veremos también las nociones más elementales del edificio conceptual freudiano. Dicha exposición revelará el carácter dialéctico de la contradicción interna al psiquismo. Pero se trata siempre de una dialéctica productora de restos inasimilables al pensamiento, esto es, se trata de un proceso de conocimiento parasitado por una negatividad inmanente que no cesa de susstraerse a las representaciones conceptuales. La exposición de las nociones elementales del psicoanálisis y su puesta en acción en el conflicto de la metapsicología nos permitirá abordar simultáneamente los fundamentos epistemológicos del psicoanálisis en la medida en que Freud vinculó su teoría a las ciencias naturales mediante especulaciones científicas o metacientíficas. También procuraremos realizar un primer acercamiento al estatus epistemológico del psicoanálisis en los saberes modernos.

La metapsicología en el *Entwurf*: dialéctica de la contradicción fundamental

El apartado previo fue dedicado a la primera etapa de gestación del psicoanálisis con la elaboración y abandono de la teoría de la seducción. Junto a la exposición teórica adoptamos una perspectiva historicista en lo que se refiere a la problemática de la concepción de la histeria y el surgimiento de los primeros trabajos freudianos sobre esta. Llegados al abandono de la teoría de la seducción, momento que suele considerarse como el certificado de nacimiento del psicoanálisis propiamente dicho, pasamos a una exposición teórica más sistemática, con lo que hicimos a un lado el método de exposición historicista (aunque no prescindiremos completamente de este). Nos desplazamos, entonces, hacia los grandes pilares conceptuales del psicoanálisis, así como a la descripción de su funcionamiento dinámico asimilable a una contradicción dialéctica. Esto quiere decir que nos deslizamos de los problemas clínicos de talante empírico abordados en

¹²² En Venturini (2015) presentamos estas valencias del realismo empirista de la causa de acuerdo a la oscilación biología-historia.

el apartado anterior, especialmente con la neurosis histérica, a los grandes constructos teóricos psicoanalíticos menos asibles desde las urgencias inmediatas de la práctica clínica. De los problemas de la psicopatología o la “psicología” del inconsciente formulada por Freud nos trasladamos hacia las profundas contradicciones dialécticas de la “metapsicología”.

La metapsicología abarca los elementos más teóricos del psicoanálisis en contraposición sus conceptos más operativos vinculados a la labor clínica. Se trata de un conjunto de modelos conceptuales más o menos distantes de la experiencia que funcionan como el fundamento teórico-epistemológico del psicoanálisis. “Todos los conceptos psicoanalíticos mayores –en la elaboración al mismo tiempo móvil y rigurosa que de ellos hizo Freud– representan especies de ese tipo que es el concepto metapsicológico” (Assoun, 2002, p.9). El término metapsicología está presente en el vocabulario freudiano desde su correspondencia privada con Fliess, en el período 1892-99, correspondiente al período de declinación de la teoría de la seducción y del nacimiento del psicoanálisis. Freud lo emplea entonces explícitamente para hablar de la “psicología tras la conciencia”, (Freud, 1992a, p.316), más allá de los alcances de la introspección y de la “fenomenología”. Pocos años después, cuando utilice este concepto por primera vez en público en *Psicopatología de la vida cotidiana* (1901), dirá que la metapsicología es la “psicología del inconsciente”, al mismo tiempo que traza un paralelismo entre la metafísica, entendida en un sentido general de pensamiento precientífico, y la metapsicología.

Creo, de hecho, que buena parte de la concepción mitológica del mundo, que penetra hasta en las religiones más modernas, no es otra cosa que *psicología proyectada al mundo exterior*. El oscuro discernimiento (una percepción endopsíquica, por así decir) de factores psíquicos y constelaciones de lo inconsciente se espeja —es difícil decirlo de otro modo, hay que ayudarse aquí con la analogía que la paranoia ofrece— en la construcción de una *realidad suprasensible* que la ciencia debe volver a mudar en *psicología de lo inconsciente*. Podría osarse resolver de esta manera los mitos del paraíso y del pecado original, de Dios, del bien y el mal, de la inmortalidad, y otros similares: trasponer la *metafísica* a *metapsicología* (Freud, 1992k, p.252).

Se ha señalado que el parentesco entre los términos metafísica y metapsicología habría sido intencional en la elección de este término por Freud, ya que

se conoce la vocación filosófica del fundador del psicoanálisis (Assoun, 1982). Freud concebía su metapsicología como una reactualización o rectificación científica de las cosmovisiones mitológicas de los pueblos “precientíficos”, así como una puesta a punto de las teorías metafísicas de la filosofía moderna. La metapsicología contiene los más vastos alcances de la teoría psicoanalítica ya que es el nexo que conecta los conceptos operativos de la clínica con las grandes problemáticas filosóficas de los saberes modernos.

Al mismo tiempo, la metapsicología es el nexo teórico que conecta al psicoanálisis con las *Naturwissenschaft*, es decir, con las ciencias de la naturaleza de las que Freud obtiene sus modelos del funcionamiento del aparato psíquico. Es por ello que la metapsicología es también una “biología extendida” o una “meta-biología” (Scarfone, 2005). En la carta a Fliess del 10 de marzo de 1898, donde aparece por primera vez el término “metapsicología” en la obra de Freud, el fundador del psicoanálisis comenta los límites de la teoría del deseo en *La interpretación de los sueños*.¹²³ El sueño como cumplimiento de un deseo inconsciente tan solo funcionaba como teoría “psicológica” del inconsciente, pero no alcanzaba la otra orilla deseada del conocimiento que garantizaría un cientificismo elemental al psicoanálisis, a saber, las bases materiales biológicas del aparato psíquico. “Me parece como si con la teoría del cumplimiento de deseo sólo estuviera dada la solución psicológica, no la biológica o, mejor, metapsíquica. (Por otra parte, te pregunto seriamente si para mi psicología que lleva tras la conciencia es lícito usar el nombre de «metapsicología».)” (Freud, 1992a, p.317). La búsqueda de un sustrato biológico será una constante en la teoría psicoanalítica de Freud, y ese sustrato es la metapsíquica o metapsicología. Contra los riesgos de un idealismo teórico, excesivamente especulativo y anticientificista, frente a los peligros de una “psicología en el aire”, Freud insiste en mantener un pie de la investigación psicoanalítica en la tierra sólida de las ciencias naturales. Freud expresa este temor a Fliess a falta de una teoría con base biológica sobre los sueños, excesivamente “psicológica, o mejor metapsíquica” en el capítulo VII de la *Traumdeutung*. Como recuerda Scarfone (2005), el equipo Freud-Fliess constituyó una sinergia de saberes en donde Freud se ocuparía de la dimensión psíquica mientras que Fliess se ocuparía de suministrar los conocimientos sobre las bases biológicas de aquellos

¹²³ Obra que había sido concluida para 1898 pero aún no publicada. La publicación de la más lograda obra de Freud, según él mismo y para buena parte de la tradición psicoanalítica, esperará por voluntad de su autor hasta el año 1900.

procesos. La ruptura entre ambos acaecida pocos años más tarde obligó a Freud a elaborar sus propias bases biológicas. La metapsicología freudiana estuvo desde entonces destinada a funcionar como nexo entre el *soma*, objeto de una ciencia de la naturaleza, y la *psiquis*, objeto de una disciplina conjetural. El caso del concepto de pulsión es paradigmático de esta función de puente entre el dominio psíquico y la base biológica, ya que la pulsión es el fundamento “biológico” (metabiológico) del “deseo” como había figurado en *La interpretación de los sueños*.

En el artículo “Lo inconsciente”, integrante de la serie de *Trabajos sobre metapsicología* (1915), Freud da una definición algo más estricta y técnica de la metapsicología. “Propongo que cuando consigamos describir un proceso psíquico en sus aspectos dinámicos, tópicos y económicos eso se llame una exposición metapsicológica” (Freud, 1992i, p.178). El punto de vista económico de la metapsicología se refiere al postulado de cantidades de energía supuestas, nunca empíricamente cuantificables, que actúan como el combustible de los procesos y los conflictos del aparato psíquico. El punto de vista tópico se refiere a la distribución diferencial de zonas o regiones psíquicas con funciones especializadas del aparato psíquico, regiones que entran en conflicto entre sí por sus intereses desiguales y contradictorios. El punto de vista dinámico se refiere a las relaciones efectivas que entablan esas regiones psíquicas diferenciadas entre sí, estando estas relaciones pautadas por desiguales intercambios energéticos. En este sentido, puede decirse que el punto de vista dinámico constituye la puesta en acción de los puntos de vista tópico y económico. Como señalan Laplanche y Pontalis (2007), es posible que esta acepción de la metapsicología sea más extensa de lo deseable o en todo caso poco útil a los efectos de la estratificación de la teoría psicoanalítica entre fundamentos teóricos/conceptos operativos de la clínica. Otra alternativa es tener en cuenta algunos textos medulares de la obra freudiana, considerados trabajos metapsicológicos por tratarse de grandes actualizaciones de los conceptos fundamentales del psicoanálisis. Estos son el *Proyecto de psicología científica* (1896), el capítulo VII de *La interpretación de los sueños* (1900), *Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico* (1911), *Trabajos sobre metapsicología* (1915), trabajo inconcluso, *Más allá del principio de placer* (1920), *El yo y el ello* (1923) y *Esquema del psicoanálisis* (1938), también inconcluso.

En todos estos textos de recalibración teórica, lo que se nos presenta son grandes oposiciones binomiales que encarnan uno y otro polo del conflicto psíquico llevado al plano de la conceptualización metapsicológica o fundamental.

La noción de “pares antitéticos” de Freud, introducida en el psicoanálisis en *Tres ensayos* (1905), apunta al comienzo a oposiciones complementarias de fenómenos de la clínica psicopatológica, pero se hace también extensible a la metapsicología. “Aparte de estos datos clínicos, el concepto de par antitético forma parte de una exigencia constante en el pensamiento de Freud: un dualismo fundamental que permitiría, en último análisis, explicar el conflicto” (Laplanche y Pontalis, 2007, p.269). Algunos de los pares antitéticos más destacados de la metapsicología son pulsiones sexuales / pulsiones de autoconservación o del yo; proceso primario / proceso secundario; principio de inercia / principio de constancia; sistema inconsciente / sistema preconscious-consciente; principio de placer / principio de realidad; pulsión de muerte / pulsiones de vida. La oposición entre proceso primario y proceso secundario es una de las más prístinas de la metapsicología, presente desde el *Proyecto de psicología científica* (1896). Este texto, como recién indicamos, es el primero de los escritos sobre una teoría metapsicológica general del conflicto psíquico. Su importancia para la comprensión de la ulterior teoría psicoanalítica es destacada por los analistas de la obra de Freud. Al respecto, las palabras de James Strachey en su estudio introductorio a este texto de Freud son elocuentes.

Cualquiera que examine la bibliografía de otros volúmenes de la Standard Edition se sorprenderá de que en todas y cada una de ellas aparezcan referencias (a menudo muy abundantes) a las cartas enviadas a Fliess y al “Proyecto”. Como corolario, en las notas al pie de las páginas que aquí siguen hallara muchísimas remisiones a esos otros volúmenes. Esta circunstancia expresa la notoria verdad de que el “Proyecto”, pese a ser en su faz ostensible un documento neurológico, contiene en sí el núcleo de gran parte de las ulteriores teorías psicológicas de Freud. En este aspecto, su descubrimiento no solo tuvo un interés histórico, sino que de hecho ilumina por vez primera algunas de las más oscuras entre las hipótesis fundamentales de Freud. El grado en que contribuyo a comprender el capítulo vii, teórico, de *La interpretación de los sueños* (1900d) es examinado en detalle en mi “Introducción” a esa obra (AE, 4, pags. 8 y sigs.); pero lo cierto es que el “Proyecto” —o más bien su invisible espectro— esta calladamente presente en toda la serie de escritos teóricos de Freud, hasta el final» (Strachey, 1992a, p. 333).

Lo que en los subsiguientes escritos de metapsicología encontraremos bajo los términos de “aparato psíquico” o “sistema psíquico”, en el *Proyecto* es denominado “sistema neuronal”. En el comienzo del funcionamiento de este sistema, Freud nos habla de una actividad de producción de energía. La producción de esas cantidades de energía se origina en estímulos endógenos; es necesaria para el funcionamiento orgánico y la defensa de la vida. En esta primera elaboración metapsicológica encontramos ya tendencias del psiquismo contrarias entre sí, inconciliables e insolubles.

Atendamos al dualismo metapsicológico entre proceso primario/proceso secundario. Estas son nociones dinámicas que corresponden de modo aproximado al dualismo de nociones tópicas de inconsciente/preconsciente-consciente.¹²⁴ El proceso primario hace fluir la energía producida por las excitaciones pulsionales hacia su descarga por las vías más cortas, es decir, por los medios menos costosos desde el punto de vista económico. La recatectización de las huellas mnémicas ligadas a la identidad de percepción es una de estas vías. Por el contrario, el proceso secundario trabaja para la estabilización controlada de las modalidades de descarga, a favor del principio de realidad, haciendo intervenir modalidades de trabajo psíquico más costosas y por eso menos inmediatas para la urgencia de descarga.

La producción de cantidades energéticas no es gratuita. Todo trabajo insume gastos. Resulta que todo gasto conlleva una pérdida y requiere de reposición. Pero sucede que el gasto es continuo, dado que la producción de energía es continua. Mientras haya actividad productiva, habrá gasto y necesidad de reposición. Lo que Freud entiende por “inercia neurónica a la descarga integral” se refiere a esa búsqueda de reposición o equilibrio (tensión = 0), concebida tempranamente como búsqueda de estabilidad final. Observamos en esta tendencia a la descarga una consecuencia negativa del proceso de producción de energía, una contracara inexpugnable del trabajo por la vida, trabajo que busca un producto positivo. Freud atiende a la necesidad de suprimir toda exigencia de trabajo. En este sentido, aclara que el sistema neuronal no posee las defensas apropiadas para anular esa excitación endógena (contrariamente a su situación frente a los estímulos exógenos), fuente del trabajo productivo. En primer lugar, el sistema

¹²⁴ El yo como proceso secundario es más amplio que el sistema preconsciente-consciente, ya que la defensa, al menos la defensa patológica, es inconsciente (lo que conduce a la escisión del yo, a su contaminación en parte por el proceso primario).

intenta defenderse del desequilibrio emergente de tales factores endógenos sólo que no lo consigue, carece de las defensas apropiadas para ello. La exigencia de producción es, como lo connota el término exigencia, una molestia para el equilibrio psíquico y orgánico. “El proceso excitador causa un tumulto, un desequilibrio, un desorden, que va a exigir cierto trabajo. Ese tumulto está sin duda llevado por una fuerza” (Scarfone, 2005, pp.52-53). Comentando esta conjetura, Lacan dirá: “A nivel de la relación genérica, ligada a la vida de la especie, el hombre funciona ya de otro modo. Ya hay en él una fisura, una perturbación profunda en su regulación vital. En esto radica la importancia de la noción de instinto [pulsión] de muerte aportada por Freud (Lacan, 1999, p.62). Como veremos en breve, esta exigencia de trabajo es la pulsión, y, en un término final, es la pulsión de muerte en la última teoría de las pulsiones presentada en 1920.

En todo caso, se reconoce la necesidad de reposición (estabilidad) que busca el principio de inercia neuronal, la que se opone a la necesidad de producción que trae inestabilidad, sostenida por el «principio de constancia». Por ello, debería poder precisarse la finalidad de la exigencia de producción: esta obliga a la actividad y al gasto e impide realcanzar el equilibrio total del sistema (intensidad = 0). Lo que efectivamente sucede es que la descarga neuronal es impedida en su cometido de descarga integral por los trabajos de ligadura realizados en el “proceso secundario”. El proceso secundario liga la energía móvil y la fija en localizaciones determinadas. Ciertas barreras interneuronales impiden la fluctuación libre de energía, lo que ocasionaría la descarga integral y la reducción a cero de las tensiones. Freud postula como experiencias elementales del psiquismo las sensaciones de placer y displacer, satisfacción y dolor. Desde esta primera tesis metapsicológica hasta *Más allá del principio del placer* (1920), Freud sostendrá que el propósito fundamental del psiquismo será la búsqueda de placer. Placer y displacer son las traducciones cualitativas primeras en la conciencia de las cantidades de energía del sistema, placer y displacer refieren a cantidades. “En efecto, siendo consabida para nosotros una tendencia de la vida psíquica, la de evitar displacer, estamos tentados a identificarla con la tendencia primaria [proceso primario] a la inercia” (Freud, 1992f, p. 356). La fuente interna que produce energía libre es fuente de displacer. Es en este sentido que el placer se acerca conceptualmente —aunque no se asimila, como veremos en la segunda sección— a la tendencia a la descarga y el consecuente retorno al cero de energía. El placer es la

sensación que se experimenta en la acción de descarga. Pero como vimos, la descarga nunca alcanza su cometido de descarga integral. A ello se opone el proceso secundario que ha fijado y ligado cantidades de energía.

Al proceso secundario le son atribuidas las actividades del pensamiento, en la acepción tradicional del término, es decir, en el sentido en que se atribuye a una mente consciente. “Pueden describirse como procesos secundarios las funciones clásicamente descritas en psicología como el pensamiento vigil, la atención, el juicio, el razonamiento, la acción controlada. En el proceso secundario, lo que se busca es la identidad del pensamiento” (Laplanche y Pontalis, 2007, p. 303). Encontramos allí la dimensión de lo volitivo, es decir, las funciones elementales del yo. El yo es el gran sistema inhibidor de la descarga, responsable del mantenimiento de los niveles mínimos de energía para los requerimientos de la vida. “Por consiguiente, si existe un yo, por fuerza inhibirá los procesos psíquicos primarios” (Freud, 1992f, p. 369). La acción inhibidora del yo protagoniza la acción de ligazón e impedimento de la descarga energética, como veremos luego de abordar las pulsiones en el próximo apartado. El proceso primario, en cambio, funciona por condensaciones y desplazamientos de representaciones, buscando siempre la descarga por las vías más cortas y desatendiendo la realidad exterior. La pulsión en su sentido más elemental y económico se rige por el proceso primario, como veremos en el próximo apartado, mientras que el yo se opone a la inercia a la descarga de estas pulsiones.

En los primeros años de su “retorno a Freud”, Lacan comenta con insistencia los textos metapsicológicos freudianos. El *Proyecto de psicología científica* recibe una particular atención en esta coyuntura revisionista. Al comienzo de su seminario *La relación de objeto*, dictado en el periodo 1956-57, Lacan insiste en el descubrimiento psicoanalítico de una relación profundamente conflictiva del sujeto con el mundo, retomando la noción de objeto enlazada al descubrimiento de la “repetición” regida por la tendencia a la descarga inmediata en el proceso primario. El objeto que debiera satisfacer es un objeto esencialmente perdido que el proceso primario reactiva imaginariamente, aboliendo la distinción entre lo imaginario y lo real, o en terminología propiamente freudiana, entre principio de placer y principio de realidad, reafirmando sobre todo la tendencia a la satisfacción imaginaria o el principio de placer. “En efecto, el principio del placer tiende a realizarse en formaciones profundamente antirrealistas, mientras que el principio de realidad implica la existencia de una organización o de una estructuración

diferente y autónoma, la cual supone que lo que aprehende puede ser precisamente y fundamentalmente distinto de lo que se desea" (Lacan, 1994, p.16). El principio de placer, tomado en su sentido más antagónico en relación al principio de realidad, se caracteriza por una tendencia profundamente imaginaria, que se aprecia en la reproducción alucinada de la "experiencia de satisfacción". "En otros términos, la satisfacción del principio del placer, siempre latente, subyacente, en todo ejercicio de la creación del mundo, tiende siempre en mayor o menor grado a realizarse bajo una forma más o menos alucinada" (Lacan, 1994, p.16). Esta contradicción entre el placer imaginario (recatectización del recuerdo una experiencia de satisfacción como si fuera el presente) y la satisfacción que necesita de la presencia material efectiva del objeto es un ejemplo concreto de la contradicción entre proceso primario/proceso secundario o principio de placer/principio de realidad. El objeto de la pulsión sexual, que funciona en el registro del principio de placer, es por ello conflictivo. No existe un objeto armónico. "No se trata en absoluto del objeto considerado por la teoría moderna como objeto plenamente satisfactorio, el objeto típico, el objeto por excelencia, el objeto armónico, el objeto que da al hombre una base para una realidad adecuada" (Lacan, 1994, p.15). La inadecuación fundamental se da entre los polos opuestos del conflicto psíquico.

Hemos visto en otros trabajos (Venturini, 2017) que esta reproducción imaginaria es habilitada por la naturaleza del placer sexual, capaz de sostener en la fantasía mucho más que la satisfacción más "material" del objeto de las "necesidades vitales" o pulsiones de autoconservación. Mientras que las necesidades vitales iluminan el camino hacia lo extranjero del mundo, independiente de los deseos del sujeto, los deseos sexuales se repliegan fácilmente en el autoerotismo y lo imaginario. Ya hemos abordado también, en el trabajo referido, al yo en su valencia más biopsicológica, mostrando esta reproducción imaginaria, aunque centrándonos en la "experiencia de dolor" antes que en la "experiencia de satisfacción".

De manera más general y abarcativa, esta clase de oposiciones dialécticas reaparecen constantemente en las abstracciones metapsicológicas. Queda así planteada en el *Proyecto de psicología científica* (1896) la oposición entre proceso primario/proceso secundario, así como entre principio de inercia/principio de constancia, entre principio de placer/principio de realidad. En el despliegue de

estas contradicciones debe tenerse siempre en cuenta el primer concepto metapsicológico: la pulsión como exigencia de trabajo (y no como capacidad de trabajo). Recordemos con Scarfone (2005) que la pulsión es el proceso metabiológico más elemental de la metapsicología, localizada esencialmente en el proceso primario.

Conclusiones. De la sexualidad y la metapsicología a una analítica del aprendizaje

En las primeras secciones mostramos posibles líneas de reflexión para una analítica del aprendizaje psicoanalíticamente orientada. Destacamos las apreciaciones del primer y el segundo Foucault entorno al saber freudiano, centrado en la cuestión del inconsciente y la sexualidad.

Con la investigación intra-psicoanalítica realizada luego, abordando el entrecruce entre sexualidad y metapsicología, se pretendió mostrar una visión panorámica de las dificultades concretas de la clínica y la conceptualización metapsicológica de lo sexual en el período de nacimiento del campo freudiano. Tras este tratamiento, sumado al de trabajos previos y posiblemente al de indagaciones aún por realizarse, creemos estar en condiciones de confrontar el saber freudiano con otros saberes psi. De momento parece pertinente establecer confrontaciones con otras dos escuelas psicológicas de comienzos del siglo XX que se sublevan contra la psicología estructuralista predominante hasta el momento: el conductismo y la Gestalt, todas en busca de un conocimiento más procesual de la experiencia humana, aunque con notables diferencias, que ya se mencionaron. El carácter irrealizable del placer en el psicoanálisis, anclado en la concepción de la sexualidad humana, está en la materialidad arreal o imaginaria del conflicto psíquico, en un sentido completamente opuesto a la concepción empirista del conductismo sobre la adaptación-aprendizaje donde los objetos reales siempre son pasibles de ser adecuados, jamás interrogándose sobre la naturaleza del placer humano, este simplemente concebido como necesidad sin distinguos significativos de las necesidades animales.

La pregunta psicoanalítica sobre la naturaleza del placer (interrogación que deriva en la conceptualización del goce en Lacan) puede continuarse con las investigaciones de Foucault sobre sexualidad, donde nos adentramos en un profundo problema de la cultura occidental e incluso un problema antropológico

general, o, en todo caso, en una cuestión mucho más extensa que los discursos y las instituciones modernas (ya mencionamos cómo interpreta Miller este retroceso infinito de Foucault acerca del dispositivo sexualidad). Se puede también en los artículos sobre psicología del Foucault iniciático ver como el psicoanálisis lleva al límite las contradicciones de la psicología, el inconsciente puede ser tenido como el producto conceptual de esas contradicciones, situado más allá de la separación entre normal-patológico, voluntario-automático, presente-pasado, real-imaginario. Desde el punto de vista del desarrollo y el aprendizaje, el psicoanálisis puede ser considerado no-desarrollista por descubrir un inconsciente de carácter infantil e indestructible en abierta contradicción contra las exigencias del presente o la realidad exterior. De manera más ambiciosa, podemos aventurarnos también a indagar el papel de la psicología entre las ciencias humanas, aún dominadas por el ensueño antropológico, al decir de Foucault, y el papel del psicoanálisis entre las contraciencias humanas, lo que supone alcanzar el límite de la episteme moderna.

Referencias bibliográficas

- ASSOUN, P.-L. (2002). *La metapsicología*. México: Siglo XXI [2000].
- BIRMAN, J. (2008). Foucault y el psicoanálisis. Buenos Aires: Nueva Visión.
- CASTRO, E. (2012). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- FOUCAULT, M. (1969 [1967]). Nietzsche, Freud, Marx. *Eco*, 5. Bogotá.
- FOUCAULT, M. (1984). *Enfermedad mental y personalidad*. España: Paidós.
- FOUCAULT, M. (1994 [1953-57]). La psicología de 1850 a 1950. En *Dits et écrits* (págs. 120-37). Paris: Gallimard. Hernán Scholten.
- FOUCAULT, M. (1994b [1957]). La investigación científica y la psicología. *Psicología cultural. Grupo Cultura y Desarrollo Humano, Universidad del Valle*, 1-19.
- FOUCAULT, M. (2003 [1966]). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREUD, S. (1992a). Fragmentos de la correspondencia con Fliess. En *Obras completas. Volumen I*. Buenos Aires: Amorrortu [1950, 1892-99].
- FREUD, S., & BREUER, J. (1992b). Estudios sobre la histeria. En S. Freud, *Obras completas. Volumen II*. Buenos Aires: Amorrortu [1895].

- FREUD, S. (1992b). Las neuropsicosis de defensa. En S. Freud, *Obras completas. Volumen III*. Buenos Aires: Amorrortu [1894].
- FREUD, S. (1992c). Nuevas observaciones sobre las neuropsicosis de defensa. En S. Freud, *Obras completas. Volumen III*. Buenos Aires: Amorrortu [1894].
- FREUD, S. (1992d). La herencia y etiología de la neurosis. En S. Freud, *Obras completas. Volumen III*. Buenos Aires: Amorrortu [1896].
- FREUD, S. (1992e). La etiología de la histeria. En S. Freud, *Obras completas. Volumen III*. Buenos Aires: Amorrortu. [1896]
- FREUD, S. (1992f). Proyecto de psicología. En S. Freud, *Obras completas. Volumen 1*. Buenos Aires: Amorrortu [1896/1950].
- FREUD, S. (1992g). Tres ensayos de teoría sexual. En *Obras completas. Volumen VII*. Buenos Aires: Amorrortu [1905].
- FREUD, S. (1992h). La perturbación psicógena de la visión. En *Obras completas. Volumen XI*. Buenos Aires: Amorrortu [1910].
- FREUD, S. (1992i). Trabajos sobre metapsicología. En S. Freud, *Obras Completas. Volumen XIV*. Buenos Aires: Amorrortu [1915].
- FREUD, S. (1992j). Más allá del principio de placer. En *Obras completas. Volumen XVIII*. Buenos Aires: Amorrortu [1920].
- FREUD, S. (1992k). Dos artículos de enciclopedia: «Psicoanálisis» y «Teoría de la libido». En *Obras completas. Volumen XVIII*. Buenos Aires: Amorrortu [1922].
- MACHEREY, P. (1993). Sobre una historia natural de las normas. En: *Michel Foucault, filósofo*. Madrid: Gedisa.
- MILLER, J.-A. (1993). Michel Foucault y el psicoanálisis. En: *Michel Foucault, filósofo*. Madrid: Gedisa.
- VENTURINI, J. (2017) Metapsicología, estructura, sujeto. De las valencias del yo al estadio del espejo. En A. M. Fernández Caraballo. *La identificación en psicoanálisis. Claves para el estudio de la enseñanza y la educación*. Departamento de Publicaciones, UdelAR.

Psicoanálisis y neurociencias: nuevas perspectivas para problematizar las dificultades de aprendizaje

ANA MARÍA FERNÁNDEZ CARABALLO

Presentación

En educación (saberes y prácticas pedagógicas y psicopedagógicas) estamos acostumbrados a la búsqueda constante de “actualizaciones” que prometen, desde un ideal de cientificidad y progreso positivista, revelarnos la “verdad” sobre el saber y el saber-hacer. ¿Cuál es ese saber que hoy se presenta como la novedad que nos revelará las soluciones?

En los últimos años se viene debatiendo sobre las relaciones entre el psicoanálisis y las neurociencias. El primer punto a destacar consiste en si se trata de una polémica actual o en un debate que ya tiene su historia. En segundo lugar, es posible ubicar allí un “objeto” que se pretende común a ambos campos: “lo mental”.

El uso inmediato de las neurociencias por el psicoanálisis (también por la psicología y la psicopedagogía) fabrica un neuro-psicoanálisis (también una neuropsicopedagogía y una neuropsicología). Ahora bien, ¿de qué sujeto se trata en cada campo?, ¿qué consecuencias se producen en la teoría y en la práctica psicoanalítica y psicopedagógica a partir de esos cruces o afectaciones teóricas? En estas discusiones que se pretenden “actuales” entre las neurociencias, el campo del psicoanálisis y la psicopedagogía se juegan, nada más ni nada menos, nociones de sujeto y de lenguaje.

Algunas consideraciones sobre la polémica entre el psicoanálisis y las neurociencias¹²⁵

En la última década se inició un debate sobre las relaciones entre el psicoanálisis y las neurociencias. En esas discusiones, que se pretenden «actuales», se

¹²⁵ Para un estudio en profundidad sobre este tema ver: Thomas, M.-C., 2009.

juegan, nada más ni nada menos, nociones de sujeto y de lenguaje. El uso inmediato de las neurociencias por parte del psicoanálisis fabrica un neuro-psicoanálisis.¹²⁶ Ahora bien, ¿de qué sujeto se trata en cada campo?, ¿qué consecuencias se producen en la teoría y en la práctica psicoanalítica a partir de esos cruces o afectaciones teóricas?

Recientemente, dicha oposición se ha expresado en el interior del psicoanálisis, en diferente tomas de posición; por un lado, el uso de las neurociencias por el psicoanálisis que da lugar a un neuro-psicoanálisis¹²⁷ y, por otro lado, un psicoanálisis planteado en términos de un ejercicio espiritual.¹²⁸ Se trata del estatuto del psicoanálisis, el cual no es una psicología, no es una ciencia, no es una religión, no es un arte ni es magia, sino una *forma de saber* que no es absolutamente nueva.

A modo de muestra, desde el año 2008 se produjeron varios eventos donde se desplegaron opiniones y posiciones respecto del lugar de las neurociencias y el psicoanálisis. El 28 de mayo de 2008 se realizó en el Collège de France el coloquio *Neurociencias y psicoanálisis. Un encuentro en torno a la aparición de la singularidad*, organizado por Pierre Magistretti.¹²⁹ A partir de dicho coloquio se efectuaron las *Jornadas conjuntas SLP-ELP*, celebradas en Milán el 15 de junio de 2008. Allí, Éric Laurent (2008) cierra con la conferencia «Usos posibles de las neurociencias para el psicoanálisis».

Suponiendo que el encuentro entre el psicoanálisis y las neurociencias produciría nuevas reflexiones, el neuropsiquiatra Pierre Magistretti reunió a algunos especialistas en el coloquio. Cuando Éric Laurent planteó que las neurociencias le hacen el juego a la industria farmacéutica, reduciendo el sufrimiento psíquico a disfunciones biológicas, fue acusado por Magistretti de introducir «una batalla atrasada». Un reciente descubrimiento estaba en el debate: la neuroplasticidad. Laurent (2008b) entiende que,

Hoy lo que tenemos en común no es el lazo social ni el lazo político ni el religioso, sino nuestro cuerpo, nuestra

¹²⁶ También el uso de la neurociencia por parte de la psicología y de la psicopedagogía producen una neuro-psicología y una neuro-psicopedagogía. Sobre este tema ver: Fernández Caraballo, 2014, 2015, 2016.

¹²⁷ Posición sostenida por Mark Solms, Gérard Pommier, Daniel Widlöcher. Al respecto, Pommier publica en el año 2004 el libro *Comment les neurosciences démontrent la psychanalyse* (Pommier, 2009, *Cómo las neurociencias demuestran al psicoanálisis*). Para un estudio detallado sobre esta temática ver: Thomas M.-C., 2009.

¹²⁸ Posición sostenida por Jean Allouch (2007) y por varios psicoanalistas que se interesaron por dicha propuesta y comenzaron a estudiar la temática. Al respecto ver: Fernández Caraballo, 2016.

¹²⁹ Colloque *Neurosciences et psychanalyse: une rencontre autour de l'émergence de la singularité*. Allí participaron Pierre Magistretti, François Ansermet, Cristina Alberini, Marcus Raichle, Antonio Damasio, Jacques-Alain Miller, Marc Jeannerod, Michel Le Moal, Alim Benabid, Daniel Widlöcher, Lionel Naccache y Éric Laurent.

biología. Hemos transformado el cuerpo humano en un nuevo dios: el cuerpo como última esperanza de definir el bien común. Esto es el prototipo de las falsas creencias. [...] Ahora que no está más la garantía de Dios hay una garantía en el cuerpo. Este es, supuestamente, el fundamento de una ciencia de la felicidad. Gracias a las nuevas tecnologías, los neurólogos nos ofrecen imágenes en las que podemos ver el centro de la felicidad. Eso es muy fascinante. Sin embargo, las respuestas rápidas que ofrecen las neurociencias a los conflictos psíquicos son falsas. (s/p).

Por su parte, la Televisión Española (TVE) realiza un video con el nombre «Libres y conscientes, pero infelices»,¹³⁰ en el cual Eduard Punset entrevista a Margherita Ginepro. Miriam Peláez (2009), bióloga y editora de *Redes-TVE*, escribe:

Imagínate que un día cualquiera, al salir de casa y abrirse las puertas del ascensor, ves en su interior —cosa inusual— un amable ascensorista que te invita a pasar. [...] En ese mismo instante una intensa corriente eléctrica pasa a través de su mano y recorre tu cuerpo de forma aguda y desagradable. He aquí una experiencia [...] que marcará y permanecerá grabada en tu memoria. Se creará un recuerdo que resurgirá sin falta la próxima vez que tomes el ascensor y, si volviera a aparecer el extraño ascensorista, no le darías en ningún caso la mano. [...] Este pequeño incidente se incorpora en forma de huella física en la red de neuronas que conforman tu cerebro, en algún lugar de esa extraordinaria trama de 100.000 millones de neuronas y de 1.000 billones de sinapsis o conexiones entre ellas. Se habla de huella sináptica, porque es en el reforzamiento de las sinapsis donde queda materializada esa marca. A partir de experimentos realizados en este tipo de contextos —evidentemente con ratas de laboratorio— se llegó a una serie de descubrimientos clave para uno de los grandes armisticios entre dos importantes disciplinas: la neurociencia y el psicoanálisis. Este último daba por hecho que las experiencias marcaban al individuo de manera intensa hasta el punto de determinarlo en gran medida; la neurociencia, para los psicoanalistas, pecaba de reduccionista y entregaba todo el poder a las estructuras cerebrales con las que veníamos equipados. Pero llegó uno de los más

¹³⁰ Al respecto ver: <http://lacomunidad.elpais.com/apuntes-cientificos-desde-el-mit/2009/3/13/programados-ser-libres>. Video del programa: <http://www.smartplanet.es/redesblog/?p=97>.

arrolladores descubrimientos neurocientíficos de las últimas décadas: la plasticidad cerebral, es decir, la propiedad del cerebro de ser modificado estructuralmente por las experiencias y los estímulos externos, y también por las percepciones y estados internos. Esta es la base de todos los recientes estudios sobre la memoria y sus mecanismos cerebrales y moleculares. Y es también lo que ha permitido llevar a psicoanalistas y neurocientíficos a hablar en la misma mesa. (s/p).

En el artículo «¿Psicoanálisis esquizofrénico? Neuropsicoanálisis / *Spychanalyse* (desgarramiento o frontera dialéctica)», Marie-Claude Thomas (2009) realizó un abordaje exhaustivo respecto de las relaciones que se plantean hoy entre el psicoanálisis y las neurociencias. En particular, el artículo se propone discutir con el libro de Gérard Pommier ([2004] 2009) *Cómo las neurociencias demuestran al psicoanálisis*. La supuesta actualidad planteada por Pommier cuenta con una larga historia que puede ubicarse en 1913 cuando Watson, a poco tiempo del viaje de Freud a los Estados Unidos, publicó «La psicología tal como la ve un conductista»¹³¹ con el objetivo de contradecir la novedad del método freudiano. Estos dos campos que se opondrían suponen un mismo objeto, «lo mental», abordado desde lo orgánico (cerebral) o desde lo psíquico.

Entonces, nos encontramos con el vínculo de la teoría de Pavlov, el conductismo, las neurociencias y sus derivas cognitivistas, en estas se da lugar a mezclar campos que permitirán fundar científicamente un psicoanálisis que entiende por orgánico el sistema nervioso central. En caso contrario, el psicoanálisis sería «espiritualista» si no se demostraran experimentalmente los síntomas, los chistes, los sueños (es decir, las formaciones del inconsciente).

Apoyados en el Freud neurólogo en espera de una ciencia, sostienen que la metapsicología freudiana se habría vuelto obsoleta por el progreso, dejando al psicoanálisis y, por lo tanto, al psicoanalista como un simple intérprete.

Este nuevo paradigma, denominado *cognitivismo y neurociencia*, pretende superar al conductismo (el único que podía garantizar un modelo científico) al proponerse investigar la «interioridad», el reino subjetivo. La analogía entre la mente y la computadora que desarrolla la investigación de la inteligencia artificial pone el acento en los procesos cognitivos superiores. Vanzago (2011) señala el problema que se les plantea en relación con la subjetividad. De allí surge esa

¹³¹ Publicado en: *Psychological Review*.

«convergencia inesperada»: el psicoanálisis y las neurociencias. De esta manera, el alma y el espíritu «a través de las contaminaciones, de las hibridaciones y de las metamorfosis se han vuelto a ubicar en el centro de la investigación filosófica y de los contactos entre filosofía y ciencia», Vanzago, 2011, p. 279).

Ahora bien, a partir de 1946, en «Acerca de la causalidad psíquica», Lacan ([1946] 1985) comenzó a desarrollar el asunto de lo orgánico y de lo psíquico con su crítica a la teoría organicista de la locura, a propósito del órgano-dinamismo de Henri Ey. Se plantea la cuestión del espacio construido por la ciencia moderna y la de su distinción objetivo/subjetivo. La propuesta de la época era pasar de una causalidad orgánica a una causalidad material no orgánica (la psicología). Para el psicoanálisis no se trata de dejar de lado al «cuerpo», sino más bien se trata de no ubicar su causalidad en lo orgánico. Lacan ([1946] 1985) entiende que su posición es radical y opuesta a la de Henri Ey quien plantea una «doctrina de la perturbación mental que considero incompleta y falsa y que designa a sí misma en psiquiatría con el nombre de organismo» (p. 145).

De hecho, también Laurent (2008) en su conferencia hizo hincapié en que Jacques Lacan ya había rehusado en 1946 localizar en el sistema nervioso la génesis del trastorno mental y planteó una causalidad distinta. Unos años después, su lectura retroactiva del «Proyecto de psicología» (Freud, [1895] 1991) le permitirá decir que «la memoria inconsciente parasita al viviente y altera su potencia».

Laurent (2008) partió del término *huella* que se encuentra en el «Proyecto» freudiano y en las investigaciones neurobiológicas de las últimas décadas. Utilizó la sinonimia entre la «huella mnémica» que, para Freud, se imprime en el psiquismo tras la descarga de una cantidad de excitación y la experiencia de satisfacción que esto produce, y la «huella sináptica» con la que Eric Kandel (2001)¹³² se refiere a la remodelación que la experiencia imprime en las conexiones sinápticas de la red neuronal, encargadas de transferir la información.

Si Freud planteó los distintos reordenamientos y retranscripciones que las huellas mnémicas experimentan a lo largo de la vida, Kandel habla en términos de plasticidad de la red neuronal para dar cuenta de las modificaciones que el llamado «aprendizaje asociativo» (aquel que establece conexiones entre distintas experiencias) produce en las neuronas (Laurent, 2008, s/p).

¹³² Se refiere al trabajo de Kandel, É. (2001) «Mecanismos celulares de aprendizaje y sustrato biológico de la individualidad», en el libro *Principios de neurociencias*.

Para Laurent (2008), el libro de François Ansermet y Pierre Magistretti (2006) *A cada cual su cerebro. Plasticidad neuronal e inconsciente* mantiene dicha sinonimia.

Ellos plantean que ambas teorías coinciden en postular que la experiencia deja una huella y, también, que se podría dar cuenta de los hechos psíquicos tomando como base la asociación de huellas que la experiencia deja en el sistema nervioso. (Laurent, 2008, s/p).

De hecho, Eric Kandel (2001) se basó en la lectura del «Proyecto» de Freud para lograr que el psicoanálisis entrara dentro de la neurología general, por supuesto, apoyado en los trabajos de Ernst Kris y Heinz Hartmann (*ego psychology*) que entendían que el psicoanálisis debía formar parte de la psicología general. Se trata de igualar la «huella psíquica» freudiana con la «huella de la experiencia» de las neurociencias. Se ignoran las discusiones de Freud con el conductismo y de Lacan con la teoría organicista de su época. Al respecto dice Laurent (2008):

Lacan leerá el *Proyecto* en términos del funcionamiento de una memoria particular que no vincula con fenómenos de facilitación neuronal sino con fenómenos de imposibilidad de trayectos. Al considerar que las huellas freudianas no se inscriben en el sistema nervioso y que son significantes, Lacan rompe el vínculo directo con las huellas neuronales. Las huellas que interesan al psicoanálisis se producen a partir de un punto de imposible: el sistema simbólico al conectarse sobre el viviente como un parásito produce lo imposible de representar. La primera consecuencia consiste en que, contrariamente a la idea defendida por el cognitivismo de que la relación del individuo con su cuerpo y con el mundo puede unificarse, el psicoanálisis plantea que no es posible una representación unificadora del sujeto con su experiencia de goce. Lo real comporta siempre una inadecuación del sujeto con el cuerpo. En el plano del signifiante, no hay una síntesis total. (s/p).

Como indica Thomas (2009), se hace necesario ver en qué lugar posicionó Lacan «lo mental» y, agreguemos, «lo psíquico» y «lo orgánico». Además, señala la importancia que genera el olvido del vínculo entre el conductismo y las neurociencias y sus derivas cognitivistas. Dicho vínculo va a la par con el proyecto de «naturalización del espíritu». Y se pregunta: «¿por qué mezclar el psicoanálisis

con estos campos científicos? El libro de Pommier ¿se alinea con el proyecto concebido por Watson luchando contra Freud?» (Thomas, 2009, pp. 101-102). Dice Watson ([1925] 1961): «Podemos incluir todos nuestros problemas psicológicos y sus soluciones en los términos de estímulo y respuesta» (p. 23).

Dichos postulados de la reflexología, base del conductismo, serán luego base de las neurociencias. Aquello que se llamaba *psíquico* fue rebautizado por Pavlov con el nombre de *reflejo condicionado*. En ese contexto, Freud reacciona y escribe en su «Presentación autobiográfica» ([1915a] 1996) que el psicoanálisis en Estados Unidos si bien fue aceptado por la psiquiatría como «una pieza importante de la instrucción médica», a la vez

Por desgracia, también lo han diluido mucho. Numerosos abusos, que nada tienen que ver con él, se cubren con su nombre, y se carece de oportunidades para obtener una información básica en su técnica y su teoría. Además, en Estados Unidos entra en colisión con el *behaviorismo*, que en su singularidad se vanagloria de haber removido enteramente el problema psicológico. (Freud, [1915a] 1991, p. 36).

Por su parte, Lacan, al mismo tiempo que reconocía los experimentos de Pavlov mostraba sus complicaciones. En el *Seminario Las formaciones del inconsciente* (Lacan, [1958-59] 1995) ante la pregunta ¿qué son los reflejos condicionados?, dice:

[...] la existencia de reflejos condicionados se basa en la intervención del significante en un ciclo más o menos predeterminado, innato, de comportamientos instintivos. Todas esas señales eléctricas, esas campanillas con las que se denigra públicamente a los pobres animales para conseguir hacerles segregar cumpliendo órdenes sus diversas producciones fisiológicas, sus jugos gástricos, son ciertamente, de todos modos, significantes y ninguna otra cosa. Los fabrican experimentadores para quienes el mundo está netamente constituido por cierto número de relaciones objetivas —mundo que, en una parte importante, está constituido por lo que con razón podemos aislar como propiamente significante—. Por otra parte, todas esas cosas se elucubran y se constituyen con la intención de mostrar por qué vía de sustitución progresiva puede concebirse un progreso psíquico. (pp. 347-348).

