Ana María Fernández Caraballo
Joaquín Venturini Corbellini
(Dirección)

Estudios sobre aprendizaje

Sujeto, Psicopedagogía, Psicoanálisis



Ana María Fernández Caraballo

Joaquín Venturini Corbellini

(Dirección)

Estudios sobre aprendizaje.

Sujeto, Psicopedagogía, Psicoanálisis

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA URUGUAY
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Instituto de Educación

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 y cuidado de edición: María Victoria Mujica

Corrección de estilo: Ester Pereira

Ilustración de tapa: Magalí Pastorino (2019), *Leyendo a la espera*.

Ilustraciones internas: Magalí Pastorino (2019)

© 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, 2019

ISBN: 978-9974-94-653-8

En homenaje al profesor Luis Ernesto Behares

ÍNDICE

PRÓLOGO

Sujeto, saberes *psi*, aprendizaje…….. 1
Joaquín Venturini Corbellini

1. PSICOANÁLISIS, PSICOPEDAGOGÍA, APRENDIZAJE

Freud entre neurología y psicología. La representación psíquica en *Sobre la concepción de las afasias* (1891)……. 16
Joaquín Venturini Corbellini

De la entidad *niño* para el psicoanálisis y los efectos en la educación..... 73
Ana M.ª Fernández Caraballo

Schreber y su enseñanza: una posible relación del psicoanálisis con el aprendizaje y sus dificultades……. 92
Marcelo Novas

Cuando la sublevación concierne al aprendizaje, un aporte para pensar las dificultades del concepto de cuerpo en psicoanálisis……... 119
Adrián Villalba

La educación y la angustia. ¿Qué pueden aportar Heidegger y Lacan?..... 136
Bruno Cancio

El síntoma en su relación con el saber. Un tejido irregular con hilos de distintos tiempos……. 143
Laura Keuylian

La marca de Procusto en la escuela: una metáfora para pensar las dificultades ante el aprendizaje……. 163
Ana Torrón Preobrayensky

El *tiempo lógico* en el acontecimiento didáctico. Notas para problematizar las dificultades ante el aprendizaje……. 178
Mauricio Golfarini

2. NEUROCIENCIAS, PSICOPEDAGOGÍA, APRENDIZAJE

Actualidad sobre las dificultades de aprendizaje. La mirada psicopedagógica desde la neuropsicología……. 190
Adriana Uturbey

Hasta en los actos más sencillos el aprendizaje puede invisibilizar las posibilidades de enseñanza……... 213
María Cecilia Ruegger Otermin

3. LENGUAJE Y APRENDIZAJE

Lengua y hablante en los textos saussureanos: ¿aprendizaje de la lengua?..... 235
Luis E. Behares

Algunos elementos para pensar la dificultad en la iniciación en la escritura……. 259
María Leonor de los Santos Echeverría

Dos aspectos del lenguaje: Aportes para pensar las dificultades ante el aprendizaje……... 273
Ivana Deorta

De Víctor de Aveyron a Dick de Melanie Klein. Sobre algunas dificultades ante el aprendizaje del lenguaje…….. 289
Stephanie Pappadia y Gabriela Ferreira

4. GENEALOGÍAS DEL APRENDIZAJE Y LA EDUCACIÓN

Inhibir, reprimir, aprender. La sexualidad como dificultad……. 327
Agustina Craviotto Corbellini

Un acercamiento a la construcción de la noción de *sujeto anormal* a través de la revisión de archivos en Uruguay……. 341
María Paula Gauna Zapata

La escuela del Novecientos, entre la gubernamentalidad y la función *psi*……... 359
Edh Rodríguez

Una mirada a la dificultad en la escuela…….. 382
Verónica Habiaga

La hiperactividad en la escena escolar……. 412
Verónica Sánchez

5. LITERATURA, EDUCACIÓN, APRENDIZAJE

La didáctica de la mediación, el saber enciclopédico y la pauperización del yo dificultando el aprendizaje en *Los hermanos Cuervo* de Andrés Felipe Solano…… 431
Ofelia Ros

Lo grotesco, lo abyecto y lo ominoso en el cuento *La respiración Cavernaria* de Samanta Schweblin……. 462
Laura Alejandra Ruiz Gómez

LOS AUTORES……. 484



Leyendo el miedo

Magalí Pastorino, 2019

Prólogo

Sujeto, saberes *psi*, aprendizaje

JOAQUÍN VENTURINI CORBELLINI

Este volumen reúne trabajos de investigaciones sobre aprendizaje, esencialmente, desde el punto de vista de cuatro campos disciplinarios: la psicopedagogía, el psicoanálisis, la lingüística y el análisis del discurso francés. El sujeto, esa entidad evocada en el subtítulo de este libro, es el lugar de conceptuación de aquel que padece las *dificultades* ante *el aprendizaje*, de aquel que por diversas razones que habrá que dilucidar para el caso, se resiste al aprendizaje, sea bajo la forma de una inhibición o de un síntoma de múltiples causas posibles, entretejidas entre lo fisiológico y lo mental y lo cultural, niveles que suelen distinguirse analíticamente, pero que se encuentran frecuentemente en estrecha interacción. A pesar de la diversidad de temas o fenómenos abordados concernientes al aprendizaje, los autores de los artículos que componen este volumen escriben fundamentalmente desde una perspectiva que cuestiona la *consistencia del aprendizaje como objeto de conocimiento estable*, en el sentido del análisis del discurso francés, inspirado en los tempranos estudios de Canguilhem, continuando por Atlhusser, Foucault, Pêcheux y, desde luego, Lacan. Hay una preocupación teórica subyacente a los trabajos que componen este volumen: ¿Qué es el aprendizaje? ¿Puede dictaminarse que es una función o capacidad específica?

Ya una influyente psicopedagoga como Sara Pain había contestado resueltamente que el aprendizaje no es una función, ni una capacidad, ni una

estructura, sino un sistema de contradicciones que finalmente valoramos y constatamos en sus efectos, en sus resultados. No cabe duda de que la disciplina que más cuestiona la unidad de tal fenómeno es el psicoanálisis, al menos entre los saberes *psi* considerados como vecinos, de acuerdo a una cercanía de género próximo. Por esta razón, Pain incluía al psicoanálisis dentro de los saberes que coadyuvan a la psicopedagogía, al menos a la psicopedagogía crítica que la autora buscaba fundar, junto a la psicología genética piagetiana localizada en el corazón de las herramientas teóricas de la psicopedagogía, y junto al materialismo histórico, encarnando esta disciplina el borde más exterior y crítico de esta psicopedagogía. Todo esto alejaba a la psicopedagoga argentina de la autodenominada *psicología del aprendizaje* del conductismo, acusado de cuarenta años de experimentación de laboratorio casi estéril. Estas son, cabalmente, palabras de la autora referida.

Los trabajos de este volumen, de manera explícita, a veces de manera implícita, adhieren a esta concepción problemática del aprendizaje, que no es de ninguna manera negarlo como realidad, sino dimensionarlo en toda su *problematicidad real*, *singular* y *acontecimental*, a la altura de un problema subjetivo tan profundo como es el de la modificación de este sujeto frente al mundo, con efectos perdurables, y, especialmente, de problematizarlo como objeto pasible de ser captado en un discurso científico-intelectual. Una pregunta formulada por Behares (2004) en su artículo programático sobre una teoría de la enseñanza psicoanalíticamente orientada, siguiendo los senderos del análisis del discurso francés pecheutiano, se renueva aquí con toda su actualidad: ¿Es posible una ciencia de lo singular? Porque la psicología cognitiva, con todas sus sofisticaciones, ha sido corrientemente acusada de no dar cuenta de la singularidad de los sujetos, sino tan solo de la universalidad de las estructuras cognitivas reversibles. Piaget en *El estructuralismo* (1960) afirmaba, sin asomo de dudas, que

> … hay espíritus a quienes no les agrada el sujeto, y si caracteriza a estos por sus «experiencias vividas» confesamos pertenecer a aquéllos. Por desgracia, aún hay muchos autores para quienes los psicólogos están, por definición, centrados en el sujeto, es decir, en lo vivido individualmente. Confesamos no conocer tales, y si los psicoanalistas tienen la paciencia de examinar casos individuales en los que se encuentran indefinidamente los mismos conflictos y complejos, es porque se trata aún de alcanzar mecanismos comunes». (Piaget, 1995 [1960], p. 60)

El fundador de la epistemología genética conoce muy bien los reproches que se le dirigen desde el psicoanálisis y brinda su propio punto de vista, de manera muy sintética, de la conceptualización en el campo freudiano: incluso el psicoanálisis, el saber *psi* más casuístico de todos, recurriría al proceso de reducción de la experiencia singular a abstracciones universales (complejos familiares, especialmente complejo de Edipo y complejo de castración).

Nosotros entendemos que ningún otro saber *psi*, si tal denominación le conviene, ha dado cuenta de lo más singular de la subjetividad como el psicoanálisis. Porque ¿qué es el representante psíquico de la pulsión, lo que Lacan reformulará en términos de significante saussureano, sino la *relación a--conceptual* entre dos o más elementos inscriptos en la memoria que se nos presentan como *carentes de relación* entre sí? Una asociación sin sentido (además fantasmática, por lo que ni siquiera le cabe la noción de experiencia), una clase sin clasificación, un conjunto indefinible ¿No es ese representante psíquico, esa huella recortada del mundo exterior e inscripta en el psiquismo, el acontecimiento humano (o mejor: subjetivo) en su forma más elemental o «microfísica»? Y sin embargo ¿es esta huella psíquica, primera aprehensión de un fragmento de la realidad por el *infans*, un aprendizaje? No se puede decir que lo sea, por todo lo que comportará de *realidad imaginaria no ajustada a una experiencia realista*, de representación *arreal*, empleando una vez más el neologismo de J. Laplanche. Sin embargo, el representante de la pulsión no deja

de tener relaciones con lo que en niveles ulteriores de estructuración del aparato psíquico podrá observarse como aprendizaje, como las clásicas «pruebas de realidad» descritas por Freud en la ontogénesis del sujeto, cuando la representación-recuerdo se impone a las imágenes sensoriales o signos de cualidad: el yo debe acudir a una confrontación sistemática entre los recuerdos y los signos de cualidad para obtener una respuesta sobre si eso que cree percibir es efectivamente una percepción actual o la reanimación de un recuerdo por inercia deseante. Es instructivo retomar este punto tan esencial en la génesis de la *cognición* y de la *satisfacción* de la cría humana, porque esto muestra claramente un proceso cognoscitivo tan universal como cotidiano postulado tempranamente por Freud, proceso donde la *cognición* está destinada a un inicial fracaso frente a la predominancia del *deseo*.

Me parece que este desfasaje es ilustrativo de una diferencia teórico-epistémica de grandes alcances entre psicología y psicoanálisis: la psicología habría destinado su aparato teórico a la *explicación empírica* de una *racionalidad antropológica* teóricamente ya presupuesta (articulación positiva entre razón y razón instrumental, *homo haber*, *homo economicus*), mientras que el psicoanálisis se habría abocado a la explicación del sufrimiento (y los placeres) subjetivos, reconstruyendo el comportamiento normal desde los márgenes patológicos. El itinerario de la obra de Freud, partiendo desde las neurosis histéricas y obsesivas como psicopatología singular hasta la teoría universal del aparato psíquico con *La interpretación de los sueños* (1900), *Psicopatologías de la vida cotidiana* (1901), *El chiste y su relación con lo inconsciente* (1905) y *Tres ensayos de teoría sexual* (1905), evidencia este recorrido desde los márgenes hacia el centro del sujeto supuestamente soberano, siendo este reelaborado.

Antes de hablar de los estudios que integran este libro, queremos detenernos especialmente en el trabajo del Prof. Luis Behares, quien se retirara de la actividad docente siendo profesor titular en el Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de

Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar). Con este libro buscamos rendir homenaje a su larga y reconocida trayectoria en nuestro medio, especialmente en los estudios en psicoanálisis y enseñanza, así como por inspirar tantas de las reflexiones problemáticas sobre el aprendizaje a las que nos estamos refiriendo. Los compiladores de este volumen sienten una especial complacencia al ver que este intelectual, con quien reconocen una importante deuda, escribe sobre la problematicidad de pensar el aprendizaje desde un saber tan fundamental y de tantas consecuencias para la posteridad del siglo XX: la lingüística estructuralista de Ferdinand de Saussure.

Behares revisita el *Curso de lingüística general* (1916) para reafirmar las decisiones teórico-epistémicas que tomara Saussure al despejar la *lengua* como sistema sincrónico de *signos*, separándola de los hechos más amplios y heteróclitos del *lenguaje*, pero más importante aún para el problema del aprendizaje, separándola del fenómeno del *habla*, el más histórico, singular y subjetivo de los hechos diacrónicos de la lengua. En esta distinción fundamental entre lengua y habla se muestra, para Behares, una reserva insoslayable del fundador de la lingüística moderna sobre la posibilidad de conceptualizar científicamente el aprendizaje. Y no es que esto niegue por completo los desarrollos positivos ulteriores que la psico y sociolingüística habrán conocido a lo largo del siglo XX sobre fenómenos que caen bajo la órbita procesual o *diacrónica* del aprendizaje ni que, por otro lado, la recepción de Lacan de la lingüística saussureana produjera efectos que también se refieren a esa historicidad subjetiva —relegada por Saussure—, aunque en el caso del psicoanálisis haya sido justamente para descubrir aquellos fenómenos humanos que tanto *se resisten* al aprendizaje. De lo que se trata, para Behares, al menos desde la perspectiva del autor de este prólogo, es de mostrar cómo para el nacimiento de la lingüística estructural, tan influyente, fue necesario primero descubrir las «condiciones permanentes» del sistema, aquello que no se descubre observando la evolución empírica de las adquisiciones infantiles.