Diez años más tarde, en el *Seminario El acto psicoanalítico*, Lacan (1967-68) dio cuenta de las consecuencias de los experimentos de Pavlov. Sostiene:

Para que se reconozca esta dimensión del lenguaje, para que se reconozca el hecho de que el experimentador y lo experimentado están en el lenguaje, es necesario admitir dos cosas. La primera es la presencia del deseo —en este caso, el de Pavlov, quien quiere contradecir al idealismo, al espiritualismo, por el materialismo—. Este deseo está elidido de la experimentación y es precisamente esta elisión la que constituye su consistencia y su carácter científico. [...] La segunda cosa por reconocer, otra cara de la primera, es el engaño: para Pavlov se trataba de fundar este agarre, ese dominio de la organización viva, sobre algo que no es la estimulación adecuada a la necesidad [...]. Un timbre no tiene un gramo de carne y, sin embargo, hace salivar. (pp. 10-13).

Allí, Lacan captaba «la relación directa que el reflejo condicionado permite establecer entre el real del cuerpo, el goce y el significante como tal, es decir, la eficacia de la operación significante» (Thomas, 2009, p. 106-107). Además, en dicho seminario, Lacan (1967-68) hablará de lo que denomina la *teoría fisiologizadora del aparato psíquico*: «que el psicoanálisis recurra al esquema del arco reflejo y construya así algo mental es completamente inapropiado cuando su dimensión es el lenguaje» (p. 7). Dice Thomas (2009):

Estos edificios mentales, lo psíquico del lado de un psicoanálisis llamado freudiano, el mentalismo de la teoría del espíritu de las neurociencias, se confunden, se regodean ahora en un «neuro-psicoanálisis». Lacan al apoyarse sobre el trabajo freudiano del lenguaje elimina las referencias biológicas y fisiologizantes. Referirse al lenguaje no elimina al cuerpo, sino lo mental como entidad dada. Para el psicoanálisis el espíritu, no sabido, es un efecto, es producido, adviene. (pp. 108-109).

Thomas (2009) añade otra separación que realiza Lacan respecto de Freud, la cual consiste en despejar al psicoanálisis del modelo fisiologizante, mantenido por el concepto freudiano de pulsión. Ese concepto «límite entre lo psíquico y lo somático» (Freud, [1915b] 1996) intentaba dar una solución a un problema dualista. Para el psicoanálisis, el corte no es entre el cuerpo y el espíritu, sino entre el saber y «la inscripción» en el cuerpo. Un significante no es una representación. El significante es el «estímulo» reconocido por lo que es: un dispositivo de lenguaje,

Si la teoría analítica excluye lo mental, la realidad psíquica o la representación del vínculo E-R, transformado por Lacan en una metonímica cadena significativa (Sa-Sa) por el hecho de la asociación libre del analizante, el psicoanálisis no está entonces en rivalidad con lo que las neurociencias descubren de lo llamado mental, no tiene que ser complementado por ellas; no excluye las aportaciones de las neurociencias en tanto que condicionamientos eventualmente afines al campo freudiano, pero distintos de él, pero inaplicables por él. (Thomas, 2009, p. 111).

También Laurent (2008), en su conferencia, señaló que los medicamentos constituyen las consecuencias casi inmediatas de los aportes de las neurociencias.

No deja de sorprender que los psicofármacos producidos con indicaciones muy precisas, una vez fabricados, pasan a ser utilizados por fuera de las indicaciones asignadas. Los sujetos se hacen con ellos y los convierten, cada uno, en un objeto de auxilio, de adicción o de uso moderado. El uso fuera de recomendación, de los medicamentos, cada vez más extendido, nos revela que son instrumentos de exploración del cuerpo y de su goce. El psicoanálisis puede usar entonces las neurociencias de manera no directa para señalar el lugar del sujeto, así como para dar cuenta de aquello que siempre se presenta como huida, como desviación en su experiencia de goce. (Laurent, 2008, s/p).

Ahora bien, Thomas (2009) señala que la elección de ese psicoanálisis fundado sobre un «aparato psíquico», vuelto a bautizar aquí «cuerpo psíquico», es en parte necesario para el apoyo inicial que toma sobre una característica del sistema nervioso central del hombre: «la sobremaduración neurológica». Algo orgánico que espera lo que va a venir a activarlo desde el exterior. Lo interesante es que es el lenguaje el que actualiza este exceso al realizar conexiones sinápticas, de donde proviene la importancia del córtex humano y de las asociaciones cortico-corticales por las células piramidales, llamadas antaño *células psíquicas*. De esta manera el psiquismo tiene su localización en el cerebro.

Se construye una concepción del lenguaje cuya flotación conceptual es sin duda necesaria para funcionar al mismo tiempo en los registros de lo orgánico y de lo psíquico. Es un lenguaje corticado, de acuerdo con una especie de génesis que hace decir a Pommier que el significante es igual al sonido. «El organismo no puede dar cuenta del

modelado de la neurona, pues las únicas sonoridades eficaces son las que significan algo para el Otro»; con una referencia saussuro-lacaniana y un montaje freudo-lacaniano: «la represión hace pasar la representación de cosa a la representación de palabra, la pulsión al significante». (Thomas, 2009, pp. 117-118).

Entonces, ¿qué psicoanálisis demuestran las neurociencias? Thomas (2009) señala que en el libro de Pommier el lector se encuentra frente a un psicoanálisis con un «“curioso significante” que no construye letra y que ignora al objeto *a* (¿acaso forcluye al objeto *a* cuyo retorno sería lo orgánico?)» (p. 120). Por su parte, Laurent (2008) se pregunta: ¿qué puede autorizar al cognitivismo a estar seguro de que puede representarse la actividad psíquica de manera exhaustiva cuando esta escapa a un saber aprehensible?

El estado donde el lenguaje señala un límite imposible de franquear respecto del origen del anudamiento entre lo simbólico, lo imaginario y lo real corresponde a un uso del lenguaje anterior al aprendizaje del buen uso, del uso rutinario del lenguaje. Ese estado del lenguaje es *lallengua*, que señala la relación más privada e íntima con la lengua. *Lallengua* es la resonancia que la lengua tiene para cada uno, en el interior de la lengua pública que utiliza. El no todo, lo imposible, el agujero, marcan la situación de lo simbólico en la relación con el cuerpo y definen el campo de lo real y la experiencia de goce. (Laurent, 2008, s/p.).

Entonces, el psicoanálisis sin negar el factor orgánico, no lo considera como una explicación radical de eso que le acontece a un sujeto. El «desarrollo»¹³³ se da condicionado a la inserción del sujeto en el orden simbólico, a la emergencia del sujeto humano en su característica fundamental de «apropiarse de» y de «ser apropiado por el lenguaje». Las adquisiciones o los aprendizajes dependen del lenguaje, no se construye por la sola experiencia. No es el mundo quien nos instruye, sino el lenguaje: «el mundo de las palabras que crea el mundo de las cosas» (Lacan, [1953] 1985, p. 312). En este sentido, lo importante es que lo simbólico es capaz de crear una existencia efectiva. El sujeto que queda delineado es articulable a una concepción del lenguaje más como acontecimiento que como instrumento de la acción. Desde este punto de vista el lenguaje *le acontece* al individuo.

¹³³ Sobre esta temática ver: Fernández Caraballo, 2014b y 2015b.

A diferencia de la conceptualización médica, para el psicoanálisis el síntoma o aquello que padece el sujeto se manifiesta como un mensaje cifrado dirigido a otro. En él se manifiesta el efecto de atravesamiento de lo simbólico en el cuerpo, mostrando así la existencia de una anatomía imaginaria, regida por la legalidad del significante. Incluso, y más allá de una afectación orgánica, se trata de llegar a desentrañar un sentido en la perturbación que se genera culturalmente.

Referencias bibliográficas

- ALLOUCH, J. (2007). *El psicoanálisis, ¿es un ejercicio espiritual? Una respuesta a Michel Foucault*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- ANSERMET, F. y MAGISTRETTI, P. (2006). *A cada cual su cerebro. Plasticidad neuronal e inconsciente*. Buenos Aires: Katz.
- FERNANDEZ CARABALLO, A. M. (2014). Lugar de la espiritualidad en psicoanálisis. Clínica filosófica y psicoanálisis. *Revista Fermentario* (2)8, 1-16. <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/issue/view/11>
- FERNANDEZ CARABALLO, A. M. (2014b). El aprendizaje y su inquietante extrañeza. En FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. (2016) (Dir.). *El aprendizaje en cuestión*. (pp. 21-42). Montevideo: Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Segunda edición corregida y aumentada, 2017.
- FERNANDEZ CARABALLO, A. M. (2015). Debate sobre el estatuto actual del psicoanálisis. Una polémica entre el lugar de la espiritualidad y el uso de las neurociencias en psicoanálisis. En CAORSI, C. y NAVIA, R. (compiladores). *Actas del 2.º Congreso Internacional de la Sociedad Filosófica del Uruguay*, (pp. 730-748). Recuperado de: <https://app.box.com/s/qu5fzrx04iu5pey1qhh80obpdlbf2zak>
- FERNANDEZ CARABALLO, A. M. (2015b). ¿Toda noción de aprendizaje remite a la conducta? *Didáskomai Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*, (pp. 79-93). Montevideo: Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

- FERNANDEZ CARABALLO, A. M. (2016). *La espiritualidad en el amor, la muerte y la locura. Efectos en la clínica psicoanalítica*. (Tesis doctoral, Servicio de Tesis Doctorales y Publicaciones Académicas de la Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de: www.ucm.es
También publicada en *Ñacate Revista de Psicoanálisis*. École Lacanienne de Psychanalyse. Montevideo. RECUPERADO DE : <http://www.revistanacate.com/de-la-espiritualidad-en-el-amor-la-locura-y-la-muerte-efectos-en-la-clinica-psicoanalitica-tesis-doctoral-ana-m-fernandez-2017/>
- FREUD, S. ([1895] 1991). Proyecto de psicología. En STRACHEY, J. (Comp.) *Sigmund Freud. Obras completas*. Tomo I, (pp. 323-336). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- FREUD, S. ([1915] 1991). Presentación autobiográfica. En STRACHEY, J. (Comp.) *Sigmund Freud. Obras completas*. Tomo XX, (pp. 1-70). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- FREUD, S. ([1915b] 1991). Pulsiones y destinos de pulsión. En STRACHEY, J. (Comp.) *Sigmund Freud. Obras completas*. Tomo XIV, (pp. 135-152). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- KANDEL, E. (2001). Mecanismos celulares de aprendizaje y sustrato biológico de la individualidad. En KANDEL, E. (Dir.). *Principios de neurociencias*. Madrid: Mac Graw-Hill.
- LACAN, J. ([1946] 1985). Acerca de la causalidad psíquica. En LACAN, J. (1985 [1966]) *Escritos 1*. (pp. 142-186). Buenos Aires: Siglo XXI.
- LACAN, J. ([1953] 1985). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En LACAN, J. (1985 [1966]). *Escritos 1*. (pp. 227-310). Buenos Aires: Siglo XXI.
- LACAN, J. ([1957-58] 1995). *Seminario Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.
- LACAN, J. (1967-68). *Seminario El acto psicoanalítico*. Traducción de Rodríguez Ponte. Escuela Freudiana de Buenos Aires (sin datos editoriales).
- LAURENT, É. (2008). Usos posibles de las neurociencias por el psicoanálisis. En *Jornadas conjuntas SLP-ELP*. Milán. Recuperado de: <http://amp-blog2006.blogspot.com/2008/07/usos-posibles-de-las-neurociencias-para.html> Acceso: 21/06/2014.

- LAURENT, É. (2008b, 9 de julio). Hemos transformado el cuerpo humano en un nuevo dios. *La Nación*. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/1028654-hemos-transformado-el-cuerpo-humano-en-un-nuevo-dios> Acceso: 21/06/2014.
- MAGISTRETTI, P. (2008). *Colloque Neurosciences et psychanalyse: une rencontre autour de l'émergence de la singularité*, 27 mai 2008. Collège de France. Recuperado de: <https://www.college-de-france.fr/site/actualites/colloque-neurosciences-et-psyc.htm> Acceso: 21/06/2014.
- PELAEZ, M. (2009). Programados para ser libres. *Redes-TVE*. Recuperado de: <http://lacomunidad.elpais.com/apuntes-cientificos-desde-el-mit/2009/3/13/programados-ser-libres> Acceso: 21/06/2014.
- PAMMIER, G. (2009). *Cómo las neurociencias demuestran al psicoanálisis*. Buenos Aires: Letra Viva.
- PUNSET, E. (2009). Libres y conscientes pero felices. *Redes-TVE* <http://lacomunidad.elpais.com/apuntes-cientificos-desde-el-mit/2009/3/13/programados-ser-libres>. Video del programa: <http://www.smartplanet.es/redesblog/?p=97> Consultado el 20/08/2009.
- THOMAS, M-C. (2009). ¿Psicoanálisis esquizofrénico? Neuropsicoanálisis/ *Spychanalyse* (Desgarramiento o frontera dialéctica). *Me Cayó el Veinte Revista de Psicoanálisis*, 19, pp. 59-92.
- VANZAGO, L. (2011). *Breve historia del alma*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- WATSON, J. B. ([1925] 1961). *El conductismo*. Buenos Aires: Paidós.

Contribuciones del psicoanálisis para pensar el trazo de la sordera como señal aparente en niños autistas

CARLINA MORARI MENDES¹³⁴

Como resultado de una investigación de maestría en el área del lenguaje y del psicoanálisis del Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (2016), este artículo propone visitar los impasses originados por mi actuación como psicóloga junto al equipo multidisciplinario del programa de Implante Coclear (IC) del Hospital de Clínicas da Unicamp (HC/Unicamp), en el período comprendido entre 2006 y 2010. Trataremos de transmitir a través de un abordaje psicoanalítico, las enseñanzas del encuentro con un niño autista que estaba inserto en un programa de rehabilitación auditiva con indicación de cirugía de oído.

Debieron pasar algunos años para que estas experiencias dejaran de hacer "eco" en mis recuerdos y, con el retorno a la universidad y a la investigación, pudieran ser interrogadas como una forma de reconstruir un saber a partir de los cuestionamientos oriundos de una práctica. Sabemos que las indagaciones que implica el psicoanálisis con niños se hacen presentes en nuestra trayectoria, y en los casos de niños con psicopatologías graves, o "casos difíciles", se despierta nuestro interés. Ahora, el retorno a la enseñanza y a la investigación parece ocupar un lugar que viene a cumplir una función de reinvención del psicoanalista ante los casos que causan impasses.

A partir del trabajo inaugural de Kanner (1943 [1993]) sabemos que el niño autista presenta una serie de características que, descritas, forman parte de un síndrome psiquiátrico específicamente relacionado a la infancia, denominado *Autismo Infantil Precoz*, siendo que el trastorno fundamental más sorprendente está relacionado a la "incapacidad para relacionarse de forma normal con las personas y situaciones desde el comienzo de su vida" (Kanner, 1943 [1993], p. 28). La gran importancia de rescatar estos fundamentos se debe principalmente a la riqueza de detalles en los relatos de los padres sobre sus propios hijos, brindados al médico durante el tratamiento, que evidencian las particularidades del niño

¹³⁴ La traducción desde el portugués al español fue realizada por Paola Behetti, para el presente volumen. Se referencian las ediciones en español de la bibliografía, salvo cuando no se contó con la traducción, en cuyos casos se mantuvo la cita y la referencia en portugués.

autista: “autosuficiente”; “encerrado en su concha”; “más feliz cuando se le deja solo”; “actuando como si la gente no estuviera allí”; “totalmente ajeno a todo lo que le rodeaba”; “dando la impresión de una sabiduría silenciosa”; “fracasando en el desarrollo de la cantidad normal de conciencia social”; “actuando casi como si estuviera hipnotizado” (Íbidem, p. 28).

Después de Kanner, muchos otros autores se dedicaron al estudio del tema. Destacaremos los trabajos de Frances Tustin (1972,1981), Colette Soler (2004), Marie Christine Laznik (2011, 2013), Marie de Leers Costa Ribeiro (2005) y Jacques Lacan (1975). Aunque este último no se detuvo específicamente sobre el tema de los autismos, aborda cuestiones que son de gran relevancia para nuestra investigación.

Ante la riqueza de los desarrollos de estos autores, nuestro estudio se propone rescatar la literatura sobre los autismos para intentar responder a las indagaciones que una práctica con niños con patologías coloca al practicante de psicoanálisis. En un inicio realizaremos una investigación a partir de los estudios psicoanalíticos sobre los autismos, con la finalidad de verificar cómo *el trazo de sordera como una señal aparente en niños autistas* se inscribe en la literatura del tema. También buscaremos hacer una diferenciación entre el niño "sordo al sonido" (sordera sensorial) y el niño “sordo a la voz” (un rechazo), a partir de lo que podemos aprehender sobre la literatura de la sordera, así como lo que podemos aprender con aquello que el niño autista puede enseñarnos a partir de un caso clínico. Desde estos aprendizajes, promovemos una discusión acerca de los fenómenos clínicos, buscando destacar puntos de convergencia y divergencias entre autismo y sordera, con la intención de realizar las diferenciaciones necesarias y evitar diagnósticos equivocados. Y por fin, presentamos la oposición entre deficiencia y posición del sujeto evidenciando nuestra lectura clínica ante la temática de los autismos.

El programa de implante coclear (IC)

Como nuestra investigación sobre el autismo surgió de indagaciones provenientes de una práctica interdisciplinaria en un hospital, iniciaremos con una breve presentación del funcionamiento del tratamiento de IC. El programa de IC comprende una de las especialidades de tratamientos realizados por el sector de

Salud Auditiva, coordinado por el grupo de Otolología del Departamento de Otorrinolaringología del HC/Unicamp. El tratamiento es indicado a pacientes con diagnóstico de pérdida auditiva sensorio-neuronal de grado severo a profundo bilateral (sordera profunda), que no poseen una ganancia funcional suficiente para la percepción del habla a través de las prótesis convencionales – aparatos de amplificación sonora individual (AASI).

Según la literatura especializada, la etiología de la pérdida auditiva es de naturaleza variada: resultado de la herencia genética, o de infecciones congénitas por el virus de rubéola (gestacional), citomegalovirus, herpes simples, toxoplasmosis, y sífilis; así como de casos con historial de prematurez, traumatismos, infección hospitalaria, infecciones virales (rubeola, varicela-zoster, influenza, virus de las paperas, entre otros), laberintitis y meningitis bacteriana, encefalitis y otitis media crónica (Vieira et al., 2007).

También existen casos de pérdida auditiva con etiología desconocida, en que el historial del paciente o exámenes no comprueban la causa de la sordera. Pero, sea cual fuere la causa de pérdida auditiva, se verifica que el desarrollo de la audición queda comprometido, en su mayoría debido a la lesión/modificación de la cóclea (parte auditiva del oído interno). Es para esta lesión/modificación coclear que el tratamiento es indicado, pues el IC consiste en una prótesis auditiva de carácter electrónico, que sustituye o complementa la función de las células ciliadas, ausentes o dañadas de la cóclea, que proporciona la estimulación eléctrica de las fibras del nervio auditivo, posibilitando la percepción precisa de los sonidos, inclusive del habla (Magalhães et al., 2007).

En el HC de la Unicamp el tratamiento de IC es coordinado por un equipo multidisciplinario (médicos otorrinolaringólogos, fonoaudiólogos, psicólogos y asistentes sociales), cuyo objetivo es evaluar si el candidato (paciente niño o adulto) necesita un IC. Cada profesional tiene un papel importante durante el proceso de evaluación. Como el tratamiento incluye cirugía, el objetivo es valorar las especificidades de cada caso, siendo indicados para el IC solo los pacientes que no tendrían beneficios a través de otros tratamientos.

Dentro de la responsabilidades del psicólogo, están: las orientaciones acerca del tratamiento de IC para que la motivación del paciente y las expectativas de la familia sean apropiadas y realistas; orientación sobre los aspectos psicosociales de la audición; evaluación del desarrollo emocional y cognitivo, dis-

ponibilidad y motivación para el aprendizaje; y la existencia o no de otros compromisos asociados a la sordera (Goffi-Gomez et al., 2004), siendo fundamental que el psicólogo compruebe si se presentan psicopatologías que sean un impedimento para el IC.

Trabajando en el HC, me llamaban la atención tanto los casos donde la etiología era “desconocida” como aquellos que demandaban un trabajo de mayor investigación, los llamados “casos difíciles”. Así, muchas de mis preguntas dirigidas a los profesionales del equipo, o surgidas en las entrevistas con los familiares, no tenían respuestas mínimamente convincentes. Siempre quedaba algo sin responder, algo extraño, un resto. Mientras, por mi parte, la cuestión no era brindar soluciones a mis preguntas, sino propiciar una apertura a otro modo de dirigir una investigación. La intención era conocer cuáles eran los recursos subjetivos que el niño tenía a su disposición, acoger las dificultades de los padres y posteriormente hacer un perfil psicológico sobre el caso.

El psicoanálisis, aun dentro de una sala de atención de hospital, tiene también su espacio. Mi modo de conducir una entrevista advenía de mi experiencia clínica de consultorio. Así mismo, siendo necesaria la realización de orientaciones ligadas al tratamiento de IC, y una evaluación del niño, consideraba de extrema importancia situar a los padres en relación con el tratamiento, para que ellos también pudiesen decidir sobre el IC, abriendo un lugar para sus dudas y, principalmente, acogiendo la falta traída por la pérdida del ideal de un niño oyente.

Ocurre que la complejidad de los casos asociados a la sordera que llegan hasta el programa muchas veces vienen acompañados de múltiples deficiencias o de etiologías que todavía estaban en proceso de indagación de la sordera, lo que nos convocaba, en tanto psicólogos, a una evaluación más minuciosa para derivar el caso hacia el servicio más adecuado. En una de estas re-evaluaciones, un caso en especial me trajo cuestionamientos que iban desde el área de rehabilitación auditiva hasta mi propia experiencia: el caso de un niño autista, que llamaré Nicolás, con una indicación de tratamiento y cirugía de IC. El caso insistió y persistió, e hizo surgir una pregunta y una investigación de maestría: *¿De qué es indicador este trazo de sordera aparente?*¹³⁵ Ante la pluralidad de respuestas que este cuestionamiento implica, apostamos a las contribuciones del psicoanálisis

¹³⁵ Los resaltados son míos.

para realizar este recorrido.

La sordera

Cuando pensamos en la sordera, imaginamos una privación total o parcial del sentido del oído. Si profundizamos técnicamente en el estudio del tema, obtenemos datos de que la sordera es una pérdida sensorial que afecta a niños y adultos, ocasionada tanto por causas genéticas y hereditarias como por resultado de diversas enfermedades, entre otras etiologías más específicas. Actualmente, es considerada como un verdadero problema de Salud Pública, debido no solo a su elevada incidencia, sino sobre todo por las múltiples consecuencias que acarrea desde los más variados puntos de vista. Por eso, es un problema que puede ser evitado en la mayoría de los casos gracias a los avances de la Tecnología y de la Medicina (Oliveira et al., 2002).

Así mismo, no podemos ignorar que existen psicopatologías infantiles que inicialmente pueden inducir a pensar en un cuadro de sordera periférica, sin por ello tener relación alguna con la anatomía, lo que nos lleva a construir la hipótesis de que en ciertos tipos de autismos¹³⁶ existe un trazo de sordera como señal aparente, que puede estar relacionado con una condición subjetiva de funcionamiento.

Ante esta problemática, buscamos hacer un breve rastreo de las características del niño con pérdida auditiva sensorial, para luego estar en condiciones de investigar y contraponer esa sordera anatómica, a la sordera aparente¹³⁷ que podemos encontrar en la literatura sobre los autismos.

El niño sordo

Escribir sobre el niño sordo, o niño con deficiencia auditiva como preferimos decir, con miras a su fenómeno particular, nos lleva a conocer ciertas peculiaridades que son importantes para una práctica de tratamiento, ya sea médica,

¹³⁶Considerando la variedad de autismos existentes, esta investigación coloca cuestiones a partir del caso específico de un niño autista que por ser "visto como sordo" estaba inserto en un tratamiento de rehabilitación auditiva. Así, es importante esclarecer qué particularidades existentes en este caso, incluyendo, por ejemplo, el "trazo de sordera", pueden no ser verificables en otros casos de autismo.

¹³⁷ Reafirmamos que la "sordera aparente" es un término encontrado en la literatura de la psicoanalista María Cristina Laznik (Laznik, 1997).

fonoaudiológica o psicológica. La importancia de su conocimiento reside en aquello que el niño sordo es capaz de mostrar en sus relaciones.

La práctica en rehabilitación auditiva con niños sordos, es decir aquella cuyo tratamiento atiende una pérdida auditiva sensorial, revela características importantes de la relación del niño con el mundo que lo rodea. A partir de las entrevistas con los padres, podemos reconstruir puntos importantes de la historia de la pérdida auditiva del niño, con sospecha o diagnóstico de sordera, para poder determinar una causa posible. Este “discurso” de los padres, trae consigo particularidades importantes a ser conocidas sobre el niño sordo: “no responde a los llamados”, “no atiende”, “no registra los barullos”, “no mira cuando se lo llama”, “parece que no escucha”.

En la literatura específica se indica que la sordera es una deficiencia no visible físicamente y que se limita a alcanzar una pequeña parte de la anatomía del individuo (Mesquita *apud* Bevilacqua et al., 2002). Ella interfiere no solo en la comunicación, sino también en su desarrollo social global (Yamada *apud* Bevilacqua et al., 2002). En cuanto a los aspectos emocionales, los problemas psicológicos más comunes ligados a la sordera están relacionados a trastornos del comportamiento, pues los niños sordos son frecuentemente estereotipados, impulsivos, egocéntricos, carentes en relacionamientos e introspectivos (Mellon *apud* Bevilacqua et al., 2002).

Comprender el funcionamiento, el cómo estas características se presentan en la relación con el otro, resulta significativo para hacer una diferenciación entre el niño sordo y el niño autista. Durante mi actuación con los niños en evaluación para cirugía de IC, pude comprobar que tales aspectos afectivo-emocionales, en su mayoría, presentaban características en común, que aparecían tanto en la relación de estos niños conmigo, como de ellos con sus padres y/o con otros niños. Por más que en algunos momentos ellos fueron impulsivos, o emocionalmente inestables, nunca presencié un solo episodio, una situación de stress, por ejemplo, en que estos niños no recurrieran a los padres con un llamado cualquiera. Llamado que ilustra una posición¹³⁸ importante en la sociabilidad del niño con el otro o con su medio.

Consideramos también las características de introspección que la literatura reconoce en el niño sordo. Cuando en situaciones confortables, ¿qué niño no se

¹³⁸ "Posición" es usado para comprender que independientemente de la psicopatología que se presenta, tomamos al niño como un sujeto, que opera activamente en la relación, a partir de un funcionamiento que es singular.

entretiene solo por algún tiempo, en alguna actividad exploratoria con juguetes, o con un video interesante? Lo importante es observar de qué viene acompañado ese comportamiento antes de plantear cualquier hipótesis. Además, es a través de una práctica de rehabilitación auditiva que conseguimos apoyo para sustentar la premisa de que, en general, *los niños sordos no son mudos*¹³⁹. Muy por el contrario, sus vocalizaciones funcionan como instrumento valioso en la relación con el otro, además del cambio de aspecto, de las respuestas que dan frente a la voz del otro, aun no oyendo su sonido.

En cuanto a la dificultad de comunicación, sabemos que un niño sordo no podrá adquirir naturalmente una producción de lenguaje (habla) estructurada, pero como su aparato fonador está intacto, no le falta capacidad¹⁴⁰ para vocalizar, balbucear, y hasta para llegar a hablar a través de la intervención de un profesional especializado. Tal es el caso de muchos niños con sordera profunda que aprenden a hablar y son alfabetizados a costa de un largo tratamiento de fonoterapia, con el uso de técnicas de estimulación oral y la utilización de apoyos visuales, sin perder de vista la genialidad de su intención comunicativa. Un niño sordo no debe aparecer como sinónimo de incomunicabilidad y / o mutismo. Así, es importante atender al hecho de que, en estos casos, es la modificación de la anatomía del órgano oreja / oído que imposibilita el proceso normal de audición, para poder buscar la intervención más adecuada al beneficio del niño. Y que el “mutismo” o “no responder a los llamados”, o el “aislamiento”, los “niños mudos”, “niños sordos” o “no oyendo bien” y el “no dirigir la mirada” son características que están relacionadas a las particularidades de los autismos, y que inicialmente pueden inducir una sospecha de sordera.

Para entender las dificultades de diferenciación entre el niño sordo y el niño autista, a continuación presentamos un rastreo de la literatura psicoanalítica sobre los autismos. Tenemos como objetivo verificar cómo en estas descripciones clínicas *el trazo de sordera como señal aparente*¹⁴¹ se presenta, pudiendo inducir al clínico a sospechar de un cuadro de sordera periférica.

¹³⁹ El resaltado es mío.

¹⁴⁰ Cabe observar que el término “capacidad” busca llamar la atención sobre la existencia de un factor biológico involucrado, es decir, la existencia de una capacidad biológica.

¹⁴¹ El resaltado es mío.

El trazo de sordera como señal aparente en niños autistas

Al aventurarnos en los estudios e investigaciones de Psicoanálisis con niños autistas, quedamos admirados por el hecho de que muchos de los autores, al detallar la historia del tratamiento, o del caso, indican en su descripción inicial del cuadro, la presencia de ese trazo de sordera como una señal aparente en niños autistas, lo que muestra que nuestra hipótesis – de que existe un trazo característico de sordera aparente en los autismos – parece tener evidencia en la literatura de los autores estudiados.

Kanner realizó diversas investigaciones y después de haber atendido un gran número de niños, publicó en 1943 un artículo intitulado: *Trastornos autistas del contacto afectivo*. En ese escrito, realizó un relato preliminar, bastante detallado, de casos de niños que venían llamando su atención desde 1938, y cuyo estado difería tan marcada y distintamente de aquello que había sido descrito anteriormente. Expone fascinantes particularidades de once niños (ocho niños y tres niñas) que presentaban desde el inicio de la vida, una incapacidad de establecer relaciones de manera normal con las personas y situaciones, marcados por un aislamiento y un obsesivo hábito de repetición, de modo de mantener alejada cualquier posibilidad de cambios (Kanner, 1943 [1993]).

Aun cuando Bleuler ya había designado la tendencia patológica de determinados enfermos a aislarse del ambiente, síntoma que en 1911 denominó “esquizofrenia”, el nombre de Leo Kanner quedó íntimamente entrelazado con el síndrome del que fue el primero en nominar: el *Autismo Infantil Precoz*. A pesar de algunas semejanzas notables con ciertos fenómenos esquizofrénicos, los casos se diferenciaban debido a que sus primeras características se habían manifestado antes de los dos años de edad. Además, en los once casos estudiados por Kanner, los niños presentaban cierto número de características en común, y diferencias individuales en el grado de los trastornos.

Al principio, encontramos una característica que se presenta como un encierro autístico extremo, haciendo que el niño ignore o rechace todo lo que viene del exterior, observado y descrito por el autor como una incapacidad en el establecimiento de las relaciones con personas o situaciones. Los relatos de los padres sobre los niños evidenciaban este aislamiento: “autosuficiente”, “encerrado en su concha”; “más feliz cuando se le deja solo”, “actuando como si la gente no

estuviera allí", "totalmente ajeno a todo lo que le rodeaba" (Ibídem, p. 28). Constatamos que lo que viene del exterior, ya sea un contacto físico, un movimiento o un ruido, es sentido como una amenaza al aislamiento y tratado por el niño como si no existiese.

Para el autor, un niño autista comparado con un niño "normal", fracasa en desarrollar una sociabilidad, siendo incapaz de adoptar una actitud anticipatoria al ser llevado en brazos durante los dos o tres primeros meses de vida y "no responde" a la actitud positiva de la madre, "actuando como si no hubiese nadie cerca" (Kanner, 1943 [1993]).

Así también, el modo de relación de estos niños con las personas es totalmente diferente del de los demás. Las palabras de sus madres no despertaban en ellos interés alguno, lo que resultó en que ellas no les dirigieran palabras o miradas. La búsqueda de un aislamiento profundo dominaba todo el comportamiento de los niños. No jugaban con otros, sino solos, sin mantener ningún contacto con otros, ni a través de su propio cuerpo, ni a través del lenguaje. Por otro lado, estos niños eran capaces de describir detalladamente las características personales (adjetivos) de cada niño del grupo, lo que demuestra que estaban dotados de buenas potencialidades, hecho que llevó al autor a observar que la mayoría de estos niños venían de familias extremadamente inteligentes.

De los once casos estudiados y descritos por el autor, ocho niños adquirieron la capacidad de hablar a edad normal o con cierto atraso, pero el lenguaje no les servía para transmitir mensajes a los demás. Aun así, la mayoría era capaz de una articulación y fonación clara, pudiendo incluso en algunos casos repetir una cantidad inusual de secuencias de palabras, oraciones, listas, etc. Niños con la capacidad de decir nombres que designaban objetos, adjetivos indicando colores, aunque sin ningún significado con el contexto.

Otro punto importante para nuestra discusión se muestra en los tres casos restantes. Mientras ocho niños adquirieron la capacidad de hablar, Richard, Herbert y Virginia fueron tomados por algún tiempo como *niños mudos*¹⁴². Tiempo después, sin mucha credibilidad, dos fueron vistos diciendo algunas palabras: Richard, "buenas noches", y Virginia, "chocolate", "malvavisco", "mamá" y "bebé" (Ibídem, p. 29).

¹⁴² El resaltado es mío.

En la función del lenguaje en tanto comunicación, que objetiva la transmisión de un mensaje a otro, ningún caso de niños (hablantes o mudos) presento diferencias fundamentales. En todos los casos esa transmisión del mensaje no sucedía. Por otro lado, el fenómeno de la ecolalia diferida, o de repetición ecolálica, fue observado en los casos estudiados por el autor. Las frases eran formadas y las combinaciones eran oídas y repetidas como un loro. Estas eran almacenadas y posteriormente dichas, pero usadas en su connotación primera, obtenidas a través de un hecho o experiencia. Eso demostraba la imposibilidad de utilizar los pronombres personales de forma adecuada, pues eran repetidos en la forma en la cual eran oídos, y no eran adaptados a nuevas situaciones, lo que era ejemplificado en el hablar de sí mismo como “tú” y de la persona a quien se dirige como “yo”. En esos casos, tales errores específicos de pronombres permanecieron hasta los seis años.

Las entonaciones también eran repetidas. El hecho de que se repitieran no significaba que estuvieran atentos, pues muchas preguntas u órdenes eran repetidas con frecuencia antes de que fueran pronunciadas, como una respuesta en eco.

Examinando la historia inicial de los niños, encontramos que de los once casos estudiados, siete fueron considerados por sus padres como “sordos” o “duros de oído” (Ibídem, p. 30). Para Kanner, estos niños presentaban una cierta necesidad de no ser perturbados, aclarando que para un autista todo lo que es del exterior altera su medio interno y externo, representando una intrusión atemorizante.

Consideramos como intrusión la introducción de todo lo que es considerado externo y que irrumpe en el aislamiento autístico: los alimentos, los ruidos, los movimientos. Fueron cinco los niños que presentaban un rechazo¹⁴³ a los alimentos: Donald, Paul, Hebert, Alfred y John. Según el psiquiatra, eso era una manifestación ansiosa de rechazar el mundo exterior a través de recusar la comida, ya que para el autor la alimentación sería la primera intrusión venida del exterior para el niño. En estos casos, los síntomas presentados fueron normalizados posteriormente.

Otra intrusión observada venía a través de los ruidos fuertes o de objetos

¹⁴³ De acuerdo con nuestros estudios de la literatura de Kanner, vemos que la “cuestión del rechazo” aparece también como rechazo a la comida, siendo discutido por el autor al abordar la alimentación como primera intrusión venida del exterior de donde los niños acaban deseando ansiosamente rechazar el mundo exterior. Por otra parte, otros estudios son necesarios para quienes deseen profundizar en esta cuestión.

en movimiento, que desencadenaban cierto horror: triciclos, columpios, elevadores, batidoras. Los exámenes estetoscópicos u otoscópios generaban también crisis emocionales graves. Pero el autor alerta que no eran los barullos en sí que eran temidos, sino lo que tales ruidos y movimientos venidos del exterior, introducían en el aislamiento del niño. Aquellos que eran producidos por el propio niño en la mayoría de los casos, eran aceptables: como las repeticiones monótonas de sus hablas, regidas por una ansiedad y por una obsesión, se trasladan a una permanencia.

Las alteraciones del orden de las acciones de las rutinas diarias, de los muebles del ambiente o de los esquemas en que algunas actividades eran efectuadas también llevan a estos niños a la desesperación. Eran sentidas como intrusiones profundamente perturbadoras por amenazar interrumpir el aislamiento autístico.

Es interesante notar que Kanner (1994) en su artículo *Irrelevant and Methaphorical Language in Early Infantile Autism*, menciona nuevamente el mutismo en relación con la sordera, en ocasión de ocho de veintitrés casos atendidos. Sin embargo, se observó que en algunas situaciones de emergencia ese mutismo era atravesado por la pronunciación de una frase entera, como por ejemplo una simple negación verbal, que traía una protección mágica contra ocurrencias desagradables. Y una no aceptación del uso de la literalidad, de los sinónimos, de las connotaciones diferentes para una misma proposición. Así, la rareza con que ese mutismo era quebrado, unido a la inaccesibilidad al mundo del niño, causaba en la mayoría de los padres una *sospecha de sordera*¹⁴⁴.

Además, damos gran importancia a lo que el autor citó respecto de los elementos que son intrusivos: una vez que los objetos eran reagrupados de determinada manera, deberían permanecer así, aun cuando que inicialmente esto no tuviese una representación precisa. La memoria de esos niños mostraba una capacidad de observación fenomenal. Y cualquier modificación, sea una ausencia, sea una adición, sería inmediatamente observada y dominada por el pánico, hasta que la secuencia inicial fuese retomada.

Causaba igual perturbación la visión de un objeto roto o incompleto. Lo mismo ocurría en el lenguaje, cuando la formulación de una pregunta y una sucesión de acontecimientos deberían ser idénticas a la de la primera vez.

¹⁴⁴ Los resaltados son míos.

Para Kanner (1943/1993), el miedo al cambio y a la incompletud parece ser un factor esencial en la explicación de repetición monótona y de limitación en la variedad de actividad espontánea. Así, los objetos que no alteraban ni su apariencia, ni su posición, que conservaban la identidad y que nunca amenazaban el aislamiento del niño, eran bien aceptados, propiciando una sensación gratificante de omnipotencia y control.

A partir de lo expuesto, podemos evaluar que algunas de las características que son presentadas por los niños autistas, si no fueron bien investigadas, pueden llevar al observador al error, desconsiderando por completo las particularidades presentes en el funcionamiento de los autistas. De esta manera, el “mutismo”, “no responder a los llamados”, el “aislamiento”, etc., como ya introducimos anteriormente, están relacionados a la singularidad de los autismos, aun cuando inicialmente son características que pueden introducir una sospecha de sordera.

Frances Tustin (1972 [1994]) fue otra investigadora y psicoterapeuta infantil que se dedicó a la psicología de niños autistas y que mucho contribuyó con la teoría psicoanalítica clásica. Nomina el autismo como *Autismo Infantil Primitivo* y como un síndrome perteneciente a su clasificación como *Autismo Secundario Encapsulado* (ASE), y donde encontramos la presencia del trazo de sordera como señal aparente.

Según la autora, el autismo infantil primitivo posee como defensa la inhibición. A causa del traumatismo vivenciado por el niño en la separación (psicológica), él se niega a los cuidados de quien lo cría, y procesos de encapsulamiento acaban por absorberlo completamente en sí mismo (en las cosas y en el propio cuerpo), lo que hace que acabe por usar los objetos externos como si fuesen parte de él. Por eso reciben denominaciones tales como “crustáceos” y “pueden parecer sordos o ciegos” (Tustin, 1972 [1987], p. 95). Es curioso que cuando valoramos una situación clínica de tratamiento en los trabajos de Tustin, encontramos que un niño al separarse generalmente de la madre ni siquiera se da vuelta para mirarla, y evita mirar a las personas, y parece evitar cualquier forma de contacto físico. Y que algunas son descritas por la psicoanalista como mudas o ecológicas. Se incluyen en este tipo los niños John y David, conocidos casos de la autora.

En la literatura de la autora inglesa, encontramos nuevamente el trazo de sordera como señal aparente, referenciado en Meltzer (1987), quien al diferenciar la esquizofrenia del autismo infantil primitivo, sostiene que este último “tratase

de un tipo de niño mucho más frecuente, al que a menudo se diagnostica, erróneamente, como sordo, ciego o débil mental” (Meltzer *apud* Tustin, 1987, p. 115). Cuando Tustin (1981 [1987b]) profundiza sus estudios, es posible continuar encontrando la presencia de ese trazo de sordera en las descripciones de los casos de autismos. Al describir la apariencia externa de los niños encapsulados, los estados autísticos de encapsulamiento, la autora observa que se trata de niños “mudos” o “silenciosos” y sin hábitos de higiene (Ibídem, p. 38). Niños que evitan mirar a las personas, dando vuelta la cabeza para un costado, a fin de evitarlas. Características que no son verificables por los procedimientos comunes de los tests de inteligencia, pero que “casi siempre son vistas como sordas o mentalmente deficientes” (Ibídem, p. 38), aunque aquellos que aplican el test tengan la sensación de que existe una inteligencia peculiar por atrás de la aparente falta de capacidad del niño.

Con Jacques Lacan podemos acompañar una discusión bastante interesante. Sabemos que el psicoanalista no se detiene específicamente en el tema de los autismos, pero eso no nos impidió encontrar en sus publicaciones algunas puntualizaciones que realizó sobre el autista. Tenemos la reproducción de lo que sucedió en su Conferencia en Ginebra sobre el síntoma, pronunciada el 4 de octubre de 1975, frente a la Sociedad Suiza de Psicoanálisis, una interlocución de Lacan con el Dr. Cramer, donde son planteadas importantes cuestiones sobre el niño autista (Lacan, 1975). En esa conferencia, al tomar conocimiento de la consideración lacaniana de que es la madre quien habla al niño, el Dr. Cramer indaga si también no sería necesario que el niño escuche:

Usted ha dicho, si lo he seguido bien, que es la madre quien habla al niño, pero todavía es preciso que el niño la escuche. Es sobre este “todavía es preciso que el niño la escuche” que me gustaría formularle una pregunta. (...) ¿Qué es lo que hace que un niño pueda escuchar? ¿Qué es lo que hace que el niño sea receptivo a un orden simbólico que le enseña la madre, o que le aporta la madre? ¿Es que hay ahí algo inmanente en el hombrecito? (Lacan, 1975, p. 29).

Las respuestas son dadas a partir de un diálogo que mucho tiene para aumentar nuestra discusión. Lacan relata que el ser que es llamado humano es esencialmente “un ser hablante” (Lacan, 1975, p. 29), momento en que el Dr. Cramer insiste, pensando en el caso de los autistas: “Y un ser que también debe poder

escuchar (...) Sería un caso en que lo que se puede recibir no está en su lugar y donde el escuchar no puede producirse” (Lacan, 1975, pp. 29-30). Es así que Lacan, situándose frente a la cuestión, le responde:

Como el nombre lo indica, los autistas se escuchan a sí mismos. Escuchan muchas cosas. Esto desemboca incluso en la alucinación, y la alucinación, tiene siempre un carácter más o menos vocal. Todos los autistas no escuchan voces, pero articulan muchas cosas y lo que articulan, se trata justamente de ver de dónde lo han escuchado (Lacan, 1975, p. 30).

El Dr. Cramer, al ser preguntado por Lacan sobre lo que encontraba en los autistas, responde que ellos no consiguen oírnos y que permanecen atrapados, momento en que el Lacan afirma: “ellos no llegan a escuchar lo que usted tiene para decirles en tanto que usted se ocupa de ellos. (...) Pero, en fin, seguramente hay algo para decirles (Lacan, 1975, p.31). Lacan resalta también que precisamos tratar de saber por qué hay algo en el autista o en el esquizofrénico que se congela, pero que no podemos decir que ellos no hablan. Es que podemos tener dificultades para escucharlos, para dar alcance a lo que dicen, pero eso no impide que se trate de “personajes finalmente más bien verbosos” (Ibídem, p.31). El autor agrega además de que “hay algo específico en la palabra” (Ibídem, p. 32), asegurando que los autistas están incluidos en el lenguaje.