Primero fue necesario descubrir la sistematicidad de la lengua, luego vinieron los desarrollos sobre cómo se pone en marcha, cómo se la emplea, cuáles son sus *usos*, cómo se la *adquiere* (postulado un sujeto psicológico, por ejemplo, en la «función semiótica» de Piaget), o bien, por el contrario, cómo se *resiste* al sujeto (sujeto del inconsciente, donde el habla adquiere una vez más predominancia sobre el sistema, pero ya no es el sujeto quien habla, sino el inconsciente o el Otro). Primero fue necesario el descubrimiento del *sistema*, luego fue posible embarcarse en la reflexión sobre el *proceso*, que se desliza hacia una temporalidad positiva, o bien sobre el *acontecimiento*, que se desliza hacia una temporalidad inestable. Agreguemos que la estructura simbólica, en un sentido posestructuralista como el lacaniano, también pecheutiano, es una tercera entidad que busca incluir tanto la *universalidad del sistema* como la *singularidad más ínfima del acontecimiento*. Para nosotros, esa singularidad más ínfima es el deseo, al que nos referíamos someramente al hablar del representante psíquico de la pulsión unas líneas más arriba. En todo caso, esa singularidad ínfima es lo más propio o característico del sujeto.

Al igual que los estudios que integran el volumen *Dificultades ante el aprendizaje* (Coords. Fernández Caraballo y Venturini Corbellini, 2018), los trabajos de este libro se inscriben en varias perspectivas teóricas de investigación. A pesar de estas múltiples miradas, los interrogantes planteados por el psicoanálisis predominan como matriz de cuestionamiento epistemológico, refiriéndose a la psicopedagogía y sus abordajes de los fenómenos de aprendizaje y dificultades ante el aprendizaje desde lo que el psicoanálisis puede aportar. También hallamos el recurso del análisis de discurso francés, especialmente en las perspectivas genealógicas de Michel Foucault.

En la primera parte, «Psicoanálisis, psicopedagogía, aprendizaje», se presentan los trabajos de orientación psicoanalítica sobre la problematización del aprendizaje como objeto de conocimiento y como fenómeno heteróclito.

Joaquín Venturini Corbellini se ocupa de la especificidad del concepto de representación en la obra de Freud, confrontándolo con la noción de representación en psicología. Esto lo hace desde un análisis del surgimiento del concepto de representación psíquica propiamente dicha en la monografía de Freud sobre las afasias, teniendo en cuenta sus proyecciones en el desarrollo posterior del psicoanálisis, considerando su irreductibilidad a una realidad empírica (lo *arreal* de la representación), como sucede en la base epistemológica de las tradiciones psicológicas de investigación. Ana María Fernández Caraballo aborda las modificaciones históricas que ha experimentado la figura del niño, primero retomando las investigaciones de Bloch, Ariès y Foucault, cuyas obras habilitan una posición crítica respecto a discursos extendidos en la medicina, la psicología y la pedagogía con los que la cultura occidental moderna elaboró su idea de niño y las relaciones de este con los padres y las instituciones. La autora nos introduce luego en una discusión propiamente psicoanalítica sobre 'lo infantil' o 'lo niño', discusión de interés para una reflexión epistemológica e histórica que supera las preocupaciones psicoanalíticas, mostrando los límites de prácticas hegemónicas de las disciplinas mencionadas en la concepción y abordaje de la infancia.

Marcelo Novas retoma el historial clínico de Freud sobre las *Memorias de un enfermo nervioso* (1903) de Daniel Schreber, uno de los grandes cinco casos clínicos que jalonan el desarrollo de la teoría clínica y metapsicológica de Freud. Con suma precisión, Novas revisita las clasificaciones nosológicas de la psiquiatría de finales del siglo XIX y comienzos del XX, situándonos en la discusión de la clasificación de la entidad psicopatológica que finalmente se impondrá con el nombre «esquizofrenia», gracias a Bleuler. Retomando entonces la lectura de Freud acerca de los deseos homosexuales reprimidos de Daniel Paul Schreber hacia su hermano y su padre, y luego las problematizaciones posibles a partir de la teoría de Lacan sobre las psicosis, Novas nos traslada al terreno de las identificaciones, enfocándose

particularmente en la identificación simbólica. De esta forma, se dirige hacia el problema del nombre propio y la identificación, tal como fuera abordado por Lacan desde sus reflexiones sobre la identificación a partir de las psicosis, pero también más tardíamente a partir de la función del nombre propio, entablándose, desde esta cuestión tan decisiva en la estructuración de la subjetividad, un diálogo con lo que, desde otros campos disciplinarios como el de la psicología y psicopedagogía, suele entenderse como aprendizaje, aunque de una manera más abarcativa o general. Adrián Villalba interpela los alcances de la noción de aprendizaje en su acepción más adaptativa (predominante en la psicopedagogía), mostrando cómo el concepto de síntoma en el pensamiento freudiano introduce un cuerpo extraño, para el cual será la construcción de una metapsicología (una «metabiología» o «biología extendida», si seguimos a Scarfone) o de un cuerpo pulsional. Ahora bien, volviendo a la genealogía foucaultiana sobre la locura y su tratamiento en el Occidente moderno, y partiendo hacia un territorio histórico en el que el descubrimiento freudiano se puede valorar con una mirada más abarcativa, Villalba explicita la innovación freudiana en el tratamiento de la locura, para finalmente devolvernos a la reflexión freudiana sobre el síntoma, que, en su sufrimiento manifiesto, contrae también un goce oculto vinculado al acto de sublevación.

Bruno Cancio aborda el fenómeno de la angustia, al que Freud le concedió tanto valor en relación con la represión como señal de aquella, ahondando en la enseñanza de Lacan y en los aportes de Martin Heidegger que pudieran haber influido en la concepción del psicoanalista francés. Cancio nos ofrece un itinerario desde las diferencias de la angustia frente al miedo, en cuanto este último se debería a un objeto con representación delimitada, hasta las formulaciones de Lacan en las que la angustia no es sin objeto. Laura Keuylian aborda los vínculos entre síntoma y saber desde un punto de vista psicoanalítico, procurando mostrar la dificultad implicada en el síntoma como algo que es más que un obstáculo ante el aprendizaje, como una formación en la

que el goce encerrado también contiene un saber (no sabido), en el sentido en que Lacan ha diferenciado ampliamente saber de conocimiento, este último referido a las representaciones del mundo más estabilizadas y certeras.

Ana Torrón Preobrayensky analiza la institución escolar desde su función sociológica como matriz homogeneizadora, pero trasladándonos desde este fenómeno bien conocido, que la autora nos ilustra con el mito de Procusto, hacia una problemática estrictamente psicoanalítica: la de la experiencia de lo 'familiar' (*Heimlichkeit*) y lo 'ominoso' (*Unheimlich*), con sus efectos desestabilizadores en esa primera matriz sociológica homogeneizadora. Mauricio Golfarini aborda el clásico trabajo de Lacan, «El tiempo lógico y la aserción de certidumbre anticipada», comunicado por primera vez en 1946. Allí se desarrolla lo que Lacan llamará tiempo lógico, donde en ciertos aspectos, como señala Golfarini, se adelanta a los hallazgos de Kripke (1959) en el terreno de la lógica modal, y de McCarthy (1990) en el de los puzzles lógicos. En este artículo se realiza una aplicación de estos a la teoría de acontecimiento didáctico (Behares). Mauricio Golfarini fue estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del Instituto de Educación de la FHCE (Udelar). Desde el año 2006 formó parte de la Línea de investigación EDADI del actual Departamento de Enseñanza y Aprendizaje. Su temprana muerte fue tan dolorosa como inesperada. Hoy deseamos recordarlo y homenajearlo en este libro reproduciendo uno de sus trabajos académicos considerado relevante para problematizar el fenómeno heteróclito del aprendizaje.

En la segunda parte del libro, «Neucociencias, psicopedagogía, aprendizaje», presentamos los trabajos de orientación neurocientífica y psicopedagógica en torno al abordaje de las dificultades de aprendizaje. Adriana Uturbey nos introduce a las clasificaciones nosográficas contemporáneas de las dificultades de aprendizaje, desde las dificultades de aprendizaje *primarias* o propiamente dichas, determinadas por la neuropsicología, como la discalculia, la disfasia, la dislexia y la disgrafía, las

que se entienden como *síndromes neuropsicológicos complejos.* Se considera de suma pertinencia delimitar este grupo de trastornos de otros usos sociales que se la ha dado al sintagma *dificultades de aprendizaje*, proponiéndose, para los problemas de aprendizaje que surgen de la interacción de problemas psicológicos, pedagógicos, institucionales o socioculturales, las denominaciones de situación de dificultad, obstáculo ante el aprendizaje, dificultad de enseñanza o dificultad *ante* el aprendizaje, las cuales por supuesto pueden aparecer asociadas a dificultades de aprendizaje primarias en la experiencia clínica. La autora ofrece argumentos sobre la prioridad de la neuropsicología en el campo de la labor de diagnóstico y tratamiento en la psicopedagogía contemporánea, revisitando la historia de la neurología y su inserción creciente en el estudio de los procesos de aprendizaje.

El trabajo de Cecilia Ruegger está basado en una experiencia clínica de tratamiento de psicomotricidad, en la que la autora, desde su experiencia profesional, nos llama la atención sobre un caso de aparente imposibilidad de caminar y su inesperada «realización» (Bergès). Ruegger toma este caso como un interpelador de las clasificaciones hegemónicas en la bibliografía especializada en educación física sobre las habilidades del cuerpo, encontrando la interposición de lo subjetivo y cultural en el desarrollo psicomotriz más temprano en su desarrollo de lo que estos discursos permiten usualmente reconocer.

La tercera parte del libro, «Lenguaje y aprendizaje», comprehende los trabajos que abordan el fenómeno en cuestión, o bien desde el campo de la lingüística, o bien desde problematizaciones metalingüísticas. Ya nos referimos al trabajo de Luis Behares, cuyo artículo motivó las reflexiones iniciales de este prólogo. María Leonor de los Santos se interroga por el aprendizaje de la escritura desde una orientación psicoanalítica siguiendo especialmente a la tríada de transcripción, traducción y transliteración postulada por Jean Allouch, discípulo de Lacan. En este trabajo, además, se reflexiona sobre la importancia

de la adquisición de la habilidad de lectoescritura desde el punto de vista del valor cultural y antropológico que le concedemos en las sociedades contemporáneas (en efecto, se concederá fácilmente que alguien con dificultades en cálculo no suscitará la misma desaprobación que alguien con dificultades para leer).

Ivana Deorta aborda la problemática del signo y del significante desde una perspectiva lingüística saussureana y postsaussureana, partiendo de una dificultad en las capacidades psicolingüísticas tan crucial como lo son las afasias, reflexionando sobre ello esencialmente con Jakobson, y revé las concepciones de este trastorno (incluyendo la freudiana) para luego arribar a cuestiones metalinguísticas o de filosofía del lenguaje que conciernen directamente a la concepción del funcionamiento del significante de Lacan. La afasia como trastorno de aprendizaje fundamental en las capacidades psicolingüísticas acaba por mostrar el camino hacia el funcionamiento del inconsciente freudiano por metáfora y metonimia, inconsciente del que se ha dicho numerosas veces que acerca lo normal y lo patológico en una interacción compleja pero íntima, como ningún otro saber psi lo ha hecho. Gabriela Ferreira y Stephanie Pappadia reexaminan los casos clínicos de dos niños que hicieron historia en los saberes psi y los trastornos de aprendizaje: Victor de Aveyron, tratado por Jean Itard a comienzos del siglo XIX, y Dick, tratado por Melanie Klein en 1930. La finalidad de esta revisita a los casos paradigmáticos es apuntar a ciertas problemáticas sobre al acceso a la palabra en el vínculo primario, en el afecto y la identificación, donde estos procesos confluyen en la formación del sujeto y del inconsciente, habilitando u obstaculizando el acceso a la palabra.

La cuarta parte del libro, «Genealogías del aprendizaje y la educación», agrupa estudios sobre la historia del tratamiento del aprendizaje y la educación desde las instituciones educativas del Uruguay, así como hay trabajos que se refieren a la situación presente. Desde una preocupación histórico-genealógica,

Agustina Craviotto Corbellini indaga en los inicios de la recepción del psicoanálisis en la psiquiatría y psicopedagogía uruguaya en la década de 1920. El debate sobre la educación sexual entre Paulina Luisi, médica, maestra, integrante del partido socialista, y Juan B. Morelli, médico, católico, integrante del partido nacional, es el encuadre histórico para una reflexión de más largo alcance sobre las resistencias a la doctrina de una sexualidad infantil postulada por Freud, conocida y defendida por Luisi (interesa destacar su posición de educadora de niños, no solo de médica), obstinadamente rechazada en el medio académico nacional.

Paula Gauna presenta avances de una revisión de archivos que posibilitan un acercamiento a la construcción de la noción de anormalidad en los saberes psiquiátricos y pedagógicos, así como en la esfera jurídica, y su influencia en la psicología en el Uruguay entre los años 1900 y 1950, especialmente en lo que se refiere al desarrollo y el aprendizaje con la categoría de 'niño anormal', donde evidentemente las investigaciones históricas de Foucault sobre la gestación de la categoría de 'anormal' en el siglo XIX tienen mucho para aportar. Edh Rodríguez muestra los efectos de las psicologías en la formación docente en el Uruguay, asunto de interés por la correlación histórica entre la expansión de la enseñanza escolar en la modernización del país con el surgimiento de las disciplinas psi (con énfasis en este caso en la psicología experimental) y su orientación técnica hacia las dificultades ante el aprendizaje, confirmando a nivel local el proceso moderno del poder al que Foucault se refirió con la gubernamentalidad.

Verónica Habiaga se pregunta sobre las dificultades en la institución escolar, especialmente desde una perspectiva del análisis socio-institucional, con los consabidos efectos de reproducción y exclusión social en distintos niveles y en diversas prácticas educativas, pero lo hace tendiendo puentes de interpelación hacia la escuela como institución moderna disciplinaria, también inspirándose en Foucault, instituciones que, como es sabido, alimentaron

poderosamente el surgimiento de las ciencias humanas y del poder normalizador, tan distinto del poder jurídico-soberano predominante en las sociedades occidentales hasta el siglo XVIII. Verónica Sánchez presenta un avance de investigación en la que aborda el problema contemporáneo de sobrediagnosticación y medicalización de la infancia en relación con las demandas o necesidades de la institución escolar, especialmente. Esta necesidad es interpretada por la autora en términos sociohistóricos donde, siguiendo a otros investigadores especializados en el problema del sobrediagnóstico de dificultades de aprendizaje, acaba por preguntarse si este procedimiento tan extendido será un problema del mundo adulto en el acogimiento de las nuevas generaciones a la cultura contemporánea.

En la quinta parte del libro, «Literatura y aprendizaje», reunimos dos estudios realizados desde el campo literario. Desde los estudios literarios de orientación psicoanalítica, Ofelia Ros nos propone una lectura de *Los hermanos Cuervo,* de Andrés Felipe Solano, donde puede verse cómo la relación de sus protagonistas con una institución educativa pone en cuestión, a la manera de una inquietante extrañeza (referencia a lo ominoso freudiano por parte de Ros), la didáctica de la mediación caracterizada programáticamente por Behares, luego profundizada por este y otros autores desde una perspectiva contemporánea crítica chevallardiana. Laura Ruiz Gómez indaga en los vínculos entre la noción de lo grotesco de Wolfgang Kayser y la narrativa de Samanta Schweblin en el cuento *Respiración cavernaria*. La noción de lo grotesco, a su vez, entra en relación con «lo ominoso» de Freud y «lo abyecto» de Kristeva.



Leyendo amores

Magalí Pastorino, 2019

1. PSICOANÁLISIS, PSICOPEDAGOGÍA, APRENDIZAJE

Freud entre neurología y psicología.
La representación psíquica en *Sobre la concepción de las afasias* (1891)

JOAQUÍN VENTURINI CORBELLINI

Propósito

El surgimiento de la psicopedagogía se encuentra estrechamente vinculado a los descubrimientos de la neuropsicología, especialmente en las investigaciones concernientes al uso del lenguaje y sus trastornos, campo de investigación que se consolidaba a grandes pasos hacia la segunda mitad del siglo XIX. Los descubrimientos de las áreas de Broca y Wernicke fueron seguidos de otros descubrimientos empíricos, pero también acompañados de especulaciones teóricas que tomaron como fundamento epistémico la teoría de las localizaciones cerebrales. Esta teoría entendía que los procesos psicológico-funcionales tenían un estricto paralelismo con los procesos neuronales anatómicamente localizables en un cerebro mosaico, por lo que se esperaba poder dilucidar en términos de un conocimiento rigurosamente empírico y positivo la correlación entre la mente, en tanto entidad virtual, y el sistema nervioso, en tanto soporte material.

En la década de 1890 hallamos los primeros trabajos *psicológicos* (o mejor dicho: psicopatológicos) en la obra de Freud, donde se aborda constantemente el dualismo epistémico mente/cuerpo, preocupación que además será una constante epistemológica en toda su obra venidera. Al comienzo de este período, Freud cuestiona la teoría de las localizaciones cerebrales en el entendido de que las representaciones psíquicas más simples o elementales, las imágenes mnémicas, equivalen a procesos dinámicos compuestos o integrados por una pluralidad de neuronas en el nivel de los procesos nerviosos. Pero, a su vez, Freud acepta una modalidad moderada del paralelismo psico-biológico, como la formulada en la teoría de la concomitancia de H. Jackson. Este autor

entiende que la representación psíquica es un proceso dinámico y relacional entre neuronas antes que un engrama estático almacenado en las células nerviosas. Se puede decir por ello que Freud adhiere a un localizacionismo relativo o mesurado.

Se abordará la discusión que Freud sostiene con los principales exponentes de la teoría de las localizaciones cerebrales en *Sobre la concepción de las afasias* (1891) y el despegue desde el suelo neurológico de una representación psíquica, entendida entonces como relativamente autónoma. En esta monografía, Freud discute las clasificaciones nosográficas de las afasias predominantes hacia la década de 1890, basadas especialmente en la localización de centros específicos del lenguaje en la corteza cerebral, así como en la identificación de redes neuronales comunicativas entre estos centros. A partir del método anátomo-patológico de la época (autopsia a los cuerpos para la descripción de las profundidades orgánicas invisibles), las investigaciones habían procedido a establecer estrechos nexos de causalidad entre lesiones orgánicas empíricamente localizables y disfunciones virtuales de alguna clase en el uso de la lengua (como dificultades en el habla, dificultades en la comprensión, confusión en el uso de las palabras). Los supuestos teóricos básicos que guiaban estas investigaciones eran que a cada área de la corteza cerebral correspondería una función del uso de la lengua y que cada una de estas funciones delimitadas actuaría independientemente entre sí. Freud muestra que estas concepciones partían del supuesto de la identidad ontológica entre sistema nervioso y funciones psicológicas, asimilación que rechaza. El autor presenta un tipo de relación alternativa entre procesos neurológicos y procesos psicológicos: la representación psíquica es el producto de una *relación o asociación entre una pluralidad de neuronas* y no como una correspondencia unívoca de célula nerviosa-representación psíquica.

Así como buscamos entender la necesidad de sostener una representación psíquica de estas características, resguardando el dualismo epistemológico y

resistiendo a un monismo positivista y empirista, nos interesa resaltar algunas importantes incidencias de esta representación psíquica en la posterior teoría psicoanalítica. Veremos que la unidad real entre percepción y asociación es un prerrequisito del poderío de lo imaginario en fenómenos como la alucinación primitiva y la fantasía de abuso sexual, que llevó a Freud a postular una teoría de la seducción. La teoría de la seducción (o teoría traumática) explicaba la causa de las neurosis de defensa. A la fantasía del abuso sexual se podría añadir las restantes fantasías originarias (escena originaria y amenaza de castración). Se insistirá en que esta indisociabilidad entre percepción-asociación es una condición necesaria para definir el carácter «arreal» de la representación psíquica. Se puede decir que el primer objetivo de este trabajo es extra-psicoanalítico, refiriéndose a una discusión epistemológica que desborda a la teoría de Freud, en tanto el segundo objetivo sería intra-psicoanalítico, especialmente en torno a conceptos de la metapsicología freudiana. Finalmente, tras concluir el análisis de la monografía sobre las afasias de Freud, pasaremos al caso de la representación en la función semiótica de Piaget para hacer una revisión del concepto de representación en psicología y en psicoanálisis Esto nos permitirá situar en una perspectiva más amplia los elementos encontrados en *Sobre la concepción de las afasias* para una arqueología de la representación y la especificidad del psicoanálisis en tal programa de investigación.

Los conceptos freudianos extraídos de este debate nos permitirán apreciar la relativa autonomía de lo psíquico respecto a los procesos nerviosos. En una coyuntura contemporánea de creciente avance de los diagnósticos que se apresuran a definir dolencias de un pretendido origen orgánico, subestimando la importancia y la autonomía de lo subjetivo-psíquico, entendemos que recorrer parte del camino trazado por Freud en el nacimiento del psicoanálisis tiene un valor político y no solo intelectual. En el corazón de la coyuntura de fortalecimiento de la neurología clínica en las últimas décadas del siglo XIX,

propensión epistemológica predominante a reabsorber lo mental en lo nervioso, Freud se alza entre las voces que cuestionaron esta absorción.

Las patologías del lenguaje en los orígenes de la neuropsicología y la psicopedagogía

Se entiende por psicopedagogía el campo de investigación, diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje. La conformación histórica de la psicopedagogía ha sido estudiada por J. Lee Wiederholt (1974)[1], Bryant (1972a, 1972b), García Sánchez (1995, 2001) y por otros autores. Hay amplio acuerdo en dividir esta historia en cuatro grandes períodos: fase de fundación (1800-1940), fase de transición (1940-1963), fase de integración (1963-1980) y fase contemporánea (1980-actualidad). La caracterización de cada uno de estos períodos se ha realizado en un trabajo anterior.[2] Aquí abordaremos una parcela de la fase fundacional de la psicopedagogía, caracterizada por la absoluta predominancia de la biomedicina, especialmente de la neurología insurgente. Nos referiremos con especial atención a las relaciones entre neurología (o neuropsicología, como se diría actualmente) y lenguaje.

Delimitar un campo de saber no es tarea sencilla, mucho menos cuando se trata de un campo esencialmente compuesto de confluencias interdisciplinarias de saberes. Una confluencia como esta no implica horizontalidad en la interrelación de estos saberes, ya que en la actualidad la psicopedagogía se nutre especialmente de las neurociencias. En la fase fundacional de la psicopedagogía predomina de manera exclusiva la biomedicina, en especial la neurología del método anátomo-patológico, que constataba la presencia de lesiones en el sistema nervioso a través de autopsias, siendo complementado hacia la segunda mitad del siglo XIX por el método clínico, que procedía a

[1] Citado en García Sánchez ((2001) [1995]).

[2] Ver Venturini (2017).

realizar un diagnóstico diferencial en vida del paciente a través de su examen y la descripción de fenómenos visibles a simple vista, que muchas veces demandaban la colaboración del paciente en el propio procedimiento de examinación. La distinción entre ambos métodos y sus diferentes contribuciones en la genealogía de la medicina fue establecida por Foucault en *El poder psiquiátrico*, su seminario correspondiente a los años. Algo muy interesante a señalar es que mientras que la descripción anátomo-patológica de las profundidades orgánicas se refiere a procesos automáticos o involuntarios, la descripción densa de las superficies visibles a simple vista muchas veces requería de la colaboración voluntaria del paciente, solicitándole realizar acciones específicas y contando con su buena voluntad para cooperar. El nacimiento de la neurología y la neuropsicología, a la que se suma, además del ya establecido método anátomo-patológico, el método clínico (o clínico neurológico, como también lo llama Foucault), incorpora a su investigación los fenómenos voluntarios (necesitando distinguirlos de los automáticos), es decir, toma una dimensión subjetiva o *psicológica*, de la que la medicina basada exclusivamente en el método anátomo-patológico puede prescindir. Los dos casos mencionados por Foucault como ejemplos paradigmáticos del nacimiento del nuevo método clínico son los estudios de trastornos de equilibrio de Duchenne de Boulogne, donde se puede diferenciar el desequilibrio tabético de otros desequilibrios, y el descubrimiento de la afasia motora de Broca, por lo que también Foucault confirma el protagonismo de las patologías del lenguaje en el nacimiento de la neurología. Foucault parece sugerir que la naciente neurología implica una dimensión epistemológica sobre el sujeto o lo psicológico que acarrea nuevos problemas. El más importante de estos problemas es la determinación de las relaciones entre lo psíquico y lo fisiológico, siendo el polo de lo psíquico el más enigmático o resistente al conocimiento positivo y empírico. Pensar la historia de la neurología como el nacimiento de otra rama de la medicina es desatender esta dimensión

epistemológica específica. Pero Foucault no está interesado en detenerse en dilemas epistemológicos o filosóficos, sino en descubrir la historia material oculta tras la historia discursiva, por lo que se interesa en los procedimientos o *tecnologías* y su influencia en las elaboraciones teóricas. Por esto se mostrará más interesado en mostrar las posibilidades que el método clínico neurológico abre para tratar en términos de diagnóstico diferencial males que antes caían en el bloque demasiado masivo del diagnóstico absoluto, permitiendo que estos males intratables ahora fuesen admitidos en el dominio de las «verdaderas enfermedades», las que pueden ser abordadas por el diagnóstico diferencial (tal fue el destino de la histeria con el psicoanálisis). Pero no podemos desviarnos del tema que nos concierne: las patologías del lenguaje en el surgimiento de la neuropsicología.

Las patologías del lenguaje, entonces, se hallan en el comienzo de los primeros descubrimientos de la neurología moderna. Encontramos las investigaciones en alteraciones del habla. F. L. Gall relacionó las lesiones cerebrales con alteraciones en las funciones de uso del lenguaje en el individuo. P. P. Broca es recordado por sus múltiples contribuciones a la anatomía, entre las que se destaca el descubrimiento de una región del lóbulo frontal del cerebro directamente involucrada en las funciones del habla, en 1861. A estas investigaciones siguieron nuevos desarrollos científicos en alteraciones del lenguaje escrito.