Esa conferencia revela cuestiones importantes que pueden ser desarrolladas, no sin mucho trabajo, principalmente cuando tomamos como referencia los autismos. Una de ellas, que parece más simple, es la que posibilita una discusión acerca de la diferenciación entre el oír y el escuchar. Con lo que Lacan nos presenta, tenemos un poco más de sustentación para continuar haciendo un paralelo entre un niño que no oye, “sordo al sonido”, y uno que no escucha, o sea, que no “presta oído” al otro, como parece ocurrir en algunos casos de niños autistas. Repetimos lo que Lacan dice: “Ellos no llegan a escuchar lo que usted tiene para decirles en tanto que usted se ocupa de ellos (Ibídem, p.31). Este ocuparse (o preocuparse) parece comportar una demanda, dentro de muchas otras cosas, que evidencia que un niño autista produce un acto, sea el de ignorar, sea de no res-

ponder, como indicador de un rechazo por parte suya en esa relación presentificada por Otro¹⁴⁵. Por tanto, un rechazo que se sustenta a través de un funcionamiento singular, que precisa ser tomado y entendido en cuanto tal. Además, nos interesa subrayar que la complejidad se coloca cuando consideramos lo que Lacan resalta, de que “hay algo específico en la palabra” (Ibídem, p.32), lo que de cierta forma, llama también la atención a la voz del otro.

Colette Soler (2004) también se dedicó al tratamiento de psicopatologías infantiles. Al abordar la temática de los autismos, la psicoanalista destaca puntos importantes sobre el modo de funcionamiento del niño autista y resalta que estos niños son como “perseguidos” por los signos de la presencia del otro, específicamente por dos objetos: la mirada y la voz.

Considerando la práctica clínica encontrada en la literatura psicoanalítica, Soler plantea que esto puede ser explicado indirectamente, cuando en un tratamiento, algunos clínicos, al preferir abordar al niño de espaldas a él, se esconden un poco y actúa como si fuesen un barullo, en vez de una voz. Para la psicoanalista, estas son estrategias utilizadas ante la constatación de que el niño reacciona de manera paroxística – berrea, patalea en el piso, se arranca los cabellos – al encontrarse con la mirada y la voz de otro, que funciona como una presencia intrusiva. Así, ese apartamiento por parte de los niños parece estar relacionado a todo lo que es de la voz, lo que nos da indicios de que ese encuentro con la voz del Otro produce efectos importantes en el niño autista.

Otro punto que la autora reunió a partir de sus observaciones no está distante de lo que buscamos investigar: la existencia de un trazo de sordera como una señal aparente en los niños autistas. Soler (2004) destaca que “muy a menudo, al principio, se cree que estos niños son sordos, cuando no lo son. Como si – estamos en el “como si”, seguramente, bien obligados a interpretar comportamientos –, como si apartasen todo lo que tiene que ver con la voz” (Soler, 2004, p. 69).

Más allá de eso, en lo que se refiere a la mirada, la psicoanalista subraya que algunos niños autistas pueden presentar trastornos de la visión, pues no miran o tienen estrabismos fantásticos. Un punto que se complementa con el anterior, de la voz, y que para la autora proviene de la evitación, del rechazo, de la

¹⁴⁵ Es importante resaltar la discusión que Lacan realiza en el Seminario *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, Libro XI acerca de que el Otro no es la madre, el Otro es una orden simbólica que funda, que opera en la relación, la problemática del origen, y que la función materna actualiza la función de ese Otro. (Lacan, 1995).

anulación de los signos de presencia del Otro. Entonces, destacamos eso que llama “rechazo de la intimidación del Otro”, se trata de un rechazo de aquello que el Otro puede intimidar con su habla. Para Soler, se trata de un rechazo que se correlaciona con aquello que percibimos de los niños que no demandan:

La ausencia de la dimensión de la llamada es la correspondencia y el complemento del rechazo a ser llamado por el Otro. La voz y la mirada son, en efecto, aquello por lo cual el Otro llama. Estos niños no entran en la demanda. Pues bien, no olvidemos que es a través de la demanda que el sujeto “hace su entrada en lo real”, lo que quiere decir también, su salida del Otro (Ibídem, p. 69).

Otra investigadora que posee un largo trayecto dedicado al tratamiento de los niños con psicopatologías es la psicoanalista Marie Christine Laznik. Sus trabajos también evidencian la presencia del trazo de sordera. La psicoanalista lo aborda como una “sordera aparente”, donde “uma criança, ou recusa, ou não ouve literalmente nada, caso frequente nessa surdez aparente dos autistas...” (Laznik, 2013, p. 57). Si analizamos más detenidamente sus casos clínicos, en su libro *Rumo à fala*, de 1995, reeditado en Brasil en 2011, encontramos el caso Halil, un niño turco. En ese caso, la autora describe puntos importantes de la relación de Halil con su madre y observa la presencia, una respuesta activa, de ese trazo de sordera como señal aparente. Haciendo un recorte, encontramos que en el segundo mes de tratamiento, una escena reveló un hecho importante ocurrido entre Halil y su madre, que muestra la veracidad de ese trazo de sordera. En un momento de impaciencia del niño, durante una sesión clínica, la madre intenta proponerle juegos y lápices, “pero parece no ver ni escuchar nada” (Laznik, 1997, p. 22). Entonces, responde a eso golpeando la puerta metálica de un armario que hace un barullo muy alto, que para la madre es insoportable e irritante.

Este fenómeno que implica ese trazo de sordera parece repetirse en su caso Mourad, un chico de dos años y medio, que cuando fue recibido por primera vez, parecía sordo y no respondía a nada, no emitía ningún llamado, y se limitaba al grito de necesidad a la cual la madre respondía en el silencio, como si entre ellos no hubiese una separación (Laznik, 1997). Podemos constatar, a partir de esas experiencias clínicas con niños autistas, que el trazo de sordera como señal aparente se hace presente en la literatura de la autora.

Dando seguimiento a nuestro estudio, encontramos a la psicoanalista carioca Jeanne Maria de Leers Costa Ribeiro (2005), que en su libro *A criança autista*

em trabalho, fruto de una investigación realizada a partir de doce años de trabajo en el NAICAP (Núcleo de Atenção Intensiva à Criança Autista e Psicótica), revela una práctica institucional que se presenta enlazada a las experiencias de la clínica psicoanalítica. En ese ensayo de lectura agradable la autora toma muy seriamente el estatuto subjetivo del niño, buscando trazar caminos “que viabilizam uma construção por parte da criança em seu esforço de produzir-se como sujeito”¹⁴⁶ (Ribeiro, 2005, p. 14). Entonces, la autora reconstruyó, dentro de una institución para niños autistas y psicóticos, una dirección de tratamiento posible, que toma en consideración la actividad emprendida por cada uno de los niños *em trabalho*¹⁴⁷. Vemos en su primer capítulo, una relectura de Leo Kanner (1943), que se coloca como evidencia la discusión sobre la “apariencia de sordera” de un niño autista. Al abordar la relación de los niños autistas con las personas, ella aprehende del psiquiatra que aquellos no hacen apelaciones y “não respondem quando chamadas como se fossem surdas”. La psicoanalista recuerda que el autor demostró “que não havia deficiência auditiva em nenhum caso e que não se tratava de déficit cognitivo” (Ribeiro, 2005, p. 23). Siguiendo más atentamente sus exposiciones clínicas, encontramos una discusión importante sobre el hecho de que los niños autistas no dirigen al Otro ninguna apelación, y cualquier iniciativa venida del Otro – su simple presencia, su voz – es vivida como “avasalladoramente intrusiva”, lo que hace que esos niños, en determinados momentos, anulen totalmente la presencia del Otro, pareciendo como si no escuchasen y fuesen sordos (Ribeiro, 2005, p. 90). Dicho de otra forma, el niño presenta un funcionamiento subjetivo que muestra “ignorar” la presencia de las personas, sea con el desvío de la mirada, sea con “no responder a los llamados” posicionándose de espaldas y en una ausencia de llamados.

Ante estas exposiciones, vemos que en la mayoría de los autores consultados, esta “sospecha de sordera” ocupa un papel importante de análisis. Y que lo que llamamos *traço de surdez como sinal aparente*¹⁴⁸, que proponemos discutir aquí, tiene sentido, trayéndonos cuestionamientos sobre la manera en que tomamos las respuestas brindadas por los niños. Además, es importante entender que no

¹⁴⁶ Importa observar lo que la autora coloca sobre el uso del término “sujeto”, que no evidencia aquí una definición teórica, sino “*uma posição e que é, portanto, uma questão ética*” (Ribeiro, 2005, p. 14). Entendemos la cuestión ética en el sentido de tomar en cuenta la posición activa del niño, como una posición del sujeto.

¹⁴⁷ Recordemos que “*em trabalho*” es utilizado como significado de “*en tratamiento*”, lo que valoriza la dirección de tratamiento planteado, que concibe al niño autista como un sujeto capaz de una producción propia.

¹⁴⁸ Resaltados míos.

se trata de un trazo del niño, sino del fenómeno que él nos causa. O sea, es un fenómeno fruto de una lectura clínica.

Para dar continuidad a esas cuestiones, presentaremos a continuación fragmentos de un caso de un niño autista que inició el proceso de evaluación para cirugía de IC en el HC/Unicamp. Con ese relato, no tenemos intención de explorar las causas del autismo, tampoco realizar una descripción genérica, ya que eso concentraría posiciones bastante divergentes y no conclusivas, y distanciándonos de nuestra cuestión. Es así que pretendemos abordar nuestra cuestión con el Psicoanálisis, aun cuando el caso se inició en una dirección y una propuesta de valoración para IC. Por tanto, la idea de exponer este caso es la de situarnos ante la pregunta: ¿De qué este trazo de sordera como una señal aparente es índice? Pregunta importante que nos propone avanzar en las cuestiones y en las particularidades de los autismos.

Fragmentos de un caso clínico: el caso Nicolás¹⁴⁹

Cuando Nicolás inició la evaluación en el programa de IC en octubre de 2007, con tres años y un mes de edad, yo llevaba en el programa más de un año y medio y, desde el principio, una diferencia fue notada. Como ya había adquirido cierta vivencia con niños sordos, estaba acostumbrada a “conversar libremente” con ellos durante las actividades. En ese contexto, pude verificar que ordenes simples como “cierra la puerta”, “toma la caja de juguetes”, “siéntese en el piso” o pedir un objeto, eran fácilmente cumplidas por la mayoría de los niños, tal vez por una interpretación derivada de la mirada, pues justamente con mi habla yo hacía gestos indicativos. En esas interacciones, los niños demostraban interés, realizaban actividad exploratoria, seguían las reglas de los juegos (como rompecabezas y dominó), participaban conmigo de las actividades. Había cierta similitud característica en los niños, a pesar de sus particularidades. Eso era visible hasta cuando faltaba la pieza de un juego. Recuerdo que había un rompecabezas nuevo, pero que ya había perdido una pieza, y cuando el niño estaba terminando de armarlo, las piezas se acaban sin que se termine de completar la imagen. La actitud del niño fue cuestionar la falta visible y con gestos indicativos, y vocalizaciones, miraba hacia los padres y hacia mí, como haciendo un pedido:

¹⁴⁹ El nombre fue modificado para mantener la privacidad del niño.

¿dónde están? El buscaba debajo de la mesa, debajo de la caja, en la lata de basura, y tanto yo con los padres le decíamos que la pieza se había perdido. Esto resultaba en las más variadas reacciones frente a una pérdida, que era puesta en la relación.

Con Nicolás fue diferente. Lo que yo había aprendido con los niños sordos me mostraba que ahora otro modo se presentaba. Y, aun siguiendo un protocolo de evaluación, era imposible no tentarme y observar lo que se presentaba con aquel niño. En la primera consulta, al tomar nota de la historia clínica (anamnesis) para investigar las causas de pérdida auditiva, en una etiología fue confirmada. Durante la gestación la madre se separó del padre del niño, pues, según ella la relación era difícil y el padre no aceptó el embarazo, por lo que se separaron. El nacimiento del niño fue sin complicaciones. Su desarrollo motor fue normal, pero durante los primeros meses tuvo intolerancia a la lactosa. La madre contó que su leche se había secado. Además, en el período de evaluación, todavía presentaba dificultades en relación a los alimentos, algo en la masticación, dando preferencia a alimentos amasados, y baja inmunidad. Madre y niño vivían en el mismo terreno que los abuelos maternos y Nicolás nunca tuvo contacto con el padre¹⁵⁰.

En la segunda consulta, en noviembre de 2007, un hecho en especial aportó un dato importante. El informe de una neuróloga, referente al acompañamiento del niño, traía una cuestión importante que aquí, merece mayor atención. El diagnóstico del niño relatado por la madre a la neuróloga era de “sordera”, justificado por el examen Bera – Potencial Evocado Auditivo de Tronco Encefálico – realizado cuando el niño tenía un año y tres meses de edad, cuyo resultado mostraba: *ausencia de ondas, no siendo posible evaluar el sitio de lesión*. En seguida la neuróloga planteó que, como el niño presentaba señales de espectro autista, sería necesario evaluar la etiología y si esta se caracterizaba como autismo primario asociado a la sordera o autismo secundario a la sordera. Eso me pareció interesante, principalmente la primera hipótesis. Y la expresión *asociado a la sordera* me provocó varias interrogantes. Note que en otro examen, una RNM (Resonancia Magnética) de encéfalo, el resultado fue: *señales preservada, normalidad, ausencia de señales de lesión, sin embargo, con una reducción neuronal del córtex cerebelar*.

¹⁵⁰ Recordando que los datos obtenidos en el análisis del caso son resultado de anotaciones propias que tenía costumbre de hacer posteriormente a las consultas, inclusive sobre los resultados de algunos exámenes que me suscitaban interrogantes.

A pesar de una reducción neuronal, fui verificando que estos exámenes de imagen (RNM) del encéfalo y de las mastoides se mostraban *sin alteraciones significativas*, con indicación de ser *correlacionados con exámenes clínicos comportamentales*. A partir de los resultados de esos exámenes clínicos, también traídos por la madre, fui observando que como el niño “no respondía a los sonidos”, la descripción del diagnóstico comenzó a sugerir “hipoacusia severa a profunda” (sordera). Por lo tanto, esos exámenes clínicos también venían acompañados de observaciones: *examen de difícil observación debido al comportamiento del niño (niño muy agitado)*.

Para mí, el problema no estaba en la inconclusión de los exámenes objetivos (exámenes de imágenes). Y de los exámenes clínicos comportamentales. En mi opinión, el diagnóstico ya estaba hecho, como podía verificarse por la valoración clínica de la neuróloga: *fallas en la interacción, mirada social rápida, reacción negativa al toque, inquietud evidente, fallas en los juegos simbólicos, estereotipias eventuales...*, todas señales que, según la médica, *eran compatibles con el cuadro de autismo, más específicamente Autismo Primario asociado a la sordera*.

Pero el comportamiento del niño de “no responder a los sonidos” tomo tal proporción, que a mi modo ver el tratamiento fue siendo dirigido en función de “su sordera”. Recuerdo que la neuróloga apuntaba que, más allá del uso de medicamentos y de la necesidad de tratamiento especializado, la “corrección” o mejora del déficit auditivo (vía cirugía) contribuía substancialmente al desarrollo global.

De cualquier forma, el niño ya estaba inserto en una rehabilitación auditiva, con el uso de prótesis auditivas, terapias de estimulación oral y auditiva, lo que me causaba gran frustración, pues los trazos de apariencia de sordera podrían orientar el tratamiento hacia una corrección quirúrgica. Ante esa posibilidad, creo haber ocupado una posición de “no saber” antes de estar “acorralada”. Nada sabía sobre el autismo. No sabía sobre el autismo de Nicolás, y poder conocerlo me dio subsidios para “contrariar” una indicación quirúrgica, apostar a la transferencia con la madre, que pedía por el implante, y realizar una posible derivación.

En la exposición de este caso, no tengo interés en hacer un estudio comparativo entre las áreas implicadas acerca de los síntomas clínicos presentados. Esto para mí sería imposible, tanto por desconocimiento de las especialidades médicas y audiológicas implicadas como porque no fueron parte de mi formación técnica.

Tampoco deseo realizar una discusión sobre las probables causas de los autismos. Sin embargo, por considerar que se trataba de un trazo de sordera que podía estar relacionado a un funcionamiento de autismo, mi investigación se dirigió hacia el modo de “aparecer” de ese niño, como índice de su subjetividad y de su funcionamiento. Un funcionamiento de un sujeto que, en su singularidad, debía también comportar un gran sufrimiento.

En abril de 2008, Nicolás acudió a la tercera consulta, con tres años y seis meses. Luego de llegar al hospital, la madre se dirigió a mí y dijo: “Olvidé en el ómnibus y perdí los aparatos auditivos de Nicolás¹⁵¹”. También comentó que entró en contacto con la empresa de ómnibus, en la ciudad de origen, pero que no consiguió recuperarlos. Esto resultó decisivo en mi escucha, pues el olvido es una manifestación del inconsciente y posee un sentido, y si fuésemos a pensar en un aparato que amplifica el sonido usado por un niño que no es sordo, pienso que los aparatos fueron “sabiamente” perdidos.

A esta consulta la madre y el niño vinieron acompañados del abuelo materno. Este planteó puntos importantes que revelaban la posición del niño: “Nicolás es un niño que no gusta mucho de besos y abrazos, pero que interactúa, tiene una buena observación y un rápido aprendizaje”. El discurso de la madre apuntaba otras características: “Nicolás es disperso y solo comenzó a dormir mejor después de que comenzó a ser medicado”. Sobre el control de los esfínteres, la madre refirió dificultades y que el niño usaba pañales. A la hora del baño, la madre cuenta que Nicolás “no atendía el llamado” y así “era preciso mostrar una toalla de baño para que el niño cooperase”. En el transcurso de esa consulta, más tarde, en presencia de la madre, Nicolás presentó algo que me pareció interesante. Tomó la caja de juguetes del piso, la levantó y después la dio vuelta, haciendo que los objetos cayeran de una sola vez, causando barullo. En seguida, fue hasta el porta-toallas de papel y sacó las toallas una a una con rapidez. Le gustó la canilla, que abierta salía agua y la apretó varias veces. Su madre lo llamaba, lo tiraba, pero creo que cuanto más ella hacía eso, más inquieto él quedaba, volvía a andar por la sala, a bajar y subir del regazo de la madre, y “parecía no dar el mínimo de atención a los que estaban a su alrededor”. Lo más interesante era que

¹⁵¹ Recordamos que todos los niños que estaban insertos en un tratamiento de rehabilitación auditiva utilizaban aparatos de amplificación sonora individual (AASI). Ese uso era imprescindible para el tratamiento de IC, ya que aun cuando la sordera fuese profunda, tales aparatos mantenían la estimulación del oído interno.

la inquietud aparecía exactamente en los momentos en que su madre y yo conversábamos. Si permanecíamos quietas sin hablar, Nicolás hacía silencio.

Durante la entrevista, el niño pareció haber encontrado un lugar confortable sentado de frente a un rincón y se quedó con los juguetes. Pero percibí que mi conversación con la madre le causaba algo. Cuanto más hablábamos, más él tomaba la pila de juguetes, moviéndolos, empujándolos, ocasionando un ruido constante. Si permanecíamos en silencio, él paraba con los ruidos también. En ese día, la madre dijo “a veces parece que el escucha”.

En ese momento tuve claro que Nicolás no era una caso para IC, en tanto el manejo transferencial con la madre exigía un trabajo cuidadoso, pues ella alimentaba una gran expectativa de que el IC traería mejoras al desarrollo del niño. Por más que fuese sugerido un tratamiento específico para el autismo, había de su parte una insistencia en el tratamiento de IC. O sea, ella creía que el IC conseguiría que el desarrollo del niño fuese “menos difícil”. Así, dar el informe negativo para este caso parecía no ser una tarea simple de sostener.

El cuarto encuentro fue en junio de 2008, Nicolás tenía tres años y nueve meses. En la consulta la madre reafirmó su insatisfacción sobre la indefinición de la cirugía. Para ella, una indefinición también se presentaba: “no sé si él es autista, sordo o hiperactivo”. En ese mismo día fue realizada por las pasantes de fonoaudiología una actividad llamada *triage* auditiva, en la que acabe participando como observadora. Percibí que en aquellas profesionales también había un deseo de apropiarse del caso. Esa actividad tenía como objetivo evaluar la percepción y detección de estímulos sonoros de diversas características como tambores, platos, campanas, reco-reco, sonajeros, etc. El niño fue colocado en una silla y de espalda a los instrumentos, que fueron utilizados. Desde el comienzo, Nicolás prendió y apagó la luz varias veces, quedando agitado y resultó prácticamente imposible intentar impedirselo. Cuando dejamos de intentar pararlo, se sentó en la silla en el centro de la habitación. En ese momento, me quedé un tanto apartada, ubicada frente a él, sin dirigirme, pero de modo tal que pudiese ver cualquier reacción que se presentara. Su mirada era peculiar, siempre desviada de la mía. Con el primer instrumento, el golpe del plato de metal hizo un sonido realmente muy alto. Nicolás ni pestañeó. Un niño sordo sentiría la vibración sonora y la registraría con mucha alegría. En el transcurso parecía que él estaba hasta interesado en la actividad, por sus minutos de cooperación. Es importante decir algo sobre su reacción al tambor: los golpes en el tambor era seguidos de un intervalo de

tiempo de más o menos cinco segundos. Nicolás, en esos intervalos, comenzó a balancear su tronco para la derecha y para la izquierda, vocalizando “ã ã ã ã”. Si la serie de golpes paraba, el niño también paraba y se silenciaba. Eso se repitió unas cuatro veces.

Dos meses después, en agosto de 2008, intenté una aproximación con él de un modo en que no lo había hecho antes. Con todo cuidado¹⁵², dispuse un dominó para él y me senté en el piso a su lado. Él rápidamente arranco y rompió la figura de una de las piezas del juego. Hice otra tentativa: había cuatro pequeños rompecabezas de piezas grandes indicados para niños a partir de los 4 años, que los demás niños adoraban armar. Así que decidí experimentar con esa actividad. Al colocarlos en la silla junto a la mesa, el esparció con sus manos rápidamente todas las piezas. Me aparté. Fue la primera vez que vi algo de una reacción de su parte, para conmigo. Pero su “desvío de la mirada” era como de un niño travieso. Parecía actuar activamente, dispensando mi demanda. Podía ver que su “desvío de la mirada” no se daba de modo alguno pasivamente, ni tampoco su rechazo ante mi aproximación. No se puede negar que había una actividad en sus actos. En esa misma consulta tuve una larga conversación con la madre de Nicolás. Puntué con ella mi posición, apartando el tratamiento de IC como sinónimo de beneficios para un caso de autismo. Así, marqué la fecha para darle un informe definitivo.

En la reunión de equipo, la discusión del caso no se extendió cuando yo dije que se trataba de un caso de autismo y que la cirugía no era indicada. Todos concuerdan con la decisión de que el caso Nicolás no tendría beneficios con el tratamiento de implante coclear.

En setiembre de 2008 madre y niño comparecieron para un informe sobre el caso. Pedí ayuda a un colega médico residente del equipo, para conversar con la madre y dar una respuesta negativa al IC. Nos dirigimos por el corredor caminando hacia otología. Cuando llegamos, la madre entró al consultorio y el médico me pidió que aguardase para “hacerme cargo” de Nicolás. Aquí un hecho importante se dio en la relación: yo no conseguía tomar sus manos, cuanto más lo intentaba, más él se agitaba y escapaba, tumbándose y levantándose del piso rápidamente, como un niño travieso. Yo tenía la preocupación de no dejarlo salir de

¹⁵² Un análisis actual de esa intervención demuestra que el cuidado en intervenir fue mayor que el conocimiento que se tenía en la época de una demanda en un niño autista. Así, “todo cuidado” no dejó de incorporar una demanda de aproximación, y de provocar una respuesta de “evitación” del niño. Ribeiro (2005) realiza una interesante discusión al respecto de la posición del analista ante el trabajo de un niño autista. La psicoanalista dice de la “necesaria docilidad” del analista al dejarse guiar por el trabajo que el niño realiza, en una oferta sin demanda.

mi lado, pues el hospital estaba lleno. Esto se convirtió en un ciclo de un “intentar agarrar” y un “intentar escapar” incesante, pues él ni salía corriendo, ni paraba, lo que pondría un punto final al ciclo. En cierto momento me cansé y tuve una reacción bastante inhabitual: por no saber más lo que hacer dije en voz alta, y buen tono: *“Tudo bem! Eu não vou mais tentar segurar você! vou ficar aqui!”* (y me di vuelta de espaldas a él). En ese momento, él fue hasta una puerta de una sala, quedó atrás de ella y por las rendijas, me miró por primera vez. ¿Será que él me oyó (o vio)? ^{153 154}

En seguida, la madre me pidió nuevamente para conversar y dejó en claro que no desistiría en su búsqueda. Fueron hechas anotaciones de su teléfono y dirección, y posteriormente fue enviado un uniforme para la derivación a una institución para niños autistas, cerca de la ciudad donde el niño residía¹⁵⁵. Aquel fue mi último contacto con el niño. Meses después, supe por la asistente social del equipo, que la madre había recurrido a la justicia para requerir el IC, y que de hecho no cesó en su búsqueda.

Consideramos que a partir de esas consultas realizadas, aunque siendo parte de una evaluación psicológica hospitalaria, entramos en contacto con un escenario revelador tanto de un modo singular de funcionamiento subjetivo, como de una clínica que provoca algo que parece ser del orden de un insoportable. Nicolás no se dirigía a mí con su mirada y eso tampoco sucedía con su madre. Él tampoco sonreía y no vocalizaba, no se dirigía a ella, ni a ninguno de los profesionales implicados en su evaluación. Parece que la “evitación de la mirada” estaba relacionada, de alguna forma, a nuestra presencia, tal como “la voz” que causaba ciertas reacciones en Nicolás, como hacer barullo con los juguetes, y que pude verificar durante mi conversación con la madre. En presencia “de la voz” barullos; en ausencia de ella, el barullo se silenciaba. Hay todo un juego de presencia y ausencia, de un apagar y encender de escenificaciones que, ante la mirada y la voz del otro, el niño “no cesó de no escribirse en la relación¹⁵⁶”. Acto del

¹⁵³ Importa resaltar que ese momento pareció revelar un cierto corte, en el sentido de que la reacción del niño me causó admiración. Primero porque el niño, al haberse retirado de la escena de “sordera”, me mostró cuánto es posible quedarnos absorbidos en esa “escenificación”. Segundo, porque él “vio” revela un direccionamiento, una apelación y un cambio importante de posición del niño, puntos que solamente hicieran sentido actualmente, por la construcción del caso.

¹⁵⁴ [N. de T]: Conviene aclarar que en portugués la pregunta “¿será que ele me ouviu (ou viu)?” permite ubicar una homofonía entre *ouviu* y *ou viu*, (en español “oyó” y “o vió”) implicados ambos sentidos, el oído que se supone ausente y la mirada que el niño desvía.

¹⁵⁵ Preferimos no citar el nombre de la institución y el nombre de la ciudad, a fin de preservar los datos del niño.

¹⁵⁶ Lo que Lacan dice como “lo que no cesa de no escribirse” (Lacan, 1991).

niño que nos causa y nos mueve, a buscar en el psicoanálisis contribuciones para tales indagaciones.

Con este recorrido, buscamos realizar algunas demarcaciones entre autismo y sordera, pues sostenemos que importa conocer las particularidades de esas patologías, para hacer las debidas delimitaciones. Además, de alertar de que algunas patologías tomadas apenas por el fenómeno, pueden ser confundidas, induciendo cuadros semejantes y diagnósticos equivocados.

¿Una deficiencia o una posición de sujeto?

Como ya evidenciamos, el trabajo con la deficiencia auditiva plantea cuestiones a los practicantes del Psicoanálisis. Ante un funcionamiento que sale de lo habitual, como en casos de niños que no presentan una sordera para cualquier situación, que parecen escuchar algunas cosas y no escuchar otras, somos llevados a pensar y a desconfiar si habría realmente una sordera allí, o sea, ante la experiencia y la posición de una lectura clínica desde el psicoanálisis, somos llevados a creer que parece haber *un trazo de sordera como una señal aparente en niños autistas*. Entretanto, parecen existir otras lecturas de esos fenómenos que acarrear una indiferenciación patológica entre sordera y autismo.

Volvemos entonces a los fundamentos de Kanner (1943 [1993]), a fin de analizar más atentamente los argumentos utilizados en las investigaciones del autor para hablar de los autismos que, por un lado, parecen aproximarse a una deficiencia y a una incapacidad, y por otro, como nuestra lectura psicoanalítica nos permite suponer, argumentos que se aproximan a un funcionamiento de un sujeto y, por tanto, de una posición de rechazo¹⁵⁷ del niño a lo que viene del exterior.

Kanner trabajó con los relatos de los padres. En aquella época, le atrajeron los casos de niños que diferían, en sus “fascinantes particularidades” (Ibíd., p. 111), de lo que había sido descrito hasta entonces. Evidentemente, eso llamó la atención de los padres, que estaban muy interesados en lo que acometía contra sus hijos, pasando a hacer observaciones que componían desde comportamientos

¹⁵⁷ Esa “posición de rechazo” también fue discutida por Jeanne Ribeiro (2005) en el Caso Francisco en su libro *A criança autista em trabalho*, mostrando que el niño había presentado en el tratamiento una “*posição inicial de recusa em relação à voz, ao olhar, às palavras do Outro*” (Ribeiro, 2005, p. 99), pasando a soportar posteriormente la mirada, el hablar y dirigir demandas al otro. Y para Laurent (2014) como una evitación que se presenta en un acontecimiento del cuerpo que marca un rechazo a sumergirse en el lenguaje. (Laurent, 2014).

llamativos hasta características particulares de los niños, como el aislamiento, o el hábito obsesivo de repetición, la indiferencia, el rechazo de todo lo que venía del exterior, el desempeño intelectual, en fin, todo aquello que de cierta forma los padres percibían como no común.

La riqueza de informaciones y experiencias de esos padres mucho contribuían a las investigaciones del autor sobre los autismos, de modo que las expresiones (relatadas por los padres) apuntaban a cuestiones importantes a ser discutidas. Como se ha abordado, los niños autistas fueron inicialmente considerados por los investigadores del área como débiles de espíritu, idiotas o imbeciles, lo que parece, a nuestro entender, colocarlos en una posición de fracasados, de incapaces. Incapaces de establecer relaciones, incapaces de aprender, incapaces de seguir un método estipulado culturalmente por la familia. Cuando el autor relata sobre la relación del niño que acaba “fracasando en el desarrollo de la cantidad normal de conciencia social” (Ibídem, p. 28), estamos diciendo de un fracaso en relación al lazo social, donde el niño no hace lazo con el otro. Por otro lado, muchas veces acabamos por hacer una lectura de ese fracaso por la incapacidad, que como sinónimo de inhabilidad, parece ser interpretada en esos niños con sentido peyorativo, negativo, lo que pone en juego el papel del investigador observador, el lugar que el observador ocupa, pues el modo en cómo nos posicionamos ante un fenómeno dice mucho sobre nuestra posición en relación al niño, y, en consecuencia, sobre nuestra lectura clínica¹⁵⁸. Importa resaltar que nuestros cuestionamientos acerca de los fenómenos presentados fueron realizados a través del psicoanálisis, que es un método de investigación y una práctica clínica que propician un recorrido, donde los acontecimientos de una práctica, de un caso, o de una experiencia, pueden ser tomados para el análisis y discusión, a partir de la lectura de que existe un funcionamiento singular en esos niños.

Desde esta perspectiva, pensemos en las consecuencias de tomar las manifestaciones de los niños autistas como incapacidad, como deficiencia, para ver cómo esa lectura puede producir efectos tanto en el sentido de una indiferencia diagnóstica, como en una dirección del tratamiento equivocada. Comencemos, simplemente, con lo que encontramos en la literatura de Kanner, donde al-

¹⁵⁸ Laurent (2014) parece ampliar la discusión cuando plantea que la propia manera en cómo nos dirigimos al sujeto implica que nuestro abordaje psicoanalítico no se deja reducir ni a una técnica que otorga refuerzo/recompensas ni a un aprendizaje.

gunas de las expresiones del autor, o del discurso de los padres, incitan significaciones de incapacidad. En ese caso, el fracaso puede ser interpretado como una incapacidad, que por contener significaciones psicológicas o físicas acaban por sugerir una deficiencia. Una expresión que muestra, como tales niños podrían ser vistos como incapaces, como deficientes, es cuando los padres de los casos de Kanner quedaban sorprendidos ante “el fracaso de los niños para asumir una postura anticipatoria, preparatoria para ser cogidos” (Ibídem, p. 28). O de ajustar su cuerpo a la posición de la persona que lo carga mostrando como “no fueron capaces de hacerlo durante dos o tres meses” (Ibídem, p.28). Esos fundamentos muestran, por lo tanto, lecturas por la deficiencia, que a nuestro entender, pueden provocar tanto una indiferenciación diagnóstica como una derivación equivocada.

Esto justifica toda nuestra atención y alerta cuando proponemos una discusión respecto del caso Nicolás, un niño autista visto como sordo, eso es, un cuadro clínico interpretado como una incapacidad orgánica de escuchar, que desconsidera que hay un funcionamiento de un niño autista, que se manifiesta como una “búsqueda de un aislamiento profundo” (Ibídem, p.164) y que domina todo su comportamiento singular. Así, un aislamiento interpretado como sordera, como deficiencia, tendrá como tratamiento una función rehabilitadora, incluyendo, como en el caso citado, indicación quirúrgica.

Toda esa discusión nos hace retornar a lo que Tustin (1987b) abordó sobre las impresiones que los niños autistas pueden causarnos. Al describir la apariencia externa de los niños encapsulados, en los estados autísticos de encapsulamiento, la autora observa que se trataba de niños “mudos” o “silenciosos”, incluyendo niños que evitaban mirar a las personas, a fin de evitarlas. Lo que no impedía una lectura por la deficiencia, al ser vistos como “sordos o mentalmente deficientes” (Tustin, 1987a, p. 38). No obstante, es importante destacar que no era infrecuente hacer una lectura de sordera o una lectura de deficiencia mental en ese período, aún en aquellos que aplicaban test de inteligencia, como señala Tustin, tenían la sensación de que existía una inteligencia peculiar por detrás de la aparente falta de capacidad del niño.

Evidentemente, una lectura que revela nuestra posición clínica al tomar al niño en su funcionamiento singular hace que analicemos las frases de los padres a partir de una significación de que hay una posición de sujeto en los autismos.

O sea, una posición activa que se revela en la manifestación del niño que es "autosuficiente"; "más feliz cuando se le deja solo"; "actuando como si la gente no estuviera allí"; "dando la impresión de una sabiduría silenciosa"; "actuando casi como si estuviera hipnotizado" (Kanner, 1993, p. 28). Por tanto, un funcionamiento subjetivo que se sustenta en una posición de rechazo, lo que nos muestra la necesidad de una derivación específica, que difiere de cualquier tipo de rehabilitación en el sentido de reparación.

Considerando las manifestaciones activas de los niños autistas, nuestra relectura de los aspectos emocionales presentados por la literatura de la sordera parece indicarnos que los llamados "trastornos del comportamiento" producen una lectura de los niños sordos como "estereotipados", "impulsivos", "egocéntricos", "carentes de relacionamientos" e "introspectivos". Es decir, características que mucho se asemejan a la singularidad de los autismos, pero que pueden ser interpretadas como una incapacidad, una deficiencia y/o un comportamiento no adaptativo. De ahí la importancia de puntuar que esas singularidades se refieren al funcionamiento subjetivo del niño autista y de su posición de rechazo, y no una deficiencia, una incapacidad o incluso un déficit cognitivo¹⁵⁹. Incluso porque eso parecería muy incoherente, por lo menos a partir de Kanner, de niños que en su mayoría son "dotados de buenas potencialidades cognitivas" / "sorprendentemente inteligentes"¹⁶⁰ (Ibídem, p. 33).

A partir de esa discusión buscamos interrogar las diferentes interpretaciones acerca de los fenómenos patológicos que acaban por provocar una lectura indiferenciada entre diversas patologías y, consecuentemente, dificultades significativas en la realización de un diagnóstico y en la dirección del tratamiento. En ese sentido, cuando hablamos de autismos, hablamos de un funcionamiento subjetivo y de una posición de sujeto que se manifiesta en la relación de esos niños con las personas o las cosas del mundo. Por eso la importancia de volver a los fundamentos para hacer las debidas diferenciaciones, a fin de evitar que características subjetivas sean fácilmente abordadas por las vías de una incapacidad y

¹⁵⁹ Vale recordar que existen abordajes que toman el autismo como un déficit cognitivo, decretan que solo el aspecto comportamental es objetivable y observable, y utilizan una infinidad de técnicas, de tratamientos que buscan la supresión de comportamientos inapropiados, a través de métodos, muchas veces estresantes, para el desarrollo de aprendizajes. (Laurent, 2014).

¹⁶⁰ Habiendo estudiado un número significativo de niños, Kanner nos hace pensar si todas las características destacadas son comprobables en todos los casos. Traemos esta cuestión ante una nota al pie del traductor francés (Kanner, 1993, p. 33) que cuestiona el hecho de que el autor no hizo demostraciones de que todos los autistas son inteligentes.

que el autismo sea tomado como una deficiencia.

Finalmente, y sobre todo, es importante resaltar que hicimos una investigación a partir de los puntos de vista, en su mayoría, encontrados en los fundamentos de los autismos de Kanner y que muchas de las investigaciones actuales, aun siendo hechas cerca de setenta años después del descubrimiento de los autismos, no dejaron de cargar esos fundamentos, incluso cuando, actualmente, muchos de los estudios hayan tomado caminos muy divergentes, inclusive en el interior del propio Psicoanálisis. Se suma a estos acontecimientos, el hecho de que muchas escuelas y otros abordajes sobre los autismos, han avanzado en todo el mundo, trayendo las más diversas opiniones y controversias, y una búsqueda desenfrenada por pruebas¹⁶¹, muchas veces con una solución única, de carácter reduccionista y autoritario (Laurent, 2014).

Entonces, conviene recordar que el abordaje del Psicoanálisis ocupa un lugar importante de discusión, participando de esos debates y donde los psicoanalistas, al apoyarse en las enseñanzas de los casos que la práctica psicoanalítica propicia, los toma como pistas para una dirección del tratamiento, además de reinventarse siempre, a fin de “buscar inspirações nas novas perspectivas que possam se revelar fecundas em nosso campo” (Laurent, 2014, p. 178).

Conclusión

Este artículo procuro transmitir aquello que de las observaciones sobre los niños sordos se asemeja con la singularidad de algunos autistas: “el no responde al llamado”, “el no atiende”, “el no reacciona a los barullos”, “el no mira cuando es llamado”, “parece que no escucha”. Esas expresiones poseen valor porque se aproximan a lo que un niño autista “pone” en escena: el “no responder a los llamados”, el “mutismo”, el “no oír bien”, el “no dirigir la mirada”, el “aislamiento”. Por esto la necesidad de reconocimiento de las particularidades de un niño sordo y de un niño autista, principalmente para realizar las debidas diferenciaciones patológicas, y así, separar lo que es una sordera de lo que es un autismo.

Esto porque, en algunos casos el niño autista reacciona al otro como si fuese sordo. Por eso la necesidad de interpretar tales fenómenos, indagar sobre

¹⁶¹ Recordemos que esa discusión fue realizada en el libro *A batalha do autismo – da clínica à política*, de Éric Laurent, libro este que trae un debate sobre las diferencias radicales de perspectiva y tratamiento del autismo, y entre otros aspectos, cuestiona el actual “brote de autismo” y el propio sistema del DSM, el catálogo de síntomas y enfermedades psiquiátricas. (Laurent, 2014).

el cuadro de “sordera”, no solamente por la observación, sino también por el funcionamiento subjetivo del niño en la relación. Recordemos que tales indagaciones clínicas son el “divisor de aguas” de la clínica psicoanalítica y, por tanto, donde las manifestaciones de los niños podrán ser tomadas en su singularidad. En ese sentido, buscamos evidenciar la importancia de la posición del psicoanálisis ante los fenómenos que un niño puede presentar.

Recordemos que fue a partir de la especificidad de los descubrimientos de Kanner, que retomamos los fundamentos de los autismos para intentar responder a las cuestiones que una práctica interdisciplinaria con niños con patologías, instala al psicoanalista.

La construcción del caso Nicolás fue de gran auxilio en la problematización de cuestiones y en el mantenimiento de mi deseo de continuar analizando niños. Fui atraída por su diferencia, por su mirada, por su habar nada, por su modo de posicionarse ante la presencia de otro y por su no cooperación ante los exámenes clínicos necesarios dentro del programa de IC. Entretanto, tener un saber constituido de la falta de necesidad de un aparato de implante coclear para este niño autista, fue insuficiente para evitar la realización del protocolo de evaluación del programa. Todo ese trabajo fue realizado en el sentido de comprender la singularidad del niño y de excluir particularidades de un niño sordo, en la búsqueda de un sustento para nuestra contraindicación.

El programa de tratamiento de IC posibilitó una experiencia enriquecedora en relación al tratamiento con niños, permitiéndome un gran aprendizaje ante las complejidades involucradas en los casos de niños afectados de sordera y un manejo ante las dificultades encontradas en el proceso de rehabilitación auditiva, además del acogimiento del sufrimiento de los padres en la búsqueda de un tratamiento para sus hijos. Toda esa experiencia fue esencial para que fuese posible percibir especificidades diagnósticas y sustentar, en su momento, la contraindicación de una cirugía de oído para un niño autista.

Tal posición ante este caso, sin embargo, pareció hacer sentido como una “dirección de tratamiento” solamente en la actualidad, en la construcción del caso clínico y cuando sostenemos la hipótesis de que en ciertos tipos de autismo hay *un trazo de sordera como una señal aparente*¹⁶² que se relaciona a una condición subjetiva de funcionamiento, momento en que comenzamos a interrogarnos ante

¹⁶² Los resaltados son míos.

nuestra cuestión: ¿de qué este trazo de sordera sería índice? Ante esta perspectiva, seguimos un curso de investigación que nos posibilitó el encuentro con indagaciones semejantes a las que se presentan a la literatura psicoanalítica de los autismos.

Con Kanner, aprendemos que en el historial de los niños autistas hay casos que inicialmente fueron considerados como “sordos” o “duros de oído” (Kanner, 1993, p. 30). Datos semejantes fueron hallados en otros autores, como los niños de Tustin, que podían “pueden parecer sordos o ciegos” (Tustin, 1987a, p. 95), en Meltzer, donde el autismo incidía en niños a los que a menudo se diagnostica, erróneamente, como sordos, ciegos o débiles mentales (Meltzer *apud* Tustin, 1987a, p.115), o en Ribeiro, donde los niños autistas en determinados momentos aparecían “como se não escutassem e fossem surdas” (Ribeiro, 2005, p. 90).

Así, nuestro recorrido por estos autores muestra cómo las características y/o particularidades de los niños autistas pueden inducir al observador al error y a sospechar de una sordera periférica.

La mirada del Psicoanálisis ante la práctica con niños con deficiencias auditivas fue esencial para que considerásemos que existen psicopatologías infantiles que inicialmente pueden inducir un cuadro de sordera periférica sin, tener ninguna relación con la anatomía. Y también para mostrar la posibilidad de lectura clínica, capaz de visualizar, de ver y de comprender, lo que se da en la relación al Otro, o sea, en la relación del niño con sus padres, con el profesional del equipo multidisciplinario o con otros niños, como fundamental para que las diferenciaciones diagnósticas puedan realizarse.

Sin embargo, es importante resaltar que, independientemente del área de actuación en que una experiencia clínica se constituye, vemos que la función del psicoanálisis ante las psicopatologías de la infancia no se agota: es una práctica que propicia una interrogación de los abordajes, abriendo un campo privilegiado de escucha e intervención, que nos convoca a una apuesta al reconocimiento de posiciones subjetivas distintas, operadas más allá de un fenómeno.

Referencias bibliográficas

BEVILACQUA et al. (2002). O desenho da figura humana em crianças com implante coclear e escolaridade. *Pediatria Moderna*. V. 38, n. 5. p. 181-187.