En 1925 se dieron a conocer los estudios de S. Orton (1879-1948) sobre los conflictos interhemisféricos a causa de la falta de predominancia de uno de los hemisferios en la actividad cerebral global, lo que sería la causa de tartamudeos en la oralidad, así como inversión de sílabas y letras en el lenguaje escrito. Luego siguieron las investigaciones en alteraciones perceptivo motoras. Hacia la década de 1930, H. Werner (1890-1964) y A. Strauss (1897-1957) investigaron el efecto del daño cerebral en niños diagnosticados con retraso mental. En esta etapa final de la fase fundacional ya se aprecia el interés por las bases

fisiológicas de las dificultades de aprendizaje por parte de especialistas de otras áreas científicas.

Dada la importancia de las patologías del lenguaje en el surgimiento de la neurología y de la psicopedagogía, nos parece sumamente pertinente abordar la concepción de Freud sobre estas patologías para ver cómo este conjunto de fenómenos clínicos demandan una contemplación de la dimensión psíquica o *funcional*, sin poder ser esta plenamente absorbida en la investigación de procesos puramente neurológicos.

Consideraciones arqueológicas. Sobre la concepción de las afasias *en la obra de Freud*

Como su título lo indica, *Zur Auffassung der Aphasien. Eine kritische Studie* 'Sobre la concepción de las afasias. Un estudio crítico'[3] (1891) trata sobre las clasificaciones nosográficas y etiológicas dominantes en el área de los trastornos del lenguaje. En el campo psicoanalítico, esta monografía de Freud fue durante mucho tiempo un texto conocido solo por un reducido círculo de especialistas. El trabajo había sido relegado por la crítica, más dedicada a difundir las investigaciones freudianas «pre-psicoanalíticas». Que en la edición de las obras completas de Freud de la *Standard Edition*, al cuidado de James Strachey, la monografía haya sido relegada de la colección parece ser un signo inequívoco de la escasa atención que se prestó a este trabajo. Sin embargo, desde comienzos de este siglo, *Sobre la concepción de las afasias* comenzó a despertar el interés de los psicoanalistas. En los últimos años se ha señalado la importancia de este texto como gestación o anticipación de importantes conceptos psicoanalíticos por ser formulados. Aunque tal importancia ya había sido destacada por autores como Stengel en su estudio introductorio a esta monografía de Freud

[3] La edición disponible en castellano por Editorial Nueva Visión ha abreviado el título por *La afasia* (1973). Aquí elegimos emplear el título original traducido al castellano.

(1973), en ocasión de su traducción al inglés bajo su cuidado, y antes por Jones (2003) en su biografía de Freud, lo cierto es que el amplio círculo de las investigaciones psicoanalíticas han desatendido durante largo tiempo la emergencia de nociones psicoanalíticas en esta monografía. Forrester (1980) ha llegado a afirmar que los elementos epistémicos de la metapsicología freudiana comienzan a desplegarse aquí. ¿Por qué, entonces, la escasa atención otorgada a *Sobre la concepción de las afasias*? Aunque no buscamos responder a este interrogante, puede conjeturarse que una de las múltiples razones sea que este trabajo, a diferencia del gran trabajo epistemológico-metapsicológico inaugural que es el *Proyecto de psicología científica* (1895), no es en absoluto psicoanalítico, en el sentido de que no se refiere jamás a los problemas psicopatológicos de las neurosis que están ocupando a Freud en aquel período.

La publicación pertenece a un período muy fermental en la obra de Freud. En estos años de estudio y tratamiento de la histeria, junto a Breuer, Freud publica los primeros trabajos psicoanalíticos como la *Comunicación preliminar* (1893), *Las neuropsicosis de defensa* (1894), los *Estudios sobre la histeria* (1895), y el recién mencionado *Proyecto de psicología científica*, por nombrar algunos de los más importantes. Los inicios de la década de 1890 encuentran a Freud aún dividido en sus intereses entre problemas neurológicos y fenómenos de psicopatología. El retorno a Viena después de su estadía en París como seminarista de Charcot en 1886 había acentuado el interés de Freud por la histeria. Entre sus últimas contribuciones a la neurología, antes de su definitivo abandono para dedicarse completamente a la psicopatología ya comenzada la década de 1890, se destacan sus trabajos sobre sistema nervioso y las parálisis infantiles (Anzieu, 1988 [1959], pp. 80-81). La psicopatología ocupa cada vez más la atención de Freud debido a su interés por la histeria. Esto ocurría así en buena medida porque la histeria desafiaba todas las explicaciones etiológicas y dividía a la psiquiatría de la época. Hacía falta una neurosis tan enigmática en sus orígenes y tan intensa en sus manifestaciones sintomáticas como la histeria

para captar la atención de un neurólogo materialista de la escuela de Helmholtz como Freud y conducirlo cada vez más hacia la esfera de la subestimada 'psicología'. *Sobre la concepción de las afasias* es un trabajo que evidencia los problemas de amplitud epistemológica que Freud afrontaba específicamente en los fenómenos de trastorno del lenguaje. La interrogación sobre la relación entre lo psíquico y lo orgánico atraviesa toda la monografía, como sucederá con los textos recién mencionados. Este libro fue el primer estudio que Freud dedicó a problemas psíquicos, ciertamente partiendo de la neurología, pero otorgando finalmente su relativa autonomía a la psicología del lenguaje. Esta monografía no trata sobre las «neurosis de defensa» que mayormente venían ocupando a Freud. Este es un trabajo sobre neuro-psicolinguística, como se designaría el campo en la actualidad. Sin embargo, contiene problemas y soluciones teóricas que tendrán una influencia perdurable en el psicoanálisis. Le Gaufey expresa sucintamente lo que estamos señalando:

> La cuestión que lo preocupa antes aun de que aborde y funde el psicoanálisis está en efecto circunscripta en un campo muy estrecho, aunque se puede mostrar que lo que se juega en esta localización toca muy directamente a apuestas epistemológicas mucho más amplias. Su trabajo sobre las afasias —todavía hoy ignorado a pesar de su reciente traducción— da testimonio de manera excelente de esta constante del estilo de Freud: a propósito de problemas altamente especializados (aquí: neurológicos), la aclaración de sus propias hipótesis lo lleva a posiciones fundamentales que, una vez tomadas, transcurren activamente todo a lo largo de sus elaboraciones posteriores. (Le Gaufey, 2012, p. 122)

Seguiremos a Stengel en su estudio introductorio a la monografía de Freud, traducida por el autor al inglés en 1953, donde se hace revista de algunos de los conceptos planteados en el trabajo sobre las afasias que resurgirán en la teoría psicoanalítica. Hughlings Jackson, neurolingüista inglés cuyos estudios sobre la afasia y especialmente sobre la epilepsia han tenido una influencia perdurable

en la neurología, es el principal antecedente alineado a la clasificación psicológica o funcional de Freud de las patologías del lenguaje. Jackson estaba preocupado por detener el permanente deslizamiento de lo psicológico a lo fisiológico en la teoría de la afasia en particular y neurología en general. Para la explicación del funcionamiento patológico del lenguaje, Freud retomó el principio de «desinvolución» o «retrogresión funcional» formulado por Jackson, quien a su vez se inspiró en el evolucionismo de Herbert Spencer. Este autor planteaba que las afasias muchas veces consistían en trastornos funcionales (especialmente fisiológicos) antes que en lesiones anatómicas estrictamente localizables, trastornos que hacían regresar el funcionamiento del lenguaje a un estado de mayor automatismo y mayor complejidad. Los enunciados repetitivos darían cuenta de una compulsión por descargar una energía nerviosa que no habría encontrado posibilidad de descarga en el momento en que aconteció el trauma ocasionador de la disfunción.[4] La «desinvolución funcional» es vinculable al concepto freudiano ulterior de regresión, especialmente en su acepción más formal. La regresión formal consiste en el retorno del pensamiento forjado en el proceso secundario, guiado por la lógica o identidad de pensamiento, al proceso primario en busca de la infinitamente fluctuante identidad de percepción. Stengel insiste en la importancia del contacto directo de Freud con las teorías evolucionistas inglesas para el desarrollo del psicoanálisis.

La ley de concomitancia de Jackson, mediante la cual se postulaba una correlación «dialéctica» entre mente y cerebro y se hacía a un lado la determinación monocausal de la neurología sobre la psicología, fue celebrada por Freud como una insoslayable precaución epistemológica. Al limitar la concepción de la representación psíquica sensorial como una correlación proyectada desde la periferia del sistema nervioso hasta el cerebro en la

[4] Para una profundización de la influencia de Jackson en la concepción en la regresión freudiana ver Forrester (1980).

doctrina de Meynert, Freud acuña la distinción entre proyección y representación. La complejidad relacional y dinámica de esta última será el soporte epistemológico para la validez de la ley de concomitancia en el planteamiento de Freud. Esta naturaleza funcional de la representación es lo que permitirá a Freud explicar después, en *Algunas consideraciones con miras a un estudio comparativo de las parálisis motrices orgánicas e histéricas* (1893), la eficacia somática de las representaciones puramente psíquicas como causa de las parálisis histéricas, no respetando las zonas afectadas las distinciones anatómicas. Recordemos que las parálisis motrices orgánicas se dividían etiológicamente en lesiones posibles entre dos segmentos nerviosos bien diferenciados. Primero se halla el segmento perífero-espinal, que transmite información nerviosa por «proyección», luego se halla el segmento córtico-espinal, que ha sintetizado la información previa en un nuevo orden cualitativo, que Freud llama «representación». Esta oposición etiológica, según las lesiones se encuentren en un segmento o en el otro, se traduce en dos manifestaciones sintomáticas igualmente bien diferenciadas: las parálisis detalladas para las lesiones que perturban la transmisión de proyecciones y las parálisis en masa para las lesiones que impiden la transmisión adecuada de representaciones. La parálisis histérica, como anotó Freud, no respetaba esta distinción sintomática entre parálisis de proyección y de representación.

> En este aspecto importante, la parálisis histérica es, por así decir, intermedia entre la parálisis de proyección y la parálisis de representación orgánica. Si no posee todos los caracteres de disociación y de aislamiento propios de la primera, tampoco está sujeta, ni mucho menos, a las leyes estrictas que rigen la segunda, la parálisis cerebral. Hechas estas salvedades, se puede sostener que la parálisis histérica es también una parálisis de representación, pero de una representación especial cuya característica debe ser descubierta. (Freud, 1992 [1893], p. 200)

Este llamado a descubrir las características de esta especial representación que determina las parálisis motrices histéricas es nada menos que la representación sexual reprimida en el origen de las neurosis de defensa que tanto habrá estudiado el psicoanálisis en sus orígenes. Volveremos sobre esta distinción entre proyección y representación por concernir directamente al problema de la «representación psíquica» que nos proponemos deslindar en la monografía sobre las afasias.

Otro tanto puede decirse de la concepción económico-energética de la metapsicología freudiana a elaborarse en el decurso de la década de 1890. Nos recuerda Stengel también que los conceptos de *Besetzung* 'ocupación' y *Besetzen* 'ocupar', que habían sido empleados por Meynert para designar el proceso hipotético de investir a las células corticales no empleadas con una función nueva, serán retomados por Freud en su concepción de las catexias libidinales de las representaciones psíquicas.

El concepto freudiano de «sobredeterminación»[5] aparece por primera vez en esta monografía. Aquí surge limitada a las funciones del lenguaje. Las diversas representaciones psíquicas del lenguaje, como son las imágenes acústicas, las imágenes de inervación motriz del habla, las imágenes visuales de letras y las imágenes acústicas de estas, las imágenes motrices de la acción de escribir y, de una manera más abarcativa o englobante, las representaciones de palabra vinculadas a las representaciones de objeto, se encuentran asociadas entre sí por múltiples vías laterales. Esta sobredeterminación o multiplicidad de asociaciones resguarda las representaciones en la memoria por múltiples vías asociativas, por lo tanto el aislamiento o lesión orgánica de algunas relaciones no ocasionará necesariamente el colapso de las representaciones porque estas se encuentran asociadas y representadas por vías que pudieron permanecer ilesas. La sobredeterminación reaparece en *Estudios sobre la histeria* (1895) aludiendo a

[5] Merece recordar que la sobredeterminación ha sido retomada por Althusser como concepto medular para pensar la multicausalidad de lo subjetivo-social.

las múltiples causas forjadoras de un mismo síntoma. Cuando el término reaparezca en *La interpretación de los sueños* (1900) conservará el mismo sentido que en 1891, pero en una acepción más amplia. «Cada uno de los elementos del contenido del sueño aparece como sobredeterminado, como siendo el subrogado de múltiples pensamientos oníricos» (Freud, 1992 [1900], p. 291). Lacan ha insistido en que la sobredeterminación es una propiedad fundamental del inconsciente, en tanto que el síntoma se halla estructurado por múltiples determinaciones causales como un lenguaje y nunca es monocausal. Así puede considerarse como una evidencia del sentido más profundo del concepto de sobredeterminación el que haya surgido en un trabajo sobre el funcionamiento del lenguaje. Puede decirse que la sobredeterminación aparece por primera vez en la teoría de la memoria psíquica o funcional postulada por Freud en 1891 restringida al «aparato del lenguaje», sin ninguna concepción tópica o estructural del inconsciente, pero conteniendo desde el comienzo lo esencial de su acepción, que más tarde será ampliada al resto del «aparato psíquico».

El célebre esquema sobre las asociaciones de palabra y las asociaciones de objeto presentado en el quinto capítulo de esta monografía fue reproducido como apéndice en la edición de *Lo inconsciente* (1915) de Freud de la *Standard Edition*. Las breves páginas reproducidas allí se refieren a las relaciones entre las microimágenes que componen esos dos grandes órdenes de representación englobantes que son las «representaciones de palabra» y las «representaciones de objeto». Mientras que las representaciones de palabra y de objeto integran ambas el pensamiento preconsciente-consciente, el pensamiento inconsciente se guía por los mecanismos menos costosos y más fluctuantes de las representaciones de objeto, en busca del placer mediante la pura «identidad de percepción». Esta importante distinción funcional y tópica de las representaciones en la teoría psicoanalítica aparece por primera vez en la monografía sobre las afasias. Aunque aquí no haya ninguna teoría tópica del inconsciente psíquico en su futura acepción sexual, ya hay una distinción de

tópica sistemas que se contraponen en funcionamiento: las asociaciones de objeto están abiertas al influjo infinito de la percepción, mientras que las asociaciones de palabra disponen de un conjunto cerrado y finito de imágenes sonoras e imágenes visuales con las que operar.

> La convicción del lado de la representación de palabra de tener que vérselas con entidades cerradas le permite considerar una combinatoria de elementos discretos y constantemente diferenciados, mientras que del lado de la representación de objeto subsiste algo de inagotable, una especie de deriva ontológica que mantiene una profunda inadecuación entre el objeto y la representación de objeto. (Le Gaufey, 2012 [1991], pp. 124-125)

El autor destaca dos oposiciones: en el orden de las representaciones se encuentran diferenciadas las representaciones de palabra de las representaciones de objeto y, así mismo, hay otra distinción entre las representaciones de objeto y el objeto, signada por una «profunda inadecuación». El corte decisivo, prosigue Le Gaufey, se encuentra en la primera contradicción al interior del sistema nervioso y sobre todo psicológico, y no entre el interior psicológico y el exterior material. «Es hora ya de destacar esta oposición entre cerrado y no cerrado en Freud. Para empezar, la diferencia interior/exterior (del cuerpo) no es tan decisiva como la diferencia representación de palabra/representación de objeto» (Le Gaufey, 2012 [1991], p. 126). Lo esencial del funcionamiento de las representaciones psíquicas que constituyen el funcionamiento de la lengua discurre por la articulación de los órdenes heterogéneos de las representaciones de palabra cerradas y las asociaciones de objeto más abiertas al exterior, sin confundirse de todos modos con este. Las representaciones de objeto se limitan a introducir cargas energéticas en el sistema nervioso mientras que fluctúan de acuerdo al principio de inercia que se observa en el modelo del arco reflejo, es decir, se evacúan automáticamente. Las representaciones de palabra conforman un conjunto que no responde a esta misma inercia, sino que funciona de acuerdo a principios

psicológicos superiores y voluntarios. Es por esto que Le Gaufey vincula el funcionamiento de las representaciones de palabra con el funcionamiento que Freud asignará al yo en el *Proyecto de psicología científica*. En este trabajo el yo se encuentra constantemente investido de energía, de la que requiere para cumplir con sus funciones al servicio de la realidad, contra la inercia del «principio de dis-placer» (antecedente del principio de placer) que sigue los caminos de evacuación más cortos de las excitaciones de acuerdo al modelo del arco reflejo. Agreguemos que para que el yo pueda discernir entre percepción actual del objeto deseado y catexia del recuerdo de este objeto por el mero resurgimiento del deseo, el yo debe estar lo suficientemente separado funcionalmente del mero sistema de percepción que proporciona por su lado los signos de cualidad y del sistema mnémico de asociaciones fluctuantes engañosas. Es esta autonomía funcional y económica del yo lo que hace posible que busque signos de realidad que confirmen la percepción o la desmientan como mero recuerdo.

Presentamos las principales derivas teóricas de *Sobre la concepción de las afasias* en la ulterior obra de Freud de manera sucinta ya que el objetivo de este apartado es simplemente situar la importancia de esta monografía en la perspectiva del futuro pensamiento freudiano. En las páginas que siguen abordaremos con mayor detención el concepto dinámico de «representación», que implica tanto la oposición entre proyección y representación de una parte como la unidad fundamental entre percepción y asociación de otra parte. La profundización de estas nociones nos permitirá apreciar su papel en el nacimiento del psicoanálisis en la década de 1890, así como nos permitirá valorar su importancia para la ulterior teoría psicoanalítica. Esta perspectiva más amplia sobre la teoría de la representación en psicoanálisis, y su especificidad frente al campo de la psicología, será desarrollada en la sección final de este trabajo.

Las afasias entre neurología y psicología. La teoría de las localizaciones cerebrales

Al comienzo de *Sobre la concepción de las afasias*, Freud declara que el propósito de su investigación es preguntarse por la validez de las teorías más extendidas sobre las causas de las afasias y sobre sus clasificaciones nosográficas, para lo que revisará tanto la evidencia empírica como los fundamentos teórico-epistemológicos de tales formulaciones. Presenta el recorrido de su cuestionamiento en dos grandes argumentaciones. La primera argumentación crítica se refiere a la revisión de la distinción etiológica entre afasias causadas por la destrucción de centros de lenguaje y afasias causadas por la destrucción de fibras asociativas que comunican estos centros (por ejemplo: la distinción entre centros de comprensión, motor y de conceptualización separados de las vías de asociación que los conectan). La segunda argumentación crítica busca revisar la concepción de una relación topográfica o proyectiva entre la periferia sensorial del sistema nervioso y los centros del lenguaje, tal como fuera postulado por Meynert. Freud se inclinará por una concepción de transformaciones cualitativas de la información sensorial que procede desde la periferia de los procesos nerviosos hasta la corteza cerebral. El objetivo de Freud es entonces una crítica a la teoría de las localizaciones cerebrales dominante en la neurología de finales del siglo XIX. El cuestionamiento se dirige sobre todo a la teoría de las localizaciones cerebrales, formulado en su modalidad más influyente por Meynert, y a la teoría de la clasificación etiológico-nosográfica de las afasias formulada especialmente por Wernicke, quien se basó en los presupuestos del anterior. Finalmente, Freud cuestionará la concepción meynertiana de correspondencia biunívoca entre neurona-imagen, a la que opondrá su concepción de una imagen sensorial almacenada en la memoria como una relación interneuronal, como un proceso que implica la marca de tránsito de energía nerviosa entre neuronas. Entendemos que esta

concepción dinámica de la representación psíquica, en tanto representación sensorial (representación de objeto, como las llama Freud en 1891), prefigura algunas importantes características de la representación en la futura teoría psicoanalítica.

El primer impulso que sentó las bases de la teoría de las localizaciones cerebrales se debió al descubrimiento de Broca (1861) basado en dos hallazgos post mórtem que le permitieron concluir que una lesión en la tercera circunvolución frontal ocasionaba la pérdida completa o la reducción severa de la capacidad de hablar, mientras que las otras funciones del lenguaje y el intelecto permanecían indemnes.[6] El área de Broca se dio a conocer como el centro motor del lenguaje. Wernicke, en *El síndrome afásico* (1874), mostró cómo la lesión de la primera circunvolución temporal provocaba la pérdida de la capacidad total o parcial de comprensión de lo que se le decía al individuo, manteniéndose indemne la capacidad de hablar. El área de Wernicke se dio a conocer como el centro sensorial del lenguaje. Estos hallazgos alimentaron la esperanza de Wernicke de conocer el funcionamiento del lenguaje en sus bases fisiológicas y anatómicas.

Wernicke representaba el proceso del lenguaje como un proceso cerebral que seguía el modelo del arco reflejo de estímulo aferente / descarga eferente. Entendía que los sonidos del lenguaje percibidos eran conducidos por la vía del nervio acústico hacia la corteza cerebral, en una región situada en el lóbulo temporal donde se hallaba el centro sensorial del lenguaje, desde donde los estímulos eran transmitidos al área de Broca, centro motor del lenguaje, desde donde partía hacia a la periferia exterior el impulso para el lenguaje articulado. Este circuito elemental de recepción-emisión (aferente-eferente) de mensaje se basa en un principio de homeostasis, al igual que el modelo del arco reflejo.

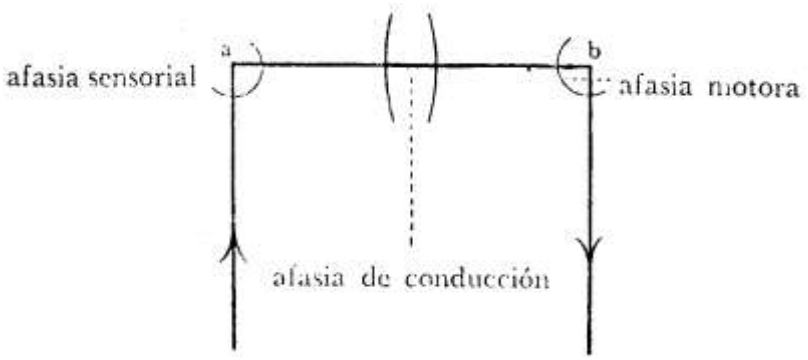
[6] Más tarde, Broca añadió la especificación de que esta lesión solo afectaba a los sujetos diestros.

La neurología basada en la teoría de las localizaciones cerebrales entendía que para cada función psíquica se encontraría eventualmente un área anatómica definida como sustrato material de dicha función virtual. Wernicke se mostró más precavido en esta suposición. El autor entendía que solo las imágenes sensoriales corresponderían exactamente a una localización nerviosa, mientras que las funciones psíquicas que implicaran relaciones de percepciones y conceptualización serían posibles solo correlacionando plurales centros de almacenamiento de imágenes sensoriales a través de vías de asociación.

> La corteza cerebral, con sus 600 millones de células, según la estimación de Meynert, brinda un número suficiente de lugares de almacenamiento en los que pueden almacenarse una a una las innumerables impresiones sensoriales aportadas por el mundo externo, sin ninguna interferencia recíproca. La corteza cerebral está poblada de tales residuos de estímulos pasados, que proponemos denominar imágenes de la memoria. (Wernicke en Freud, 1973 [1891], p. 19)

La localización estricta de lo psíquico en lo nervioso se limita en este autor al recuerdo de las percepciones o imágenes sensoriales. Las imágenes sensoriales llegarían a la corteza cerebral desde las diversas vías de transmisión desde la periferia del sistema nervioso y se hallarán contenidas en diversas áreas de la corteza cerebral que almacenarían en sus células. Para el caso específico de las imágenes sonoras significativas para el lenguaje, estas serían almacenadas en el centro sensorial del lenguaje o área de Wernicke. El área de Broca contiene el centro sensorial de las imágenes glotocinestésicas o imágenes motrices del habla, por lo que se lo asimila al centro motor del lenguaje. La destrucción del centro sensorial provoca la pérdida de las imágenes de los sonidos, generando la incapacidad de comprender lo que el individuo escucha (sin lesión en el nervio auditivo, sin sordera estrictamente hablando), causando la afasia sensorial o «sordera verbal». La destrucción del centro motor elimina las imágenes glotocinestésicas, lo que impide la inervación de los nervios

motores craneales para la producción de los sonidos del lenguaje, causando la afasia motora. Para Wernicke, los centros sensorial y motor del lenguaje se encontraban interconectados directamente por una región asociativa que este autor, basado en la evidencia anatómica y clínica de la época, atribuía a la región de la ínsula.[7] La destrucción de la ínsula, entendida como vía de conexión entre el área de Wernicke y el área de Broca, ocasionaría parafasia o «afasia de conducción» en la nomenclatura de Wernicke.[8] La parafasia consiste en el trastorno de la capacidad de enunciar los fonemas, sílabas o palabras correctas, confundiéndolas con otras, conservando la capacidad de comprensión de lo que se escucha y de habla motora en buen estado. Las afasias sensorial y motora son consideradas por Wernicke «afasias centrales», mientras que la afasia de conducción es considerada «afasia de asociación».



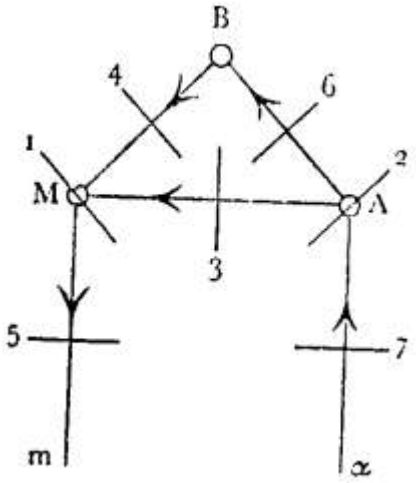
Esquema de Wernicke. Tomado de Freud (1973, p. 20)

Este esquema ultra elemental y didáctico solo considera la percepción y la ejecución inmediatos, pero no puede dar cuenta de fenómenos afásicos más

[7] La asociación de las imágenes sonoras con las imágenes glotocinestésicas es la única función que Wernicke atribuye a la ínsula. Veremos al desarrollar la crítica teórico-epistemológica de Freud, en la cuarta sección, que la ínsula pasa a ocupar un rol primario como amplio sistema de asociaciones del lenguaje, mientras que los centros a los que Wernicke y los localizacionistas reservaron ese rol primario pasan a ocupar un lugar secundario en las funciones del lenguaje. A partir de Freud, la importancia entre ínsula y centros del lenguaje se invierte, predominando ampliamente la función asociativa sobre la localización cerebral de lo mental *stricto sensu*.