- GOFFI-GOMEZ, Maria V. S. Critérios de Seleção e Avaliação Médica e Audiológica dos Candidatos ao Implante Coclear: Protocolo HCFMUSP. *Arquivos Internacionais de Otorrinolaringologia*. V. 8, n. 4. p. 303-323. 2004. Recuperado de: http://www.implantecoclear.org.br/artigos_detalhes.asp?id=14 . Acesso en 28/05/2016.
- KANNER, L. (1994). Irrelevant and metaphorical language in early infantile autism. *Suplement to American Journal of Psychiatry*. V. 151, n. 6, p.161-164. 1994.
- KANNER, L. (1943 [1993]) Trastornos autistas del contacto afectivo. *Revista Española de Discapacidad intelectual Siglo Cero* 149. Trad. Teresa Sanz Vicario. .
- LACAN, J. (1975). *Conferencia en Ginebra sobre el síntoma* del 4 de octubre de 1975. Traducción de Ricardo Rodríguez Ponte. Recuperado de: <http://lacanterafreudiana.com.ar/2.5.1.25%20%20%20%20CONFERENCIA%20EN%20GINEBRA%20SOBRE%20EL%20SINTOMA,%201975.pdf> Consultado en 14/05/2017
- LACAN, J. (1972-1973). *El Seminario, Libro 20. Aún*. Paidós. Buenos Aires. 1991.
- LAURENT, E. (2014). *A batalha do autismo: da clínica à política*. Tradução Claudia Berliner. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- LAZNIK, M. C. (1995 [1997]). *Hacia al habla. Tres niños autistas en psicoanálisis*. Trad. Santiago Algas Rev. R. Harari. Buenos Aires. Nueva Visión.
- LAZNIK, M. (2013). *A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito*. Tradução Cláudia F. Rohelinkol. 3a Ed. Salvador: Ágalma.
- MAGALHAES, Aracê M. M. et al. (2007). Desenvolvimento socioemocional de crianças surdas com implante coclear. (2007). *Bol. - Acad. Paul. Psicol., São Paulo*, v. 27, n. 2, p. 103-132, dez 2007. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2007000200011&lng=pt&nrm=iso . Acesso en 28 mayo de 2016.
- OLIVEIRA, Pedro; CASTRO, Fernanda; RIBEIRO, Almeida. (2002). Surdez infantil. *Rev. Bras. Otorrinolaringol. São Paulo*, v. 68, n. 3. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-72992002000300019> . Acesso en 28/05/2016.
- RIBEIRO, Jeanne M. de L. C. (2005). *A criança autista em trabalho*. Rio de Janeiro: 7Letras.
- SOLER, C. (2004). *El inconsciente a cielo abierto de la psicosis*. Juan Ventura Esquivel Editor. Buenos Aires. Trd. Teodoro Pablo Lecman.

TUSTIN, F. (1972 [1987a]). *Autismo y Psicosis Infantil*. Barcelona. Paidós.

TUSTIN, F. (1981 [1987b]). *Estados Autísticos en los niños*. Barcelona. Paidós.

Pedagogía de la droga

MARCELO REAL

Presentación

Con el tono de una tragedia sofocleana, día a día oímos algo así: “No ha habido entre los hombres invención más funesta que la droga: ella devasta las ciudades, ella saca a los hombres de su casa, ella los industria y pervierte sus buenos sentimientos, disponiéndolos para todo hecho punible; ella enseñó a los hombres a valerse de todos los medios y a ingeniarse para cometer toda clase de impiedad”. Estas palabras son moneda corriente tanto en los medios de comunicación como en las instituciones sanitarias y educativas. La cosa se pone más sensible desde que esto involucra a un adolescente, a su familia, al establecimiento en donde estudia y a su entorno en general.

Sucede que en nuestro tiempo la imagen del adicto sacude a un pueblo entero: figura intrépida, poseída y errante, anónima, que pierde la cabeza, que pisa el suelo rajado por el sol con los pies descalzos y ampollados, irrumpiendo en cualquier casa y suscitando un deseo terrible de matar. La población se encuentra en “estado de alarma”.

Los discursos sobre el llamado “adicto” toman cada vez más consistencia. La producción de enunciados del Derecho, la medicina, las ciencias humanas, las políticas de Estado, los medios de comunicación, hacen de su condición de peligrosidad un relevo del leproso, el delincuente, el loco (incluso si bien hoy nuestra sociedad tolera un poco más a los locos, ya no soporta a los drogadictos). El adicto, intruso, forastero, extranjero; rostro oscuro, roto, sombra de lo Otro.

En estos discursos se desliza muchas veces que el consumo de sustancias consiste en el encuentro entre dos cuerpos únicamente: el consumidor y el tóxico. Concibiendo al consumidor como un Robinson Crusoe, se sigue un esquema reduccionista del tipo sujeto-verbo-predicado: el adicto como sujeto, la sustancia como predicado, y la cópula del verbo consumir: *Juan Pérez consume cocaína*. Pero las cosas no funcionan así más que a un nivel muy impreciso y poco riguroso en el que se desconocen las sutilezas, los matices y las diferencias.

Pues la droga, antes que tóxico, es lazo con otros -entre quienes se encuentran, aunque no sólo, otros consumidores. Hay que recordar pues que no se consumen drogas sin más, sino que por ser productos de determinada cultura, éstas van acompañadas de una particular producción de discursos sobre las drogas (incluida la jerga propia de los drogados).

Producción, distribución, consumo

Como cualquier otro producto también, al lado del uso (en este caso, tóxico), las sustancias cumplen pues un uso o función social. Ya desde tiempos remotos es bien sabido que a los objetos se les da dos tipos de usos bastante distintos:

Uno y otro son usos del objeto como tal, pero no en un mismo sentido, ya que uno es el propio del objeto, y el otro, no, como, por ejemplo, el uso de un zapato como calzado y como objeto de cambio. Es decir, tanto uno como otro son usos del zapato. Porque también el que cambia un zapato suyo al que lo necesita a cambio de dinero o de comida utiliza el zapato en cuanto tal zapato pero no en su uso natural. Ya que no se ha hecho para el cambio. Del mismo modo para con los demás objetos de propiedad.
(Aristóteles, 2001, p. 60)

Ahora bien, en ciertos casos de adicción (a la pasta base, por ejemplo) con frecuencia hay una cuasi-universalización del *valor de cambio* en la que se opera una aniquilación del *valor de uso* de todo bien, a excepción de la misma droga. Es decir, pareciera que llegado el caso sólo hay un único valor de uso: el tóxico; todo lo demás (zapato, ropa, aparatos) es valor de cambio, mercancía, objeto transable.

Pero sería erróneo pensar que allí sólo se trata de consumo. Hay momentos de producción, distribución, cambio y consumo. No son extraños los períodos en que alguno pasa por la fabricación (plantación), el narcotráfico y el pasaje (como en el caso de las “mulas”). Todos estos son actos, momentos, articulados de cierta forma, procesos encadenados entre los cuales el consumo aparece como un instante privilegiado que da sentido a toda la cadena permitiendo que todo vuelva a empezar, es decir, que se repita la producción. El consumo es la fase final, nunca la única, de un proceso de producción en el que la vida de varios aparece comprometida.

No se trata, en fin, únicamente de consumo porque *el consumo es inmediatamente producción*. Producción de un cuerpo, de ciertas potencias del cuerpo (y cada droga agita fuerzas distintas en cada quien). *Producción consumidora*, para tomar una expresión de la economía política (Marx, 1987, p. 290), y que surgida del aniquilamiento de la sustancia-producto, crea para las sustancias tanto el adicto para el cual ellas están hechas como la necesidad de una nueva producción.

Lo benéfico y lo nocivo

A menudo se dice, de forma demasiado apresurada quizá, que la adicción es una forma de suicidio, es decir, de destrucción más que de producción. Y no es extraño que incluso quienes se denominan a sí mismos “adictos” lo experimenten de esa manera: “*La mayoría nos dimos cuenta de que con nuestra adicción nos estábamos suicidando lentamente...*” –dicen los Narcóticos Anónimos (1993). Y es cierto que algunos terminan reventándose, que su consumo los conduce a la muerte. Pero ¿y si en otros el consumo significara exactamente lo contrario, es decir, una forma de no suicidarse, de mantenerse con vida, por ejemplo, a pesar de los duelos sufridos? Hemos escuchado a quienes habiendo sufrido pérdidas desgarradoras, tanto por el número escandaloso como por las condiciones lamentables o indignas en que se produjeron, no se sabe cómo habrían terminado si no se hubieran intoxicado¹⁶³.

Sin duda, la droga es lo que encadena; pero si es lo que mata, es también en muchos casos lo que salva y lo que cura, y lo que cura, antes que nada, de algo, quizás aún más terrible. Curiosamente en numerosas ocasiones tiene un efecto de relajamiento: en casos de inhibición, de angustia, de síntomas que aquejan a un individuo limitándolo en sus interacciones sociales, puede operar como relajación de las defensas, alivio momentáneo que le permite mejorar en su desempeño y rendimiento.

En la droga reside, pues, al mismo tiempo todo el juego místico de la pérdida y de la salvación, todo el juego teatral de la muerte y de la vida, todo el juego positivo de la enfermedad y la salud.

¹⁶³ Pues se trata de pérdidas vividas como accidentes y no aún como acontecimientos. Hace falta todo un recorrido para extraer acontecimientos de los accidentes, aún de los más desgraciados. Lo cierto es que dicha extracción no es automática. A veces esos recorridos conllevan los peligros más extremos.

Si se pregunta por qué la salud no basta, por qué la grieta [la fisura, diríamos nosotros] es deseable, quizá sea porque nunca se ha pensado sino por ella y sobre sus bordes, y que todo lo que fue bueno y grande en la humanidad entra y sale por ella, entre gentes prontas a destruirse a sí mismas, y que antes la muerte que la salud que se nos propone (Deleuze, 2001, p. 205).

En muchos casos, no hay que apresurarse a privar del tóxico, sin medir, sin calibrar la función que este cumple para cada uno en particular. Si justamente consumiendo sustancias es el modo en que alguien ha encontrado para sostenerse en la vida, no es impensable que la supresión del tóxico sin más sea devastadora; y ello no simplemente por los efectos químicos o toxicológicos de un corte tan abrupto, como en el terrible síndrome que puede sobrevenir ante la abstinencia de alcohol y que puede empujar al *delirium tremens* e incluso a la muerte, sino por las implicaciones subjetivas y afectivas que tal interrupción puede conllevar.

Por ello conviene tomar al fármaco o droga en los dos sentidos a la vez: remedio y veneno, bueno y lamentable, benéfico y doloroso, exceso violento que hace gritar de placer y alivio, “doloroso goce”, mórbido y apaciguador de la enfermedad, benéfico y nocivo a la vez (Derrida, 1975, pp. 140 y ss.). Y de ello hay que sacar una doble consecuencia: la droga puede ser benéfica, el remedio o medicamento puede ser perjudicial.

En este sentido, no es extraño que al efecto de la intoxicación en la jerga se lo llame “pegue”¹⁶⁴: en efecto,

... fáрмаcon quiere decir golpe... “de suerte que fáрмаcon habría significado: lo que concierne a un golpe demoníaco o que es utilizado como medio de curación contra semejante golpe”... un golpe de fuerza... un golpe disparado... un golpe subido... pero un golpe para nada... un golpe en el agua [...] y un golpe de suerte (Derrida, 1975, p. 259).

Ni apocalípticos ni apologéticos

Por eso, no hay por qué adoptar un tono apocalíptico lanzándose en una cruzada o guerra contra las drogas. Y al decir esto estamos lejos de quienes con

¹⁶⁴ En inglés se usa “blow” (golpe) para “inhalar” cocaína (también llamada “blow”). Hay una película del 2001 que lleva este nombre, donde actúan Johnny Depp y Penélope Cruz.

ese mismo tono califican a ciertas posturas de algunos drogados como “apología de la droga”. Pues de un lado se condena todo uso de drogas, del otro se sale en su defensa de forma indiscriminada. Siempre está al acecho esa perspectiva moral que, desconociendo que drogarse no es de por sí bueno ni malo, pierde de vista la especificidad tanto de los distintos consumos, de sus diversos placeres, como sus eventuales angustias y calamidades.

Las experiencias de quienes consumen solos pasta base en una esquina no se asimilan a las de aquellos que toman éxtasis en una fiesta con sus amigos: los problemas con los cuales *ese* consumo puede asociarse en la vida de un joven, de su familia y demás instituciones por las que transita son diferentes.

No son tampoco las mismas que las experiencias con drogas de los hippies o la generación beat de los años sesenta; están muy alejadas de las de aquellos artistas que buscaban una experiencia interior (recordemos los textos del escritor Henri Michaux [1969] sobre la mezcalina) o de la exploración de las posibilidades de pensamiento sobre la que dan cuenta algunos intelectuales (al respecto los textos del filósofo Walter Benjamin [2014] sobre el haschich son ejemplares).

Secularización de la cosa

De este modo, es notorio que en las últimas décadas ha habido una transformación tanto en los cuadros de intoxicación como en las prácticas de consumo. Asistimos a nuevas prácticas que ya no se equiparan a las tomas en el marco ceremonial. En efecto, los indígenas consumían ciertos brebajes preparados con hongos y plantas para conducirse hacia su dios (enteogénesis) y recibir la iluminación. Pero hoy en día, se ha virado hacia un consumo no sólo laico o secular¹⁶⁵, sino en gran parte salvaje y a secas. Consumo que muchas veces también se realiza en condiciones de: *pobreza*, en la cual se llega a vivir en situación de calle, comer de los contenedores de basura, o andar descalzos y sin vestimenta; *obediencia*, en la medida que se responde servilmente a una necesidad imperiosa de gozar (“álgebra de la necesidad”, como decía el yonqui de William Burroughs); y *castidad*, en cuanto muchas veces algunos consumidores de drogas llevan una vida célibe en la que el sexo pierde interés.

¹⁶⁵ Si bien este tipo de prácticas espirituales subsisten de forma marginal —aunque con un creciente resurgimiento en varios contextos urbanos.

De esta forma, el orgasmo que se produce en el encuentro con un *partenaire* sexual ya no es considerado el goce por excelencia; es decir, la experiencia de la droga pone en entredicho que el placer genital sea el modelo de todo goce¹⁶⁶. ¿No estaremos asistiendo al declive de aquella sociedad sexualizada, “liberada” sexualmente, que consideraba a la función del orgasmo -para evocar el texto de Wilhelm Reich (2010)- placer último y más intenso?

Pues en la intoxicación hay un erotismo que no se reduce a lo erótico-sexual: “*Me estoy olvidando del sexo y de todos los placeres intensos del cuerpo –un fantasma gris, atado a la falopa [junk]. Los muchachos españoles me llaman ‘El Hombre Invisible’*” -dice Burroughs (2001, p. 56). Y agrega:

Me pego un pinchazo delante de D. L. Me busco una vena en el pie desnudo y sucio... Los yonquis carecen de vergüenza... Son impermeables a la repugnancia ajena. Es poco probable que la vergüenza pueda darse en ausencia de libido sexual... La vergüenza del yonqui desaparece con su sociabilidad asexual, también dependiente de la libido... (Burroughs, 2001, p. 57)¹⁶⁷

¿Cómo pensar entonces la “fisura”¹⁶⁸ o el “álgebra de la necesidad”? ¿De qué formas de sentir y gozar se trataría allí? Hemos esbozado una respuesta en otro lugar (Real, 2014) que, por razones de espacio, no podemos desarrollar aquí.

Como sea, el destructivo enganche que se puede establecer con ciertas drogas no se reduce a un problema de ignorancia o desinformación. A esta altura, los consumidores, salvo en el caso de ciertos niños y adolescentes, por lo general más o menos saben, han escuchado aquí y allá las consecuencias, los riesgos y los daños de las distintas drogas. Ahora bien, ¿han aprendido a drogarse? ¿Han tenido algún tipo de dificultad ante el aprendizaje de la droga? ¿Y acaso tiene algún sentido plantearse en la academia este tipo de preguntas? Quizá estas sólo puedan reservarse para la ciencia ficción, la cual con frecuencia se adelanta a la ciencia a secas.

¹⁶⁶ Así lo han postulado el Psicoanálisis de las Relaciones Objetales y la Psicología del Yo.

¹⁶⁷ La traducción es nuestra.

¹⁶⁸ Para llamar con los términos de la jerga de la droga a una experiencia que las categorías psiquiátricas de la dependencia y la abstinencia no llegan a recubrir.

Pedagogía de los sentidos

Así, un tal William Burroughs, quien fue por un tiempo, como se dice, heroinómano, en los años sesenta concibió, tras su cura de desintoxicación, una academia en la cual las drogas sirvieran de recurso, en la era espacial, para ensanchar la conciencia y partir ingrátidos al espacio. No es que pensara que las drogas fueran necesarias para elevarse por sobre el cuerpo animal y por sobre los dispositivos de control social a los cuales el hombre moderno está sometido, sino que las drogas pueden servir de recursos útiles en ciertos estados del entrenamiento. Por eso, propuso que el adiestramiento inicial con métodos no-químicos de ampliación de la conciencia y aumento de la sensibilidad al entorno y a los procesos corporales durará dos años: durante este período el estudiante deberá abstenerse de consumir cualquier droga, alcohol incluido. Luego, el estudiante será preparado para viajes (*trips*) de ampliación de la conciencia mediante drogas llamadas “alucinógenas” (LSD, mezcalina, DMT) con el fin de alcanzar regiones físicas y psíquicas difíciles de explorar por otros medios en el estado actual de nuestro conocimiento (no se sabe lo que puede sentir un cuerpo). Se ve que el programa más que a los contenidos apunta a la experimentación.

Bajo la influencia del LSD, la mezcalina o la marihuana, el sujeto es intensamente consciente de los colores, los sonidos, los olores... y puede decirse que el efecto de la droga consiste en este aumento de sensibilidad, que puede resultar agradable o desagradable según el contenido de aquello que se hace consciente. Los colores y sonidos adquieren una significación inmensa, y buena parte de estas percepciones persisten una vez desaparecido el efecto de la droga. Bajo el efecto de la mezcalina viví la experiencia de ver por primera vez un cuadro, y posteriormente descubrí que podía verlo sin usar la droga. La misma capacidad introspectiva respecto de la música, de la belleza de un objeto generalmente ignorado, persiste después, de modo que una fuerte dosis de una droga amplificadora de la conciencia resulta a veces en un aumento permanente del campo de la experiencia. La mezcalina transporta a quien la consume hacia áreas psíquicas inexploradas, a las que es frecuente que se sepa volver sin ayuda química. (Burroughs y Odier, 2014, p. 147)

El programa propuesto consistía esencialmente en una desintoxicación del miedo interior y del control interior, una liberación del pensamiento y de la energía para preparar a una nueva generación en la aventura del espacio. A diferencia de aquella que emplea fármacos para adaptar y controlar a los niños y adolescentes en el liceo y en la escuela, tal programa pedagógico cuestionaba así todo proyecto educativo normalizador. Lo cual no quiere decir que ingenuamente ignorara los peligros que conllevan los consumos de drogas o que románticamente creyera que el mundo podría subvertirse simplemente por el hecho de que los hombres estuvieran “colocados” (*high*).

Decíamos que sólo la ciencia ficción parece haberse planteado este tipo de preguntas. Pero ahora debemos corregirnos. Pues un tal Gilles Deleuze, quien fue por un tiempo, como se dice, alcohólico, unos pocos años antes del mayo del 68 postulaba en su tesis doctoral de filosofía una “pedagogía de los sentidos” en la cual se aprehendiera la vida en su máxima y más pura intensidad: *“ese es el objeto de una distorsión de los sentidos. Una pedagogía de los sentidos está orientada hacia ese fin [...] Experiencias farmacodinámicas o físicas, como las del vértigo, se acercan a ese fin [...]”* (Deleuze, 2002, pp. 354-355). Así es, nuestros sentidos han de ser entrenados, aunque Deleuze no postule un programa común predefinido a realizarse en academia alguna; que cada uno encuentre la vía singular por donde logre llevar al límite la sensibilidad mediante la conmoción del sentido común y de las formas de sentir a las que cada uno se encuentra atado por las exigencias de la vida cotidiana.

Los efectos que se producen con el uso de ciertas drogas brindan una idea de cómo la intensidad de lo sensible (tanto las sensaciones de sonido y color como de placer y dolor) puede elevarse a la enésima potencia. Eso no significa que únicamente tomando fármacos o drogas pueda captarse esta vida intensa, de ningún modo: la intensidad usa de todo lo que encuentra en su camino para producirse, sea un agente químico o de otro tipo.

No se puede renunciar a la esperanza de que los efectos de la droga o del alcohol (sus ‘revelaciones’) puedan ser revividas y recuperadas por sí mismas en la superficie del mundo, independientemente del uso de sustancias, si las técnicas de alienación social que determinan ésta se convierten en medios de exploración revolucionarios. Burroughs escribe sobre esto extrañas páginas que atestiguan esta búsqueda de la gran Salud, nuestro modo

propio de ser piadosos: 'Pensad que todo lo que puede alcanzarse por vías químicas es accesible por otros caminos...' Ametrallamiento de la superficie para trasmutar el apuñalamiento de los cuerpos, oh psicodelia. (Deleuze, 2001, p. 169)

Referencias bibliográficas

- ARISTÓTELES (2001). *Política*. Madrid: Alianza.
- BENJAMIN, W. (2014). *Sobre el hachís. Protocolos de experiencias con drogas*. Palma de Mallorca: José J. De Olañeta.
- BURROUGHS, W. (2001). *The naked lunch*. New York: Grove Press.
- BURROUGHS, W. S., ODIER, D. (2014). *La tarea*. Bs. As.: El cuenco de plata.
- DELEUZE, G. (2001). *Lógica de sentido*. Barcelona: Paidós.
- DELEUZE, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Bs. As.: Amorrortu.
- DERRIDA, J. (1975). La farmacia de Platón. *La diseminación* (pp. 91-262). Madrid: Fundamentos.
- MARX, K. (1987). Introducción a la Crítica de la economía política. *Contribución a la crítica de la economía política*. México: Siglo XXI.
- MICHAUX, H. (1969). *Miserable milagro (La mezcalina)*. Caracas: Monte Ávila editores.
- NARCÓTICOS ANÓNIMOS (1993). *Quién, qué, cómo y por qué*. Recuperado de: www.na.org/admin/include/spaw2/uploads/pdf/litfiles/cs/CS_3101.pdf
- REAL, M. (2014). *Fisuras. La dimensión del (sin)sentido y el consumo de pasta base*. Montevideo: Udelar. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/handle/123456789/4370>
- REICH, W. (2010). *La función del orgasmo. El descubrimiento del orgón. Problemas económico-sexuales de la energía biológica*. Madrid: Paidós.

La importancia de la escucha del error en el aprendizaje

MARIANELLA LORENZO

Seulement elle était sérieuse. Elle m'a expliqué que lire, ça commence par écouter. J'aurais plutôt pensé par lire, justement. Mais elle a dit: non, non, ne croyez pas cela Germain! pour faire aimer la lecture aux petits, il faut leur lire à haute voix.

Marie-Sabine Roger, *La tête en friche*.

Presentación

El presente artículo intenta pensar algunos aspectos del error en el aprendizaje. A partir de la lectura de la novela *La tête en friche*, de Marie-Sabine Roger, me surgieron ciertas reflexiones en relación a lo indagado en los grupos de investigación sobre enseñanza y aprendizaje.¹⁶⁹

Un posible análisis de la novela

Quizá sea oportuno referir brevemente a la trama de esta hermosa novela. Los personajes centrales son Germain y Margueritte. Él es un hombre cuarentón, con serias dificultades de lectura. Su madre lo ridiculiza y lo destrata. Una tarde se encuentra con Margueritte. Ella es una anciana culta y refinada. Descubren en un primer momento un punto en común: contar y nombrar pájaros en el parque. Poco a poco se establece un vínculo entre ellos que trasciende estos primeros encuentros. Empiezan a compartir el gusto por la lectura y a pesar de las dificultades de aprendizaje de Germain, él comienza a desear aprender. Dicho personaje es ridiculizado en los diferentes ámbitos que frecuenta (por ejemplo, el bar), pero esto no es obstáculo para continuar con su aprendizaje.

Un día Margueritte me dijo: Germain, me he dado cuenta de que usted es un auténtico lector, y de pronto, me entró la risa, porque, ya sabéis, los libros y yo... El caso es

¹⁶⁹ Estos grupos han sido dirigidos por los profesores Luis E. Behares y Ana María Fernández Caraballo, en el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

que ella estaba seria. Me explicó que a leer se empieza escuchando.

Se ha comentado sobre esta novela que en ella «cada palabra es una verdad, cada frase un consuelo».¹⁷⁰ Resulta interesante la conjunción de lo cognitivo y lo afectivo: verdad-consuelo. Considero que el aprendizaje debe tomar ese rumbo. No existe aprendizaje sin deseo. Fernández Caraballo (2014) y Behares *et al.* (2008) sostienen que no existe aprendizaje significativo sin transferencia positiva. Recordemos las puntualizaciones que realiza Freud sobre la transferencia cuando señala que esta consiste

en el proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relaciones, estableciendo con ellos y de un modo especial dentro de la relación analítica. Se trata de una repetición de prototipos infantiles vividos con un marcado sentimiento de actualidad. (Freud, 1912, s.f.).

Si bien una clase o «el parque», recordando la novela citada, no es el ámbito analítico, se puede hablar sí de fenómenos transferenciales donde el aprendizaje, la escucha y el error interactúan. Considero que en el aprendizaje siempre hay contacto con aspectos infantiles. Estos pueden generar trabas en el proceso cognitivo o facilitarlo. Siempre esto se enmarca en lo transferencial y contratransferencial. Alicia Fernández (1987, p. 90) nos trae una viñeta de un alumno el primer día de clase: «Llegué a la escuela y nadie me escuchaba. Preferí no ser escuchado a gritar como todos, pero no sé cuánto voy a aguantar, tengo miedo de terminar como ellos». Aquí la autora denuncia no solo la violencia escolar, sino el fracaso en el aprendizaje. Este joven puede tener miedo en el aprender, conformándose allí un síntoma. Obviamente este síntoma no solo tiene que ver con la estructura familiar y su historia individual, sino también con los aspectos transferenciales institucionales. «El síntoma alude y elude el conflicto. Lo elude, para no contactarse con la angustia, pero al mismo tiempo está mostrando una marca, señalando, es decir, aludiendo al conflicto. El síntoma es el retorno de lo reprimido... Hay una lucha constante» (Fernández, 1987, p. 93).

Freud, en su conceptualización sobre «series complementarias», le otorga un papel importante a la familia y a los aspectos sociales en el aprendizaje, si bien sabemos que existen conceptos actuales en el ámbito del aprendizaje, como la

¹⁷⁰ Comentario de la novela por Espace Culturel E. Leclerc-Lisieux.

noción de *resiliencia*, que permiten pensar la influencia familiar y social desde otra perspectiva teórica.

Desde otro marco teórico, Lacan

ha dicho que del sujeto definido exclusivamente por la familia solo queda el nombre escrito sobre una lápida, y Manonni afirma «que los padres inconscientes dejan a su hijo la carga de rehacer su historia, pero de rehacerla de tal manera que nada debiera cambiar a pesar de todo. La paradoja en la que el niño está preso produce luego efectos violentos; en efecto, raramente hay oportunidad de que el niño se realice en su propio nombre». (Fernández, 1987, p. 113).

Podríamos agregar, junto con Lacan, que siempre nos encontramos alienados en el Otro.

Es importante, por lo antes señalado, que el docente se corra de ese lugar de «genitor».

Ocurre lo mismo con el maestro que intenta enseñar trabajando con ese sentimiento de desposesión que lo hace rechazar sin cesar la posición de genitor, es bueno, en muchos sentidos, que crea que es solamente «el que despierta», y que suponga que, aunque las cosas nacen a través de él, no nacen de él. Está bien que buscando enseñar haga descubrir, y que por ahí se le escape la fuerza de la transmisión. (Meirieu, 1992, p. 45).

Volviendo al comienzo del artículo, recordemos el título original de la novela: *La tête en friche*, hay algo que tiene que ser desesperado, porque está esperando para nacer.

El educar y el aprender consisten en «la posibilidad de dar lo que no se tiene... sinónimo de enseñar hasta lo que no se sabe» (Skliar, 2005, p. 136). Y a su vez dar un lugar al error y ser capaz de escuchar el saber del error. Recordemos a Freud y el lugar que este autor le otorga a las operaciones fallidas, por ejemplo, cuando se dice una palabra en lugar de otra, un desliz verbal (*versprechen*) que se da tanto en la escritura como en la oralidad. O también los deslices en la lectura (*verlesen*), o los errores auditivos (*verbören*). Freud señala que frente a estas formas del error —y a otras, como los olvidos y el perder— reaccionamos con asombro o enojo, pero no de forma comprensible. La pregunta que puede hacerse es si muchos de los errores del aprendizaje no pueden tener también estas formas, haciéndose, como señala Alicia Fernández, síntoma.

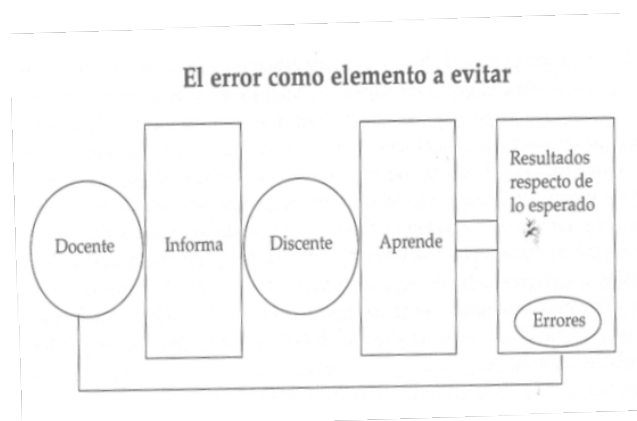
Por otra parte, Saturnino de la Torre (2001, p. 211) señala que

el error ha sido visto como un resultado sancionable. Como un procedimiento o acto indeseable, del que no es posible sacar nada positivo. Es por ello que la teoría conductista trataba de eliminarlo antes de que ocurriera, por sus efectos perniciosos y de fijación. No negamos que una palabra que hemos visto mal escrita pueda fijarse de ese modo. Pero la consideración constructiva y didáctica del error no está en sí mismo, sino en la reflexión sobre él y en el proceso de reconstrucción que provoca.

Estas consideraciones se acercan a una visión más del orden del psicoanálisis, intentando ir a la búsqueda del acontecimiento y la causalidad. Este autor señala que es importante en el marco del aprendizaje detectar los errores, identificarlos, y si es necesario, rectificarlos, para conseguir ciertas transformaciones. En esta misma línea, De la Torre hace una tipología de los errores. En particular, contrapone a una «pedagogía del éxito» la alternativa por él denominada «pedagogía del error». Ambas perspectivas asumen concepciones diferentes del error en el aprendizaje, en la primera el error aparece como algo a evitar.

Los errores son detectados en la evaluación y se utilizan como criterio calificador inversamente proporcional, de modo que a más errores (incluida la omisión) se considera es menor el aprendizaje y por consiguiente menor calificación. Si el profesor detecta menos errores en el control, supondrá un grado mayor de aprendizaje por parte del alumno y le otorgará una calificación más elevada. El error es, pues, el criterio base en la evaluación de los aprendizajes. Raramente se plantea cómo ha llegado el alumno a tales resultados. (De la Torre, 2004, pp. 89-90).

El siguiente diagrama propuesto por De la Torre (2004, p. 90) hace visible tal dinámica tradicional:

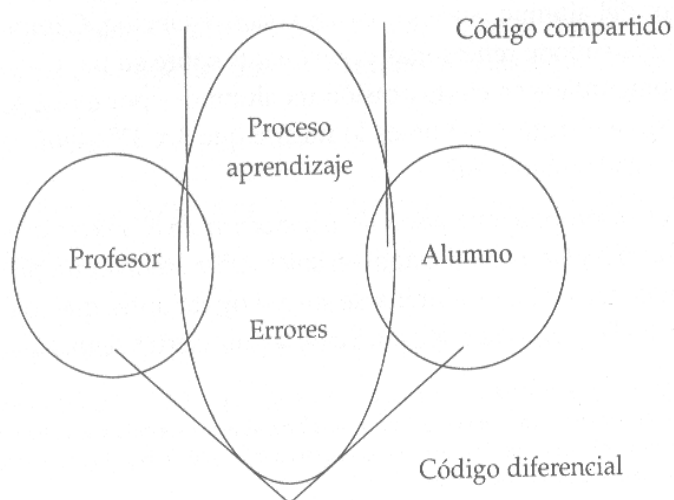


La perspectiva alternativa propuesta por De la Torre (2004, p. 90) es considerar «el error como categoría didáctica».

Profesor y alumno están comprometidos en un mismo objetivo. En su recorrido, que no es otro que el del «currículum», el profesor sigue de cerca las estrategias utilizadas por el alumno. Acepta el error como algo natural al proceso, examina el porqué del mismo y lo utiliza como estrategia de nuevos aprendizajes. Profesor y alumno no coinciden totalmente en sus códigos, pero partiendo de lo que tienen en común, el profesor va ampliando el campo de significaciones compartidas. Los errores, dejan de tener su carga únicamente negativa para convertirse en categorías de información para el profesor y el alumno. (De la Torre, 2004, p. 90).

En el siguiente diagrama De la Torre (2004, p. 91) ilustra esta concepción alternativa:

El error como categoría didáctica



El contraste entre una pedagogía del éxito y una pedagogía del error no se reduce a la conceptualización de tal fenómeno, sino que implica las diversas dimensiones de la experiencia educativa. El siguiente cuadro (propuesto por De la Torre, 2004, pp. 86-87) explicita detalladamente las diferencias entre una y otra perspectiva:

**Contraposición entre:
Pedagogía del éxito-Pedagogía del error**

1. Consideración del error	
-Desviación de la norma. - Comportamiento inadaptado -Elemento regresivo, perjudicial en aprendizaje -Carácter sancionable, punitivo -Evitación del error -Indicador de resultados no conseguidos	-Desajuste entre lo esperado y obtenido -Elemento constructivo, innovador -Condición concomitante del aprendizaje -Aceptación y análisis del error. - Diagnosis -Síntoma de procesos de aprendizaje
2. Enfoque conceptual	
-Atiende a resultados -Predominio de criterio de eficacia -Relación entre objetivo-productos -Origina pedagogía por objetivos -Investigación de eficacia en enseñanza aprendizaje	-Atención preferente a procesos -Predominio de criterio de eficiencia -Relación entre proceso, medio, producto -Da pie a pedagogía del proceso -Investigación de procesos cognitivos
3. Rol del profesor	
-Corrige y sanciona errores, equivocaciones -Planifica y diseña acciones que aseguren éxito -Dirige los aprendizajes -Actitud rígida respecto del plan inicial -Evalúa sobre todo los conocimientos	-Diagnosis a través de errores -Plantea situaciones de aprendizaje -Orienta y guía los aprendizajes -Actitud flexible respecto del plan inicial -Evalúa también procesos, estrategias, etc.
4. Rol del alumno	
-Actitud receptiva respecto del plan de actividades -Predomina el principio de individualización -Aprendizaje centrado en objetivos de conocimiento	-Actitud participativa en plan actividad -Integra individualización y socialización -Mayor amplitud de aprendizaje
5. Metodología	
-Ejercitación y aplicación	-Heurística y aprendizaje autónomo
6. Evaluación	

-Centrada en evaluación de objetivos conceptuales -Instrumentos objetivos u objetivables	-Evaluación procesos, medios y resultados -Instrumentos objetivos y subjetivos
7. Modelos y estrategias docentes Una y otra pedagogía se valen de sistemas, modelos, metodologías y estrategias concretas, que evitan o aceptan el error como elemento distorsionante o concomitante, tales como:	
-Modelo temporal, de Carrol -Pedagogía correctiva, de Bonboir -Sistema individualizado, de Keller / Sherman -Aprendizaje por el dominio, de Block -Instrucción basada en competencias de Torshen -Enseñanza programada: lineal, ramificada... -Diseños tecnológicos de instrucción -Enseñanza Modular -Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO, CAI) -Enseñanza a la carta -IPI = Instrucción prescrita individualizada -LAP = Paquetes de actividades de aprendizaje -ECO = Enseñanza por contratos pedagógicos -Etc.	-Modelo de aprendizaje por descubrimiento Bruner -Método natural, de C. Freinet -Método de investigación, de Tonucci -Aprendizaje autónomo -Pedagogía vivencial -Enseñanza-aprendizaje creativos -Metodología heurística -Aprendizaje a través de experiencias -Enseñanza adaptativa de Snow -Aprendizaje por resolución de problemas -Aprendizaje mediante ordenador: -LOGO, simulación -Aprendizaje compartido -Aprendizaje colaborativo, entre iguales -Etc.

Quisiera terminar haciendo referencia a las observaciones de Alicia Fernández (2011, p. 101) en relación al creer en el otro como posibilidad de movimientos creativos, de ir más allá del error: «La capacidad de creer abre un terreno fértil en el cual el pensar trabaja sostenido y sosteniendo la actividad atencional». Dicha autora, basándose en Winnicott, jerarquiza esta capacidad de creer en el otro. Volviendo a la novela de Roger, tanto Margueritte como Germain creyeron el uno en el otro. En un espacio de placer, en un parque, dándole nombre a las palomas. Ese espacio lúdico dio lugar a un aprendizaje. Germain aprendió el gusto por la lectura, Margueritte a vivir más allá de su edad —viajando en una camioneta a alta velocidad—. En el encuentro con el Otro-otro, con el deseo, hay aprendizaje. Para finalizar una simple reflexión de Luce Irigaray (1998, p. 23):

De mi escucha nacerá, tal vez, el silencio. La atención a ti hará callar el rumor, engendrará un mundo donde mantenerse, un lugar donde vivir y recogerse, un espacio donde descansar... Nacerán una admiración nueva, una mirada naíf, nativa, un día inusual. Callarme para dejarte hablar, para dar nacimiento a ti. Y a nosotros.

Referencias bibliográficas

- BEHARES, L. (2008). *Didáctica mínima*. Montevideo: Psicolibros.
- DE LA TORRE, S. (2001). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.
- DE LA TORRE, S. (2004). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. (2014). *El aprendizaje en cuestión*. Montevideo: Ediciones de la Fuga.
- FERNÁNDEZ, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FERNÁNDEZ, A. (2011). *La atencionalidad atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FREUD S. (1912). Sobre la dinámica de la transferencia. En *Sigmund Freud. Obras completas*. Tomo XII. Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1915). Puntualizaciones sobre el amor de transferencia. En *Sigmund Freud. Obras completas*. Tomo XII. Buenos Aires: Amorrortu.
- IRIGARAY, L. (1998). *Ser dos*. Buenos Aires: Paidós.
- MEIRIEU, Ph. (1992), *Aprender sí. Pero cómo*. Barcelona: Octaedro.
- ROGER, M. S. (2011). *La tête en friche*. París: Editions du Rouergue.
- SKLIAR, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. En *Revista Educación y Pedagogía*, n.º 1, vol. XVII. Medellín: Universidad de Antioquia.

Las dificultades de aprendizaje bajo sospecha

PAOLA ANDRÉS

Cierta malignidad, que es causada (...) por lo agrio de los humores engendrados en la concavidad del diafragma, sucede que esos vapores (...), eso es lo que hace que vuestra hija esté muda. (Molière. *Le médecin malgré lui*).

(Citado en: Foucault, 1973, p. 189).

El presente artículo integra los desarrollos teóricos de la línea de investigación "Enseñanza y Psicoanálisis" dirigida por la Dra. Ana Ma. Fernández Caraballo, del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar. Dicho marco se basa en los estudios sobre psicoanálisis y enseñanza que buscan fundamentalmente la discriminación entre enseñanza, transmisión y aprendizaje (Behares, 2004 y Fernández Caraballo, 2017).

Partimos desde una concepción de lengua y de sujeto diferente a la teoría de la comunicación, donde los tiempos del aprendizaje son singulares e inherentes a cada subjetividad, además éstos, son pautados por un tiempo lógico¹⁷¹ y no solamente cronológico. Por lo que se busca captar el acto de aprender y los movimientos subjetivos necesarios que deben producirse para que éste ocurra¹⁷².

La singularidad de los actos, ya sean fallidos o acertados, es lo característico de la clínica analítica, aquella que toma en cuenta el elemento real: la angustia. La dificultad de situar este planteo surge de pensar el aprendizaje como una conducta, postura que elimina la relación subjetiva con el saber (Fernández Caraballo, 2014, p. 27). El surgimiento y la proliferación de entidades

¹⁷¹ Nos referimos a la conceptualización de los tiempos lógicos; planteado por Lacan en "Un nuevo sofisma". Sobre esta noción se trabajó a partir de los desarrollos de Chevalard sobre los tiempos en el aprendizaje. Para un examen más detallado consultar Fernández Caraballo, 2004, En: Behares, 2004.

¹⁷² Aproximación a la identificación en la transmisión y el aprendizaje.

psicopatológicas nuevas requiere retomar algunas preguntas provenientes del campo del psicoanálisis; tanto María Teresa Arcos (2008) en Uruguay, como en Francia Marie Claude Thomas (2014), señalan la prevalencia en la clínica de un conjunto de trastornos vinculados a la socialización y el aprendizaje, caracterizados por una psiquiatría y una farmacología. Recogemos de estos trabajos genealógicos una preocupación sobre la banalización del uso de psicoestimulantes en la infancia.

Este trabajo se sitúa en una perspectiva genealógica/crítica¹⁷³, cuyo interés es el de abordar, analizar los puntos de emergencia, quiebre y transformación de las conexiones entre poder y saber. Se propone realizar una crítica de las instituciones y saberes establecidos en términos de examen permanente de las prácticas que ellas generan y los comportamientos que propician.

Las dificultades de aprendizaje representan una disrupción en el orden biopolítico que debe accionar ante las epidemias de la subjetividad. La historia foucaultiana en tanto diagnóstico del presente apunta esencialmente a desarmar nuestra identidad. Esta actitud se demuestra muy freudiana; tanto que Allouch (2009, p. 58) dice: “Foucault habría sido francamente analista” sobre todo con los psicoanalistas, marcándoles una desviación del discurso lanza su crítica hacia la “pastoral psicoanalítica”¹⁷⁴ Una cierta manera en la que se desliza el psicoanálisis a la posición del educador. También el psicoanalista apuntará a disipar la identidad que se sostiene en el síntoma.

Estos planteos trazan líneas de interrogación, más aún cuando la reeducación del síntoma es uno de los dispositivos de trabajo a los que se desliza el técnico, que además se ve enfrentado a la difícil y arriesgada actividad del diagnóstico. Aunque nuestro sujeto, éste “no admite ser constreñido por el corsé clasificatorio de la práctica diagnóstica” (Arcos, 2008, p. 26).

Sin embargo, desde la ciencia de la conducta se aíslan entidades clínicas que logran agrupar colectivos sociales. Es decir, bajo estas nomenclaturas se fundan grupos de padres, clínicas, cursos de especialización etcétera. Los

¹⁷³ La genealogía estudia la formación a la vez dispersa, discontinua y regular de los discursos, en tanto prácticas y dispositivos. El conjunto crítico pone en funcionamiento el principio de inversión: ve en las figuras de la disciplina, de la voluntad de verdad un juego negativo de recorte y enrarecimiento del discurso y no una función positiva.

¹⁷⁴ Esta denominación es utilizada por Foucault como crítica hacia un psicoanálisis normalizador que actúa adaptando a los sujetos a un ideal de normalidad que consagra al recorrido libidinal.

síntomas producidos en la subjetividad actual parecen ser el emergente de un momento histórico, como lo fueron las histéricas en el siglo XIX.

Ahora surgen como una nueva epidemia los trastornos autistas, los Síndrome de Deficiencia Atencional, las dificultades de aprendizaje, que irrumpen e incomodan expresando una especie de resistencia a asimilarse al mundo actual, revelando de formas nuevas el malestar de la cultura.

En este caso en particular vemos como en la década de los sesenta surge una nueva denominación. Es necesario detenerse en algunos problemas en la definición de las dificultades de aprendizaje.

Las dificultades de aprendizaje, de ahora en más DA, no abarcarían a individuos que padecen de lesiones plenamente identificadas, mencionadas anteriormente por las ciencias naturales-positivas, sino que abarcaría a individuos que padecen dificultades, no fisiológicas sino “psíquicas” o “socioculturales”.

Queda de esta forma en evidencia el hecho de que el término “dificultades de aprendizaje” abarca un conjunto de deficiencias indefinidas, un resto no descifrado por la investigación científica, pero que en tanto obstáculo en el sistema educativo representa un gran problema cargado de preocupaciones sociopolíticas, y por eso mismo es esencialmente ideológico. Por otra parte, se restringe el alcance de estas dificultades a los niños. No se da ninguna definición científico-intelectual de “niño” o “infancia”, siendo estas nociones de sentido común, o bien jurídico-políticas. Sobre todo, no se explica los motivos de exclusión de los “adultos”. Esto pone aún más en evidencia el carácter ideológico de la definición. Los problemas de la definición de las dificultades de aprendizaje han sido señalados desde entonces.” (Venturini, 2014, p. 79. En: Fernández Caraballo, 2017).

En este caso vamos a recortar una identidad difusa "dificultades de aprendizaje", de ahora en adelante DA, que buscan abordar un campo muy diverso de síntomas.

Dada la importancia del ingreso al campo de la cultura, el síntoma se presenta impidiendo la adaptación o transitar el programa de escolarización. Para que el sistema educativo sirva de articulador económico, los jóvenes deberán formarse para integrarse a la vida laboral más tarde, a un mercado,

donde cierto cuerpo es requerido. Deberá cumplir con un deber ser, con el ideal de un individuo estable y estabilizado, asiduo, obediente, prolijo, correcto.