[8] Es de notar que la función de conducción-asociación ha sido casi siempre atribuida únicamente a las fibras blancas, algo que no puede decirse de la corteza insular.

complejos que involucran la memoria a largo término y el razonamiento, esto es: la intervención de un sujeto. El siguiente esquema fue presentado por Lichtheim (1884) a modo de complemento del anterior esquema de Wernicke.



Esquema de Lichtheim. Tomado de Freud (1973, p. 22)

En este esquema, el punto M representa el centro motor del lenguaje (área de Broca), en tanto que 1 representa la afasia motora provocada por la lesión de dicho centro. El punto A representa el centro auditivo del lenguaje (área de Wernicke), mientras que 2 representa la lesión de este centro ocasionadora de la afasia sensorial o auditiva. Los números 3, 4, 5, 6 y 7 representan las posibles afasias de conducción. A diferencia de M y A, que corresponden a áreas delimitadas de la corteza cerebral, el punto B es una representación esquemática o abstracta de las muchas partes de la corteza desde las cuales puede ser estimulado el «aparato del lenguaje» para comenzar a funcionar. Por lo tanto, es un lugar *indeterminado* que deja abierta la pretensión de sistematización completa de la clasificación etiológica de Wernicke. Este autor retomó la clasificación de las afasias de Lichtheim de acuerdo a las siguientes características.

La afasia motora cortical o afasia de Broca localizada en el punto 1 conlleva deterioro o pérdida completa del lenguaje articulado y de la escritura, con conservación de la comprensión de lo escuchado. La afasia motora subcortical, localizada en el punto 5, conlleva las mismas pérdidas y conservación de

capacidades que la anterior, a las que se añade la conservación de la capacidad de escribir. La afasia motora transcortical, situada como interrupción en el punto 4, conlleva el deterioro del lenguaje espontáneo, estimulado desde el esquemático o abstracto punto B, aunque se conserva la capacidad de repetir palabras. La afasia sensorial cortical o afasia de Wernicke, localizada en el punto 2, consiste en el deterioro parcial o total de la capacidad de comprensión y de repetición de lo que se escucha, conservándose la capacidad de hablar con lenguaje espontáneo de manera ilimitada, aunque con parafasia. La afasia sensorial transcortical, situada como interrupción en el punto 6, presenta parafasia en el lenguaje espontáneo, así como puede repetir pero no comprender lo que se le dice ni lo que él mismo ha repetido. La afasia sensorial subcortical, situada en el punto 7, conlleva también incapacidad de comprensión de lo que se le dice al paciente, pero pudiendo este repetir lo que se le dice. Finalmente tenemos la afasia de conducción de Wernicke, situada como interrupción en el punto 3, que se manifiesta en parafasia. Freud volverá más adelante a abordar críticamente estas clasificaciones, tanto en su sintomatología como en su etiología anatómica.

El esquema de Lichtheim fue construido, en parte sobre conocimientos anatómicos precisos, como el más elemental y simple esquema de Wernicke, cuyos centros del lenguaje podían localizarse anatómicamente en la corteza cerebral, y en buena medida sobre centros y vías de conducción abstractas e hipotéticas, aún no localizadas certeramente. La presentación de Lichtheim no estaba basada en el descubrimiento de nuevos hallazgos anatómicos, por lo que las clases de afasias que resultan de su esquema de localizaciones cerebrales se corroboran en la clínica de los trastornos del lenguaje, sin corroborarse aún plenamente en localización de lesiones post mórtem que situaran la correspondencia anatómica del trastorno funcional observado en pacientes aún vivos. La corroboración empírica de Lichtheim se limita entonces al diagnóstico de pacientes. La crítica de Freud a la nosografía localizacionista de Lichtheim,

emprendida especialmente en el segundo capítulo, se centrará en la interpretación de este autor de sus propios casos clínicos. Pero, además, se puede hacer desde el comienzo

> …una objeción de mayor peso aún contra el esquema de Lichtheim: cada vez que se intenta hacer entrar en él un trastorno observado del lenguaje surgen dificultades, porque encontramos perturbadas en distintos grados las distintas funciones del lenguaje, y no algunas completamente perdidas y otras intactas. Además, la facilidad con que pueden atribuirse a la combinación de lesiones aquellos trastornos del lenguaje que es imposible explicar mediante una interrupción única en el esquema, deja abierta la puerta a explicaciones arbitrarias. (Freud, 1973 [1891], p. 25)

La primera parte de esta crítica se refiere al hecho de que una teoría localizacionista postula eminentemente una correlación absoluta entre el registro psicológico-funcional y los procesos nerviosos-anatómicos. Pero esta correlación absoluta está de entrada limitada por una gama de variaciones funcionales en cuanto al grado de deterioro de la función lingüística en correlación con el área anatómica. *Esta variación en grados de deterioro escapa a la etiología estrictamente anatómica de las afasias*. La segunda parte de esta crítica se desprende de la primera: si hay siempre una filtración del factor funcional actuando relativamente independiente de la lesión postulada, también hay cuadros de afasia que solo se explican por la combinación de múltiples lesiones y no por una localización individual. Aquí también hay ya un *factor funcional relativamente independiente*, aunque no psicológico sino hipotéticamente fisiológico. Los problemas de la concepción etiológica de Lichtheim comienzan cuando la clínica muestra con demasiada frecuencia trastornos del lenguaje que aparecen conjuntamente, pero que en el esquema de Lichtheim se postulan como lesiones anatómicas separadas. Un caso mencionado por Freud es el de la alta frecuencia de aparición conjunta de afasia motora y alexia.

Lichtheim ya había observado en sus propios estudios clínicos un caso de afasia motora combinado con alexia, combinación de síntomas que se produce muy frecuentemente. Con la etiología de Lichtheim solo podía explicarse ambos trastornos por separado, ocasionados por dos lesiones diferentes, pero la frecuencia con la que aparecen combinados en la clínica demanda una explicación estructural que vincule de manera más estrecha la afasia motora con la alexia. Intentando explicar esta combinación, Lichtheim conjeturó que estos eran casos con pérdida completa de todas las funciones del lenguaje en los que la «sordera verbal» (afasia sensorial de Wernicke), la incapacidad más fácilmente reversible, se habría recuperado, encontrándose el individuo ya en proceso de restitución de sus funciones del lenguaje. En esta etapa habían quedado solo otras dos incapacidades: la afasia motora y la alexia. Freud recuerda aquí el estudio clínico de Kahler (1885), donde un paciente padecía de afasia motora y alexia, pero en ningún momento padeció de sordera verbal.

El segundo capítulo de la monografía está dedicado a profundizar el cuestionamiento de la distinción tajante entre centros y vías asociativas en el «área del lenguaje». El eje de la crítica está centrado en la afasia de conducción de Wernicke, aquella que era causada por la destrucción de la vía asociativa entre los centros sensorial y motor del lenguaje, que se manifestaba funcionalmente como parafasia. «Sin embargo, hay algo peculiar en la afasia de conducción de Wernicke. La perturbación de la función atribuida a ella no puede deducirse del esquema de Wernicke» (Freud, 1973 [1891], p. 28). Wernicke entendía que la interrupción de la vía asociativa que conectaba directamente el centro sensorial del lenguaje con el centro motor producía parafasia, pero Freud entiende que, antes que parafasia, de la interrupción de la comunicación entre estos dos centros del lenguaje lo que debería esperarse es la pérdida de capacidad de repetición hablada de lo que se le dice al paciente, así como la incapacidad de repetir lo que él mismo ha dicho.

> A través del haz a-b se ha aprendido la capacidad de reproducir los sonidos de las palabras percibidos; su función es la de repetir las palabras escuchadas; su interrupción debería tener como resultado una pérdida de esta capacidad, mientras que el lenguaje espontáneo y la comprensión deberían permanecer intactos». (Freud, 1973 [1891], p. 28)

Sin embargo, esta disociación de la capacidad de repetir y de la comprensión del habla no se habría observado clínicamente. Freud concluye de ello que no puede probarse que exista una vía de conducción directa entre el centro sensorial y el centro motor del lenguaje que se diferencie de la vía indirecta representada por el punto abstracto y esquemático B del esquema de Lichtheim. En cuanto a la etiología de las parafasias clínicamente existentes, Freud hace una interesante acotación a favor de una etiología puramente funcional.

> La parafasia observada en los pacientes afásicos no difiere del uso errado y de la distorsión de las palabras que las personas normales pueden observar en sí mismas en estados de fatiga o de división de la atención, o bajo el influjo de emociones perturbadoras, fenómeno semejante al que ocurre a nuestros conferencistas y que causa un penoso embarazo a los oyentes. Es tentador considerar la parafasia en el sentido más amplio como un síntoma puramente funcional, un signo de pérdida de eficacia por parte del aparato de las asociaciones del lenguaje. (Freud, 1973 [1891], pp. 29-30)

Es por esto que Stengel, en su comentario introductorio a la monografía de Freud, dice que la concepción dinámica y psicológica que esboza Freud como un posible factor etiológico de la parafasia parece ser un preámbulo de la teoría sobre los *lapsus linguae* desarrollada en *Psicopatología de la vida cotidiana* (1901), aunque la explicación sobre el olvido de los recuerdos por efecto de una represión y su desplazamiento a un falso recuerdo (recuerdo encubridor) ya había sido trabajada en *Sobre el mecanismo psíquico de la desmemoria* (1898) y *Sobre los recuerdos encubridores* (1899). Mientras que en 1891 Freud habla de

meramente agotamiento físico e intelectual en un sentido fenoménico-psicológico, en *Sobre el mecanismo psíquico de la desmemoria* (1898) ya habla de causas psíquicas estrictamente psicoanalíticas de naturaleza sexual, no accesibles a una psicología fenomenológica. La comparación del olvido de los nombres con la afasia motora se plantea en seguida: «una excitación de inequívoco enojo, semejante a la de los afásicos motores, acompaña los ulteriores empeños por hallar el nombre del cual uno tiene la sensación de haber dispuesto un momento antes» (Freud, 1992 [1898], p. 281). A pesar de la ausencia de un inconsciente de contenido sexual en *Sobre la concepción de las afasias,* ya estamos ante la eficacia etiológica de lo psíquico.

La afasia de conducción fue cuestionada primero en su sintomatología: no se trataría de parafasia, sino de incapacidad de repetición de lo escuchado. Pero esto no querría decir que la afasia de conducción, ahora entendida como esta incapacidad sintomática y no ya como parafasia, no pudiera existir desde el punto de vista de su etiología anatómica: causada como un deterioro de la vía de conexión entre el centro sensorial y el centro motor del lenguaje. Readmitir en cierto momento la posibilidad de una afasia de conducción entendida de esta nueva manera sintomática es posible porque la incapacidad para repetir lo escuchado no necesita ser manifiesta, ya que las palabras escuchadas que no pueden ser transportadas directamente al centro motor desde el centro sensorial podrían repetirse mediante un rodeo que pasara por el entendimiento o la inteligencia (centros abstractos anatómicamente indeterminados), representada en el esquemático punto B. Retomando como referencia los puntos del esquema elemental de Wernicke, la conexión A-B-M tomaría el lugar del haz interrumpido A-M. Así se podría admitir la existencia de una vía de asociación directa entre el área de Wernicke y el área de Broca, solo que su expresión en una incapacidad funcional sería compensada por un rodeo por la vía indirecta que la suplementa. Pero este rodeo no sería posible en el caso de palabras bien escuchadas (óptimamente procesadas por el centro sensorial)

pero no comprendidas por el centro de inteligencia (anatómicamente aún no definido). Esta es la situación cuando se escucha hablar en un idioma extranjero no conocido, aunque se escuchen nítidamente los fonemas de la secuencia. El paciente perdería en este caso la capacidad de repetir estos sonidos desprovistos para él de significado. Pero Freud insiste en que esta sintomatología afásica jamás se encontró, por lo tanto, tampoco hay razones para sostener la posible existencia de la afasia de conducción desde el punto de vista de su etiología anatómica, reentendida en este caso como incapacidad de repetir lo que se le dice al individuo.

Algo más comienza a perfilarse en esta negación de la afasia de conducción: *la distinción fundamental en la distinción funcional entre vías de asociación y centros del lenguaje.* El cuestionamiento a esa distinción en el aparato del lenguaje alcanza su máxima expresión en la crítica a la concepción de la representación psíquica como proyección sensorial topográfica de Meynert, almacenada en células nerviosas independientes, en aras de una concepción dinámica y relacional o interneuronal de las impresiones sensoriales. Esta crítica teórica de altura epistemológica se realiza en el quinto capítulo de la monografía.

El fundamento de la crítica epistemológica de Freud. La representación psíquica como concomitante dependiente

Al comienzo del quinto capítulo de la monografía, Freud nos recuerda los principios fundamentales de la concepción localizacionista de Wernicke, destacando que la neuropatología del lenguaje de este autor es la aplicación de la doctrina localizacionista de Meynert al estudio específico de las afasias. Por ello, la revisión de la teoría de Meynert sobre las funciones cerebrales es el momento de mayor alcance del cuestionamiento de Freud a la teoría de las localizaciones cerebrales dominante en la neuropsicología de finales del siglo XIX.