Es a partir de los estudios de Michel Foucault que nos interrogamos sobre el estatus epistémico de las DA. Foucault en el seminario *Los Anormales* (1975), analiza cómo fue gestándose un discurso sobre las anomalías y cómo fueron surgiendo las entidades clínicas que hoy están plenamente legitimadas y forman parte de los dispositivos actuales.

Dada la complejidad del campo DA, resulta imprescindible explicitar las implicaciones de múltiples discursos. En la actualidad en el marco institucional educativo confluyen con las psicologías, pedagogía, psiquiatría y neurología que plantean la entidad DA, para designar aquellos casos que presentan anomalías frente al desarrollo normal. Esto es según Foucault (1975, p. 192) "el poder médico sobre lo no patológico: ése es, creo, el problema central de la psiquiatría..." así desde fines del siglo XIX cuando surgen nuevos dispositivos y cambios teóricos, primero se organizan y crean síndromes:

La consolidación de excentricidades como
síntomas bien especificados, autónomos y reconocibles...
Y el paisaje de la psiquiatría se anima así con todo un
pueblo que es para ella en ese momento, completamente
nuevo: esa gente que no es portadora de síntomas de una
enfermedad, sino de síndromes anormales en sí mismos."
(Foucault, 1975, p. 287).

Es importante historizar esta situación viendo como otros elementos se conectan, esto es enfermedades físicas, con enfermedades psicológicas. Lo que puede ser un cuadro patológico, se constituyó en algún momento a partir de un estado que se generaliza calificando al sujeto. Estas entidades consistirían especialmente en un déficit, general de las instancias de coordinación del individuo. Perturbación general, imprevisible de lo que debería inhibirse, integrarse, controlarse.

La hipótesis del autor plantea cómo el sujeto es construido por los discursos y a partir de los casos lee que uno de los efectos de la pericia psiquiátrico-legal, hizo que apareciera: "Cierta personaje que de algún modo, era incapaz de asimilarse al mundo... a quien le gustaba el desorden, que cometía actos extravagantes o extraordinarios, odiaba la moral, renegaba de sus leyes." (Foucault 1975, p. 30). El texto relata cómo también surgió el saber psicológico

que se vale de esta racionalidad conjuntamente con el saber psiquiátrico, constituyendo un entramado. En relación a la verdad que está en juego señala:

Es verdad que la pericia psiquiátrica constituye un aporte de conocimiento igual cero, pero eso no es importante, lo esencial de su papel es legitimar, en la forma del conocimiento científico...un corpus general de técnicas meditadas de transformación de los individuos (Foucault, 1975, p. 31).

De esta manera el discurso destaca cómo síntomas a nuevos conjuntos de fenómenos dándoles el estatuto de enfermedad mental, así van configurándose como síntomas determinadas conductas definidas en un fondo normativo, una conducta se convierte en un síntoma potencial de enfermedad. Estas conductas refieren a una alienación del pensamiento ya sea voluntaria o involuntaria.

Se mencionaron anteriormente dos trabajos que abordan genealógicamente distintas entidades. Uno de estos es el de Marie Claude Thomas, en su estudio *Genealogía del Autismo* (2014), que se pregunta acerca de otra "entidad patológica" descrita por la paido-psiquiatría. ¿Se trata de un objeto natural o de la construcción del objeto autismo? Thomas afirma "asignar un nombre produce efectos, la creencia en ellos funda paulatinamente el cuerpo mismo de la cosa" (Thomas, 2014, p. 20).

El otro texto, *La inquietante actividad del diagnóstico*, de María Teresa Arcos (2008) aborda la presentación cada vez más reiterada en el ámbito educativo del "trastorno por déficit atencional", lo curioso es que éste no es un trastorno de aprendizaje, aunque en muchos casos curse simultáneamente con desórdenes de ese tipo. (DSM IV, 1994).

La particularidad que llama la atención en primer lugar de este trastorno es que, el diagnóstico se propone como un déficit, en relación con lo normal ideal. "Los síntomas corresponden a rasgos que entendemos habituales en algunos niños, el punto es que estos síntomas son calificados como "especialmente difíciles", "es decir, es la *intensidad* la medida disruptiva lo que patologiza la conducta" (Arcos, 2008, p. 20).

En ambos trabajos vemos surgir la crítica a que tanto el autismo como el TDAH tengan base en el mal funcionamiento del cerebro. Foucault señala que a partir de un momento fechable:

(...) las enfermedades mentales, los desórdenes mentales de los que se ocupa la psiquiatría se relacionan

directamente con todos los trastornos orgánicos o funcionales que perturban el desarrollo de las conductas, (...) por intermedio de esa disciplina intersticial o bisagra que es la neurología” (Foucault, 1975, p. 154).

En el DSM IV (1994) se afirma que muchos trastornos de los que fueron mencionados aquí, son síndromes conductuales, por ejemplo, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es un síndrome conductual con bases neurobiológicas y un fuerte componente genético. Los problemas genéticos tienen su capítulo en la historia que surge del relato del seminario llamado “Los anormales”. Foucault sostiene que el niño se constituyó en objeto a través de las nociones de desarrollo y evolución. Se construyó desde distintas concepciones una psicología y una pedagogía prescriptiva alrededor de la familia y el niño. El estado requiere la constitución de la familia como espacio institucionalizado y normalizado de la educación, el descubrimiento del niño por la psiquiatría fue conquistada como un nuevo territorio, fue tomado como punto de mira, de acción.

De este modo para hacer que la medicina funcione se instaló en el seno familiar, en el cuerpo familiar, esta funciona, como principio de normalización fundamentalmente en el cuerpo del niño determinando, lo normal, y lo anormal (Foucault, 1975, p. 242)

En la clase del 31 de enero señala “pasamos de una tecnología de poder que expulsa, excluye, prohíbe, margina y reprime, a un poder que es por fin un poder positivo, un poder que fabrica, que observa, un poder que sabe y se multiplica a partir de sus propios efectos” (Foucault, 1975, p. 55).

Sostenemos que la identidad a la vez que permite un acercamiento, obtura a la hora de trabajar con los sujetos concretos. Los nombres funcionan como orientadores aunque sean un pálido reflejo del sujeto, responden a la cuestión de qué hacer. Quizá resulte más tranquilizador saber quién es o qué es. Saber permite trazar una geografía, situar poblaciones, establecer edades, nombrar, establecer franjas, ordenar, clasificar. Controlar, dominar. La identidad como lo que permanece igual a sí mismo, ¿no es acaso la tendencia más conservadora del sujeto?

La perspectiva crítica rastrea los nombres con los que se fue bordeando cierto saber, llamado según la época: autista, trastorno por deficiencia atencional, el idiota, etcétera. Vemos como los discursos bordean un agujero que lo simbólico

no alcanza a cubrir, un real donde no hay significación. Bordear, nombrar, describir, genera un entramado discursivo que si no preserva y reconoce sus límites, sus bordes, sus fracasos, *se impone* como un saber absoluto.

El poder historizar las identidades, los nombres que los saberes les otorgaron a determinadas prácticas o a algunos sujetos definidos por un rasgo, nos permite ver su contingencia.

Esta construcción —toda identidad lo es, aún como vimos la de sí mismo— se sustenta en una ilusión de completud, de UN todo unitario y viene dada desde la concepción de individuo que se presenta como un ser autónomo sin contradicción de “una pieza”. Sin embargo, en lo real, cada cuerpo, cada sujeto presenta infinitas particularidades, tantas que se puede afirmar que cada sujeto es (+ -) uno. Hay un margen de incertidumbre. Esta idea es expresada de una manera contundente “¡Es la falla en la medida, no en el sujeto! (...) y de ese modo entendía de una manera completamente diferente la máxima de Protágoras: “el hombre es la medida de todas las cosas, ¡Sí a condición de no olvidar el defecto constitutivo de dicha medida!” (Le Gaufey, 1995, Citado en Arcos, 2008 p. 50). ¿Que nos induce a la misma ilusión fundamental del individuo? Ese sujeto de conocimiento dado de antemano que se nos enseña en la universidad es una construcción discursiva que no se sostiene a partir de Freud, los actos sin intención, los sueños, surgen de una instancia que al yo muchas veces le promueve una ajenidad ¿quien actuó?. Si hay un sujeto (del inconsciente) este no se deja atrapar por ninguna identificación. El sujeto no es la imagen, el yo.

No solo discordante sino también alienante, el Yo construye su imagen como su ser: desconoce su naturaleza de imagen y la separación posible con esa identificación. Ese lugar imaginario en el que su forma corporal adquiere consistencia y unidad es pues una *imago* altamente libidinizada, cuerpo extraño e imprescindible para el sujeto. Pero no es el sujeto (Capurro, 2002, Citado en Arcos, 2008, p. 3).

En su dimensión discordante, más fácil de autopercebir, los nombres, los rasgos no hacen uno. La propuesta de repensar la teoría del sujeto no es por un gusto por lo especulativo o placer intelectual. Al efectuar una genealogía el sujeto moderno se revela como una realidad histórica y cultural; es decir como algo susceptible de transformarse.

A partir de la lectura de los autores mencionados surge justamente el sujeto:

“El sujeto se constituye desprendiéndose y sin duda no sería abusivo anticipar...que este desprendimiento, en Foucault, se opera, cada vez, por un levantamiento de la equivocación del sujeto supuesto saber”. (Allouch, 1999, p. 75).

La propuesta implica un desprendimiento (largar, algo prendido) de la ilusión que hay un sujeto que está completo, al cual no le falta, que sabe. Lo trazos decíamos en relación a quien nos nombró (generalmente nuestros padres) no vienen de alguien que *sabe* lo que cada nombre significa. Nadie sabe, hay la *ilusión* de que alguien sabe. Las ilusiones del yo que sostienen un ideal, en este caso la identidad que es la primera ficción.

El Otro es inconsistente, ese sujeto supuesto al saber, es la propuesta que encontramos tanto en Lacan como en Foucault debemos prescindir de él, del saber absoluto, de la ficción del otro ideal, del que sabe, de la garantía de la garantía.

Referencias bibliográficas

- ALLOUCH, J. (1999). La intensificación del placer es un plus de goce. *Revista de Psicoanálisis y Cultura*. Número 10. Recuperado de: www.acheronta.org
- ARCOS, Ma. T. (2008). La inquietante actividad del diagnóstico. *Revista Ñacate* N°3 École Lacanienne de Psychanalyse.
- BEHARES, L. E. y COLOMBO, S. (Comp.). (2005). *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*. Montevideo. Dpto. Publicaciones FHCE.
- BEHARES, L. E. (2004). *Didáctica Mínima*. Montevideo, Psicolibros.
- BEHARES, L. E. (2008). *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Montevideo, Ed. FHCE, UdelAR.
- DSM 4 (1994). *American Psychiatric Association, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th ed., Washinton D.C.*
- FERNÁNDEZ CARABALLO, A.M. (2017) (Dir). *El aprendizaje en cuestión*. Montevideo: Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE, UDELAR.
- FOUCAULT (1973). *El poder psiquiátrico*. Curso del Collège de France 1973-74.

- FOUCUALT, M. (1975). *Los anormales*. Curso del Collège de France 1974-1975.
- MORA, J. (1994). *Dificultades del aprendizaje. Proyecto docente*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Presentación

Azuzado por la convocatoria sobre *Las dificultades ante el aprendizaje. Un abordaje multidisciplinario*, ¿qué decir sobre ellas? Antes que nada me pregunto si tengo algo para compartir con otros sobre este punto. Especialmente haciéndolo desde el psicoanálisis y sin estar abraz(s)ado a/por la problemática de lo educativo. Mi experiencia pasa por haber sostenido a algunos en su pregunta acerca de su «no quiero saber nada de eso» (Lacan, 1972-73, p. 4). Esa pregunta, cuando la hay o se la puede producir, no se limita al campo minado por el discurso técnico de lo infantil. Se la puede encontrar en estudiantes universitarios o de posgrado, que no pueden sostener la instancia de un examen o no toleran sentarse ante una hoja en blanco o el inquietante titilar de un cursor. Es en este punto donde uno siente la tentación de invocar al síntoma, como manifestación de un conflicto, o a la pulsión epistemofílica, esa gran fantasía iluminista, para abordar el punto que nos convoca a producir. Intentaremos recorrer otro camino.

Propongo que las experiencias del aprendizaje y del psicoanálisis ponen en juego la problemática del saber, entendiéndolo como cierta relación con el logos y su límite interno. A partir de esto, plantearé en este trabajo la siguiente hipótesis: hay un malestar en el aprendizaje que no se puede pensar a la manera de un síntoma, ni de quien enseña ni de quien aprende, ni de la institución, sino que es condición de todo saber, entendiéndolo en el sentido en que lo definió Jacques Lacan en su enseñanza.

Sobre el saber

Lacan en gran parte de su obra afirmó sobre el inconsciente que «está estructurado como un lenguaje» (Lacan, 2013, p. 28). Esta definición puede ser complementada con otra: el inconsciente es un saber no sabido:

¿Qué es el saber?

Es extraño que [...] antes de Descartes, la cuestión del saber no haya sido nunca planteada, que haya sido preciso

de alguna manera esto que es el análisis y que ha venido a anunciarnos: que *hay saber que no se sabe*, y que es, hablando propiamente, *un saber que se soporta del significante como tal*, que un sueño es algo que no introduce a ninguna experiencia insondable, a ninguna mística, que eso se lee en lo que se *dice* de él... (Lacan, 1972-73, p. 289).

No es baladí esta relación de soporte del saber respecto del significante. Diluye toda pretendida «profundidad» de un significado, al subordinarlo a una estructura de posiciones que no significan nada de por sí. Pero además abre la posibilidad de la lectura al poder ubicar en un discurso concreto, Lacan utiliza el ejemplo del sueño que se cuenta, la dimensión de la *letra*. Dimensión por la cual el sujeto puede leer su marca allí donde no se la esperaba. Sobre este punto se apoyará Jean Allouch para proponer su clínica del escrito:

...si un sueño debe ser tomado como un texto, ¿en qué consiste el hecho de leerlo? Y de manera más general, si el psicoanálisis opera a partir del hecho de que basta que *un ser pueda leer su huella, para que pueda reinscribirse en un lugar distinto de aquél de donde la ha tomado*, ¿qué se necesita que sea esta lectura para que produzca, sin otra intervención (cf. el «basta»), una reinscripción del ser hablante en un lugar distinto? (Allouch, 1993, p. 14).

Ese «no se sabe» del saber abre la dimensión del decir, de la articulación en un discurso donde esa dimensión de significante es localizable como *letra* en una cadena, permitiendo la lectura de lo dicho. Es por el eje sintagmático y diacrónico del lenguaje, que el sujeto puede reconocerse allí donde no se lo esperaba, a condición de soportar, ahora con el sentido de padecimiento, su escisión entre sujeto del enunciado y sujeto de la enunciación.

En este punto es que el psicoanálisis se aleja de toda psicología. No solo es que el saber está del lado del analizante y no del técnico/analista, sino que el psicoanálisis más que una teoría es un tipo de dispositivo diseñado para producir un discurso particular, el discurso analítico. Un dispositivo diseñado para la fragmentación, la esquizia y el quiebre del discurso. Un dispositivo que se propone hacer aparecer la falta que es constitutiva del saber por el hecho de soportarse del significante. Solo ahí, en el punto donde este encuentra su límite, será posible articular una posible verdad.

Planteado así, la famosa regla de la asociación libre ya no se plantea decirlo todo, sino decir cualquier cosa. Es decir, cualquier tontería:

Es muy evidente sin embargo que, en el discurso analítico, no se trata más que de eso, de lo que se lee, de lo que se lee más allá de lo que ustedes han incitado al sujeto a decir, que es, como lo he subrayado en ese pasaje la última vez, que no es tanto decir todo como decir cualquier cosa. Y llevé la cosa más lejos: no vacilar, pues ésa es la regla, no vacilar en decir aquello cuya dimensión introduje este año como siendo esencial al discurso analítico, en decir tonte-rías [*bêtises*]. (Lacan, 1972-73, o. cit., p. 148).

Hablábamos de una falta del saber impuesta por el hecho de soportarse del significante. Esta falta es condición de todo orden simbólico, no solo de los lenguajes naturales.

La lógica, la matemática y la lingüística a principios del siglo XX se enfrentaron a esta inconsistencia de los sistemas formales. Los *principia mathematica* de Russell y Whitehead (1981) fueron el último gran intento de depurarlos de las contradicciones lógicas que asaltan a todo sistema formal cuando intenta dar cuenta de sí mismo. La importancia fundamental del teorema de incompletud de Kurt Gödel para el conocimiento general, y para el psicoanálisis en particular, pasó por demostrar que para que un sistema formal sea *consistente debe ser incompleto*¹⁷⁵ (Martínez y Piñeiro, 2010). Que cuando intenta dar cuenta de sí mismo entra en contradicciones insalvables, como clásicamente mostraba la paradoja epimenédica. La novedad radical que plantea Lacan es que hay efectos de subjetivación para el *parletre* que se derivan de aquí y que él denominará como *el no-todo del lenguaje*.

Podríamos decir que el plano sincrónico del lenguaje le impone al sujeto una falta que intentará recubrir al articularla en el plano diacrónico del discurso. Algunas de esos remedios se llaman el amor y el odio.

Efectos de la falta de lo simbólico en lo singular del discurso

Lacan, a partir del seminario *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis* (Lacan, 2013), reinterpreta la transferencia freudiana. No es que Freud la conciba en términos imaginarios, como afecto, mientras que él lo haría en términos simbólicos como Sujeto Supuesto al Saber, sino que planteará que es a partir

¹⁷⁵ Por lo tanto no es casual que cuando Lacan se refiera al registro de lo imaginario hablará de su efecto de consistencia.

de las operaciones, que durante un análisis se producen sobre el saber, que el afecto se producirá¹⁷⁶. Se amará al que se le supone el saber (analista), se odiará al que se lo supuso para hacerlo caer de ese lugar.

El amor en psicoanálisis ha tenido una raíz narcisista e ilusoria. La ilusión de la completud que en Occidente se arrastra hasta el mito platónico del andrógino. Las dos medias naranjas que se complementan para generar una fusión de almas. Solo que la experiencia del análisis muestra que ese efecto totalizante se sostiene sobre la falta del lenguaje que produce el deseo. La novedad de Lacan en su análisis de la transferencia es que por la vía del saber también arribamos al amor:

Hay que partir precisamente de esto, que este *hay Uno* debe tomarse con el acento de que *hay Uno*... —y justamente, puesto que no hay *relación*— que *hay Uno*, y *Uno* absolutamente solo, que es de ahí que se capta el nervio de lo que concierne a lo que después de todo tenemos que llamar por el nombre con el que la cosa resonó en todo el curso de los siglos, a saber el del *amor*.

En el análisis, sólo nos las vemos con eso. Y no es... no es por otra vía que éste opera. Vía singular, en cuanto que sólo ella haya permitido despejar aquello con lo que yo, quien les habla, creí deber soportarlo, quiero decir esta *transferencia*, y especialmente en tanto que no se distingue del amor, de la fórmula: *el sujeto supuesto saber* (Lacan, 1972-73, p. 237).

No invocaremos las figuras de Abelardo y Eloisa para ilustrar este efecto transferencial, amoroso y erótico, que produce el saber. Pero a partir de aquí hay una dimensión de soporte en juego. El amado sostiene con su presencia una dimensión amorosa que es producida por el saber en tanto que tal.

El odio no sería menos. También el saber puede producirlo, más allá de las singularidades de quién lo sostenga.

Yo había enunciado, en ese último párrafo, que había un tal Empédocles, y había hecho observar que no es sin motivo que Freud se arma con él, que para Empédocles, Dios debía ser el más ignorante de todos los seres — lo que nos reúne con la cuestión del saber— y esto muy

¹⁷⁶ Lo cual pone en cuestión el conocido prejuicio que plantea que los afectos no tienen lugar en la enseñanza de Lacan.

precisamente, decía yo, por no conocer en absoluto el odio {la *haine*}. Y yo añadía a ello que los cristianos, más tarde, transformaron este no-odio de Dios en una marca de amor. Es de ahí que el análisis, por el correlato que establece entre odio y amor, nos incita, nos incita a algo como un recuerdo, al que volveré en seguida, y que es exactamente éste: que no se conoce amor sin odio. Es decir que, si hay conocimiento de algo, si este conocimiento nos decepciona —lo que ha sido fomentado en el curso de los siglos, y que hace que tengamos que renovar la función del saber— esto es precisamente quizá porque el odio no ha sido en él puesto de ningún modo en su lugar (Lacan, *Ibíd.*, p. 280).

Que no se conoce amor sin odio obliga a renovar la función del saber en la medida que este operará como sustrato a partir del cual se derivarán ambas pasiones, como muestra el análisis de la transferencia. Con el neologismo *odionamoción* (*hainamoration*), Lacan intentará disolver el dualismo amor-odio freudiano en un tríptico amor, odio, saber que permita escapar del pendular de dos posiciones pulsionales y de la noción de ambivalencia. ¿Qué se gana con ello? La posibilidad de separar a la agresividad del odio.

La agresividad para Lacan se diferencia en que a esta se la puede concebir como tensión imaginaria. En la lógica del estadio del espejo la identificación a la imagen del Otro, como matriz del Yo-Ideal, le permite al sujeto superar la fragmentación corporal al costo de alienarse en esa imagen. De esta forma el Yo será siempre un lugar de desconocimiento. La agresividad aparecerá en ese punto en que la imagen del Otro se confunde con la imagen del sujeto. Es la lógica del «o tú o yo».

El odio opera de forma diferente. En el seminario *Otra vez/Encore* (1972-73), Lacan comentando un texto de dos discípulos de Derrida, hará algunas articulaciones que a los efectos de este trabajo son esenciales: que el odio es una operación de lectura que revela la presencia de cierto deseo de saber.

Un odio ejemplar

Cuando se indaga la problemática del odio en este seminario, en general, las lecturas se centran en el concepto de odionamoción, que referíamos más arriba. Sin embargo no es por esa vía que se lo introduce, sino por cierta polémica,

no carente de teatralidad. En la clase del 20 de febrero de 1973 Lacan comenta un trabajo de Jean-luc Nancy y Philippe Lacque-Labarthe, llamado *El título de la letra* (1981) en donde analizan su artículo de los *Escritos* (Lacan, 1991), «La instancia de la letra en el inconsciente, o la razón desde Freud» (Lacan, 1991). Comentaré con cierta amargura:

Tal vez, incluso en lo que recién ustedes me han visto fluctuar, retroceder, vacilar en hacer volcar de un sentido o del otro, del amor o de lo que se llama todavía el odio... Piensen que, en suma, si, como ustedes lo constatarán, aquello en lo cual yo los invito expresamente a tomar parte, a saber, en una lectura cuya punta está hecha expresamente para, digamos, desconsiderarme —lo que ciertamente no es algo ante lo cual puede retroceder alguien que no habla, en suma, más que de la *desideración*— y que no apunta a nada más. Que en suma, ahí donde esta punta lleva, o más exactamente parece a los autores sustentable, es justamente por una *desuposición* de mi saber.

¿Y por qué no?

¿Por qué no, si se comprueba que eso debe ser la condición de lo que he llamado la lectura? ¿Qué sé yo, después de todo, qué puedo presumir de lo que sabía Aristóteles? Quizá lo lea mejor en la medida que ese saber, yo se lo suponga menos. Tal es la condición de una estricta puesta a prueba de la lectura. (Lacan, *Ibídem*, pp. 237-238).

Y más adelante en la misma clase:

Mis lectores, mis lectores que, se los repito, es preciso que todos ustedes compren en seguida el libro, mis lectores incluso encontraron eso, a saber, que la instancia, que ellos interrogan con un cuidado, una precaución... se los digo, jamás he visto a uno sólo de mis alumnos hacer un trabajo parecido, ¡ay! Nadie tomará nunca en serio lo que yo escribo, salvo, desde luego, aquellos de los que he dicho recién, así, incidentalmente, que me odian, bajo pretexto de que me desuponen el saber, qué importa... ¡Sí! Ellos llegaron hasta descubrir el enstasis, el obstáculo lógico aristotélico que yo había guardado como frutilla del postre, para esa «Instancia de la letra». Es cierto que ellos no ven la relación, pero lo ponen en nota. Pero están tan bien habituados a trabajar, sobre todo cuando algo los anima, el deseo por ejemplo de obtener una maestría,

viene al caso decirlo más que nunca, y bien, también sacaron eso, la nota de ya no sé qué página, a la cual podrán ustedes remitirse, así eso les permitirá estudiar Aristóteles y sabrán todo cuando yo aborde, en fin, esta historia del enstasis (Ibíd. p. 242).

Creemos que la extensión de estas dos citas se justifica en que no solo está en juego una dimensión conceptual sino que hay cierto tono patético que es necesario resaltar y que solo es posible seguir en el vaivén de su argumentación.

Este efecto de desuposición del saber que Lacan resalta es solidario con la concepción de la caída del analista del lugar de Sujeto Supuesto al Saber. Como sostuvo Viviana Leticia San Martín (2014) es consistente pensar que el odio permite separar al Ideal (I), al que se tiende a ubicar al analista por soportar el lugar de Sujeto Supuesto al Saber, del objeto a. Esta operación del odio es complementaria de la función Deseo del Analista, pero del lado del analizante. En este tiempo de producción teórica del seminario *Otra vez/Encore*, esta función del odio se planteará en términos de imposibilidad. El Uno del amor al saber como suplencia de su falta esencial por soportarse del significante. Allí donde el amor hace lazo el odio vuelve a hacer surgir la falta y el deseo.

Pero esa caída del lugar identificado a un saber sin falta, lugar esencialmente ilusorio como ya resaltamos, es efectuada por una operación de lectura. No por la confrontación especular. La falta en el saber del Otro se produce cuando el sujeto, por medio del odio, supone que hay algo que este no sabe, Y se lo hace caer en el acto de revelárselo. El propio Lacan reconoce que hay una lectura sobre Aristóteles a la que Nancy y Lacque-Labarthe llegan por su cuenta, por no seguir el trazo de su estilo.

Sin embargo esto no excluye al odio del campo de la pasión. El largo reproche a sus alumnos parecería reflejar que hay consecuencias para aquel a quien el odio le ha desupuesto el saber. Al punto de llegar a plantear que esta lectura podría estar guiada por el deseo de un título académico. Nos preguntamos en qué medida eso podría deslegitimarla. ¿Por qué caer en esa argumentación burda? Ya que sin la palabra del sujeto ¿cómo podríamos ubicar el lugar de ese *deseo de maestría*? ¿No habría que leer esta respuesta en clave de confirmación de cierta interpretación? Lacan, en esa insinuación irónica, entra en el campo de la suposición de cierta intención. Es decir; cede por fin a la tentación del espejo, de la confrontación imaginaria.

Por lo tanto, si bien el odio y la agresividad operan por medios diferentes, eso no implica que se excluyan. Que el odio puede llevar a la agresividad¹⁷⁷ no implica que necesariamente operen igual, ni clínica ni conceptualmente. Concebido de esta forma, como operación de lectura, el odio es capaz de escapar de la estéril prisión de los “malos sentimientos” para convertirse en una función de separación del Otro.

Conclusiones

Intentamos resaltar que eso que en la enseñanza de Lacan se conoce como falta, no depende de ninguna condición singular sino que es una imposibilidad de todo orden simbólico. Por lo tanto cualquier práctica que ponga en juego la dimensión del saber en algún momento se enfrentará con este hecho. Concebir el acto del aprendizaje exclusivamente en términos de vínculo pedagógico puede pasar por alto que hay situaciones específicas, donde la dimensión de conflicto es con el saber en sí y no con aquel que lo soporta.

Solo a partir de este rodeo arribamos a las transitadas aguas, si no del síntoma, al menos de la inhibición. Algunas formas de detenimiento ante el estudio, una vez desplegadas en el discurso de un analizante, pueden tomar la forma de una aprehensión estática y congelada, repetitiva y anémica, del conocimiento. El acto de aprender parecería tomar la forma de una actividad rutinaria o mnemotécnica, en el peor sentido del término. Frecuentemente la angustia revela su perfil tras esta presentación amurallada. El miedo al cuestionamiento, no a la manera de un desafío a la autoridad que se vive como amenazante, parecería aparecer ante el propio abordaje del acto de conocer. Su presentación a veces es la de cierto vértigo o derrumbe que se produciría al poner en falta a ese saber que se lo prefiere ubicar como Uno, como unidad sin fisuras, a costa del aburrimiento.

Nos detuvimos en esa polémica en el seminario de Lacan porque nos da herramientas para pensar que el que está en posición de saber podría estar sosteniendo un acto de desuposición que se realiza al saber mismo a través de su persona. El odio que puede desencadenar intentar horadar ese lugar de Sujeto Supuesto Saber podría ser la marca de un deseo que se encamina por otros carriles. No será inútil entonces esa tarea de sostenerlo.

¹⁷⁷ Explorar la hipótesis opuesta, que la agresividad termine en el odio, supera las pretensiones de este trabajo.

Referencias bibliográficas

- ALLOUCH, J. (1993), Letra por letra. Transcribir, traducir, transliterar. Buenos Aires: Edelp.
- LACAN, J. (1972-73), Otra vez / Encore. Versión crítica a cargo de Ricardo Rodríguez Ponte. Recuperado de: <https://mega.nz/#!ZMoSzDID!u4FfQ-1dmp0Kjcpa7ckH4oatCmHTazUWs8cZbEHkB5A>
- LACAN, J. (1991), Escritos. Buenos Aires: Siglo XXI Editores .
- LACAN, J. (2013), Seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós.
- NANCY, J. L. y LACQUE-LABARTHE, P. (1981), El título de la letra (una lectura de Lacan). Barcelona: Ediciones Buenos Aires.
- MARTÍNEZ, G. y PIÑEIRO, G. (2010), Gödel (para todos). Barcelona: Destino.
- RUSSELL, B. y WHITEHEAD, A. (1981), Principia mathematica. Madrid: S.A. Thompson Paraninfo.
- SAN MARTÍN, V. L. (2014), El odionamoramiento en el lazo social. Intervención en el panel “Odionamoramiento en el lazo social”. Jornadas de Escuela. Escuela Freudiana de Buenos Aires. Recuperdo de: http://www.efbaires.com.ar/files/texts/TextoOnline_1809.pdf

Dificultades de la declinación de lo paterno en psicoanálisis

MARCELO NOVAS

Presentación

El tema elegido para desarrollar en este trabajo pretende aportar una serie de insumos que permitan poder pensar y conceptualizar lo que en psicoanálisis llamamos las actuaciones durante el transcurso de un tratamiento psicoanalítico, y el mismo surge de mi experiencia clínica, tanto a nivel de los servicios universitarios en los que he trabajado, así como del ejercicio liberal de la profesión. En ambos espacios no es extraño oír cada vez con mayor frecuencia que los consultantes apelan a las actuaciones, tanto a nivel de los *acting-out* como de los pasajes al acto, en detrimento del recuerdo y la elaboración. Esta situación no es nueva, Sigmund Freud, ya en 1914 en *Recordar, repetir y reelaborar* nos decía,

Cuando aplicamos la nueva técnica resta muy poco, nada muchas veces, de aquel decurso de alentadora tersura. Es cierto que se presentan casos que durante un trecho se comportan como en la técnica hipnótica, y sólo después se deniegan; pero otros tienen desde el comienzo un comportamiento diverso. Si nos atenemos al signo distintivo de esta técnica respecto del tipo anterior, podemos decir que el analizado no *recuerda*, en general, nada de lo olvidado y reprimido, sino que lo *actúa*. No lo reproduce como recuerdo, sino como acción; lo *repite*, sin saber, desde luego, que lo hace (Freud, 1981, [1914g], p. 151-52, cursivas del autor).

Entonces vemos que el tema de las actuaciones dentro del tratamiento psicoanalítico no solo responde a cómo en la actualidad son recibidas estas presentaciones clínicas, (las cuales ya en 1914 eran notadas por Freud, por lo que la actualidad queda cuestionada, o por lo menos hacernos prudentes en cuanto al carácter agudo de su actualidad, dirá Zafiropoulos en la obra que coordina con Assoun) sino además oímos decir que hoy día la causa de este despliegue de conductas tributarias del *agieren* freudiano es consecuencia de las dificultades que en las sociedades actuales encuentra la función paterna para ser eficaz.

¿Qué sociología para el psicoanálisis?

Markos Zafiropoulos se permite dudar de este diagnóstico, llamando nuestra atención sobre lo que llama el axioma que hoy prima en la mayoría del campo psicoanalítico y que diría más o menos que “nuestras sociedades occidentales se caracterizan por una violencia social cuya potencia es históricamente inédita y que se explica por el desmoronamiento de lo simbólico en cuya primera fila hay que situar al nombre del padre, naturalmente rico en armonía y paz” (Assoun y Zafiropoulos, 2006, p.10). Ahora bien, ¿por qué se permite esta duda? La respuesta está en la investigación realizada por este autor en torno a cuáles habían sido las fuentes sociológicas que Lacan utilizó en sus primeras obras.

En *Lacan y las ciencias sociales* (Zafiropoulos, 2002) Zafiropoulos nos muestra que la antropología de inspiración durkheimiana que Lacan utiliza para dar cuenta de una manera de maduración subjetiva que podría explicar la génesis de algunas “nuevas patologías”, a saber, anorexia, suicidio, toxicomanías, perturbaciones narcisistas, estados límite, violencias sociales, etc. (Assoun y Zafiropoulos, 2006, p.15) se encuentra comprendida en la tesis de la contracción familiar formulada por Durkheim en 1892, tesis que sostiene que el pasaje de la familia patriarcal a la forma conyugal, dejaba a los sujetos desamparados. El punto es que se demostró que dicha tesis no era verdadera en tanto y en cuanto utilizaba cierta imagen de lo paterno que se desprendía del trabajo de Durkheim que no correspondía con el ordenamiento de las familias en el período de tiempo estudiado, sino con una versión idealizada que la sociología puso a jugar por ese entonces, y que se mantuvo y quizá se mantiene hasta nuestros días.

Zafiropoulos comenta acertadamente que se suponía, a partir de esa tesis, que la nueva forma familiar era deficitaria frente a la antigua organización, la que era más fuerte y armónica en cuanto estaba sostenida en la figura de un patriarca que reunía en sí todas las virtudes del amparo y la autoridad. Fueron los trabajos de la escuela sociológica de Cambridge los que mostraron que en realidad los lazos de la alianza conyugal se extienden en el tiempo prácticamente en todas las épocas y organizaciones sociales; y que la idea de aquel grupo patriarcal extenso, aquel que vivía en una gran casa común u hostel en donde habita “el señor de la comunidad” funcionó al igual que la novela familiar opera para el neurótico, es decir, una idealización; y Zafiropoulos nos da las razones de este movimiento:

- 1) Nunca tiene en cuenta los agrupamientos familiares de los más humildes, lo cual suscita la ignorancia de la historia de las familias de las clases populares;
- 2) Siempre presenta como naturales a las “grandes” familias, pero también la autoridad del padre y su elección del único heredero, cuando en realidad esta fórmula de herencia parece ser una de las condiciones de la acumulación de bienes de la aristocracia y, por lo tanto, de la reproducción de los grupos sociales más poderosos, que en definitiva prolongan de generación en generación la estructura de las desigualdades sociales;
- 3) Se construye como una verdadera novela familiar, análoga a la que utiliza el sujeto neurótico para inventarse una familia originaria de la cual habría sido excluido por una u otra razón (robo de niños, abandono...), y que motiva su recurrente nostalgia de una vasta familia de esa índole, con un jefe poderoso y protector. (Zafiropoulos, 2002, p.180)

Todo esto lleva a Zafiropoulos a sostener que la tesis que propone que la declinación paterna no está históricamente demostrada, y que el valor de la función paterna depende de su ubicación temporal y geográfica, diría más, de su ubicación temporal y espacial (Zafiropoulos, 2002, p. 169).

¿Actualidad de la función paterna?

Esta forma de trabajo necesariamente pone en cuestión afirmaciones como las que aparecen en el argumento de la investigación “Familias de hoy”:

“El modelo neurótico se borra y cede el lugar progresivamente a las patologías identitarias y narcisistas que acaso reflejan la ligereza que parece haber ganado la distribución tradicional de los roles en el seno del universo familiar” (Assoun y Zafiropoulos, 2006, p.15).

Si bien el párrafo anterior remite a una publicación de la *Revue Française de Psychanalyse* publicación de la Sociedad Psicoanalítica de París, institución miembro de la I.P.A, dentro del campo lacaniano algunas voces van en el mismo sentido. Vemos así que autores que provienen de ese campo, como Charles Melman y Jean-Pierre Lebrun hablan de sujetos organizados bajo una “nueva economía psíquica”, producto del efecto de la economía de mercado sobre la economía psíquica (Porge, 2009, p.146).

Para Erik Porge, que es quién nos habla de esos autores, no queda claro cuál es la operación que permite ese efecto, él se pregunta si se trata de pasaje o de asimilación continua de una economía en la otra, pero probablemente lo más relevante aquí resida en la caracterización de esas nuevas economías psíquicas donde vemos la declinación del padre, cuestionamiento de su lugar, la muerte de la sociedad jerárquica, etc., para concluir que en esa nueva economía psíquica lo simbólico no tendría más su lugar de tercero (Porge, 2009, p.147) lo que nos señala la proximidad de los planteos de los analistas tanto ubicados dentro como fuera de la I.P.A. Lo que me interesa priorizar del planteo de Erik Porge es que su interés se centra en destacar la especificidad del psicoanálisis en el abordaje de estos fenómenos, y si bien reconoce que otras disciplinas pueden aportar a la comprensión y conceptualización de los mismos, no debemos perder de vista en donde reside el trabajo propiamente psicoanalítico. Por ese motivo, invitado a polemizar con Jean-Pierre Lebrun y otros en una jornada denominada “¿Qué subjetividad para nuestro tiempo?”, Porge se ocupa de aclarar que subjetividad y sujeto son términos disjuntos en tanto dentro del psicoanálisis se excluyen mutuamente. ¿Por qué? Porque en psicoanálisis el sujeto es una función evanescente en tanto se constituye como un espacio ‘entre’; la definición de que el significante representa al sujeto ante otro significante implica que difícilmente un sujeto pueda coagularse en una subjetividad en tanto una identidad definida, por eso Porge entiende que hablar de sujetos sin subjetividad o con una ‘falsa’ subjetividad es un sin sentido para el psicoanálisis, quizá no para la sociología, el derecho e incluso la psicología, pero sí para el psicoanálisis.

Porge entiende que el psicoanalista es quién escucha o se ocupa del sujeto, no de las subjetividades, sean estas del tipo que sean: de los niños, adictos, deprimidos o cualquier conjunto que encuentre una nominación que lo recorte dentro del conjunto de la comunidad (Porge, 2009, p.152), solo en tanto el psicoanalista formaliza lógicamente la definición del sujeto puede escuchar el discurso de las diversas subjetividades pero abordadas desde la singularidad de cada utilización de la lengua, diferente para cada *parlêtre* (siguiendo el neologismo acuñado por Lacan). Entonces, cuando algunos analistas llaman *hiperquinéticos* a algunos niños que no se quedan quietos (Porge, 2009, p.147) eso remite a una reducción que se relacionará con una dirección del tratamiento más preocupada por reconocer una identidad preestablecida, que en la posibilidad de habilitar que la escucha permita la emergencia de ese sujeto del inconsciente único en su singularidad. En

suma, al diagnosticar y rápidamente nominar un tipo de “patología” o de “subjetividad” lo que se evita es poder escuchar en cada caso que implica ese no quedarse quieto, llevando el campo del lenguaje a un ejercicio de nomenclatura. En ese lugar Porge propone no confundir el sujeto de lo inconsciente, con el yo de quién se está analizando, en tanto el yo, como resultado de las identificaciones sí se relacionaría con la subjetividad de una época. Entonces, si confundimos el sujeto con la subjetividad, podemos llegar a no poder oír el habla singular de aquel que se está analizando, y quedar atrapados en las determinaciones sociales que sin duda tienen que ver con la alienación imaginaria que puede determinar una identidad objetivante, lo que sin lugar a dudas impedirá el trabajo del análisis, si solo en ellas nos quedamos. Quizá por esa razón Jacques Lacan alertaba sobre la necesidad de pulir al sujeto de lo subjetivo (Lacan, 1992, p.12).

Esta forma de trabajo tendrá evidentemente consecuencias en la dirección de la cura, por lo que el debate no es menor, dado que no sólo está en juego la dimensión ética del tratamiento, sino también lo metodológico en juego; no es excesivo recordar que en psicoanálisis ética y método son la misma cara de una banda moebiana, que inmersa en el espacio euclideo parece tener dos caras cuando en realidad posee una única superficie con un borde.

¿Un minimalismo del método?

¿Cómo trabajar entonces desde ese abordaje de la singularidad? Si seguimos a Jean-Claude Milner, Lacan propone un abordaje minimalista del método inspirado en la lingüística estructural. Quisiéramos detenernos aquí en cierta postura que Foucault toma, en tanto esta marca un debate con el psicoanálisis. Si bien en un principio Foucault comenzó interpretando los acontecimientos sociales tomando los aportes del estructuralismo lingüístico y del psicoanálisis, específicamente las estructuras semióticas y estructuras psíquicas, luego abandonó esa vía:

Yo creo que las referencias no deben dirigirse al gran modelo de los signos y el lenguaje, sino al de la guerra y al de la batalla. La historia que nos afecta y nos determina sigue el modelo de la guerra, y no el del lenguaje. Relaciones de poder; no relaciones de sentido (Foucault citado en Copjec, 1994, p.4)

Joan Copjec afirma que la reducción de lo social a relaciones de poder es problemática, en tanto Foucault analiza el régimen interno de poder y para hacerlo el poder es concebido no como una fuerza externa que se ejerce sobre la sociedad, sino como inmanente a la misma. Para Copjec se podría definir esta posición como 'historicista' en tanto es la reducción de la sociedad a su red interna de relaciones de poder y saber (Copjec, 1994, p.6); así, dice Copjec "la sociedad pasa a coincidir con un régimen de relaciones de poder, pasa a ser concebida como estructurándose a sí misma y por sí misma, y no más por efectos de fuerzas estructurantes externas" (Copjec, 1994, p.6) De esta manera Foucault inicia un trabajo donde rechaza aceptar cualquier referencia a un principio o tema que 'trascienda' el régimen de poder que analiza y Copjec plantea que al rechazar buscarlo en un dominio exterior, eventualmente abandona- sin reconocer que lo hace- su intento de definir el principio que supuestamente buscaba (Copjec, 1994, p.7). Las consecuencias de esto son claras para Copjec, veamos cómo lo plantea:

Así, cierta noción de trascendencia es necesaria si queremos evitar la reducción del espacio social a las relaciones que lo ocupan. Sin embargo, la posibilidad de repensar la cuestión es excluida a través de la sustitución que Foucault hace del modelo lingüístico por el modelo bélico, acusando al modelo lingüístico de ser inherentemente idealista. De hecho, lo contrario es verdadero: es el rechazo del modelo lingüístico lo que conduce al idealismo (Copjec, 1994, p.7)

El argumento que subyace al modelo lingüístico -que no puede decirse que algo existe hasta que es enunciado, articulado lingüísticamente- no es una mera tautología; es un argumento materialista paralelo a la regla de la ciencia que dice que ningún objeto puede ser legítimamente postulado hasta que no se puedan especificar también los medios técnicos para su localización. La existencia de una cosa, del punto de vista material, depende de si ha sido articulada lingüísticamente, porque solamente en este caso puede decirse que tiene una existencia objetiva (verificable), que pueda ser debatida por otros (Copjec, 1994, p.8).

La postura de Lacan difiere. Lacan, a diferencia de Foucault, entiende que en los discursos hay discontinuidades, y que esas discontinuidades afectan a todos los discursos, lo que supone que existen movimientos absolutos y, por ende, algo semejante a un Punto de Referencia absoluto (Milner, 1999, p.93), ahora bien, el Punto de Referencia absoluto que propone Lacan es el sujeto. Milner nos dice

que ese Punto de Referencia absoluto no es el lenguaje en sí mismo, ni las lenguas en las que se presenta, sino aquello de lo que el lenguaje reducido a su real “hace las veces”: el sujeto (Milner, 1999, p.93)

Eso explica por qué Lacan propone la teoría de los cuatro discursos, a saber: el discurso del analista, el del amo, el de la histeria y universitario (Lacan, 1992, p.9). Para dar cuenta del lazo social, esos cuatro discursos definen cuatro lugares, cuatro lugares que el sujeto puede llegar a ocupar, sin la necesidad que dicho sujeto presente determinados atributos para sostenerse en cualquiera de ellos; esos lugares son el del agente, el otro, la verdad y la producción, es por eso que Milner nos dice que la única propiedad del Punto de Referencia absoluto ha de residir en su atopía, será por su insistencia que el sujeto advendrá a alguno de esos lugares.