La concepción del funcionamiento del sistema nervioso de Meynert se fundamentaba en el equilibrio de excitaciones aferentes y eferentes, siguiendo el modelo del arco reflejo. Habría un proceso intermedio entre los *inputs* y *outputs* de excitaciones, donde esta discurría por las vías de conducción asociativas que conectan las diferentes regiones de la corteza cerebral. Las diversas regiones de la corteza se conectarían por fibras asociativas y, a su vez, estarían conectadas con la periferia del sistema nervioso por medio de fibras proyectivas que conducirían las imágenes sensoriales de la periferia del sistema nervioso a la corteza, en el sentido aferente, y las informaciones motoras en el sentido eferente. Meynert pensaba que todos los haces de fibras del cerebro entrarían o se originarían en la corteza. Según la concepción evolutiva de este autor, que Freud denomina córtico-céntrica, la médula espinal derivaría de la corteza cerebral mediante un doble origen que se revela en un corte transversal en la región de los pedúnculos cerebrales. El así llamado «pie del pedúnculo» contiene los haces de fibras que trasladan los impulsos motores eferentes desde la corteza cerebral a la periferia, como también las vías aferentes que sirven para la recepción de los estímulos sensoriales en la corteza. «En el pie del pedúnculo, pues, hay una proyección del cuerpo» (Freud, 1973 [1891], p. 62). ¿Qué es la *representación psíquica* para Meynert, en su forma más elemental como la imagen o percepción? Para el autor, la percepción es una proyección que se transmitiría desde las extremidades aferentes del sistema nervioso central hasta la corteza cerebral, *una representación que en este largo recorrido se transmitiría topográficamente «punto por punto»*. «Un corte transversal de los pedúnculos cerebrales contiene, por así decir, la totalidad del organismo, aunque sin los sentidos del olfato y de la vista» (Meynert en Freud 1973 [1891], p. 63). Esta afirmación respalda la interpretación tan extendida en su tiempo de que Meynert efectivamente concebía la representación sensorial como una proyección desde la periferia hasta el centro del sistema nervioso central.

Meynert y Wernicke consideraban que los fenómenos psíquicos eran correlatos de los fenómenos neurológicos. La «representación simple» para estos sería el correlato de un engrama contenido en una célula singular de un centro cerebral. Este engrama sería una copia de los estímulos que inciden sobre la periferia del sistema nervioso en tanto que los mismos serían proyectados en la corteza, sin padecer ninguna modificación cualitativa a lo largo de este recorrido. Se puede decir que el vínculo entre vida mental o fenoménica y realidad material o esencial es una *relación de captación directa*: el exterior es copiado desde su misma captación sensorial inicial en la periferia del sistema nervioso sin sufrir transformaciones cualitativas al interior del propio sistema. Veremos que la representación psíquica de Freud viene a redimensionar, complejizar o profundizar el vínculo entre la experiencia interior o psíquica y la realidad exterior o material, realzando las transformaciones cualitativas de la información sensorial en su recorrido por el sistema nervioso (transformaciones cualitativas que son incognoscibles desde el punto de vista fenomenológico-psicológico).[9]

Varios son los descubrimientos anátomo-fisiológicos que cita Freud posteriores al trabajo de Meynert que ponen en cuestión sus especulaciones teóricas sobre la transmisión topográfica de impulsos nerviosos. Mencionemos que estas investigaciones han mostrado que ningún haz de fibras que parte desde el segmento periférico recorre la médula espinal sin atravesar núcleos de sustancia gris de la médula. A diferencia de las fibras mielinizadas de la

[9] Estas sensaciones que nunca pasarán el umbral nervioso hacia los procesos conscientes o fenoménicos localizables en la corteza cerebral serán retomadas por Freud en sus especulaciones teóricas sobre percepción e imágenes mnémicas sensoriales en la carta 52 a Fliess. Muchas de estas imágenes son modificadas al ser transcriptas en diversos registros del aparato psíquico, y la represión, en esta carta, es concebida como un error de transcripción o como la permanencia de un tipo de información cualitativa en un nivel más avanzado de registro con el cual resulta incompatible. Sea como fuere que deban comprenderse las elaboraciones de Freud en la carta a Fliess, nos parece posible sugerir que estas transformaciones cualitativas de información sensorial que no arriban al nivel fenoménico de la conciencia están delimitando un lugar o cierta «tópica» para la futura teoría del inconsciente.

sustancia blanca, que por ello son aptas para la rápida transmisión de estímulos, a la sustancia gris compete el procesamiento o transformación de la información. Con este descubrimiento se hace difícil sostener que la información sensorial es transmitida a la largo del recorrido aferente del sistema nervioso central sin transformación cualitativa de por medio. Freud se vale de las investigaciones de Henle, quien demuestra que el número total de fibras que entran en la médula espinal desde la periferia es exponencialmente superior al de haces de fibras que salen de la médula para conectarla con el cerebro. «Se sigue que la relación de la médula espinal con el cuerpo es diferente de su relación con las masas grises del cerebro. Solamente en la médula espinal, y en áreas grises análogas, existen efectivamente los prerrequisitos para una proyección completa de la periferia del cuerpo» (Freud, 1973 [1891], p. 66). Pero esta proyección topográfica nunca sería posible desde el sistema nervioso periférico. A causa de la reducción de las fibras de transmisión a través de la sustancia gris a lo largo de la médula espinal, una unidad de sustancia gris que pertenece a un nivel superior como el cerebro no puede ya corresponder topográficamente a una unidad periférica, más bien tiene que estar relacionada con varias de tales unidades sensoriales. Al seguir el curso de una vía aferente transmisora de información sensorial, considerando como características sus frecuentes interrupciones en los núcleos de sustancia gris y su ramificación a través de ellos, no se puede dejar de suponer que la función de la fibra ha cambiado a lo largo de su camino hacia la corteza cerebral no limitándose únicamente a la transmisión de información, sino actuando sobre esta, transformando su cualidad. Hay una reducción cuantitativa de fibras que necesariamente impone una transformación sintética y cualitativa de la información sensorial.[10]

[10] Esta constatación de la existencia de dos segmentos de transmisión nerviosa diferente (perífero-espinal y médulo-cortical) para postular una representación sensorial distinta de una proyección es retomado por Freud en su estudio comparativo sobre las parálisis motrices orgánicas y las parálisis

> Esto vale también para la corteza cerebral, y es por lo tanto adecuado emplear términos diferentes para estos dos tipos de representación en el sistema nervioso central. Si llamamos «proyección» al modo como la periferia está reflejada en la médula espinal , su contraparte en la corteza cerebral podría ser convenientemente llamada una «representación», lo que implica que la periferia del cuerpo está contenida en la corteza cerebral no punto por punto sino por fibras seleccionadas, con una diferenciación menos detallada. (Freud, 1973 [1891], p. 66)

Con estas palabras Freud introduce la principal tesis epistemológica de este capítulo y de toda su monografía. La tesis concierne a la naturaleza de la relación entre sistema nervioso y psicología, entre cuerpo y mente, tesis que se ramificará en consideraciones teórico-prácticas más específicas al arribar a una concepción predominantemente psicológica del «aparato del lenguaje», explicado tanto en su funcionamiento normal (aprendizaje y uso) como patológico (afasias), desarrollados en el sexto capítulo de la monografía. Veamos la fundamentación y el respaldo de esta tesis epistemológica a lo largo de las páginas que siguen en el quinto capítulo.

Uno de los claros ejemplos tomados por Freud para demostrar esta transformación cualitativa en el decurso aferente de la excitación nerviosa se refiere al recorrido del nervio óptico desde la retina hasta la corteza cerebral occipital. La fibra del nervio óptico traslada una excitación retiniana al tubérculo cuadrigémino anterior donde culmina su recorrido como tal. A partir del tubérculo, en su lugar otra fibra va desde allí a la corteza occipital. Sucede que al atravesar la sustancia gris del tubérculo cuadrigémino, las excitaciones retinianas entran en ligazón o asociación con una excitación propioceptiva óculo-motora. Probablemente ocurra que el segundo segmento de fibra, situado

histéricas (1893). Este concepto permitirá al autor encontrar lo específico de la parálisis histérica, donde se mezclan los rasgos de las parálisis orgánicas masivas (generadas por una lesión en el segmento nervioso córtico-espinal) y las parálisis orgánicas detalladas (generadas por una lesión en el segmento de vías nerviosas perífero-espinal).

entre el tubérculo cuadrigémino y la corteza occipital, no esté transmitiendo ya solamente el primer estímulo retiniano, sino la asociación de la excitación retiniana con impresiones propioceptivas óculo-motoras.[11] En la percepción visual, entonces, hay un circuito físico de la periferia sensorial hacia los centros superiores, conectado a la periferia muscular por el tubérculo cuadrigémino. La experiencia fenoménica o mental de la imagen visual surge durante las actividades de los dos eslabones superiores de esa corriente nerviosa. Con esto asistimos a una transformación cualitativa del estímulo que finalmente llega a la corteza cerebral. Freud entiende que siendo así para la excitación del nervio óptico, la complejidad de esta modificación cualitativa del estímulo tiene que ser aún más pronunciada en las vías de conducción que están al servicio de las sensaciones dérmicas y musculares.

> No conocemos aún mucho acerca de los elementos que contribuyen a los cambios funcionales que sufren los estímulos conducidos. Solo podemos presumir que los haces de fibras, que llegan a la corteza cerebral después de haber pasado por otras masas grises, han mantenido alguna relación con la periferia del cuerpo, pero ya no reflejan una imagen topográficamente exacta de él. Contienen la periferia del cuerpo de la misma manera que —para tomar un ejemplo del tema que nos interesa aquí— un poema contiene el alfabeto, es decir, una disposición completamente diferente que está al servicio de otros propósitos, con múltiples asociaciones de los elementos individuales, en las que algunos pueden estar representados varias veces y otros estar totalmente ausentes. (Freud, 1973 [1891], p. 68)

Además de estas consideraciones sobre la representación sensorial como proyección topográfica, Meynert fue uno de los principales impulsores de la teoría de las localizaciones cerebrales. Esta doctrina planteaba que las funciones

[11] Esta síntesis de la información sensorial aferente con sensaciones propioceptivas serán retomadas por Freud para su teoría del signo de cualidad sancionado en la prueba de realidad del yo por un signo de cualidad. Lo hemos trabajado en Venturini (2017).

psíquicas como percepción, razonamiento, lenguaje, memoria podrían ser localizadas con perfecta delimitación en regiones concretas del cerebro. El localizacionismo cerebral de las facultades mentales tiene como complemento final la hipótesis de los «hiatos funcionales». El incremento de células que intervienen directamente como contenedores o almacenes para una conservación mnemónica de las impresiones sensoriales es la base de esta concepción neurológica del aprendizaje.

> Se sigue que en los procesos fisiológicos de la ocupación de la corteza cerebral por las imágenes de la memoria interviene un número creciente de células corticales; de este proceso depende el desarrollo de la gama de imágenes de las cuales dispondrá el niño. Muy probablemente, la receptividad de la memoria, que es la base de todos los logros intelectuales, está limitada por el número de células corticales disponibles. (Meynert en Freud, 1973 [1891], p. 73)

Freud argumenta que la teoría de Meynert de la existencia de centros cuyas células almacenan las diversas impresiones sensoriales se basaba en la suposición de que los fenómenos neurológicos y los psíquicos deberían poseer las mismas características: a un elemento simple psíquico (una impresión sensorial) correspondería un elemento simple neurológico (un engrama contenido en una célula). Freud estima que esta *transposición de tipo especular* de términos psicológicos en términos neurológicos es un artificio, una arbitrariedad que podríamos caracterizar de ideológica. Sucede que los fenómenos psíquicos y los neurológicos no necesitan presentar las mismas propiedades. Freud rechaza la suposición de que cada una de las imágenes sensoriales estaría almacenada en una célula de uno de los centros corticales. Le Gaufey (2012 [1991]) dice que a Freud «esta simple biunivocidad del elemento fisiológico y el elemento psíquico le parece excesiva» (p. 122). Freud amplía su argumento sobre los excesos del paralelismo psico-biológico.

> En psicología, la idea simple es para nosotros algo elemental que podemos diferenciar claramente de su conexión con otras ideas. Esta es la razón de que nos sintamos tentados a presumir que su correlato fisiológico, es decir, la modificación de las células nerviosas que se origina por la estimulación de las fibras nerviosas, sea también algo simple y localizable. Tal inferencia, por supuesto, carece de todo fundamento; las cualidades de esta modificación tienen que ser establecidas en sí mismas e independientemente de sus concomitantes psicológicos. (Freud, 1973 [1891], p. 70)

Al mencionar los «concomitantes psicológicos», Freud nos remite con una nota al pie de página a la doctrina de la concomitancia de H. Jackson. Al considerar la tendencia anterior de la medicina de localizar incluso las facultades mentales más complejas en áreas perfectamente delimitadas, Freud reconoce que el hecho de que Wernicke haya declarado que solo los elementos psíquicos más simples, esto es, las impresiones sensoriales, podrían ser localizadas en la corteza es en sí mismo un progreso. De todos modos, la precaución de Wernicke es insuficiente en tanto este autor enuncia el mismo error epistemológico que sus predecesores: «¿pero no se comete acaso, en principio, un mismo error tanto cuando se intenta localizar un concepto complicado como toda una facultad o un elemento psíquico?» (Freud, 1973 [1891], p. 69). Si hay que descartar la localización de la representación psíquica incluso en su forma más elemental como imagen-sensación, ¿cómo se puede concebir la naturaleza de la relación entre procesos neurológicos y procesos psicológicos?