Más arriba dije que Lacan se apoya en la lingüística estructural en tanto esta se funda en tres tesis minimalistas. Milner nos las presenta:

- (1) un minimalismo de la teoría: una teoría se acercará más al ideal de la ciencia cuanto más se imponga usar, para una potencia descriptiva máxima, un número mínimo de axiomas y de conceptos iniciales;
- (2) un minimalismo del objeto: sólo se conocerá una lengua imponiéndose considerar en ella únicamente las propiedades mínimas que hacen de ella un sistema, pasible de ser descompuesto en elementos ellos mismos mínimos;
- (3) un minimalismo de las propiedades: un elemento de un sistema tiene como únicas propiedades aquellas que están determinadas por el sistema.(Milner, 1999, p.102)

Estas tesis tienen como consecuencia para el trabajo analítico que este se imponga trabajar en un sistema mínimo, es decir un sistema que se propone operar a partir de relaciones de diferencia, tal como sostiene la propuesta de Saussure: hay un sistema si y sólo si hay diferencia (Milner, 1999, p.102) y en este sistema las propiedades son reducidas a un único tipo; evidentemente: relaciones de diferencia (Milner, 1999, p.103).

Milner comenta que Lacan nunca se pronunció taxativamente sobre el minimalismo del método, razón por la cual no trabajará el punto y aquí haremos otro tanto. Sobre el minimalismo del objeto postula que la posición de Lacan se puede leer en su propuesta de comprender el inconsciente estructurado como un

lenguaje, comprender el inconsciente considerando el funcionamiento de un sistema al que se lo supone el mínimo de propiedades posible, y que ‘por medio de términos iniciales estrictamente diferenciales y de operaciones extremadamente poco especificadas se pueden hacer aparecer regularidades, lineamientos, concreciones; en suma, una suerte de paisaje material y estructurado’ (Milner, 1999, p.106) No podemos aquí no evocar el planteo de Copjec sobre la materialidad del lenguaje referido pocas líneas arriba.

También Milner dice que Lacan creyó en el minimalismo de las propiedades:

Lacan también creyó en el minimalismo de las propiedades. Lo expresó incluso de manera particularmente explícita. Entender que no hay más propiedades que las inducidas por el sistema es entender, cuando se define el sistema como estructura, que toda propiedad es tan sólo efecto de la estructura. Por lo tanto, que la estructura es causa. Y, cuando el elemento de toda estructura es definido como significante, esto quiere decir que el significante no *tiene* propiedades, sino que las *hace*: es acción (Milner, 1999, p.107).

Consecuencias clínicas

Creo que estos argumentos toman toda su dimensión a la luz de las críticas que Zafiropoulos y Porge realizaban sobre la forma de trabajo en nuestros días. Así, debemos tener presente, si seguimos a Zafiropoulos, que nombrar a un padre como carente, ya marca una acción del significante que no puede no dirigir y determinar los efectos de esa nominación en el tratamiento, efectos que Lacan describe en *La significación del falo*:

Es el descubrimiento de Freud el que da a la oposición del significante y el significado el alcance efectivo en que conviene entenderlo: a saber que el significante tiene función activa en la determinación de los efectos en que lo significable aparece como sufriendo su marca, convirtiéndose por medio de esa pasión en el significado’ (Lacan, 1987, p. 668).

Claramente queda establecido que la nominación producida desde un saber preestablecido, y aún más, erróneamente concebido desde lo que el saber sociológico estableció, producirá a nivel de los afectos un padecer que redoblará el

malestar soportado por esos sujetos. ¿Podría entenderse que existe una contradicción en el planteo de Zafiropoulos de no utilizar mal el saber sociológico? Entiendo que no, en tanto la propuesta es poder en cada caso escuchar como la función paterna se declina, dando lugar a que cada sujeto de cuenta de su posición.

No menos pertinente es el pedido de Porge en cuanto a separar la concepción de la subjetividad de la concepción del sujeto. Solamente a partir de trabajar con un sujeto que posee una cantidad mínima de propiedades, un sujeto donde los atributos no sean una marca o condición de pertenencia, podremos abordar el trabajo a partir de ese sistema fundado en la diferencia y sólo en tanto ese abordaje parta de la posibilidad de tratar cada caso como una singularidad. Así será posible entender a posteriori si se trató de dicha singularidad o de una particularidad de un conjunto más extenso. Evidentemente esos conjuntos pueden más tarde describirse como una subjetividad, pero desde el psicoanálisis el esfuerzo está puesto en no aplanar el despliegue discursivo de cada sujeto para que pueda solamente ser ubicado en alguna de las categorías utilizadas.

Referencias bibliográficas

- ASSOUN, P.L. y ZAFIROPOULOS, M. (2006) *Lógicas del síntoma, Lógica pluridisciplinaria*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- COPJEC, J. (1994) Introduction: Structures don't march in the streets. In: *Read my desire. Lacan against Historicists*. Cambridge, Mass.: MIT Press. pp. 1-14.
- FREUD, S. (1981) *Recordar, repetir y reelaborar* en Strachey, J. *Sigmund Freud. Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu editores, Tomo XII, pp. 145-157, [1914g].
- LACAN, J. (1987) 'La significación del falo' en *Escritos volumen II*, México, Siglo XXI.
- LACAN J. (1992) *El reverso del psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós.
- LACAN, J. (1992) 'Proposición del 9 de octubre de 1967 sobre el psicoanalista de la Escuela', en *Momentos cruciales de la experiencia analítica*, Buenos Aires, Manantial.
- MILNER, J.C. (1999) *La obra clara*, Buenos Aires, Manantial.
- PORGE, É. (2009) Um sujeito sem subjetividade. *Literal, Campinas* (12), pp. 145-156

ZAFIROPOULOS, M. (2002) *Lacan y las ciencias sociales*, Buenos Aires, Nueva Visión. B

Cuando el aprendizaje no ocurre: implantación de la psicología en la formación docente del Uruguay

EDH RODRÍGUEZ SILVA

Presentación

El presente trabajo se inscribe en una investigación más amplia¹⁷⁸ sobre el lugar y los efectos del psicoanálisis en la formación docente del Uruguay. Se propone evidenciar algunos antecedentes de la inclusión de la psicología en dicha formación. La relación particular entre la reflexión pedagógica y la psicología se establece en nuestro país con el cambio de siglo, y da lugar en la década de 1920 a la instalación de un discurso en el cual los aportes de la psicología son aceptados como obvios e indiscutibles, sobre todo como respuesta científica a los problemas ante el aprendizaje.

La expansión, tendiendo a la universalización de la enseñanza primaria, genera diversos malestares, en los que emergen fundamentalmente los alumnos como portadores de una serie de características (personales, familiares, hereditarias, sociales), dando lugar a lo que hoy llamaríamos *fracaso escolar*.

En ese contexto se produce un punto de inflexión, el acento antes puesto en la tarea del maestro, su habilidad para enseñar y la necesidad de ser un conocedor amplio de aquello que enseña, pasa al alumno. El saber necesario para el maestro cambia de signo, deja de ser un saber sobre lo que va a ser enseñado para ser un saber sobre aquel que recibirá su enseñanza.

La psicología es la que brindará respuestas sobre el niño; una psicología de la inteligencia que se apoya en la batería de test que miden la adquisición del conocimiento, pero también, vinculada a la psiquiatría e intentando desprenderse de la filosofía, se entronca dentro de la corriente médica moralizante del eugenismo.

Ahora bien, esta psicología se presenta como un conjunto heteróclito dentro del cual conviven desde el conductismo de Watson hasta el psicoanálisis de

¹⁷⁸ Mi tesis de maestría en Teoría y Prácticas en Educación, Instituto de Educación, FHCE, Udelar, bajo la tutoría de la Dra. Ana Ma. Fernández Caraballo.

Freud. Esto permitirá introducir una serie de interrogantes preliminares a la investigación que pretendemos realizar.

Primer acercamiento: 1900-1925

La nueva formación del personal docente será ante todo psicológica. Es necesario habituar al maestro a dictaminar sobre sus alumnos diagnósticos intelectuales. Es preciso que la clase sea una clínica psicológica; que sobre un programa mínimo común se dedique a desarrollar las aptitudes individuales, a seleccionar los niños bien dotados. Es la «escuela a la medida».

Édouard Claparède, 1922.

En 1903, en los *Anales de Instrucción Primaria* se puede leer en Vaz Ferreira una vigilante desconfianza hacia la psicologización de la pedagogía. Su principal preocupación es que la pedagogía, copiando ciegamente el enfoque en el desarrollo que hace la psicología y abandonando irreflexivamente sus contenidos propios, terminaría vaciando a la educación. Si la pedagogía —excesivamente obediente de los avances de la psicología— se dedica a reforzar el desarrollo del niño, desnaturaliza su función humanizadora, ya que prioriza las funciones inferiores en lugar de instalarse en las superiores, aún no presentes, para —desde allí— provocar en el niño el movimiento hacia lo nuevo.

La pedagogía moderna procura basarse en la psicología, y es imposible, por ahora, construir nada completamente definitivo sobre ese terreno incierto, sujeto a incessantes cambios y a la continua ondulación de las hipótesis. Por eso las reglas pedagógicas, *en cuando dependen de las leyes psicológicas*, no pueden ser más precisas y más completas que estas; el arte tiene que participar de las imperfecciones de las ciencias de que se deriva. (Vaz Ferreira, 1903, p. 11).

La psicología de la época, en pleno auge y construcción de los planteos de la Gestalt y el asociacionismo pavloviano, intenta dar cuenta de los grados de desarrollo esperables en cada edad, y esto puede conducir a un reduccionismo, en el cual el riesgo del mecanicismo irreflexivo resulta evidente. Vaz Ferreira

(1903) ironiza sobre ello al sostener que «a tal edad aparece o se desarrolla tal facultad; luego a esa edad hay que atender a su desarrollo» (p. 12).

Y si, partiendo del principio de que la Pedagogía debe basarse en la psicología; si, interpretando mal ese principio, y tomando a la naturaleza por guía en todos los casos, rebajamos la enseñanza hasta superponerla al desenvolvimiento del niño, (en vez de atraer a este), resulta de aquí una pedagogía que da demasiada importancia a las funciones inferiores y demasiado poca a las superiores; una pedagogía no todo lo *humanizadora* que podría y debería ser. (Vaz Ferreira, 1903, p. 13).

La crítica, en el contexto uruguayo de inicios del siglo XX, no es menor. Vaz Ferreira era el profesor titular de la cátedra de filosofía de la universidad y autor del primer texto nacional sobre psicología, *Curso expositivo de psicología elemental* (1897), obra que se utilizó en enseñanza secundaria hasta 1917, año en que Vaz Ferreira decidió no autorizar más reimpresiones —tuvo ocho reediciones— dado que el texto le resultaba obsoleto ante los nuevos avances producidos.

Al concursar como profesor de Filosofía en 1897, impulsa «la creación de un pequeño laboratorio» destinado a realizar demostraciones pedagógicas, con el fin de «dar a la vez interés y claridad, por medio de la enseñanza práctica, a las demostraciones de clase» (Pérez Gambini, 1999, p. 29).

Dicho laboratorio habría funcionado desde 1897 —con lo que podría ser el primero instalado en América Latina—¹⁷⁹ y según el informe del propio Vaz Ferreira, en 1906, contó desde el principio con preparaciones para realizar demostraciones anatómicas (cerebros con cortes, cráneo, etc.) y varios aparatos psicométricos (cronoscopio, cilindro y accesorios para el método gráfico), pese a lo cual enfrentó algunas dificultades por no poder reponer algunos de los materiales deteriorados (Pérez Gambini, 1999).

En la edición de 1911 del *Curso expositivo*, muestra su inclinación hacia los trabajos de Alfred Binet y sostiene:

El que se penetre de ciertas tendencias nacientes y probablemente fecundísimas de la Psicología actual, siente que se prepara un cambio considerable en nuestro concepto de lo mental, y que se tiende a llegar a él por una depuración del concepto actual que había estado viciado

¹⁷⁹ La referencia no es del todo clara, dado que Vaz Ferreira en su informe de 1906 se refiere a los «casi diez años que tiene el laboratorio».

hasta ahora notablemente [...] el cambio o progreso más verdaderamente científico que habrá hecho la Psicología, la cual empieza así (¡con cuánto trabajo, todavía!) a observar lo mental directamente, tal como es y no como lo habíamos construido ficticiamente con elementos materiales y verbales. (Vaz Ferreira, en Pérez Gambini, 1999, p. 31).

Volviendo a la crítica respecto a la psicologización de la tarea pedagógica, lo central parece ser la exhortación a la pedagogía de mantenerse como una reflexión sobre la enseñanza, apostar por lo nuevo, evitando caer en el fácil refugio de brindar lo esperable de un grado de desarrollo.

No obstante, en la década siguiente se presentan varios proyectos de creación de laboratorios de psicología aplicada a diversos ámbitos: Federico Susviela fundamenta, en 1915, la necesidad de un Instituto de Psicología Experimental, Psicología Médica y Psicología Criminal; Carrere y Rachetti en 1918 proponen organizar los exámenes de los niños al entrar a la escuela a través de un Instituto Médico-Pedagógico; y, en 1920, Rodolfo Mezzera envía un proyecto de ley para la creación de un gabinete de Psicología Experimental (Pérez Gambini, 1999).

Todas estas propuestas coinciden en la centralidad de determinar, mediante los métodos de la psicología experimental, el grado de normalidad o anormalidad de los alumnos, conocer sus historias médicas y antecedentes familiares, buscando ubicar a cada uno en el mejor lugar para poder desempeñarse en la vida escolar. Al respecto, también resulta interesante ver la coincidencia en el tiempo de propuestas de distintos organismos que permiten realizar con los escolares trabajos de orientación vocacional.

Roberto Abadie Soriano, Director Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, presenta en 1921 un proyecto para transformar la escuela N.º 3 en «Escuela vocacional para varones» con el objetivo de «completar y afirmar la cultura integral, descubrir mediante observación psicológica la vocación y la especialización en esas aptitudes» (Pérez Gambini, 1999, p. 44). En 1923, Aguirre González presenta su proyecto de creación de un Instituto de Orientación Vocacional, y, ya en 1928, José Carlos Montaner y Sara Rey Álvarez proponen y fundamentan la creación de un Instituto de Psicotécnica y Educación y un Laboratorio de Psicología. En otro apartado prestaremos especial atención a estos dos documentos.

Una psicología necesaria

La década de 1920 instala, como lugar común, la necesidad del conocimiento de la psicología del niño como condición previa a toda enseñanza, por lo que puede evidenciarse que se ha establecido un discurso consistente y estable en torno a la necesidad de una psicología y una psicopedagogía que puedan realizar una triple tarea:

- a) separar a los anormales de los normales, clasificando y deslindando grados de educabilidad;
- b) concomitantemente, establecer cuadros estables de normalidad que den un marco de tranquilidad a la tarea del maestro;
- c) proponer soluciones para los anormales designados como educables.

Dicha separación, así como la distinción en grados, se da en el contexto del eugenismo que prevalece en el país en ese momento. Al respecto, señala Barrán (1999):

[El eugenismo] dio forma concreta a la utopía de una sociedad gobernada por principios extraídos de la biología. Esos principios se sintetizaron en la preservación de la «calidad» de la «raza», por lo que concluyeron condenando lo anormal, lo criminal, lo marginal y lo enfermo, en perfecto acuerdo con el orden establecido. (p. 35).

Es así que podemos ubicar una serie de documentos, concentrados entre 1925 y 1928, en los que el tema se plantea desde un lugar en que parece ya resuelta la necesidad y conveniencia de la formación en psicología de los docentes, y, además, se presentan ideas de cómo realizar esta inclusión.

Abadie Soriano (1928) propone una reorganización de los Institutos Normales que incluye la enseñanza de *psicología del niño* en primer año, y de *psicología pedagógica experimental* en segundo. Estos dos años constituyen la formación básica y general del futuro maestro, y habilitan su tarea. Si lo desea, luego podrá optar por realizar un año de especialización en alguna de las cuatro áreas propuestas: enseñanza maternal, enseñanza de retardados y anormales, enseñanza de niños sordomudos, y finalmente, enseñanza rural.

A tales efectos, el conocimiento del niño es esencial: «La Biología, la Sociología y la Psicología, forman el núcleo central del estudio del niño en los tres aspectos en que debe ser encarado» (Abadie Soriano, 1928, p. 329). Se prefigura la

noción del niño como entidad *bio-psico-social* que pervive en las formulaciones actuales de los programas de psicología propuestos para formación docente. A la vez, la psicología pedagógica experimental —presente ya en el segundo año del ciclo profesional— resulta una herramienta irrenunciable a la que Abadie Soriano (1928) propone agregar «como complemento indispensable» el conocimiento de la técnica estadística aplicada a las cuestiones pedagógicas (p. 329).

Psicología y pedagogía coinciden yuxtaponiéndose allí donde la estadística permite establecer patrones, medir grados de aprendizaje y, esencialmente, distinguir en la masa a aquellos que se alejan de la norma. Por otra parte, es necesario brindar formaciones específicas a quien trabajará con poblaciones de características diferentes, para Abadie Soriano (1928) ya resulta «indudable» que la formación de un maestro rural no puede ser la misma que la de un maestro urbano, y que «el maestro de una clase de anormales no deberá haber recibido la misma formación que una maestra de clase maternal» (p. 332). Existen diferentes poblaciones, cuyas necesidades no son las mismas, y es deber de la educación poder distinguirlas y separarlas para su tratamiento diferenciado.

Ese mismo año, José Carlos Montaner presenta un proyecto para crear el Instituto de Psicotécnica y Educación, Psicología aplicada, pedagogía experimental y estadística. Este se encargaría de «realizar y adaptar Escalas de Nivel Mental de los dos tipos, individual y colectivo» (Montaner, 1928, p. 355) para lo cual se propone trabajar con las escalas de Binet-Simon, Erman, Boherdag, Ballard, de Europa, y los norteamericanos Yerkes, Pinter y Thorndike; así como los «test ómnibus» aplicados en Barcelona y Ginebra. Dichos test permitirían no solo detectar y separar a los «no adaptables», sino también ubicarlos por niveles.

La escuela se convierte en un laboratorio al servicio del eugenismo, adhiriendo al paradigma médico al que hace lugar a través de fichas médicas y sociales de los alumnos y sus familias. De esta forma,

Será un complemento desde el punto de vista del desarrollo y progreso mental de la ficha que llevará el Cuerpo Médico Escolar al cual incumbe, la Biometría, la Antropometría, la Higiene Mental, por una parte, y la Anamnesis hereditaria y el Examen Clínico por otra. Con lo cual estaremos en condiciones una vez creada la ficha de Información Social que preparará el Instituto, y la de Control Educativo que ha de crearse por la Sección de Pedagogía Experimental, para hacer diagnóstico de aptitud y consejo de profesión u oficio. (Montaner, 1928, p. 356).

La pedagogía experimental se encarga de la preparación de los test educacionales que miden los resultados de la enseñanza que «no tienen por objeto solamente un fin de control docente», sino también, «buscar métodos más objetivos y científicos para apreciar los resultados de la enseñanza y la eficacia de los métodos empleados para impartirla» (Montaner, 1928, p. 357). Se trata de estudiar y desarrollar «mejoras de índole didáctica». La objetividad científica es la garantía propuesta ante el temor que despierta lo singular de la enseñanza. «Ya ha sido comprobada la inseguridad de las notas escolares y su subjetividad inevitable» (Montaner, 1928, p. 357). Ya no arte de enseñar, sino ciencia del aprendizaje.

La idea por la cual a la enseñanza del docente ha de corresponder el aprendizaje del alumno ya está plenamente instalada y los test son el nuevo artilugio técnico que viene a verificar el cumplimiento de dicho supuesto, controlando de esa manera el aprendizaje y la eficiencia de la enseñanza impartida. Siendo un artefacto externo a la práctica del docente, será objetivo y permite controlar las dos vías de lo que sucede dentro del salón. No aparece dicho, pero está implícito que un buen docente se verá en los buenos resultados de sus alumnos. De otra manera no se explica la observación de que no se pretende un «control docente».

A su vez, la misma didáctica se ve afectada por la psicología que, en última instancia, dando respuestas sobre la naturaleza del niño y las eventualidades de su desarrollo, también informa sobre los medios adecuados de enseñanza. El arte de enseñar deja paulatinamente paso a una ciencia del aprendizaje, transformando la enseñanza en una adaptación a las necesidades del desarrollo, ciencia de la particularidad a la que debe adaptarse. La profecía vazferreiriana toma cuerpo en la formación de los docentes.

Por otra parte, dichos test darán cuenta de un ser que es a la vez biológico y social. No olvidemos que en pleno auge del eugenismo para los problemas que se manifiestan como individuales —como un aprendizaje que no se corresponda con el desarrollo supuesto— se atribuyen muchas veces causas sociales o morales, entre las cuales las ligadas a la salud y a las prácticas sexuales, o de consumo, son un punto de extrema delicadeza sobre la cual se ejerce una severa vigilancia.

La Psico-estadística, ciencia nueva que está dando excelentes frutos nos permite ya servirnos de sus métodos para abordar fenómenos bio-sociales en los cuales la mentalidad está en juego. Todo cuanto se ha dicho acerca de niveles mentales y Test educativos ha sido trabajado con esos métodos. (Montaner, 1928, p. 360).

Entre los documentos, que en 1928 realizan propuestas que ligan psicología y educación, es posible encontrar nuevas formulaciones de una añeja discusión pedagógica como fundamento de la necesidad del conocimiento psicológico. Sara Rey Álvarez (1928), al proponer la creación del laboratorio de investigaciones psicológicas, sostiene:

Hoy, las modernas normas de la pedagogía tienden hacia la individualización; la experiencia ha demostrado como un error el querer adaptar la mentalidad de los niños a los métodos de enseñanza. En nuestros días se trata pues de adaptar la enseñanza a la psicología de cada niño. Para obtener esos resultados el primer paso es conocer y comprender a los niños. Este es un tópico en el cual el psicólogo debe mostrar al maestro los derroteros a seguirse, en el cual el maestro y psicólogo están llamados a colaborar estrechamente. (p. 365).

El fantasma de Procusto sobrevuela, no es sensato pretender adaptar a los naturalmente distintos a una sola norma de enseñanza. Es interesante encontrar esta tensión, dado que el discurso nombra como individualización a aquello que es norma o común. La marca del individuo queda del lado de su grado de desarrollo esperable, es decir, aquello que tiene —o se espera que tenga— en común con todos los que se encuentran en un mismo estadio de desarrollo. Es precisamente esto lo que debe conocer el maestro, más que lo distintivamente individual —la dimensión de lo singular— lo que lo hace un igual a otros. Es a partir de una igualdad supuesta que puede pensarse una individualidad que necesariamente será medida por la diferencia con la norma. Tal como señala Foucault (1989) en *Vigilar y castigar*.

[...] en la forma de la distribución disciplinaria, la ordenación en cuadro tiene como función, por el contrario, tratar la multiplicidad por sí misma, distribuirla y obtener de ella el mayor número de efectos posibles. [...] Mientras que la taxonomía natural se sitúa sobre el eje que va del carácter a la categoría, la táctica disciplinaria se sitúa sobre el eje que une lo singular con lo múltiple. Permite a la vez la caracterización del individuo como individuo, y la ordenación de una multiplicidad dada. Es la condición primera para el control y el uso de un conjunto de elementos distintos: la base para una microfísica de un poder que se podría llamar «celular». (p. 153).

El concepto de edad mental equivale a la determinación experimental del grado de evolución de cada proceso. El laboratorio deberá detectar entre otras cosas a los posibles niños «anormales» (Rey Álvarez, 1928, p. 371) y, a ese respecto, el estudio debe reunir «los datos psicológico-sociales y psicológico-morales tales como: antecedentes familiares en lo que respecta a enfermedades hereditarias, costumbres, posición social, profesión y características psicológicas de los padres y parientes» (Rey Álvarez, 1928, p. 371).

La psicología aplicada: Morey Otero

Una figura central en ese momento es la del maestro Sebastián Morey Otero, quien en 1925 dictó honorariamente el primer cursillo de Psicología en el Museo Pedagógico José Pedro Varela. Dicho cursillo puede considerarse como un acontecimiento, convocó a 83 maestros y estudiantes entre enero y febrero de ese año. Al año siguiente, 1926, se introduce «Psicología experimental» en el ciclo profesional del Instituto Normal para Señoritas.

En él se estudian los métodos de investigación psicopedagógica, así como los de elaboración e interpretación psicomatemática de la documentación pedagógica; los problemas esenciales de la vida del niño y del adolescente: crisis de la pubertad, desenvolvimiento de los medios de expresión, formación de la conciencia estética y de la conciencia moral, vocación, juego y trabajo del escolar, psicotropías de la infancia y la adolescencia, etc., etc. (Pérez Gambini, 1999, pp. 41-42).

Activo colaborador de los *Anales*, en *La psicología experimental como auxiliar de la labor docente*, 1928, Morey Otero estableció no solo la importancia de la psicología para la tarea docente, sino que además presentó un listado de las fuentes en las que abreva esta psicología experimental.

La psicología objetiva que interesa profesionalmente a los maestros, es ese vasto capítulo de la psicología de reacción que inauguró en Francia el genio de Alfredo Binet y que con los valiosos trabajos de Yerkes, Terman, Bobertag, Decroly, Simon, Claparède, Neumann, Rossolino, van Guineken, Kovalsky y tantos otros ha recorrido el mundo científico acreditándose en mil pruebas, afinando y confirmando sus aportes científicos (Morey Otero, 1928, pp. 223-224).

Son años de propuesta y creación. Es necesario atender distintas necesidades y Morey Otero (1928) da cuenta de ello.

Las escuelas diferenciales que gracias a la inteligente iniciativa del señor E. Verdesio se acaban de inaugurar entre nosotros, las escuelas de anormales, de supernormales, la individualización educativa, las tendencias hacia «una escuela a la medida», las escuelas del trabajo de Kerschensteiner, los movimientos de orientación profesional, y amplio y profundo movimiento de las escuelas nuevas. (p. 224).

En 1930, el informe de Emilio Verdesio señala como causas de la repetición escolar: «clases superpobladas, alto porcentaje de inasistencias; programas de estudio inadecuados; las condiciones de higiene de los edificios escolares; el ambiente familiar y social del niño; la metodología docente aplicada; la carga horaria de las clases...» (Pérez Gambini, 1999, pp. 44-45). El informe indica también algunas de las consecuencias más visibles: «desaliento del niño; aumento del costo del servicio; forma en que dificultaba la tarea del maestro» (Pérez Gambini, 1999, pp. 44-45). El diagnóstico, que por otra parte no deja de ser poderosamente actual e interpelante, es sencillo y claro, los niños no aprenden lo que se enseña. Curiosamente —aun cuando décadas ininterrumpidas nos hayan habituado a verlo así— las causas son ubicadas siempre fuera de los salones de clase y antes o después de la tarea del maestro: los niños llegan con hambre a la escuela, de hogares donde sus madres no terminaron la escuela y no pueden ayudar con la tarea domiciliaria, jóvenes que vienen de un mundo cultural que no es el de los adultos, la omnipresente falta de presupuesto. (Pérez Gambini, 1999).

Así, entre las décadas de 1920 y 1930, la mirada de los expertos en educación se desplaza, se despedagogiza, desconfía del arte, del paciente hacer del maestro, y busca en la psicología, arropada con las garantías de la ciencia, las explicaciones. La psicología, apoyada en la estadística, entra en el juego a partir de lo que ofrece: respuestas obtenidas empíricamente en un cúmulo de informes y estudios de caso. Se sostiene en un argumento evolutivo, un prolijo desarrollo previsible de los diversos aspectos del crecimiento de cada individuo de la especie, una normalidad en la que la infancia que no es más que el lento des-enrollar un plan que la especie imprimió en los genes y que, pacientemente, con el auxilio

de ciertas mediaciones, dará por resultado los aprendizajes que la escuela —librada a sí misma, alejada de la mano de la ciencia— no logra producir en la medida de su deseo.

En 1930, el Congreso de Inspectores de Enseñanza Primaria debate el uso de los test en las escuelas, y en 1932 el Consejo de Enseñanza Primaria propone «normas objetivas, racionales y científicas, para desterrar el empirismo en la apreciación de la labor escolar» (Pérez Gambini, 1999, p. 45), proponiendo adaptar los test de Binet y Simon, así como los de Terman, como forma de evaluación. Las dificultades manifiestas en los logros de aprendizajes generan la realización de estudios y la propuesta de soluciones.

En 1933, el Consejo de Enseñanza Primaria realiza un censo escolar sobre las condiciones físico-psíquicas de los alumnos, buscando conocer el número de niños que necesitaban atención especial.

Los resultados muestran la presencia mayor de estos niños entre las clases sociales más carenciadas. El 68,39 % de los «falsos anormales» son de mala condición económica; sólo el 2,6 % de ellos de muy buena condición económica; el 79,05 % de los «verdaderos anormales» son de mala condición económica; sólo el 1,46 % de ellos son de muy buena condición económica. (Pérez Gambini, 1999, p. 45).

En julio del mismo año, se designa una comisión para redactar un plan de organización de la enseñanza especial de aquellos niños en edad escolar. Esta comisión de trabajo elabora un proyecto estableciendo que

Al Consejo de Enseñanza Primaria y Normal le incumbe todo lo relativo a la educación de los ciegos, sordomudos, retardados pedagógicos, defectuosos de la palabra, lisiados, físicamente débiles y débiles mentales en edad escolar o hasta los dieciséis años y, en consecuencia, la superintendencia donde los mencionados niños reciben una educación especial a cargo de maestros, inspectores y médicos especializados. (Pérez Gambini, 1999, p. 45).

Conviviendo así con múltiples diagnósticos sobre las dificultades de la escuela para lograr el aprendizaje de sus alumnos y de problemas sociales intuitivamente asociados a este hecho; en conjunto con la sanción del Código del Niño (1934), la creación de escuelas especiales y laboratorios de psicopedagogía

(1933),¹⁸⁰ la «autonomía» de la educación secundaria (1935) y la unificación de los Institutos Normales (1935), la psicología hace su entrada en el campo de la educación.

La psicología propuesta a los maestros

En 1925, el nuevo plan para la formación de los maestros y maestras sustituye el programa de psicología, aún basado en el texto de Vaz Ferreira de 1897, y propone la enseñanza de las diversas corrientes psicológicas de la época, entre las que incluye al psicoanálisis.

El programa mencionado figura en el cuarto año de estudios, que culmina la preparación cultural del futuro maestro. Comprende: 1° una referencia a los antecedentes somáticos de la vida anímica, neurología, endocrinología, órganos de los sentidos; 2° conocimiento de las direcciones metodológicas e interpretativas de la Psicología contemporánea: Psicología introspectiva, conductismo, psicoanálisis, psicofísica, gestaltismo, etc.; 3° estudio de algunos procesos psicológicos alcanzados por la Psicología analítica: conciencia, atención, asociación, imaginación, ensueños, memoria, etc.; y 4° algunos temas centrales de Psicología concreta: Psicología colectiva, personalidad, vida inconsciente, carácter, instinto, conducta, etc. (Pérez Gambini, 1999, p. 41).

Esto nos merece dos observaciones, la primera de ellas es la larga permanencia de muchos de estos contenidos que permiten pensar en una estabilidad discursiva que recorre todo el siglo. En un trabajo anterior (Rodríguez, 2015) se estableció esto como una pista de investigación a seguir desarrollando.

Una segunda línea de interrogación aparece al preguntarse por qué o cómo es que una propuesta teórica sobre el sujeto, resistida en el ámbito de la medicina y la psiquiatría, con un fuerte componente de tematización de la sexualidad y en particular de la sexualidad infantil, es admitido por un cuerpo docente

¹⁸⁰ En setiembre de 1933, se crea el Laboratorio de Psicopedagogía Experimental, bajo la dirección de Morey Otero, que ocupaba en ese momento la subdirección del Instituto Normal de Varones. Los fines del laboratorio fueron: «a) dedicarse a la investigación psicopedagógica; b) preparar las fichas psicológicas de los alumnos normalistas; c) preparar normas de apreciación justa, precisa y científica del rendimiento escolar; d) contribuir al examen de los alumnos para las clases especiales; e) colaborar en la estimación experimental de las escuelas y los métodos de enseñanza; f) fomentar la orientación profesional con los alumnos que egresen de las escuelas públicas» (Pérez Gambini, 1999, pp. 46-47).

en el que la enseñanza de temas vinculados a la sexualidad era casi unánimemente rechazada hasta años antes.

En 1921, en el Segundo Congreso Médico Nacional, Paulina Luisi repasa los largos quince años de infructuosos intentos de incluir la educación sexual en las escuelas, que le han valido el mote de «anarquista e inmoral (tal vez desequilibrada)» (Luisi, 1921). Esta intervención de la primera médica uruguaya dará lugar a la polémica con Juan B. Morelli, que resulta sumamente ilustrativa de las rispideces que despertaba todo lo vinculado a la sexualidad, y el vivo rechazo que provocan las ideas freudianas en el ámbito médico. Mientras Paulina Luisi, médica y maestra, corrobora que «podría pensarse que Freud tiene razón» al observar dibujos y conductas de curiosidad sexual en niños de tres años, el Dr. Morelli se opone duramente a la enseñanza sexual para niños de sexto año. En nombre de una moral típicamente represiva para la cual es mejor «no saber» de ciertos temas, dedicará buena parte de su exposición a presentar una versión caricaturesca de Freud, a quien critica sin piedad (Behetti *et al.*, 2016).

Unos años después, en 1926, la *Revista Médica del Uruguay* publica el artículo de Bernardo Etchepare, «Sobre psico-análisis», en el cual lo llama «tejido de inmundicia» y directamente «pornografía». En medio de este estado de cosas, la formación de los maestros, preocupada por el aprendizaje de los niños, hace un lugar al psicoanálisis, al menos como una teoría sobre el desarrollo.

El siglo xx ha sido la continuidad de un tránsito marcado en esa dirección, los docentes deben adquirir conocimientos de psicología, y el esquema didáctico que se plantea para esto consiste en establecer —en primer año y bajo el nombre de *psicología evolutiva*— la existencia de un individuo, entidad bio-psico-social, para proponer en segundo año una serie de teorías que explicarían la manera en que dicho ser aprende. En este aspecto, la continuidad de la enseñanza de la psicología propuesta a los futuros docentes parece innegable.

Una de las formas en que lo ha hecho consiste en la «exclusión velada» del psicoanálisis (Rodríguez, 2015), que figura en los programas limitado a ser presentado como el recuento de las etapas de un desarrollo «afectivo», «psico afectivo» o «psico sexual». Lo que queda por fuera de esta formulación es la misma noción de sujeto propuesta por el psicoanálisis, una vuelta incesante a la *ego psychology*. Lo que se instaura bajo el manto del signifiante *psicoanálisis* es un sujeto que se corresponde casi punto a punto con el sujeto del conocimiento de la Modernidad.

La presentación de la teoría, tal como se hace en los programas de formación docente, por un lado, desconoce de plano la advertencia freudiana sobre la conveniencia de que el pedagogo haga la experiencia del análisis, y, por otro, situándose en el plano de un conocimiento pleno y transparente, configura un sujeto imposible. Como indica Lacan (1960-1961) en el seminario *La transferencia*,

[...] se percatarán de que el S, que está ahí como figuración de la función del sujeto, es puramente virtual. Esta función es, si puedo expresarme así, una necesidad del pensamiento, la misma que está en el origen de la teoría del conocimiento, a saber, que no podríamos concebir nada como objeto que no esté sostenido por el sujeto. Pero, como analistas, ponemos en cuestión precisamente su existencia real. En efecto, ponemos al descubierto que el sujeto del que nos ocupamos, por el hecho de ser esencialmente un sujeto que habla, no puede de ningún modo confundirse con el sujeto del conocimiento. En verdad es por mi parte una verdad de Perogrullo haberles recordado a los analistas que el sujeto no es para nosotros el sujeto del conocimiento, sino el sujeto del inconsciente. No se trata de especular sobre él como la pura transparencia del pensamiento para sí mismo, porque es precisamente contra esto contra lo que nos alzamos. Que el pensamiento sea transparente es una pura ilusión. (pp. 414-415).

Hemos intentando mostrar el contexto que hace sitio a la psicología como parte de la formación de los docentes en nuestro país, exponiendo el pasaje gradual de una pedagogía centrada en la tarea de enseñar a una psicología justificada como saber sobre el aprendizaje. Finalmente abrimos una interrogación sobre la forma en que la psicología incluye al psicoanálisis como una corriente, dejando a la teoría freudiana en un lugar incierto, en el que no da cuenta del aprendizaje de los niños, pero no deja de repetirse como un contenido que sigue siendo designado como *saber a enseñar* a los maestros.

Referencias bibliográficas

ABADIE SORIANO, R. (1928). Proyecto modificando la organización de los actuales Institutos Normales. *Anales de Instrucción Primaria*. Tomo XXIV, pp. 327-333.

- ANEP-CFE (2008a). Programa de Psicología Evolutiva 1.^{er} año, 2008. Recuperado de: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/nfpc/nfpc0804pg11.pdf
- ANEP-CFE (2008b). Programa de Psicología de la Educación 2.^{do} año, 2008. Recuperado de: [http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/nfpc/psico Educa 2008.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/nfpc/psico_Educa_2008.pdf)
- BARRÁN, J. P. (1999). Biología, medicina y eugenesia en Uruguay. *Asclepio*, 51(2): 11-50. Recuperado de: <https://doi.org/10.3989/asclepio.1999.v51.i2.309>
- BEHETTI, P., GAUNA, P., MOLINA, V. (2016). Negada y omnipresente: un debate sobre sexualidad en el Uruguay del Novecientos. *Actas del XVII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*. Volumen 17.
- CLAPAREDE, É. (1922). Exposición en el Congreso de Higiene Mental, París, 1922. *Anales de Instrucción Primaria*, Tomo XIX, 9 y 10, setiembre y octubre de 1922.
- FOUCAULT, M. (1975). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI, 1989.
- FOUCAULT, M. (1977-1978). *Seguridad, territorio, población*. Curso en el Collège de France. Traducción de Horacio Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- FREUD, S. (1925). Prólogo a August Aichhorn, *Verwahrloste Jugend*. En STRACHEY, J. (Comp.). *Sigmund Freud. Obras completas*. Tomo XIX, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1992.
- LACAN, J. (1960-1961). *El seminario. Libro 8. La transferencia*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- LUISI, P. (1922). Educación sexual. *Actas del Segundo Congreso Médico Nacional (I)*. Sociedad de Medicina de Montevideo: Siglo Ilustrado.
- MONNTANER, J. C. (1928). Instituto de Psicotécnica y Educación. *Anales de Instrucción Primaria*. Tomo XXIV, pp. 355-364.
- MOREY OTERO, S. (1928). La Psicopedagogía Experimental como auxiliar de la labor docente. *Anales de Instrucción Primaria*. Tomo XXIV, pp. 220-228.
- PÉREZGAMBINI, C. (1999). *Historia de la psicología en el Uruguay. Desde sus comienzos hasta 1950*. Montevideo: Arena.
- REY ÁLVAREZ, S. (1928). Sobre la creación de un laboratorio de investigaciones psicológicas. *Anales de Instrucción Primaria*. Tomo XXIV, pp. 365-375.

- RODRÍGUZ, E. (2015). Heterotopías de la Formación Docente. *Prohibido Pensar, Revista de Ensayos*. Año II, n.º 1, setiembre-octubre, 2015. Montevideo: Casa Editorial Hum, pp. 35-49.
- VAZ FERREIRA, C. (1903). Dos paralogismos pedagógicos y sus consecuencias. *Anales de Instrucción Primaria*. Tomo I, pp. 11-23.

Trazos de la autoridad magisterial en el Río de la Plata

VERÓNICA HABIAGA

Presentación

La autoridad del maestro, lejos de sostener la relación de enseñanza, parece convertirse en un obstáculo, una dificultad insalvable que empalidece la tarea del enseñante. Los maestros perciben la *autoridad* como pérdida; son desautorizados por sus alumnos, las familias y la sociedad en su conjunto. El descrédito, la acusación constataste y la demanda de otras figuras legitimadoras son entendidas por los maestros como una falta de respeto a su figura y una interpelación directa a su autoridad. Esa autoridad, que fue constituida como eje vertebrador en la escuela de otrora, es ahora una dificultad, una resistencia que pone en tensión la autorización de la figura magisterial, y con ella la posibilidad de la enseñanza. El presente artículo tiene el cometido de repensar algunas construcciones en torno a la autoridad del maestro en el Río de la Plata. Para ello, se toman insumos del trabajo de investigación desarrollado en el marco de la tesis de maestría en Ciencias Humanas, opción Estudios Latinoamericanos, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar).

El trabajo de investigación *Una mirada a la autoridad del maestro en la región* se centra en el análisis de lo que dicen los maestros (uruguayos y argentinos) acerca de su autoridad. Específicamente, se propone apreciar las construcciones de sentido en torno a la autoridad magisterial en diálogo con las características de la figura del maestro en el periodo de la primera reforma, en el que se funda el sistema de enseñanza pública, a finales del siglo XIX. El análisis busca desentramar qué elementos reinantes en el surgimiento del dispositivo escolar moderno tuvieron implicancia en la configuración de la autoridad del maestro. Asimismo, hilvana posibles nexos entre esos decires de la autoridad y los actuales. Para ello, se toma la noción *autoridad sabia* (*l'autorité savante*) (Lacan, 1967). La misma, fue enunciada por Lacan en la conferencia «Entonces, habrán escuchado a Lacan», el 10 de junio de 1967, y constituye un insumo para pensar el fenómeno en cuestión.

El enclave teórico permitió bordear algunos elementos que constituyen la *autoridad sabia*, y establecer las distinciones entre la *relación pedagógica* amparada en la legitimación del dispositivo escolar naciente y la *relación de enseñanza* sustentada en la *autorización* de un otro. Asimismo, propone la noción de *lugar del enseñante* como un espacio de lucha, que no procede de una exterioridad legitimante, sino que debe ser ocupado por el enseñante.

La pregunta central de investigación podría sintetizarse de la siguiente manera: ¿cuáles son las representaciones de los maestros de educación primaria de Uruguay y Argentina acerca de su autoridad?

El abordaje de la temática se realizó a partir de la recuperación de la voz de los maestros con el fin de desentramar cómo evocan su autoridad. Cuáles son sus representaciones sobre ella. En dichas representaciones, ¿ha variado la autoridad del maestro? De ser así, ¿cómo se manifiesta esa variación? Los maestros, ¿se dicen desautorizados? En caso afirmativo, ¿qué elementos dan cuenta de ello?, ¿cómo explican su desautorización?

En este sentido, el trabajo de investigación buscó interpelar, por un lado, la idea de pérdida de autoridad del maestro y, por otro lado, dudar de la robustecida autoridad de la que parecían gozar los maestros en el pasado; un pasado que se dice lejano, que se añora y que muchas veces obstaculiza cualquier acción en el presente.

En las líneas que siguen intentaremos bordear las principales dimensiones en torno a la autoridad del maestro en la región.

¿Qué es la *autoridad*?

Preguntarse acerca de la autoridad instala cierta tensión, porque si bien todos creemos saber de qué hablamos cuando hablamos de *autoridad*, nos encontramos con la limitante de no poder explicar con claridad de qué se trata. Esta dificultad es inherente a la propia autoridad, y cuando decimos *dificultad* no hacemos referencia a una limitación, a un déficit o una carencia. Entendemos la *dificultad* como parte de su esencia y su complejidad, lo que la convierte en algo inquietantemente incapturable. Entonces, ¿qué es la autoridad? ¿Es poder, jerarquía, carisma, obediencia, sumisión, respeto?; ¿es todo eso? ¿Cuál es el límite que la define? ¿Es posible definirla?

La definición de *autoridad* está atravesada por una gran complejidad que exige pensar sus distintas dimensiones. En efecto, dicha complejidad responde a la « [...] etimología de un término que encierra comportamientos humanos condensados» (Ponce de León, 2014, p. 29).

La noción de *autoridad* se remonta a la época romana y está ligada a la tradición, a la idea de fundación, de comenzar algo en el mundo. Como indica Hannah Arendt (1996, p. 192):

El sustantivo *auctoritas* deriva del verbo *augere*, ‘aumentar’, y lo que la autoridad o los que tienen autoridad aumentan constantemente es la fundación. Los provistos de autoridad eran los ancianos, el Senado o los *patres*, que la habían obtenido por su ascendencia y por transmisión (tradición) de quienes habían fundado todas las cosas posteriores, de los antepasados, a quienes por eso los romanos llamaban *maiores*. La autoridad de los vivos era siempre derivada.

Entonces, pensar la *autoridad* implica tener en cuenta el tiempo, la tradición, la fundación y el reconocimiento de sus figuras. Todo eso parece ser constitutivo de su esencia, pero ¿qué hay de la autoridad del maestro?

Desde nuestra investigación, el punto de partida para pensar la autoridad del maestro son sus propios decires; aquellas palabras, traspies, escollos y silencios que constituyen una forma de evocar su autoridad. Demos paso a esos decires.

Al intentar capturar algo acerca de la autoridad, los maestros lo hacen desde dos registros: uno ligado al tiempo, al pasado, a la infancia, a la época escolar, desde la añoranza de lo que fue y no volverá, y otro ligado a figuras específicas (padres y maestros), figuras de autoridad. Desde sus decires se entretejen la autoridad y la figura del maestro, de aquel maestro de la infancia, de otro tiempo, lejano y distante. Así, para hablar de *autoridad*, «nada mejor que pensar en la educación que recibí aquí en Argentina de niña y de joven» (MEPA n.º 11).

Una autoridad que parecía sustentarse en la palabra del maestro: «Cuando íbamos a la escuela también lo vivíamos; lo que decía el maestro era palabra sagrada y no se discutía» (MEPU n.º 6).

Aquellos maestros, porque: «No es lo mismo lo que eran mis profesores, mis maestros de primaria [...] con [sic] lo que yo hoy puedo vislumbrar como

autoridad» (MEPA n.º 12).

Estos decires parecen advertirnos acerca de la abrumadora y nostálgica presencia del pasado, a través del cual se piensa o se fantasea la autoridad. La alusión al pasado para explicar el presente supera la añoranza de otro tiempo. Pensar la autoridad desde la idealización de lo que fue y la imposibilidad de lo que vendrá constituye un hecho político que parece instalarse como verdad. Entonces, el desdibujamiento de la autoridad responde a estos tiempos, alimentándose así la añoranza de una educación que en el pasado fue mejor. Así, se entreteje una relación directa entre la idea de *crisis de la educación (pública)* y *pérdida de autoridad* del maestro. Los datos documentales dan cuenta de que el campo de la educación, por la complejidad que le es inherente, siempre ha estado atravesado por conflictos y tensiones. Por lo tanto, instalar la noción de *pérdida de autoridad* del maestro directamente emparentada con la idea de *crisis de la educación* no constituye un acto azaroso, sino que resulta de la cristalización de un discurso «por medio de lo cual se lucha [...]» (Foucault, 1970, p. 15).

El discurso, fundamentalmente el discurso de lo educativo, se constituye como un espacio de lucha. En esa lucha se entretejen y se legitiman algunos sujetos en detrimento de otros. A través de distintos rituales se establece la calificación que deben poseer los portadores del discurso. Recuperar la voz de los maestros para pensar la *autoridad* interpela el silencio de un colectivo que parece no tener qué decir ante las tensiones que enfrenta la educación.

Es preciso repensar los discursos que instalan a la educación (pública) y a la autoridad del maestro en una crisis inexorable que se naturaliza como verdad única y subsume a los maestros en la imposibilidad absoluta. Esto no exime de pensar las complejidades inherentes a la educación y a la labor docente, que son propias de su tiempo. No se trata de negar la realidad que atraviesan los maestros en el cotidiano escolar, se trata interpelar el discurso de *pérdida* como el único posible para pensar la autoridad del maestro en la actualidad.

Abordar la autoridad del maestro en la actualidad requiere considerar los elementos que constituyeron su esencia. La figura del maestro nace entrelazada a los sistemas educativos modernos que se crean en el último tercio del siglo XIX. De hecho, «no se puede entender la *forja del Estado moderno* uruguayo sin esta particular invención; incluso podríamos plantear, como hace más de un siglo el llamado reformador de la escuela pública lo planteó, que no existe un porvenir para la República sin ciudadanos instruidos» (Romano, 2013, p. 9).

El desarrollo de los sistemas educativos es un proceso paralelo a la consolidación de los estados nacionales y al establecimiento de una sociedad disciplinada. De hecho, nacieron con el claro objetivo de reproducir una «estética común articulada con conceptos como *civilización, república, ciudadanía, cosmopolitismo, decencia, trabajo, ahorro, autocontrol e higiene*, a la que le oponían un enemigo —resumido en el término *barbarie*, asociado al atraso— que reinaba fuera de ella» (Pineau, 2014, p. 21). Ese sesgo permitió colocar a la escuela como pieza fundamental en los procesos de conformación de identidades y convirtió a las instituciones escolares en importantes agentes de homogenización de la población. Como indica Varela (1910, p. 73), «no es posible desarrollar una manera notable de fuerza productora de un pueblo cualquiera sin desarrollar su inteligencia por la educación, dándole a la vez medios de gobernarse a sí mismo, gobernando sus pasiones». En ese contexto, «la escuela-edificio debe ser un operador de encauzamiento de la conducta. Es una máquina pedagógica» (Foucault, 2008, p.115).

El dispositivo escolar, la *máquina pedagógica*, se echa a andar con el progreso como insignia y con la *normación disciplinaria* como instrumento. En él se configuró el tiempo, el cuerpo, el movimiento, la palabra, el silencio; una única forma de habitar el espacio escolar. En él se construyeron *rituales* en torno al tiempo y al espacio, un espacio y una única forma de habitarlo. Todo está pautado por el dispositivo, nada queda librado al azar.

De hecho,

[...] en la escuela reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes «incorrectas», gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia). Al mismo tiempo, se utiliza, a título de castigos, una serie de procedimientos sutiles que van desde el castigo físico leve a privaciones menores y a *pequeñas humillaciones*. Se trata a la vez de hacer penables las fracciones más pequeñas de la conducta y de dar una función punitiva a los elementos en apariencia indiferentes del aparato disciplinario: en el límite, que todo pueda servir para castigar la menor cosa; que cada sujeto se encuentre prendido en una universalidad

castigable-castigante. (Foucault, 2008, p. 109).

Pero ¿quién haría posible el ambicioso proyecto civilizador?

La misión civilizadora no podía quedar en cualquier mano, debía ser encomendada a quien pudiera sostenerla con la vocación y el sacrificio que requería. Como indica Varela (1910, p. 319): «El instrumento principal, el muelle real de la enseñanza: *el maestro*. [...] Los maestros de escuela son en nuestras sociedades modernas esos artífices oscuros a quienes está confiada la obra de civilización...».

La pujanza del contexto justificó la consolidación no solo de los sistemas educativos, sino de un modelo pedagógico que hiciera posible el ambicioso proyecto civilizador. En ese marco, se inscribe una relación pedagógica centrada en «una relación de vigilancia, definida y regulada; no como una pieza agregada o adyacente, sino como un mecanismo que le es inherente, y que multiplica su eficacia» (Foucault, 2008, p. 108).

La figura del maestro nace fruto de un contexto, de la legitimidad de un Estado, del reconocimiento y la cadencia de un correlato discursivo con las familias. Porque «el buen maestro formará la buena escuela» (Varela, 1910, p. 326). En esas certidumbres y amparos se configura la *autoridad pedagógica*; su voz se vuelve incuestionable, su saber irrefutable y su poder sobre los cuerpos y las almas, absoluto. Así, se consolida un tipo de autoridad: la *autoridad pedagógica* que deviene de una *relación pedagógica* que se sustenta desde una exterioridad legitimante y posee una fuerte impronta moralizante.

Esa *relación pedagógica* está sustentada por una *autoridad (pedagógica)* que deviene de las estructuras legitimantes. Así, el maestro, por el solo hecho de serlo, era portador absoluto de *autoridad (pedagógica)*. En ese marco, se configuró un modelo de autoridad que pareció incuestionable. En la actualidad, la autoridad del maestro se dice desdibujada, perdida, lejana. Así, la candidez del dispositivo escolar y su misión civilizadora parecen quedar en el olvido. Debilitado el dispositivo, desdibujados sus fines, el maestro y su autoridad se encuentran huérfanos, desposeídos y amenazados. Porque la autoridad venía desde afuera, era algo que el maestro portaba a través de su uniforme, de su título o de su lugar en una institución; eso lo hacía portador de *autoridad (pedagógica)*.

Entonces, cuando las viejas legitimidades no parecen tan claras, resultan atendibles los discursos que aluden a la *pérdida de autoridad*. En un contexto en el que la *autoridad* se cuestiona, es preciso tensionar la noción actual con aquella que

dio nacimiento a la figura del maestro, cuando sí existía una legitimidad externa, que no implica la existencia de una *autoridad sabia* (*l'autorité savante*).

¿Qué dicen los maestros sobre su *autoridad*?

Los maestros parecen dar cuenta de una autoridad desdibujada, cuestionada y en muchos casos perdida. Así lo expresan en sus decires:

«[...] La imagen y la autoridad que tenía el maestro hace varios años atrás se ha ido *desdibujando*, *perdiendo*. Esa idea de que el docente era el dueño de la verdad, de que imponía autoridad, de que imponía orden, de que la palabra del docente era la que valía se fue desdibujando, se fue perdiendo, en parte por las cuestiones del contexto» (MEPA n.º 11).

«Poco a poco ha ido perdiendo autoridad» (mepu n.º 5).

«El maestro hoy por hoy no tiene ningún tipo de autoridad ni potestad de tomar ningún tipo de decisión, ni dentro del aula, ni fuera del aula, ni nada» (mepu n.º 7).

El debilitamiento de autoridad que evocan está ligado a la pérdida de su imagen y el reconocimiento con el que contaron en el pasado. Pero, ¿qué ven cuando los ven?

«Los maestros no importan, se van unos y vienen otros» (mepu n.º 5).

«Hay una referencia muy despectiva a los maestros, es una constante falta de respeto hacia la labor del maestro» (mepa n.º 10).

«No es valorada la profesión, ni siquiera desde el punto de vista económico. Eso conlleva toda una denigración del trabajo, de la persona que realiza el trabajo». (mepu n.º 4).

«Con el paso del tiempo se fue como empeorando, cada vez fue menos importante el trabajo del maestro» (mepu n.º 5).

«Socialmente estamos muy desvalorizados» (mepu n.º 7).

La autoridad magisterial se enuncia desde el desamor, no solo de los padres, sino de la sociedad en su conjunto. Desamor que se traduce en la desvalorización, el cuestionamiento y la falta de respeto a su figura. Entonces, la palabra parece puesta en cuestión:

«Lo que vos decís no tiene peso ninguno, no tiene aval, no tiene importancia» (mepu n.º 2).

«Anteriormente, los maestros tenían un poco más de autoridad en cuanto a las decisiones que podían tomar en el aula, en cuanto a cómo seleccionar los contenidos de un programa y demás, pero hoy por hoy esa autoridad no existe de la misma forma» (mepu n.º 7).

«La autoridad en la clase ya no existe porque viene la directora y te dice qué tenés que hacer con fulanito o con menganito. Y si vos le pusiste una falta, igual te la sacan» (mepu n.º 7).

«Mucha gente opina sobre los maestros, y siempre están en desacuerdo con lo que nosotros hacemos» (mepu n.º 5).

Los maestros se dicen desvalorizados, interpelados en sus decisiones y carentes de autoridad, al tiempo que parecen estáticos, inmóviles o resignados al desprecio y la ingratitud de una sociedad que los cuestiona.

El tema no parece saldarse con la resignación ante la pérdida. Pensar la autoridad del maestro en la actualidad implica reconocer las viejas legitimidades que la sustentaron y le dieron un sentido fáctico y simbólico. La autoridad del maestro en la región porta una herencia que la atraviesa y la constituye, la colma de sentido y al mismo tiempo la abandona. El maestro no puede desentenderse de ese legado que la habita, al tiempo que la interpela, la cuestiona y la contradice.

El decir de los maestros advierte de la desautorización y el cuestionamiento de sus decisiones. Las familias de sus alumnos, en particular los padres, son las portavoces de esa desaprobación.

En principio, podrían plantearse dos interrogantes: cómo se da el pasaje de la legitimidad con la que contó el maestro en el comienzo al cuestionamiento y la desacreditación actual, y qué es lo que habita detrás de las agresiones y las

resistencias de las familias a la figura del maestro. Fundamentalmente, se trata de preguntarnos si es colocando a los padres como la insignia del desprestigio magisterial como podremos pensar la autoridad del maestro en la actualidad.

La relación entre la escuela y la familia ha tenido algunas particularidades, pese a la idea de una idílica relación inicial entre ambas. La escuela, personificada en la figura del maestro, ha sufrido los avatares de un amor no siempre correspondido: el de las familias.

En los sistemas educativos modernos se estableció un *pacto fundante* (Romano, 2014) entre la escuela y la familia. Como dice Philippe Meirieu (2007, p. 286). En Romano 2014, p. 125), «Simplemente depositábamos nuestra confianza en los maestros: desde el momento en que debía tomar una decisión sobre nuestro hijo, esta estaba justificada; cualquier sanción se aceptaba, e incluso se aplicaba con creces en casa. No se ponía en tela de juicio ningún método pedagógico».

En ese pacto fundante signado por la tensión de la asimetría, la familia era la encargada de proveer los recursos; y la escuela, de suministrar la educación. En esa tensa calma existía un correlato discursivo entre ambas, y la figura del maestro era portadora de una *autoridad pedagógica* incuestionable. La relación se sustentó en la confianza que los padres depositarían en el maestro para la educación de sus hijos, «la cual suponía una suerte de relación asimétrica, en la cual estas cedían parte importante de su función de “socialización” como condición de recibir la promesa, de la que la escuela era portadora, de ofrecer a sus hijos, y a la nación, un futuro mejor que el de sus padres; en otras palabras, gracias a la acción de la escuela, el progreso individual y el progreso social iban de la mano» (Romano, 2014, p. 131).

Esas promesas fueron el sostén que hizo posible la relación entre ambas instituciones. No obstante, La aparente armonía ha sufrido los avatares del tiempo y de las promesas no siempre cumplidas. Tal como lo explicitan los maestros, las familias de sus alumnos representan una amenaza que los interpela y los pone en cuestión. Entonces, ¿qué dicen los maestros sobre su autoridad (amenazada)?

Los maestros dicen de una autoridad cuestionada y criticada por las familias de sus alumnos. Así, las culpas de la pérdida parece tener un cuerpo que la encarna, sus “enemigos íntimos”: los padres. De ello dan cuenta sus palabras:

«Los padres ya no respetan lo que dicen los

maestros. No aceptan si el niño tiene que repetir o no tiene que repetir. No aceptan hasta cómo lo dispones en la clase; te vienen a pedir si lo puedes cambiar. No toman en cuenta tu opinión, ni siquiera en eso» (MEPU n.º 5).

«Cualquier tipo de decisión mínima que tomes en el salón es cuestionada por los padres» (MEPA n.º 1).

«Lo más complicado son *las familias* de los alumnos; *siempre te cuestionan* todo. Aunque no vengan nunca, a fin de año se hacen un tiempo para venir a señalar lo que está mal» (MEPU n.º 8).

«Desde los medios de prensa que todo el tiempo están poniendo en cuestión, o desde una mirada muy crítica, valorando el rol hasta en el diario vivir, *los padres te lo ponen en cuestión todo el tiempo*, todo el tiempo cuestionan» (MEPU n.º 3).

«Los padres *sobrepasan tu autoridad* y van directamente a la directora a plantear su postura; como si tuvieran formación al respecto y pudieran venir a decidir, como si supieran cómo manejar un grupo de niños. O sea, *no reconocen la formación del maestro*» (MEPU n.º 5).

«Tenés padres que te vienen porque el pibe salió con un moretón y no pueden concebir que en realidad fue una pelea que tuvieron. [...] Vos estas expuesto a un montón de situaciones jurídicas, legales, incluso está en juego el título y la carrera en sí misma. El docente se encuentra limitado por esos amparos que se cuentan los distintos medios de comunicación, que hacen denuncias a los docentes. Se hacen investigaciones que terminan socavando la autoridad del maestro y su rol» (MEPA n.º 12).

La tensa calma entre la escuela (el maestro) y las familias (los padres) parece haber llegado a su fin. Los decires de los maestros reflejan la presión y hasta la amenaza que representan los padres a su labor cotidiana. Esta se traduce

en el constante pedido de explicaciones, la interpelación a sus decisiones y la desautorización de su figura. También se manifiesta en las consultas a los directores o inspectores para dirimir conflictos o situaciones que el maestro parece no poder resolver. A su vez, se trasluce una concepción de los padres como portadores de una palabra que no tiene legitimidad; porque, según los maestros, sus opiniones son carentes de sustancia, ya que no cuentan con la formación específica para dar su opinión sobre los asuntos exclusivamente inherentes a la escuela y al maestro. En este sentido, los decires de los maestros revelan la fractura de un vínculo que en sus inicios parecía inquebrantable.

Pero ¿qué hay en las entrañas de esa desautorización?

El 2014 podría catalogarse como el año de estallido de las agresiones a maestras en el Uruguay, según constatamos en un recorrido por los informes de prensa de la ANEP de ese año. La mayor parte de los titulares aluden a la violencia en la escuela, a las agresiones sufridas por los maestros, al peligro inminente de trabajar en la docencia. Algunos describen los episodios con mayor calidad: «Ahora golpean y patotean a los maestros» (ANEP, *Revista de Prensa*, 2014a)¹⁸¹; «paro nacional por séptima agresión del año» (ANEP, *Revista de Prensa*, 2014b)¹⁸²; «no se puede tolerar la violencia en las escuelas» (ANEP, *Revista de Prensa*, 2014c)¹⁸³; «ADEMU realizó manifestación y asamblea para buscar medidas que frenen la violencia en las escuelas» (ANEP, *Revista de Prensa*, 2014d)¹⁸⁴; «reclaman prisión para poner fin a las agresiones a las maestras» (ANEP, *Revista de Prensa*, 2014e)¹⁸⁵.

Desde el comienzo del año lectivo de 2014 se registraron sucesivos episodios de agresión física y verbal a maestros, denunciados en Montevideo, Rocha, Durazno y Rivera. Según la crónica, en abril una madre atacó a golpes y patadas en el piso a la maestra de su hijo. Dicho ataque fue denunciado a la policía. Ante este episodio, el sindicato de maestros apoyó a la docente agredida y propuso que los maestros portaran un lazo azul para recordar el hecho y reflexionar sobre él. Además, solicitó al CEIP la elaboración de un protocolo «para que los maestros sepan qué hacer en esos casos», dijo Bruschera a *El Observador* (ANEP, *Revista de Prensa*, 2014f). En seguida, *El País* se hizo eco de la noticia y con

¹⁸¹ Titular de nota de *El País* (2014), recogido por la *Revista de Prensa* de ANEP.

¹⁸² Titular de nota de *La República* (2014), recogido por la *Revista de Prensa* de ANEP.

¹⁸³ Titular de nota de *El Observador* (2014), recogido por la *Revista de Prensa* de ANEP.

¹⁸⁴ Titular de nota de *La Diaria* (2014), recogido por la *Revista de Prensa* de ANEP.

¹⁸⁵ Titular de nota de *El Observador* (2014), recogido por la *Revista de Prensa* de ANEP.

lujo de detalles describió la agresión a la maestra: «La madre [...] le tiró del pelo, la dejó en el piso y le dio una patada en la boca, sacándole varios dientes» (ANEP, *Revista de Prensa*, 2014g).

Sin duda, la ola de agresiones a maestras se convirtió en un tema de debate público. Al respecto, desde algunas tiendas se focalizó en la magnitud de las agresiones explicadas por la pérdida de “valores” de la sociedad. Así, se fue sedimentando la idea de desamparo al que están sometidos los maestros. Por otro lado, se exigen castigos y procesamientos a las familias de los alumnos como mediada para impedir la propagación de los ataques. En esa discusión, el pacto entre la familia y la escuela parece quebrarse definitivamente. Entonces, se construye un enfrentamiento entre las familias, asociadas la violencia, amenaza y peligrosidad, y el maestro, ligado a la desprotección, desamparo y victimización. Esas construcciones los colocan en un lugar donde es difícil pensar alternativas a esa tormentosa relación. Asimismo, entrapa la emergencia de una autoridad.

Lo plasmado en la prensa parece reafirmar el planteo de los maestros acerca de su pérdida de autoridad, pero tal vez sea preciso tensionar algunas lecturas realizadas a partir de los sucesos mencionados. Porque entendemos que la agresión constituye un síntoma, una alerta que no se tramita con la construcción de víctimas y victimarios, no se salda discutiendo si las agresiones son esporádicas o sistemáticas, o estableciendo sanciones, cerrando el portón de las escuelas, construyendo protocolos para la entrada de padres. Esos argumentos limitan la verdadera interpelación del problema, porque no permiten escuchar al síntoma y tratar de desentramar qué hay detrás del golpe a una maestra.

La relación entre la escuela y la familia se sustentó en una asimetría de poder donde la escuela siempre tuvo la “razón”. Mientras que la familia ocupó un lugar de sostén moral que se correspondía a los mandatos del dispositivo, pero poco a poco se fue desdibujando al igual que las certezas del pacto y las promesas de la escuela.

Esa asimetría de poder entraña la resistencia, porque «donde hay poder, hay resistencia» (Foucault, 2006, p. 225). Entonces, una lectura posible de la problemática es que esas manifestaciones de violencia hacia las maestras sean una forma de resistencia al *poder pastoral* (Foucault, 2006, p. 151), a la autoridad que se impone y es representada por el maestro (el pastor).

Pero ¿qué es el poder pastoral?

[...] Un poder pastoral es la idea de un poder ejercido sobre una multiplicidad y no sobre un territorio. Es un poder que guía hacia una meta y sirve de intermediario en el camino hacia ella. Por lo tanto, es un poder finalista, un poder finalista para aquellos sobre quienes se ejerce. [...] Es un poder, por último, que apunta a la vez a todos y a cada uno en su paradójica equivalencia, y no a la unidad superior formada por el todo (Foucault, 2006, p. 158).

El poder pastoral se sustenta en la figura del pastor, quien debe guiar y cuidar de su rebaño. Como indica Foucault (2006, p. 170), «ser pastor quiere decir, en primer lugar, ser el único encargado del rebaño. Nunca hay varios pastores por rebaño. [...] Por lo tanto, un solo pastor y toda una serie de funciones diferentes». Pero ¿quién es el pastor? «El pastor es quien hace la ley, en cuanto se encarga de distribuir el alimento, dirige al rebaño, indica la buena dirección [...]» (Foucault, 2006, p. 163).

El maestro (el pastor) se erige como figura portadora de poder «por el hecho de poseer por su *status* efectos de poder» (Foucault, 2006, p. 25). Este establece una estrecha relación con su rebaño, señalando el camino con su vara y su cayado. Así, aquella autoridad que se dice perdida es el eco de un poder que impregnó la relación entre el pastor y su rebaño. Relación signada por «la inevitabilidad del poder, la imposibilidad de elidirlo, que puede funcionar precisamente en todo su rigor y en el límite extremo de su racionalidad violenta, aun cuando esté en manos de alguien que resulta efectivamente descalificado» (Foucault, 2000, p. 27).

Los maestros parecen colocar a la figura de los padres como blanco de su desautorización. Abordar su autoridad desde esa tensión requiere dejar al margen los juicios judicilizantes para intentar pensar otras dimensiones del problema. Porque quizá el síntoma, el golpe al maestro (al pastor), sea una búsqueda *entrampada* para interpelar los mandatos pastorales y decir: «No queremos quedar atrapados en ese sistema de observación, de examen perpetuo que nos juzga de manera constante, nos dice lo que somos en lo más recóndito de nosotros mismos...» (Foucault, 2006, p. 238).

La relación entre el maestro y las familias, si bien ha tenido momentos de esplendor, se ha forjado basada en promesas y pactos que le dieron sustento. En la actualidad, tal como lo expresan los maestros, esta relación se ha tornado un

tanto tormentosa. La escuela no parece sostener las viejas promesas, y las familias, en especial los padres, se han convertido en el objeto catalizador en el que los maestros depositan su progresiva pérdida de autoridad. Tal como se expresa en las entrevistas, el maestro se dice interpelado, cuestionado y deslegitimado por quienes parecen constituirse como su principal amenaza: los padres.

Es interesante que el maestro ubique el problema en una figura externa, fuera de su ámbito. De hecho, posiblemente la deslegitimación hacia el maestro sea un reflejo de lo que ven los padres. Lo llamativo es que se desplaza el problema de la pérdida de autoridad al objeto que la refleja. Así, como los padres se convierten en el objeto catalizador en el que se deposita la culpa de una autoridad perdida, la autoridad como problema a ser pensado deja de existir. Entonces, no es preciso interpelarnos, porque el problema ya tiene nombre: ellos (los padres). Del mismo modo, el maestro se convierte en el medio a través del cual las familias, los padres y la sociedad en su conjunto *resisten* las violencias de un dispositivo escolar que parece inquebrantable. Así, la discusión sobre la autoridad del maestro se diluye en amores y odios, en la construcción de buenos y malos, sin erosionar o por lo menos enunciar los elementos que encubre un golpe al pastor.

El problema de fondo no son las familias, el problema es que los padres vienen a reflejar algo de lo que el maestro no parece hacerse cargo, algo que lo enfrenta a la angustia y al dolor de saberse abandonado por las viejas legitimidades y los rituales que en otro tiempo lo colmaron de sentido.

Entonces, ¿el abandono y el desamor representan los heraldos que anuncian la muerte de su autoridad?

La *autoridad pedagógica* se ha sustentado en el ejercicio de poder del maestro. Se ha consolidado como discurso de verdad y como dispositivo productor de sentidos. Ahora: « ¿En qué medida puede un dispositivo de poder ser productor de una serie de enunciados, de discursos y, por consiguiente, de todas las formas de representaciones que pueden derivarse de él?» (Foucault, 2005, p. 30).

En el seno del dispositivo escolar, «el poder no es nunca lo que alguien tiene, y tampoco lo que emana de alguien. El poder no pertenece ni a una persona ni, por lo demás, a un grupo; solo hay poder porque hay dispersión, relevos, redes, apoyos recíprocos...» (Foucault, 2005, p. 19). En tal sentido, la figura del

maestro se erige como una pieza clave en el ejercicio y en los relevos del poder.

Su figura y su *autoridad pedagógica* conforman esa red de relaciones con el cometido de hacer respetar la *ley*, como la «*autoridad anónima*, que es la del reglamento» (Foucault, 2005, p. 21). Esa ley se estructura a partir de un discurso que se instituye como verdad, que se impone mediante una «tecnología de poder que utiliza esos discursos e intenta hacerlos funcionar. [...] Una síntesis coercitiva que asegura la transmisión del poder y el desplazamiento indefinido de sus efectos» (Foucault, 2000, p. 28). Así, la *autoridad pedagógica* se inscribe en un «sistema de poder asegurado por una multiplicidad, una dispersión, un sistema de diferencias y jerarquías [...]; una disposición táctica en la cual los distintos individuos ocupan un sitio determinado» (Foucault, 2005, p. 21). El dispositivo escolar también prevé qué hacer con aquellos sujetos que intenten alterar o desafiar su disposición táctica; hay significantes capaces de clasificarlos para poder intervenir sobre ellos. Así, se instalan en el seno del dispositivo las figuras de lo que no tiene lugar en la escuela, esto es: la *enfermedad*, la *locura*, la *disrupción*. Sencillamente porque «lo que caracteriza al loco es la insurrección de la fuerza...» (Foucault, 2005, p. 23), y con él la amenaza latente al «orden escolar».

«Para que la *autoridad pedagógica* sustentada en un poder disciplinario pueda funcionar, requiere la docilidad y la sumisión de aquellos sobre quienes se ejerce» (Foucault, 2005, p. 39). Desvanecidas las viejas legitimidades y erosionado el pacto con las familias, la *autoridad pedagógica* se enfrenta con la resistencia y la insumisión. Entonces, esa *autoridad* nacida en la relación pedagógica es cuestionada e interpelada. Esto no implica que haya desaparecido; ha sido erosionada, atacada y resistida, pero sus efectos se impregnan en los sujetos que habitan el espacio escolar.

Entonces, la pregunta inicial acerca de la autoridad del maestro parece saldada. Podemos concluir que no se trata de una pérdida de autoridad, sino de una resistencia latente a los dispositivos en los que en el pasado la figura del maestro se vio legitimada. Pero la discusión acerca de la autoridad del maestro, ¿podrá saldarse en clave de pérdidas o ganancias?, ¿podrá reducirse a la legitimación de un afuera?, ¿puede ser pensada como algo más que la pieza de un engranaje pedagógico?, ¿hay algo más en las entrañas de la autoridad?

Hay una autoridad que trasciende las legitimidades externas porque se sustenta en la autorización de un otro, supera las credenciales académicas o de los marcos institucionales, porque es un efecto que impregna y se pone en

práctica en una *relación de enseñanza*, en el encuentro entre enseñante y enseñado. El poder, a diferencia de la autoridad, «produce un discurso [...] que asegura la transmisión del poder y el desplazamiento indefinido de sus efectos» (Foucault, 1978, p. 28). De modo que hay una producción de discurso que se desprende del poder y que busca perpetuarse. La autoridad, a diferencia del poder, emerge del discurso, porque la palabra produce *autoridad*, la sola presencia *autoriza* (o desautoriza).

Los efectos de la autoridad atraviesan la *relación de enseñanza*, de modo que el enseñante es autorizado sin necesidad de mediaciones externas como la institución, la sanción, el examen, la calificación. La autoridad emana de una relación que se pone en acto, acontece, se juega entre sujetos, «es del orden de la ocurrencia, el devenir, el acontecimiento» (Behares, 2004, p. 7).

La *autoridad sabia* acontece en la *relación de enseñanza*; pero ¿de qué enseñanza? Aquella que es ajena a las imposiciones, se encarna en una insistencia y no posee la certeza de la transmisión de un saber. Porque, de hecho, en la *máquina pedagógica* (Foucault, 2008), «[...] la enseñanza podría estar hecha para hacerle de barrera al saber» (Lacan, 1970, p. 318).

La *autoridad sabia* se funda en un pacto indecible entre enseñante y enseñado, en una autorización silenciosa, a la espera de una enseñanza que puede acontecer, una enseñanza que insiste. Entonces, ¿el dispositivo hace barrera a acontecimiento de autoridad? La autoridad en tanto efecto acontece en el encuentro entre sujetos, a veces a pesar de los obstáculos entretejidos en la trama escolar. De este modo, en las entrañas de la autoridad hay mucho más que la sumisión o el reconocimiento (Kojève: 1947); porque la autoridad acontece cuando un sujeto autoriza a otro que tiene algo que él demanda y no lo sabe. Es por ello que pensar la *autoridad* a partir del tiempo empobrece su propio alcance, puesto que ella siempre puede acontecer más allá de los tiempos. Tampoco se emparenta con la *disciplina* —que es su contraria—, sino que se identifica «con el tipo tradicional de la *autoridad sabia*, del que sabe y toca, opera y cura por la sola presencia de su autoridad» (Lacan [1967], p. 142).

A modo de cierre

Este sucinto recorrido delinea algunas preguntas sobre la autoridad magisterial. Entonces, ¿cómo repensar la autoridad del maestro en la

actualidad?, ¿cómo salirse del discurso habitado por la pérdida, la desvalorización y el desdibujamiento del rol?, ¿es posible restituir el lugar de autoridad del maestro?

La idea de *pérdida de autoridad* como corolario de la crisis de la educación (pública) se ha naturalizado en el discurso y se ha instalado como la única forma posible de pensar la educación en nuestros tiempos. Esa naturalización parece eximir la responsabilidad sobre la educación.

Restituir el lugar de autoridad implica en primer lugar asumir la responsabilidad como enseñantes. Es necesario dejar atrás los discursos nostálgicos que desplazan la responsabilidad ante ese otro que autoriza. Es difícil pensar en la autoridad de un maestro que dice no tener claro su rol, que lamenta una autoridad arrebatada, que coloca en los padres el blanco de su frustración. Resulta urgente salirse del péndulo adormecedor que dice de alumnos *imposibles* y maestros *imposibilitados*. La autoridad se pone en acto cuando el enseñante ocupa el lugar de enseñante, toma las riendas y asume la responsabilidad que implica ocupar ese lugar.

Es innegable que existen elementos que responden a una materialidad que hace que el maestro realice otras funciones, pero el lugar de autoridad solo lo puede ocupar quien se haga cargo de él y de asumir la responsabilidad en tanto enseñante.

La pretensión de estas líneas ha sido recuperar la voz de los maestros en torno a su autoridad; abrir espacios a la palabra para poder pensarla y escapar de la sentencia de la pérdida, el descrédito y el desamor. El debate que propone la investigación se centra en el valor de la autoridad del maestro, desde el entendido de que es necesario reivindicar su lugar en la autoridad. Reivindicarlo en tiempos donde emergen los fantasmas sobre la autoridad bajo la confundida sospecha del autoritarismo y la fuerza; en tiempos donde se teme hablar de la autoridad, donde se desdibuja el lugar porque no se puede pensar la enseñanza desde la omisión o desde la renuncia. Es preciso hacerse cargo del lugar de enseñantes.

La autoridad como efecto surge en la *relación de enseñanza* y acontece en el encuentro. En los propios maestros que se dicen carentes de autoridad se escurren palabras, sonrisas y silencios que dejan traslucir que en sus prácticas, a veces mínimas, silenciosas u opacas, habita la autoridad y son autorizados por sus alumnos y por las familias. En muchos colectivos docentes, en la

cotidianidad escolar, también habitan ideas, proyectos y alternativas que intentan construir otra forma de hacer en la escuela, y eso también *autoriza*.

Pensar la autoridad del maestro en la región implica poner en diálogo lo que dicen los maestros, el legado histórico y simbólico de su figura y los efectos de la autoridad. No se trata de negar los elementos que complejizan la labor magisterial en estos tiempos, pero sí es necesario recentrar el debate educativo. Asumir que ya no son tan claras las legitimidades de otrora, que el prestigio ya no viene dado y que el reconocimiento no se impone. No obstante, en tanto existan dos sujetos en posición de enseñanza podrá existir el *acontecimiento* de una *autoridad*.

Referencias Bibliográficas

- ANEP (2014). «Ahora golpean y patotean a los maestros» [nota de prensa de El País, 4 de mayo de 2014]. Revista de Prensa [en línea]. [Consultado el 04 de mayo de 2014].
- ANEP (2014). «Paro nacional por séptima agresión del año» [nota de prensa de La República, 16 de julio de 2014]. Revista de Prensa [en línea]. [Consultado el 16 de julio de 2014].
- ANEP (2014). «No se puede tolerar la violencia en las escuelas» [El Observador, 17 de julio de 2014]. Revista de Prensa [en línea]. [Consultado el 17 de julio de 2014].
- ANEP (2014). «ADEMU realizó manifestación y asamblea para buscar medidas que frenen la violencia en las escuelas» [La Diaria, 5 de agosto de 2014]. Revista de Prensa [en línea]. [Consultado el 5 de agosto de 2014].
- ANEP (2014). «Reclaman prisión para poner fin a las agresiones a las maestras» [El Observador, 5 de agosto de 2014]. Revista de Prensa [en línea]. [Consultado el 5 de agosto de 2014].
- ANEP (2014). «Maestros: “Los padres optan por agredir”» [El País, 3 de mayo de 2014]. Revista de Prensa [en línea]. [Consultado el 3 de mayo de 2014].
- ANEP (2014). «Violencia en la escuela: una madre atacó a patadas a una maestra» [El Observador, 2 de mayo de 2014]. Revista de Prensa [en línea]. [Consultado el 2 de mayo de 2014].
- ARENDT, H. (1958-1996). La crisis en la educación. Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política. Barcelona, Península.

- BEHARES, L. E. (2004). «Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la “Fantasía” didáctica» En: Behares, L. E. y S. Eloísa Bordoli, Ana María Fernández y Ofelia Ros. *Didáctica Mínima: Los acontecimientos del saber*. Montevideo, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, pp. 11-30.
- FOUCAULT, M. (2008). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo veintiuno.
- FOUCAULT, M. (1970). *El orden del discurso*. Buenos Aires, Fábula.
- FOUCAULT, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (2005). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- KOJÈVE, A. (1947). *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*. Buenos Aires, Editorial la Pleyade.
- KOJÈVE, A. (2006). *La noción de Autoridad*. Buenos Aires, Ediciones Nueva visión.
- LACAN, J. (1954-1955). *El seminario, libro 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires, Paidós.
- LACAN, J. (1962-1963). *El seminario, libro 10. La angustia*. Buenos Aires, Paidós.
- LACAN, J. (1967). «Entonces, habrán escuchado a Lacan». Conferencia dictada en Facultad de Medicina, Estrasburgo, 10 de junio de 1967.
- PINEAU, P. (2014). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Buenos Aires, Teseo.
- PONCE DE LEÓN, F. (2014). *Autoridad y Poder*. Montevideo, Ediciones Santillana.
- ROMANO, A. (2014) *Escuela y familia: crónica de una relación problemática*. En: Bordoli, E. (2014). *El Programa Maestro Comunitario. Trazos, caminos y desafíos de la gramática escolar*. Montevideo, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- VARELA, J. P. (1910). *La educación del pueblo*. Montevideo, El Siglo Ilustrado.
- VARELA, J. P. (1910). *La educación del pueblo*. Montevideo, El Siglo Ilustrado.

Sobre una experiencia que silencia un diagnóstico. El aula como un espacio donde construir otros relatos acerca de sí

CECILIA CROCI

[...] existe siempre alguna cosa, en el cuerpo social, en las clases, en los grupos, en los mismos individuos que escapa de algún modo a las relaciones de poder; algo que no es la materia primera más o menos dócil o resistente, sino que es el movimiento centrífugo, la energía inversa, lo no apresable.
(Foucault, 1979, p. 167).

Presentación

Este texto surge de parte de lo apreciado en el trabajo de campo de una investigación cualitativa que pretende abordar las posibilidades del dispositivo taller de escritura de invención, utilizado en Educación Media en Uruguay por algunos docentes de Literatura, de promover una experiencia formadora de los sujetos participantes de acuerdo al sentido que Jorge Larrosa da a esta concepción, que implica la transformación libre, no predictiva, de los sujetos. Para indagar esto se realizó un estudio etnográfico, mediante observaciones participantes de aula y entrevistas semiestructuradas, a un docente que coordinó talleres de escritura de invención y sus estudiantes de dos grupos del último año de Bachillerato en educación pública. El propósito de esta investigación es describir y analizar las vivencias que aparecen en sujetos que participaron de un dispositivo pedagógico en el que se producen prácticas de lectura y escritura a través de las cuales un docente y dos grupos de estudiantes establecen vínculos entre sí, con la enseñanza y la literatura.

La primera vez que hablé con A, en una entrevista en el contexto del trabajo de campo de la investigación descrita, él enunció en pasado su diagnóstico de dislexia: “[...] yo tenía dislexia”. Varias preguntas sobrevinieron a esa llamativa declaración en relación a un diagnóstico que suele generar el uso del verbo

ser más que del verbo tener, y aún más sorprendente fue que el verbo se conjugara en tiempo pasado: ¿qué hizo que cambiara, que ya no la “tuviera”? No es casual que este diagnóstico genere en el discurso de estudiantes y sus padres la elección del verbo ser, se convierte para muchos en algo que se podrá compensar, mejorar, pero que se es, con las dificultades de cambio en la alusión a una esencia que podríamos pensar está implicada en este verbo. El uso del verbo tener, en un diagnóstico, parece apelar a una dolencia. A partir de las preguntas que hice en relación a este diagnóstico caduco que aparece en el “tenía dislexia”, se construye una historia de padecimiento y de salida del mismo, aunque con actuales resplandores de aquél, que muestra la fuerza del diagnóstico para el relato que construye una persona sobre sí en relación a lo dicho por otros.

Subjetividad y escuela

Históricamente uno de los cometidos de la institución Escuela ha sido construir subjetividades, lo que se podría pensar está implícito en el concepto de formación que aparece con frecuencia en la educación formal, que parece aludir a crear sujetos: los que allí acuden deberán adquirir un cúmulo de conocimientos considerados deseados y determinadas concepciones y actitudes que hacen a lo que se conciba como buen ciudadano.

De acuerdo a Foucault (2007), esta construcción subjetiva se ha vinculado en los centros educativos con el poder disciplinario que intenta controlar los sujetos a través de una captura extendida de los cuerpos, gestos, decires de los que concurren:

[...] en nuestra sociedad existe algo que podríamos llamar poder disciplinario. Por ello no entiendo otra cosa que cierta forma terminal, capilar del poder, un último relevo, una modalidad mediante la cual el poder político y los poderes en general logran, en última instancia, tocar los cuerpos, aferrarse a ellos, tomar en cuenta los gestos, los comportamientos, los hábitos, las palabras; la manera en síntesis, como todos esos poderes, al concentrarse en el descenso hacia los propios cuerpos y tocarlos, trabajan, modifican y dirigen lo que Servan llamaba “las fibras blandas del cerebro”. En otras palabras, creo que el poder

disciplinario es una modalidad determinada, muy específica de nuestra sociedad, de lo que podríamos denominar contacto sináptico cuerpo-poder (Foucault 2007, p. 59-60)

Según este último el poder disciplinario implica un control permanente, “uno [...] está [...] perpetuamente bajo la mirada de alguien o, en todo caso, en situación de ser observado” (Foucault 2007, p. 67). Se utiliza la escritura, el registro de lo que sucede, lo que hace y dice el individuo, que hace que permanezca el control sobre el mismo en forma continua, ya que esa información es accesible a lo largo del tiempo, lo que asegura el “[...] principio de omnivisibilidad [...]” (Foucault 2007, p. 69). Este autor señala que en sitios donde se ejerce el poder disciplinario como los centros de aprendizaje escolares, la escritura rodea los cuerpos, gestos, conductas, los codifica, los transmite a lo largo de la escala jerárquica y los centraliza. Así el poder disciplinario puede intervenir incluso antes mismo de que el acto de indisciplina suceda a través de la vigilancia y un sistema de presiones, premios, castigos. Este aspecto del poder disciplinario, que podría denominarse “carácter panóptico” (Foucault 2007, p. 73): observar a todo el mundo todo el tiempo “[...] implica [...] una acción punitiva y continua sobre las virtualidades de comportamiento que proyecta detrás del propio cuerpo algo semejante a una psique” (Foucault 2007, p. 73).

Foucault (2007) señala que a partir de los mecanismos disciplinarios (la mirada constante, la escritura que controla, el mecanismo del castigo, la proyección de la psique, la división normal-anormal) surge la función de sujeto, el poder político de este dispositivo que somete se encarna en el cuerpo y extrae un psiquismo particular dando un marco para que la subjetividad aflore.

Pero a pesar del intento de control estructural del poder disciplinario: “[...] el principio de distribución y clasificación de todos los elementos implica necesariamente un residuo; siempre hay, entonces, algo “inclasificable”” (Foucault 2007, p. 74), este será el obstáculo del poder disciplinario. El que no se puede reducir a la disciplina escolar, aquel que no aprende o actúa de acuerdo a lo esperado por ella, implica un límite al poder de la misma, lo que va a generar otros sistemas disciplinarios adicionales que los recuperen, que pretendan señalar la anomalía que para el sistema representan y normalizarla: “Los sistemas disciplinarios se caracterizan por un trabajo constante de la norma en la anomia” (Foucault 2007, p. 76). En cada ocasión que un individuo no se muestra capaz de

adaptarse al poder disciplinario del taller, la escuela, el ejército aparece la intervención de lo que Foucault denomina la función psi, vinculada a las instituciones, al discurso y a los individuos que la llevan a cabo: psicólogos, psicopedagogos, psiquiatras, criminólogos, psicoanalistas, etc., que aparece como control de los dispositivos disciplinarios. De acuerdo a este autor, el discurso de las ciencias humanas intenta dar por naturales los criterios de verdad del discurso científico establecidos por ellas, cuando en realidad lo que se manifiesta allí no es más que el poder disciplinario.

La escuela [...] necesita al psicólogo cuando es preciso destacar como realidad un saber que se da, se distribuye en ella, y que deja de manifestarse efectivamente ante aquellos a quienes se propone como real. Es preciso que el psicólogo intervenga en la escuela cuando el poder que se ejerce en ella deja de ser un poder real, se convierte a la vez en un poder mítico y frágil y, en consecuencia, debe intensificarse su realidad. La psicología escolar es necesaria en esta doble condición; una psicología escolar que pone de relieve las aptitudes diferenciales de los individuos, a partir de las cuales el individuo se situará en el campo del saber en un nivel determinado, como si fuera un campo real que tuviera en sí mismo su poder de coacción, pues uno debe permanecer en el lugar en que está en ese campo del saber definido por la institución escolar. Así, el saber funciona como poder, y ese poder del saber se da como realidad [...] el individuo resulta ser efectivamente el portador de una realidad que, entonces, se manifestará doble: realidad de sus aptitudes por una parte, y realidad de los contenidos de saber que él es capaz de adquirir por otra (Foucault, 2007, p. 225).

Los diagnósticos que dan las disciplinas, suelen tener valor de verdad para quienes lo reciben, con las consecuencias que tiene el poder disciplinario para la construcción subjetiva mencionadas por este autor. Para A, este diagnóstico psicopedagógico dijo sobre él y sus posibilidades de aprendizaje en relación a la escritura, polo en el que aparecía el diagnóstico de dislexia. Al mencionarle que habló sobre este último en pasado se sorprende, este suceso, que podríamos pensar como un lapsus, quizás habla de un algo más que también ocurrió, que hizo que este diagnóstico y lo que implica tambaleara para él, y que no lo definiera de igual forma que en el pasado.

Otras prácticas escolares

A pesar de lo expresado en el apartado anterior, aparecen también en las instituciones educativas prácticas de cariz diferente, que intentan trabajar en relación a la creatividad de los alumnos, apuntando a una construcción subjetiva que se aleja de una propuesta homogeneizante. En una entrevista realizada al Prof. Fabián Severo, encargado del área de escritura de Proarte¹⁸⁶, siendo interrogado en relación a la escritura de invención en Educación Media, apunta que ésta está presentes en muy pocos *curricula* educativos en Uruguay como una posible alternativa, pero no como una modalidad central; sin embargo, se puede observar que la escritura de invención sí se desarrolla por algunos docentes tanto en Educación Primaria como Media. Según Severo, esta práctica se realiza a partir de una modalidad de taller en la que se promueve la producción libre de textos de los alumnos, utilizándose también la lectura como posibilitadora de la creatividad en la escritura.

De acuerdo a Rivas, Camacho y Celis (2015), el taller de escritura es un espacio en el que se lee, se escribe y se comparte lo que se ha escrito, se ejercita la palabra no como algo cristalizado, sino como la ocasión de escribir nuevamente lo ya escrito, volver a plantear lo pensado, retomar lo vivido a partir de la escritura. El taller brinda la posibilidad de que los participantes se reconozcan a sí mismos a partir de las oportunidades creativas que permite el juego con el lenguaje desde la lectura y la escritura. Según estos autores, el taller de escritura posibilita la expresión de sentimientos y emociones que permiten al escribiente construirse, no se trataría en este dispositivo de crear escritores de oficio, sino de promover la sensibilidad y el uso del lenguaje como una posibilidad estética y no solamente instrumental. A partir de la escritura creativa se descubren modos de hablar del mundo, de expresar ideas y sentimientos desde juegos con el lenguaje, lo que permite comprenderse más a sí mismo y al entorno. Así se plantea a los participantes un espacio lúdico mediante consignas (que pueden proponer algunos lineamientos para la creación de un texto o reescribir uno dado) que posibilitan el proceso mencionado.

Para Alvarado (2013), es un imperativo no sólo pedagógico, sino una necesidad social que la escuela se abra a los talleres de escritura de invención, ya

¹⁸⁶ Programa que intenta impulsar las artes en la Educación Media en Uruguay dependiente del Consejo Directivo Central (órgano que se encarga de la escolarización en dicho país).

que éstos favorecen la formulación de hipótesis, la reflexión crítica, un encuentro activo con la palabra, y la creación de mundos alternos. El que escribe con su cuerpo del goce, como propician estos talleres, no olvidará fácilmente el placer de la palabra.

Pensando en el rotundo fracaso de la escuela en la enseñanza de la lengua, creemos que ha llegado la hora de empezar a vincular más directamente esta enseñanza con el juego, explotando el aspecto lúdico –rico y diverso– del lenguaje, para propiciar el dominio de éste a través del trabajo creativo (vía de acción privilegiada, a la vez, al discurso literario) (Alvarado, 2013, pp. 117-118).

Descripción breve del dispositivo de taller de escritura objeto de estudio de la investigación

Las sillas deben abandonar el formato de filas antes de que llegue el profesor (T) para esta asignatura Literatura particular: es necesario sentarse en círculo para poder verse entre sí. Llega T y hay un entusiasmo particular, se preguntan qué texto traerá hoy. Se lee el escrito en cuestión, a veces es el docente, otras veces son distintos chicos que se ofrecen a leer. Párrafo a párrafo los estudiantes intervienen diciendo su opinión sobre los posibles sentidos de cada uno, el profesor los escucha de modo tal que propicia otras intervenciones: “qué interesante, te pareció eso, ¿qué les pareció a los demás? El comportamiento para-verbal del docente es sin dudas habilitante y posibilita distintas miradas, no hay una declaración del canon literario, sino una valoración de que es posible mirar lo uno de diversos modos. Luego de leer, es común que T plantee una consigna para escribir un texto propio, que a su vez luego de ser escrito, es compartido grupalmente a partir de la lectura de quien lo escribió si así lo desea.

El entusiasmo aparece como algo fundamental, tanto en observaciones participantes como en entrevistas, en la gran mayoría de los chicos; para mí que durante varios días compartí actividades con ellos fue una emoción también presente. Hay un despliegue del docente para que esto ocurra: actitud vital en la manera de habitar el espacio, él también está en el círculo de asientos, aunque también camina y se queda parado en diferentes lugares, hay una cercanía a los alumnos, les pregunta cómo están, continúa su actitud de interés cuando éstos se extienden en la respuesta, hay en su discurso un recurso al humor mientras habla

de distintos temas. Es muy difícil no estar centrado en él, se podría pensar que hay una actitud performática de T que genera una fascinación en el que lo mira, la manera de moverse, de hablarles, el modo en el que explica por qué trajo este texto y no otro: porque cree que les va a “interesar”, a “divertir”, hay una apuesta visible a generar interés en los estudiantes. En definitiva, luego de haber participado en el taller impresiona como una búsqueda del docente a conmover, por los textos, por los retazos de historias que selecciona sobre los autores, por su propio discurso. En este sentido, a partir de lo que plantea en clase en relación a sus lecturas y a sus escrituras, es evidente que al docente lo que se suele denominar literatura lo conmueve intensamente, y este disfrute, esta movilización interna que provoca en él parece ser transmitida a los estudiantes. Pero a su vez, en momentos en que los estudiantes leen sus propios textos, cuando uno le gusta mucho, es él el que mira deslumbrado al alumno en cuestión. En este sentido hubo un momento paradigmático registrado en el diario de campo, que incluye al sujeto central de este texto, A, y que está marcado con un recuadro como si hubiera visto algo fundamental:

T está sentado sobre la parte de la silla en la que se escribe, A lee un poema que recién escribió y que es sorprendente, es hermoso. Veo que a T le brillan los ojos, se sonríe, se desliza hacia adelante como acercándose más a A y a esa mirada del mundo que acaba de inventar. Este entusiasmo de T, esta fascinación por las palabras de los estudiantes ocurre a veces, hay una rotación cuando ellos escriben, pueden ser ellos los personajes centrales, les cede el lugar. Cuando A termina de leer el poema T dice: “un poeta”, baja la mirada, pide a otro chico que lea su texto.

Lo que T dice

A partir de datos de entrevista, el docente plantea las siguientes intencionalidades pedagógicas:

“[...] debe existir, o habría que construir, un método en el cual el grupo se transforme en un equipo de trabajo. Mi objetivo es habilitar el encuentro entre los alumnos y la literatura [...] yo cuando pienso mi curso selecciono los textos, o selecciono las actividades, divido el año tratando de habilitar ese encuentro [...] y a veces en esa habilitación del encuentro se generan algunas cosas, por ejemplo que el alumno escriba sus textos, está generando su propio discurso y alguien sólo puede ser cuando elabora su propio discurso, si no elabora su propio discurso no es, ¿no? [...] lo que pasa es que cuando

pienso las actividades, para que se pueda habilitar este encuentro el estudiante tiene que tener un papel activo en el aula, y el coordinador de ese equipo que soy yo, tiene que tener ciertas características para coordinar ese equipo, tiene que ser muy habilitador, tiene que tratar de utilizar una metodología que sea horizontal y no vertical, tiene que incentivar tal cosa, pensar en las consignas, pensar en el grupo, entonces yo cuando pienso esas actividades para el equipo, para que un equipo sea activo y esté trabajando tengo que pensar actividades que tengan que ver con su autonomía, con su sentido crítico, con su creatividad, con su capacidad de análisis, sí, pero como elementos que hacen parte de un todo [...] Para transformar este grupo en un equipo tengo algunas herramientas para eso, una de las herramientas es la literatura, pero es una herramienta, no es un fin en sí mismo [...] hace algunos años que estoy apuntando a que el objetivo del sistema educativo es el encuentro, es decir, lo más importante que hay adentro del sistema educativo es el otro, y se debe conocer al otro y aprender a convivir con el otro [...] sólo se podrá enamorar si uno profesa un amor tan grande a la literatura que contagia al otro, decís éste está enamorado de eso, yo me voy a enamorar también, y capaz que me enamoro, capaz que no, pero no se puede decretar ¿no?, el amor no se decreta [...] capaz que la experiencia no se puede pautar, el experimento sí, vos llevás un dispositivo y el dispositivo agarra para cualquier lado, y a estar preparado, prepararnos para el caos y para que vaya para cualquier lado, cuál es el problema, la vida es imprevisible [...].

Preguntando en relación a otras experiencias similares a lo apreciado en el trabajo de campo sobre A, y su opinión sobre los diagnósticos de dificultades de aprendizaje, T dice:

“Claro, a mí me sirven todos los que están afuera, es más me caen bárbaro, profesor usted aprobó un examen de un alumno que no sabe escribir me dice una colega, ay mirá tendríamos que pasar 6 meses hablando de lo que vos considerás saber leer y escribir y lo que yo considero saber leer y escribir, pero es más, yo más o menos puedo tener una impresión o haber leído algo de lo que ella considera saber leer y escribir, lo que puede pasar es que ella no tiene ni idea de lo que pasa en mi clase con escribir, con la escritura. Hay un problema estructural de que primero te voy a enseñar la teoría de cómo escribir y después vas a escribir, eso en el siglo XXI es insostenible, y se sostiene y sobrevive, es más hay mucha gente muy aferrada a eso y publicando textos sobre eso, entonces si me preguntás si veo una esperanza, una luz al final del túnel, no la veo, ahora mis alumnos caigo a clase y me la hacen ver, salgo renovado de clase [...] entonces vienen mis alumnos con tolerancias porque no pueden hablar, no pueden escribir, no sé qué y como más o menos conozco el sistema prefiero no creerle al sistema, entonces como para la creatividad, como para escribir poemas a mí me sirven todos, yo no tengo problemas, entonces al principio están como ahí, es más cuando leo sus textos, a A no le voy a entregar una cosa toda llena de correcciones, es complicado, lo que pasa es que el sistema,

¿vos conocés la fábula africana del mono y el pez?, demuestra como nosotros creemos algo, la realidad demuestra que lo que nosotros creemos está mal, pero nosotros reafirmamos esto [...] viene el mono caminando por el costado del río y mira un pez y dice ay pobrecito se está ahogando, lo saca del agua y cuando lo saca el pez se empieza a sacudir todo y dice ay cuánta alegría porque lo salvé, y sigue caminando, al ratito el pez se muere y dice ay pobrecito si hubiera llegado antes lo salvaba, ta, es decir, ahí tenés, la realidad nos revienta los ojos, ahora nosotros no cambiamos el marco teórico, lo que falla es la realidad no es el sistema [...]”.

Lo que A dice

En entrevista siendo interrogado sobre qué sucede en el aula en literatura señala:

“Yo creo que estar en la clase de él es estar como en un nuevo mundo, porque como venimos de 3° teniendo literatura con cierta enseñanza y llegar a la clase de él y ver que la literatura no se da, no se enseña de una forma sino que se puede enseñar de distintas formas y es a veces como él dice, no es la literatura algo en general, es muy abierta y pienso yo que da muy bien las clases, es algo nuevo que viví este año por así decirlo [...] Damos nuestros aportes [...] y después se trabaja una propuesta y podemos crear un cuento, un poema [...] agarré la parte de los poemas, que nunca hice un poema en mi vida y este año escribí 7 poemas creo, y es algo que vos querés expresar, y te das cuenta que ponés algo que realmente no sabías que podías, escribir digamos [...] En mi caso, yo pienso ta cuando escribía en la escuela, yo pienso como *tenía* dislexia, escribía con faltas de ortografía a más no poder, y la otra vez T nos decía que a veces nos fijamos en las faltas de ortografía y no en el contenido que querés expresar, y este año pasó sigo escribiendo con faltas, nunca voy a terminar de escribir con faltas, pero se da a entender lo que querés decir, porque a veces te enojás, o pasás al pizarrón, te corrigen, yo qué sé faltó un punto, o faltó una coma, pero estás dando a entender lo que querés [...] si querés expresar algo como que vas y lo escribís [...] Yo como final dejaría que este año por lo menos me dediqué a escribir poemas cosa que yo ni hacía, creo que sólo buscaba el lápiz y el papel para hacer un ejercicio de matemática, o física o química y este año por lo menos pensás y lo escribís, cosa que nunca hacía, escribís palabras, las guardás y eso te sirve para aplicar en un poema o algo, es un material que tenés pero ese material vino de vos [...] me acuerdo de una imagen que era, te mostraban un personaje hecho de madera, que llevaba un tronco que se ve que era el hijo a una clase que eran todos iguales, el hijo como que era salvaje y él quería meterlo en algo que era todo lo mismo, que seguían la misma dirección, y creo que hoy en día también pasa por eso, cosa que no ves

en la clase de él, por ejemplo, vos venís, te divertís, no es que tengas que ser igual a otra persona, no, somos todos diferentes, con distintas capacidades [...]

En relación a cómo vivencia actualmente el diagnóstico de dislexia menciona:

“Bueno, yo lo sufrí, lo sufrí, porque no me tenían tolerancia, recién me la tramitaron en 5°, y para mí fue el sufrimiento total, porque cada año le decía a los profesores mire yo tengo este problema [...] en 6° de escuela mi maestro me dijo que yo no estaba para el liceo, me dijo que yo me tenía que dedicar a algo de computación o algo así porque yo no estaba para el liceo, obviamente que mi madre pateó, ¿no? [...] lo estoy buscando para decirle, finalmente que, llevarle el certificado, mirá, yo soy un bachiller, o sea que se equivocó”.

La experiencia como transformación subjetiva

De acuerdo a Larrosa citando a Maeterlink: “lo escrito (y lo leído) no es sino la traza visible y siempre decepcionante de una aventura, que al fin, se ha revelado imposible. Y sin embargo, hemos vuelto transformados” (2003, p. 54). Esto hace referencia a su concepción de la experiencia de la lectura y la escritura como formadoras, no en un sentido predictivo, sino desde una ética liberadora de construcción subjetiva que no tiene la intención de modelar al otro, de formarlo hacia un final predeterminado, pero sí de darle oportunidades de transformación de sí mismo, que para este autor aparecen en relación a posibilitar la experiencia que en sí misma permitirá la transformación si el sujeto logra acceder a ella.

Para delinear su concepción de experiencia cita a Heidegger:

[...] hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de “hacer” una experiencia eso no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer, “hacer” significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida que nos sometemos a ello. Hacer una experiencia quiere decir, por tanto: dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello. Nosotros podemos ser así transformados por tales experiencias, de un día para otro o en el transcurso del tiempo (Larrosa, 2003, p. 30-31).

La educación para Larrosa (2001) está directamente relacionada con la introducción de los nuevos que llegan al mundo en el lenguaje, de ahí la responsabilidad de la primera con los modos de transmitirlo, ya que los nuevos deben tener la posibilidad de tomar su propia palabra, lo que implicará hablar y permitir hablar, y posibilitar una ruptura con lo ya dicho, lo ya escrito en los textos. Lo que se transmitirá en el proceso educativo no es únicamente el lenguaje, sino una relación con él (de escucha, amor, desconfianza, respeto, cuidado, descuido).

Sostiene que además de la lectura como comprensión de textos, ésta en sí misma puede ser una experiencia sensible de formación, y por ende de transformación subjetiva. Para que esto suceda será preciso que exista una relación entre el texto y la subjetividad, pudiéndose pensar esta relación en términos de experiencia, es decir, aquello que nos pasa (Larrosa, 2003).

La experiencia, definida como transformadora para el sujeto que por ella transita, tendrá como características, de acuerdo a Larrosa (s/f), la alteridad (si bien va a tocarme profundamente, es algo que no soy yo, viene desde fuera, es del orden de lo otro que aparece); la subjetividad (dado que le ocurre al sujeto y lo transforma); la pasión (ya que el sujeto que logra vivir una experiencia es un sujeto expuesto, sensible, dispuesto a abandonarse en ella, no activo, que se permite padecerla). La experiencia, al contrario del experimento, no puede preverse en términos de que ante tales circunstancias ella acaecerá indudablemente, puede o no ocurrir, pero sí pueden generarse espacios que la posibiliten. En relación a la lectura como posibilidad de experiencia transformadora dirá que tienen que converger para que ésta advenga un texto, un momento y una sensibilidad adecuados.

[...] puesto que no puede anticiparse el resultado, la experiencia de la lectura es intransitiva: no es el camino hacia un objetivo pre-visto, hacia una meta que se conoce de antemano, sino que es una apertura hacia lo desconocido, hacia lo que no es posible anticipar y pre-ver [...] me parece que la pedagogía (quizá toda pedagogía) ha intentado siempre controlar la experiencia de la lectura, someterla a una causalidad técnica, reducir el espacio en el que podría producirse como acontecimiento, capturarla en un concepto que imposibilite lo que podría tener de pluralidad, prevenir lo que tiene de incierto, conducirla hacia un fin preestablecido. Es decir, convertirla en experimento, en una parte definida y secuenciada de un método o de un

camino seguro y asegurado hacia un modelo prescriptivo de formación (Larrosa, s/f, p. 100).

Como se aprecia en esta cita, el concepto de experiencia formadora, dista para este autor de la noción predictiva de formación que aparece cuando la educación tiene una intención homogeneizante: “La posibilidad de la experiencia supone que el sujeto de la experiencia se mantenga, también él, en su propia alteridad constitutiva” (s/f, p. 103).

Sostiene que el sentido de quienes somos se construye narrativamente, motivo por el cual las historias que leemos y escuchamos (y agregaría de acuerdo a la cita inicial de este apartado, las que escribimos –aunque no es un aspecto particularmente trabajado por este autor-) tendrán un lugar importante en la construcción y transformación del sujeto. Pero esta comprensión de sí mismo se produce por mediaciones con otros, inmersos en la cultura, en prácticas sociales como las pedagógicas (Larrosa, 2003). Aboga por una educación que permita a los sujetos tener estas experiencias transformadoras de sí mismos, y para permitir que acaezca el docente no deberá presentar un saber sino mostrar una experiencia, una relación con el texto, una manera de apertura, de atención, de escucha, de inquietud, en suma, abrir un espacio en el que pueda aparecer la inquietud de los alumnos.

Como surge de la lectura de dichos del docente en entrevista, éste intenta justamente generar experiencias como las que describe este autor, a partir de crear un ambiente en el que él puede mostrar su relación con la palabra escrita, su amor por ella, para transmitir este vínculo a sus alumnos, y que éstos, de acuerdo a lo que plantea, generen su propio discurso.

Las objetivaciones del sujeto como productoras de subjetividad

En las concepciones de Arturo Roig (1993) aparece la idea de que la construcción subjetiva se sucede a partir de procesos de objetivación, así, las producciones del sujeto (de discurso, de un cuento, de un poema, de una danza, etc.), a su vez lo producen.

No hay para este autor mundo objetivo, hay un mundo decodificado por el sujeto que se convierte en tal a partir de su vínculo con otros sujetos, con semejantes a los que reconoce y por los que es reconocido. Alejándose de la conceptualización del sujeto trascendental de la modernidad, para Roig el sujeto es

cuerpo, es psiquismo, es lenguaje, y está atravesado por una etapa histórica precisa (Roig, 1981).

Establece una diferencia entre subjetividad y sujetividad. En relación a la sujetividad dirá que aparece como maduración y consolidamiento del sujeto que vive la subjetividad de otro modo luego de la inserción social más amplia que la de crianza (2009).

Tal vez podría decirse que la sujetividad le permite a la vida subjetiva una nueva estructura dentro de la cual podría afirmarse que se da un crecimiento cualitativo, tanto corporal como psíquicamente, que pone a la subjetividad como un centro interior al que el sujeto regresa para adquirir nuevas fuerzas y alcanzar otras proyecciones de la sujetividad. En tal sentido, la sujetividad, que no es nunca meramente individual, sigue siendo anterior a la subjetividad, como un retroalimentación constante, condicionado, a su vez, por el esfuerzo que implica el ejercicio de la última (Roig, 2009, pp. 181-182).

La sujetividad es el acto de posicionarnos como sujeto (Roig, 1981), que es la raíz de cualquier objetividad. De esa constitución de la objetividad va a depender la enunciación de un discurso liberador u opresor. El a priori antropológico, que implica el autoreconocimiento y la autovaloración del sujeto, se vincula con la toma de posición implícita en lo axiológico, la alienación será en lugar de autoafirmarse, aceptar como propio del sujeto el discurso de otro.

Podemos pensar que el funcionamiento del dispositivo descripto que tiene como objetivo tomar como relevante la mirada de los alumnos sobre lo que entienden de lo leído y que escriban sus propios textos, es un trabajo hecho en relación a la construcción subjetiva de los participantes. Así las objetivaciones de los estudiantes podrían propiciar cambios subjetivos, en este sentido, a lo largo de las entrevistas de investigación la mayoría de los estudiantes se identificaba como escritores como algo descubierto en el taller a partir de sus producciones escritas y del discurso de T en relación a que “todos podemos ser escritores”, que seguramente habilitó esta nueva identificación. La escritura de textos propios, entonces, se hallaría en la dimensión subjetiva, y se objetiva, se materializa en un escrito. Viene desde dentro, pero este dentro, de acuerdo a Roig, está necesariamente en relación a otros que habrán hablado, habrán escrito, y habrán creado así realidades determinadas en las que el sujeto considera siente, piensa, actúa, dado que no hay, para este autor, sujeto sin otros, sin contexto. Se podría pensar que estos

otros sujetos permiten también apreciar otras realidades pasibles de ser conocidas por el sujeto que al contrastarlas con la propia, podrían producir una apreciación otra del mundo circundante, se podría relativizar el relato construido en relación a la realidad en la que ese sujeto consideraba que habitaba, para modificarla, sobre todo cuando ese relato se convierte en uno opresivo, como el narrado por A en relación al diagnóstico de dislexia, que subjetiva y no permite la sujeción a la que Roig apunta en relación a ese sujeto que quiere emancipado. Como ya se ha mencionado, los objetivos que se plantea el docente intencionalmente se distancian del relato disciplinar clasificatorio, y parecen posibilitar otro vínculo de A con la palabra escrita, ahora él escribe poemas, se le ocurren palabras y las anota para futuras poesías.

Reflexiones finales

Si la resistencia al poder será más eficaz si se sucede allí mismo donde están las relaciones de poder (Foucault, 1979), entonces la escuela puede ser vista como un lugar donde desarrollar la resistencia. En el sitio mismo de la homogeneización y la normalización, aparecen prácticas que tienen como objetivo generar una experiencia a partir de la que se desafía a la categorización diagnóstica, a la marca de no poder que imprime sobre el sujeto diagnosticado, nombrado y señalado por ésta. La propuesta pedagógica investigada tiene por objetivo, de acuerdo a lo planteado por el docente, lograr una experiencia en el sentido que le otorga Larrosa, al ingresar de la mano de palabras que conmuevan al terreno de lo incierto: frente a la certeza que pretende el diagnóstico, la incertidumbre de la experiencia. Esta última es la que permite, según este autor, la posibilidad de transformación subjetiva libre de los sujetos: A a partir de esta experiencia tiene una relación diferente con la palabra escrita, de juego y no de sufrimiento, cuando se le ocurren algunas palabras que le resuenan, las escribe como manera de guardarlas para usarlas luego, la palabra escrita ya no es algo distante de él, sino que puede utilizarla para tenerla cerca cuando otros sonidos aparezcan y configuren la posibilidad de un poema.

Como hablantes, intentamos moldear, comprender, dar cuenta de nuestra experiencia vital con palabras. Ya sea la realidad creada por el diagnóstico (que dirá que eso que ocurre es algo definible de tal manera por medio de palabras),

o la creada por esta propuesta docente, las palabras de otros relevantes son necesarias para la construcción de los relatos sobre sí mismo. Las disciplinas, con sus categorías diagnósticas y su valor de verdad, han dado su batalla por contener el poder de ciertas palabras definitorias. Pero, aparecen también prácticas distintas, como la descrita en este texto, que con algunas continuidades presenta importantes rupturas con lo hegemónico, en la que esas palabras del saber disciplinario se vacían del sentido que pretenden tener, para permitir aparecer otras, en este caso, las singulares, sin clasificar, de estudiantes que acuden a la Enseñanza Media. Al decir de la poeta Alejandra Pizarnik: "Palabras. Es todo lo que me dieron. Mi herencia. Mi condena. Pedir que la revoquen. ¿Cómo pedirlo? Con palabras" (2003, p. 103).

Referencias bibliográficas

- ALVARADO, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Edissá
- FOUCAULT, M. (2007). *El poder psiquiátrico. Curso en el Collège de France (1973-1974)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LARROSA, J. (s/f). *Sobre la experiencia*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>
- LARROSA, J. (2001). *Lenguaje y educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a07.pdf>
- LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México DF: Fondo de Cultura Económica
- PIZARNIK, A. (2003). *Diarios*. Barcelona: Lumen
- RIVAS, M., CAMACHO, A y CELIS, F. (2015). Los talleres de escritura creativa. *Memorias de las primeras jornadas de divulgación del Programa Investigación CDCHT-UNERMB* (pp. 690-706). Cabimas: Fondo Editorial UNERMB.
- ROIG, A. (1993). *Rostro y filosofía de América Latina*. Mendoza: EDIUNC
- ROIG, A. (1981). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México: Fondo de Cultura Económica

ROIG, A. (2009). Democracia y utopía. *Agora Philosophica*, 10 (19-20), pp. 176-210.
Recuperado de : en <http://agoraphilosophica.com/Agora19-20/agora19-20-roig.pdf>

Los autores

Ana María Fernández Caraballo

Licenciada en Psicología (Facultad de Psicología, Udelar), Licenciada en Lingüística (FHCE, Udelar), Magíster en Psicología y Educación (Facultad de Psicología, Udelar), Doctora (Cum Laude) por la Universidad Complutense de Madrid.

Psicoanalista, Miembro de la *École Lacanienne de Psychanalyse*.

Profesora Titular en el Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación, F.H.C.E. Udelar. Ex Directora del mismo Departamento (2014-17).

Directora de la Línea de investigación “Enseñanza y Psicoanálisis” (EN-PSI) del –Departamento de Enseñanza y Aprendizaje (DEYA-Instituto de Educación, FHCE).

amfernandezcaraballo@gmail.com

Joaquín Venturini Corbellini

Licenciado en Ciencias Antropológicas (opción antropología social, FHCE, Udelar). Magister en Enseñanza Universitaria (CSE- Área Social, Udelar).

Ayudante del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE, Udelar.

Co-Director de las líneas de investigación Enseñanza y psicoanálisis y Miembro de Enseñanza Universitaria (Todas pertenecientes al Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE, Udelar).

joacovent@gmail.com

Adriana Uturbey

Profesora de Literatura (IPA) especializada en dificultades de aprendizaje IMS, Psicopedagoga especializada en neuropsicología del desarrollo.

Coordinadora académica de actividades del Área Psicopedagogía y educación en Signo Uruguay en convenio con Resodys Francia.

Psicopedagoga en el equipo interdisciplinario de UPIDE-CODICEN

Psicopedagoga en Policlínica de Atención integral del adolescente en el Hospital Policial.

Miembro de la Línea de investigación “Enseñanza y Psicoanálisis” (EN-PSI) del –Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE, UDELAR.

Alejandra Carboni

Licenciada en Psicología (Facultad de Psicología, Udelar) y Doctora en Neurociencias (Universidad Complutense de Madrid).

Profesora Agregada del Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología - Facultad de Psicología, Udelar. Directora del Centro de Investigación Básica en Psicología, Facultad de Psicología, Udelar.

Su trabajo de investigación tiene como objetivo el estudio de los mecanismos atencionales y su desarrollo en la primera infancia, a través de estudios psicofísicos y psicofisiológicos.

Patricia Wels

Licenciada en Psicología (Facultad de Psicología, Udelar), Diploma en Neuropsicología del Desarrollo, Maestranda en Psicología Clínica (Facultad de Psicología, Udelar).

Magíster en psicología Clínica

Coordinadora del Área Psicosocial del Departamento de Neuro-Psiquiatría Pediátrica del Hospital Policial.

Luis E. Behares

Actualmente retirado, culminó su carrera académica como Profesor Titular del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay.

En su larga carrera ha publicado numerosos libros y artículos sobre temáticas diversas, vinculadas con la adquisición del lenguaje, el bilingüismo, la lengua de señas de las comunidades sordas, los derechos lingüísticos y la enseñanza superior.

Pilar Cousillas

Licenciada en psicología (UDELAR), Psicoanalista.

Integrante del equipo de Dirección y encargada del Área psicológica de la Clínica interdisciplinaria C.In.Co.

Rubén Quepfert

Licenciado en Psicología Facultad de Psicología de la UDELAR.

Socioanalista, egresado del T.A.I.G.O. Especialización en Psicopedagogía Clínica en EPSIBA (Escuela de Psicopedagogía de Bs. As.)

Psicoanalista miembro de la École Lacanienne de Psychanalyse.

Integrante del equipo técnico del Programa Escuelas Disfrutables de la ANEP. Fue psicólogo Consultor del Proyecto: Mejoramiento de la Calidad Educativa de la Educación Primaria, (ANEP-BIRF). Es docente encargado de la asignatura Psicología Social y de la carrera de Psicopedagogía del Instituto Universitario CEDIAP.

Limber Santos

Maestro de Educación común (Instituto Normal), Licenciado en Ciencias de la Educación (FHCE, Udelar), Maestrando en Enseñanza Universitaria (CSE-FHCE, Udelar).

Prof. Adj. Del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Director de la línea de investigación Estudio de la Didáctica Multigrado (EDIMUL).

Alejandro Vega

Licenciado en Ciencias de la Educación (FHCE, Udelar), Maestrando en Teoría y Prácticas en Educación (FHCE, Udelar).

Docente Ayudante del Departamento Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHUCE.

Integrante de la línea de investigación Estudio de la Didáctica Multigrado (EDIMUL).

Ofelia Ros

Doctora por la Universidad de Michigan, Ann Arbor, en el Departamento de Lenguas Romances. Licenciada en Ciencias de la Educación (FHCE, Udelar)

Decana del Instituto Caro y Cuervo, Seminario Andrés Bello.

Su investigación articula el análisis literario con la intersección de marxismo y psicoanálisis.

Su libro *Lo siniestro se sigue riendo en la literatura de Lamborghini*, Aira y Carrera fue publicado con el Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, Universidad de Pittsburgh, 2016.

Ha publicado artículos en *Latin American Research Review* (LARR, 2015), *Revista Iberoamericana* (2015), *Cuadernos de Literatura* (2015), *Dissidences* (2014), *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos* (2013) y *Revista de crítica literaria latinoamericana* (RCLL, 2010).

Ivana Deorta

Licenciada en Filosofía (FHCE, Udelar), Maestranda en Filosofía (FHCE, UdealaR).

Docente del ISEF (Udelar), Miembro de la Línea de investigación "Enseñanza y Psicoanálisis" (ENPSI) del –Departamento de Enseñanza y Aprendizaje –Instituto de Educación, FHCE.

Carolina Morari Mendes

Psicoanalista, Licenciada en Psicología (Universidad Estatal de Londrina), Especialización en Psicoanálisis (Universidad Católica Don Bosco), Magíster en Lingüística, Lenguaje y Psicoanálisis (Universidad Estatal de Campinas – UNICAMP), Doctoranda en Lingüística en el Instituto de Estudios del Lenguaje y Miembro del Centro de investigación OUTRARTE (Estudios de Psicoanálisis entre Ciencia y Arte).

Tiene experiencia en clínica psicoanalítica, con énfasis en tratamiento con niños, más allá de actuar como investigadora en los siguientes temas: caso clínico en psicoanálisis, psicopatologías clínicas, constitución subjetiva, lenguaje y autismo.

Andrea Barcia Fuentes

Licenciada en Psicomotricidad, (Escuela Universitaria de Tecnología Médica, Facultad de Medicina, Udelar), Maestra de Educación común (Institutos Normales María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez), Magister en Psicología y Educación (Facultad de Psicología, Udelar).

Psicomotricista en la Colonia Escolar de Malvin N° 261. Inspección Nacional Educación Especial del Consejo de Educación Inicial y Primaria, brindando atención a niños y niñas derivados por escuelas de educación común y grupos de Escuelas de educación especial. Asistente técnico en Primera Infancia. Ministerio de Desarrollo Social.

Andrea Viera Gómez

Licenciada en Psicología (Facultad de Psicología-UdelaR), Magister en Psicología y Educación (Opción Educación Especial) (FP- UdelaR), Doctoranda en Lingüística (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UdelaR).

Prof. Adj., Instituto en Psicología, Educación y Desarrollo Humano. Facultad de Psicología UdelaR. Línea de investigación “Inclusión social y educativa y la aplicación de las tecnologías en la educación de personas con discapacidad motriz”.

Agustina Cravioto Corbellini

Licenciada en Ciencias de la Educación (FHCE, UdelaR), Licenciada en Educación Física (ISEF, UdelaR), Magister en “Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad” de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Docente del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la (UdelaR).

Miembro de la Línea de investigación “Enseñanza y Psicoanálisis”, del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y del grupo Formación de la clínica psicoanalítica del Uruguay de la Facultad de Psicología, de la UdelaR.

Teresa Sierra

Magíster en Estudios Literarios, Universidad Santo Tomás, Profesional en Comunicación Social y Comunitaria, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Especialista en Informática para la Gestión Educativa, Universidad Autónoma de Colombia, y Licenciada en Español - Francés, Universidad Pedagógica Nacional. Directivo Docente de la Secretaría de Educación de Bogotá.

A través de proyectos como Otra Escuela es posible, La palabra cuenta y Apapaches es promotora de estrategias para la formación ciudadana y la promoción de los Derechos Humanos y dinamizadora de procesos de lectura y escritura en niños y jóvenes.

Carmen Dangiollillo

Licenciada en Psicología (Facultad de Psicología, UDELAR), Magister en Ciencias Humanas, opción Antropología de la Cuenca del Plata (FHCE, UDELAR), Doctoranda en Antropología (FHCE, UDELAR).

Docente del Instituto de Psicología Social de la Facultad de Psicología, Integrante del Programa Estudio de las Formaciones Subjetivas del Instituto de Psicología Social. Proyecto de los Estudios del Discurso. Línea de investigación: Pensamiento y Política.

Magalí Pastorino

Licenciada en Psicología (Facultad de Psicología, Udelar), Licenciada en Artes-Artes Plásticas y Visuales (Facultad de Artes, Udelar), Magíster en Psicología y Educación (Facultad de Psicología, Udelar).

Doctoranda en Educación, F.H.E.E., Udelar.. Profa. Adj. del Departamento de las Estéticas, IENBA- Udelar.

Mariana Picart

Licenciada en Artes- Artes Plásticas y Visuales (Facultad de Artes, Udelar).

Ayudante Gr. 1 del Seminario-Taller de las Estéticas 1 (IENBA), Ayudante Gr. 1 del curso Estética y Diseño (LDCV- IENBA/FADU) y Asistente Gr. 2 en el curso Metodologías del Diseño (LDCV - FADU/IENBA), UDELAR

Ana Isabel Alvite Agulleiro

Licenciada en Letras (Opción Investigación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar).

Educadora en Club de niños, niñas y adolescentes "La Terraza", Regional Centro, INAU.

Ana Gandini

Licenciada en Psicología (Facultad de Psicología UdelaR).

Posgrado “Acerca de la disolución del lazo social, Minoridad en riesgo y Adicciones.” (Facultad de Psicología, UBA), Psicóloga Social (Escuela Enrique Pichón Riviére), Diplomatura Lectura escritura y educación (FLACSO, Argentina), Posgrado internacional “Escrituras, creatividad y comunicación humana” (FLACSO, Argentina).

Supervisora del Programa de primera infancia INAU.

Ana M. Saravia Zuluaga

Licenciada en Psicología (Facultad de Psicología UdelaR), “Especialización en intervención familiar” (Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR).

Formación en Procesos migratorios, Diversidad cultural e Interculturalidad.

Cecilia Baroni

Prof. Adjunta del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología (UdelaR).

Integrante del Programa: Formación y relación de los sujetos con el saber: experiencia, orientación y proyectos de vida.

Coordinadora de varios Proyectos tanto de enseñanza, investigación y extensión en el marco del trabajo en torno a la problemática de “Saber y Encierro”.

Mariana Marques Moraes

Maestranda en Psicología Clínica (Facultad de Psicología, UdelaR)

Miembro del Centro Outarte (Unicamp, Brasil); Miembro del Proyecto Formación de la Clínica Psicoanalítica en el Uruguay (Facultad de Psicología de la UdelaR); Integrante del Proyecto Comunicacional y Participativo Radio Vilardevoz.

Raquel Capurro

Psicoanalista, Miembro de la *École Lacanienne de Psychanalyse*.

Autora de numerosos libros y artículos que son referencia internacional en el área del psicoanálisis.

Marcelo Real

Licenciado en Psicología, Magister en Psicología Clínica y Doctorando en Psicología (Facultad de Psicología, UdelaR).

Miembro de la *École Lacanienne de Psychanalyse*

Línea de investigación: la lógica de la sensación y la experiencia estética en el consumo de drogas.

Marianella Lorenzo

Licenciada en Psicología (Facultad de Psicología-UdelaR), Profesora de Filosofía (IPA) en efectividad, Maestranda en Teoría y Prácticas Educativas (FHCE-UdelaR).

Psicoterapeuta y supervisora habilitante (AUDEPP). Integrante de la Comisión de Publicaciones de AUDEPP.

Docente de IPA-CFE y CES. Miembro de las líneas de investigación Enseñanza y Psicoanálisis, y Enseñanza Universitaria (Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE-UdelaR).

Paola Andrés

Licenciada en Psicología (Facultad de Psicología-UdelaR), Psicoanalista.

Miembro de la Líneas de investigación “Enseñanza y Psicoanálisis” (EN-PSI) del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación (FHCE-UdelaR).

Sebastián Lema

Licenciado en Psicología y Magister en Psicología Clínica (Faculta de psicología, UdelaR).

Practica el psicoanálisis en la ciudad de Montevideo desde 2002.

Docente invitado a impartir cursos de posgrado en Facultad de Psicología, UdelaR.

Integrante del equipo de Salud Mental de A.S.S.E. Pol. Ruben Misurraco. Miembro de la línea de investigación: “Música, psicoanálisis y Educación” codirigida por la Dra. Olga Picún y la Dra. Ana María Fernández Carballo, Departamento de Enseñanza y aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE., UdelaR.

Marcelo Novas

Licenciado en Psicología (UdelaR), Magíster en Psicología Clínica (UdelaR), Doctorando en Psicología, (Facultad de Psicología, UdelaR).

Docente del Instituto de Psicología clínica (Facultad de Psicología, UdelaR).

Miembro de la Línea de investigación "Enseñanza y Psicoanálisis" (EnPsi) Departamento de Enseñanza y aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR.

Edh Rodríguez Silva

Licenciado en Ciencias de la Educación (FHCE, UdelaR), Maestrando en Teorías y Prácticas en educación (FHCE, UdelaR).

Docente de Psicología Evolutiva, de Psicología de la Educación, de de Pedagogía Social, Metodología de la Investigación en Formación Docente

Miembro de la Línea de investigación "Enseñanza y Psicoanálisis" (EnPsi) del Departamento de Enseñanza y aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR).

Verónica Habiaga

Maestra de Educación Primaria (opción Común e Inicial ANEP-CEIP), Licenciada en Ciencias de la Educación FHCE- UdelaR, Magister en Ciencias Humanas, opción Estudios Latinoamericanos. FHCE- UdelaR.

Miembro de la Línea de investigación "Enseñanza y Psicoanálisis" (EnPsi) del Departamento de Enseñanza y aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR).

Integra el Programa Convivencia ANEP-CODICEN

Asistente de Investigación, ANEP-CFE Instituto de Formación Docente de la Costa.

Cecilia Croci

Licenciada en Psicología (UCUDAL). Maestranda en Educación (Universidad Nacional de La Plata). Psicoterapeuta psicoanalítica, con especialización en

clínica de niños y adolescentes. Psicóloga de Equipos Multidisciplinarios del Consejo de Educación Técnico-Profesional (UTU), Montevideo, Uruguay.

Gabriela Martínez

Egresada del IPA en la especialidad Educación Cívica-Derecho-Sociología. Diplomada en Didáctica de la Sociología ANEP-UdelaR. Maestranda en Educación, sociedad y política en FLACSO (convenio con ANEP). Subdirectora efectiva CES-ANEP. Docente de Sociología en el CES y Didáctica de la Sociología en el CeRP del Sur CFE.

Ma. José Fernández Regueira

Licenciada en Sociología, UdelaR. Maestreanda en Ciencias Humanas, opción Estudios Latinoamericanos. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR.

Docente del Consejo de Formación en Educación (C.F.E), en I.P.A. y CeRP – Sur. Docente del Consejo Educación Técnico Profesional (C.E.T.P – U.T.U), en carreras terciarias técnicas. Escuela Superior de Comunicación Social y Diseño Gráfico y Escuela Superior de Hotelería, Gastronomía y Turismo

Laura Cambre

Licenciada en Psicología, de la Universidad de la República, Montevideo. Técnica en Dificultades de Aprendizaje, Clínica de Salud Mental UNO, Montevideo. Experiencia de trabajo en primera infancia y discapacidad.

Rosario Molina

Profesora de Literatura, egresada del IPA. Técnica en Dificultades de Aprendizaje, Clínica de Salud Mental UNO, Montevideo.

Experiencia de trabajo docente y adscripta efectiva en el CES

Alicia del Pino

Profesora de Educación Social y Cívica. Sociología y Derecho, egresada del IPA. Técnica en Dificultades de Aprendizaje, Clínica de Salud Mental Uno, Montevideo. Dra. en Derecho y Ciencias Sociales, egresada de la UdelaR.

Experiencia de trabajo docente efectiva en el CES.

Docente efectiva de Didáctica del Derecho en el CFE.

Ana Carolina Saldivia Alvez

Magíster en Psicología y Educación, Facultad de Psicología, Udelar.

Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología, Udelar.

Psicóloga en Equipos Multidisciplinarios del Consejo de Educación Técnico Profesional CETP-UTU.

Mary Luz Parra Gómez

Licenciada en Educación con Énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional y Magistra en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia.

Docente-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Programa de Educación con Énfasis en Educación Especial y de la Fundación Universitaria San Martín, Facultad de Odontología; instituciones en las que ha incorporado la inclusión social en diversos campos relacionados con la educación, la participación y los derechos (Colombia)

Dora Inés Munévar M.

Posdoctora en Estudios de Género, Doctora en Ciencias Políticas y Sociología, Magistra en Sociología de la Educación, Abogada y Fonoaudióloga.

Profesora titular en la Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Comunicación Humana, Facultad de Medicina; Escuela de Estudios de Género, Facultad de Ciencias Humanas; e I.D.H., Estudios sobre Desarrollo Humano, (Dis)Capacidades, Diversidades. Con los matices propios de los saberes de género, integra grupos de investigación dedicados al trabajo académico, la ciencia y el género, el desarrollo humano y la vida cotidiana.

La presente publicación es un intento de abordaje de las “dificultades *ante* aprendizaje”, tema de alta complejidad técnica y alta problematización epistemológica, que necesariamente requiere de varios frentes de trabajo para ser estudiado. Es esta complejidad la que amerita un abordaje multidisciplinario, que, a pesar de los múltiples sesgos científicos e intelectuales, dan cuenta de manera esclarecedora, enriquecedora y problematizadora de los problemas clínicos, epistémicos y sociopolíticos del trabajo *ante* las dificultades de aprendizaje.

La unidad de esta compilación multidisciplinaria radica en que la psicopedagogía es un campo esencialmente interdisciplinario constituido por las neurociencias, la psicología del desarrollo, la psicolingüística, la psicología de la percepción, la psicomotricidad, de manera más amplia la psicología clínica (donde muchas veces se incluye al psicoanálisis), pero la lista no es exhaustiva ni cerrada, además de que la compartimentación disciplinaria encuentra en ocasiones superposiciones.

Los autores de este volumen son especialistas en psicología, psicopedagogía, psicomotricidad, psicoanálisis, filosofía, letras, artes plásticas y visuales, sociología, antropología social, ciencias políticas, ciencias de la educación.

Hablamos además de “dificultades *ante* el aprendizaje” porque no solamente se acotan los trabajos reunidos al estudio de las “dificultades de aprendizaje” primarias o *stricto sensu*, ni secundarias o más inespecíficas. Hablar de “dificultades *ante* el aprendizaje” permite también comprender las indagaciones teórico-epistémicas sobre el aprendizaje como objeto de conocimiento, así como contribuir al problema de las relaciones entre sujeto, saber y aprendizaje desde perspectivas psicoanalíticas.