> La relación entre la cadena de sucesos fisiológicos que se dan en el sistema nervioso y los procesos mentales probablemente no sea de causa y efecto. Aquéllos no cesan cuando estos comienzan; tienden a continuar, pero, a partir de cierto momento, un fenómeno mental corresponde a cada parte de

> la cadena o a varias partes. El proceso psíquico es, por lo tanto, paralelo al fisiológico, una concomitante dependiente. (Freud, 1973 [1891], p. 70)
>
> ¿Cuál es pues el correlato fisiológico de la simple idea que emerge o vuelve a emerger? Obviamente, nada estático, sino algo que tiene carácter de proceso. Este proceso no es incompatible con la localización. Comienza en un punto específico de la corteza y a partir de allí se difunde por toda la corteza y a lo largo de ciertas vías. Cuando este hecho ha tenido lugar, deja tras sí una modificación, con la posibilidad de un recuerdo, en la parte de la corteza afectada. (Freud, 1973 [1891], p. 71)

Estos párrafos condensan la culminación de la argumentación de la orientación epistemológica de Freud sobre la naturaleza de la relación entre psicología y neurología. No existe una relación exacta o de causa-efecto entre procesos fisiológicos tomados por infraestructurales o «causa» y procesos mentales considerados mero «efecto». Un proceso mental corresponde a una posible parte de la cadena de procesos nerviosos o a varias partes de esta. Que lo psicológico sea una concomitante dependiente de lo neurológico no anula el postulado localizacionista, sino que lo restringe, lo limita en su ambición de absorción y localización completa de los fenómenos mentales en los fenómenos neuronales. La hipótesis de que las representaciones psíquicas adquiridas correspondan a relaciones interneuronales en la corteza cerebral que han sido surcadas por estímulos surgidos de la experiencia será ampliada por Freud con su concepción de la memoria en el *Proyecto de psicología científica*.

De este carácter dinámico, asociativo y procesual del vínculo entre estímulos nerviosos y representación psíquica, Freud extrae una propiedad crucial sobre el vínculo entre percepción e imágenes asociables a la percepción, entre sensación e imaginación o, con mayor precisión, entre percepción efectiva y lo que puede llamarse falsa percepción o proto-imaginación. «¿Es posible, pues, diferenciar el papel de la 'percepción' del papel de la 'asociación' en el proceso fisiológico concomitante? Obviamente no. 'Percepción' y 'asociación'

son términos mediante los cuales describimos diferentes aspectos del mismo proceso» (Freud, 1973 [1891], p. 72). Se entiende que los fenómenos a los cuales se refieren los conceptos de percepción y asociación son abstracciones o elaboraciones intelectuales lógicamente posteriores (y con toda probabilidad también ontogenéticamente ulteriores) a este proceso neuro-psicológico unitario e indivisible. No se puede tener una percepción sin asociarla inmediatamente. Decimos que esta propiedad de la representación psíquica es crucial porque se puede constatar su amplia perdurabilidad en el porvenir de la obra freudiana y la teoría psicoanalítica. Si la representación psíquica conlleva en su génesis tanto una carga de percepción efectiva como de asociación mental o imaginaria, sin que se pueda disociar de ante mano entre estas, *la representación no es en su origen una garantía suficiente de representabilidad de lo real*. Entendemos que este es el punto de clivaje crucial entre psicología y psicoanálisis, en este contexto tomados como dos campos diversos del conocimiento. Volveremos sobre el carácter asociativo de la percepción en la sexta sección de este trabajo, a propósito de su importancia para prefigurar el carácter a-real de la representación en psicoanálisis contrastándolo con el concepto predominante de representación en el campo de la psicología.

La crítica de Freud a la distinción funcional entre centros y vías asociativas

Ahora que hemos otorgado relieve a la especificidad de la representación psíquica en su carácter dinámico y asociativo, podemos retomar la crítica de Freud a la localización de centros del lenguaje asociados por haces de fibras de sustancia blanca. «Mediante esta refutación de la existencia de localizaciones separadas para la ideación y para la asociación de ideas hemos descartado una razón importante para diferenciar entre centros y vías de lenguaje» (Freud, 1973 [1891], p. 72). Se pueden suponer procesos funcionales similares en cada parte

de la corteza que está al servicio del lenguaje, ya no se necesita apelar a los haces de fibras blancas para la asociación de las ideas dentro de la corteza.

Para respaldar empíricamente esta crítica al localizacionismo, Freud se refiere a los hallazgos anátomo-patológicos realizados por Heubner en pacientes afásicos post mórtem. El paciente fallecido mostraba los síntomas de la afasia sensorial transcortical de Lichtheim, que había sido atribuida por este último a la interrupción de los haces de fibras que van desde el centro sensorial del lenguaje (área de Wernicke) a las áreas que sirven para la asociación de conceptos. Siguiendo el parecer de Lichtheim, había que esperar en este caso una lesión en la sustancia blanca que serviría de vías de asociación subyacente al centro sensorial. Pero en lugar de ello, el examen post mórtem reveló un reblandecimiento cortical que separaba al centro sensorial intacto de la mayoría de sus conexiones corticales fuera del área del lenguaje. La conclusión de Heubner es destacada por Freud. Lo haces asociativos del lenguaje pasaban por las masas grises de la corteza misma y no solamente por vías de asociación transcorticales (sustancia blanca), como suponía Lichtheim con el nombre de «afasia sensorial transcortical». El hallazgo de Heubner no excluía que estas vías de fibra blanca pudiesen contribuir a la comprensión sensorial del lenguaje, pero sí falseaba la hipótesis de una afasia sensorial provocada *exclusivamente* por la lesión de la sustancia blanca adyacente al área de Wernicke.

Freud continúa con su crítica al localizacionismo tomando por blanco la hipótesis de Meynert acerca de la existencia de «hiatos funcionales» en la corteza, como correlato de la localización estricta de las funciones mentales y las representaciones en regiones y células nerviosas. Encuentra cuestionables las generalizaciones del método anátomo-patológico de hallazgos post mórtem. Las utilizadas tablas de Naunyn registraban sesenta y un casos de afasias. Las áreas que mostraban mayor superposición de lesiones fueron consideradas por los localizacionistas como centros del lenguaje, suponiéndose que la integridad de estas áreas era indispensable para que el lenguaje funcionara normalmente.

El problema es que estos descubrimientos no agotan de ninguna manera las posibilidades de lesiones posibles restantes para agotar otras fuentes de disfunción del lenguaje. «Pero puede haber, sin embargo, otras áreas corticales que también estén al servicio del lenguaje, aunque su destrucción puede ser tolerada más fácilmente» (Freud, 1973 [1891], p. 73). No se agota la posibilidad de trastornos del lenguaje producidos por lesiones en otras áreas corticales que no fueran los pretendidos «centros del lenguaje» y que ejercieran su influencia sobre estos centros a distancia por vías de asociación.

La concepción del aprendizaje de Meynert a través de la gradual ocupación de los hiatos funcionales tampoco resiste al análisis de Freud. De acuerdo con el sentido genético propuesto por Meynert, la adquisición de nuevos conocimientos se encontraría almacenada en grupos de células nerviosas distinguibles de conocimientos adquiridos en un período cronológico anterior. Pero en el aprendizaje específico de la lengua esto no se condice con los hechos. Cuando un individuo aprende a hablar diversas lenguas extranjeras, además de su lengua materna, adquiere capacidades que requieren recuerdos que sobrepasan al de la lengua materna. Todas estas nuevas adquisiciones de la facultad del lenguaje están localizadas en las mismas áreas que se conocen como centros de la lengua materna. Nunca sucede que una lesión orgánica provoque un deterioro que afecte a la lengua materna y no al lenguaje adquirido con posterioridad. Si la hipótesis del aprendizaje por ocupación progresiva de hiatos fuera cierta para el aprendizaje de la lengua, debería ser un trastorno de lenguaje causado por una lesión orgánica que una persona perdiera la capacidad de hablar en su lengua materna pero conservara la capacidad de hablar en una lengua extranjera aprendida ulteriormente.[12]

[12] Esto no sucede por ninguna lesión orgánica. Los extraños síntomas afásicos de la histeria que impedían a Anna O. hablar en alemán y tan solo expresarse en inglés se deben, justamente, a la capacidad de la neurosis histérica de simular síntomas, pero nunca a lesiones orgánicas.

Al revisar el material casuístico clínico que permite identificar el tipo de vinculación entre cronología del aprendizaje de la lengua y trastornos del lenguaje en políglotas, Freud puede identificar dos factores que determinan el carácter del trastorno del lenguaje: la influencia de la edad de adquisición de la lengua y la influencia de la práctica de la lengua. El incremento en cada uno de estos factores considerados independientemente actúa como refuerzo contra posibles trastornos del lenguaje. Así puede suceder que una lengua adquirida primero pueda presentar trastornos y que una lengua aprendida ulteriormente pueda no presentarlos o mostrarlos en menor intensidad si fue practicada con mayor asiduidad durante un período considerable de tiempo. Pero en este caso, insiste Freud, no se trata de ninguna lesión orgánica en «centros del lenguaje» definibles, sino de puros trastornos psicológico-funcionales ya que las dos variables de influencia de la edad y de práctica son de naturaleza psicológica, de ninguna manera neurológica.

Es firmemente objetada la teoría localizacionista que identificaba demasiado rígidamente centros del lenguaje independientes unos de otros, relacionados únicamente por haces de fibras de sustancia blanca que actuaban como meros transmisores de información. También se rechaza la equivalencia entre elemento psíquico simple y elemento neuronal simple que correspondía al engarce entre percepción-neurona; consecuentemente también se rechaza la existencia de hiatos funcionales. Ya se insistió en que, en un nivel epistemológico más fundamental, lo que se rechaza es la completa absorción de lo psíquico en lo anátomo-fisiológico. «Solo nos queda formular la opinión de que el área del lenguaje es una región cortical continua dentro de la cual tienen lugar las asociaciones y transmisiones que subyacen a las funciones del lenguaje; son estas de una complejidad que rebasa toda comprensión» (Freud, 1973 [1891], p. 76).

Ahora bien, es necesario reconciliar la postura de Freud con la identificación comprobada de los centros de lenguaje, especialmente el centro motor (área de

Broca) y el centro sensorial (área de Wernicke). Los centros del lenguaje se hallan situados distantes entre sí en el hemisferio izquierdo: se los encuentra situados en la parte posterior de la primera circunvolución temporal (área de Wernicke), la parte posterior de la tercera circunvolución frontal (área de Broca) y la parte inferior del lóbulo parietal donde el pliegue angular se funde en el lóbulo occipital (centro de lectura); la localización del centro de la escritura (responsable de los movimientos quiroprácticos para escribir) no se encontraba entonces definitivamente situada, aunque se estimaba que se encontraba en la parte posterior de la circunvolución frontal media. La disposición anatómica de las áreas en la que se encuentran estos «centros» hace que se extienda entre ellas una más amplia región cortical que es la ínsula, localizada en el surco lateral (cisura de Silvio). La lesión de cualquier parte de la ínsula acarrea, probablemente siempre, alguna clase de trastorno afásico, según Freud. *La ínsula entonces es concebida como la más vasta región «asociativa» del área del lenguaje*. Los llamados centros del lenguaje formarían la periferia más distante del área asociativa del lenguaje que se extiende a lo largo de la ínsula, así como la extensión de estos centros iría más allá del área del lenguaje, entrando su frontera externa en conexión con regiones corticales ajenas a las funciones del lenguaje. Las lesiones en los centros solo conllevarían trastornos del lenguaje cuando estas se producen dentro del área periférica del lenguaje, aunque ciertamente la delimitación precisa de esta área era un asunto no especificado por los anatomistas. Se consideran también las áreas adyacentes a estos centros desde el exterior de la frontera de la vasta área del lenguaje. El área de Broca es colindante a los centros de los nervios motores bulbares. El área de Wernicke está situada en una región adyacente a la terminación acústica (aunque su precisa localización era desconocida), mientras que el centro visual del lenguaje (o centro de lectura) se encuentra adyacente a las partes del lóbulo occipital, donde el nervio óptico se conecta con la corteza cerebral.

Lo que Freud denomina área asociativa del lenguaje (localizada en la ínsula) comprehende elementos visuales, auditivos y propioceptivos (percepciones motoras del habla y de la escritura), y se extiende más allá de esta área hacia regiones corticales de aquellos nervios sensoriales y motores relacionados al lenguaje. Una lesión tendrá un efecto tanto más definido desde el punto de vista del síntoma funcional o psíquico *cuanto más cerca esté situada de uno de estos campos periféricos* (que los localizacionistas tomaron por centros «absolutos» o completamente exclusivos) de la vasta área del lenguaje. Por el contrario, «si la lesión se desplaza hacia el interior del área asociativa, su efecto será menos definido» (Freud, 1973 [1891], p. 78). Sin embargo, *en ningún caso estas lesiones podrían suprimir todas las asociaciones posibles y suprimir por entero una función del lenguaje, sino que su poder destructivo se acerca gradualmente, quizás de manera asintótica, a la supresión de una función sin jamás equipararse completamente a esta*. De esta manera no existe una completa concomitancia entre lesión orgánica-función del lenguaje, no hay una identidad especular. Lo que sucedió con la interpretación localizacionista de las lesiones nerviosas fue que tomaron la evidencia patológica como una demostración precisa del funcionamiento normal del lenguaje. Pero el funcionamiento normal del lenguaje sobrepasa en complejidad a los descubrimientos hechos hasta entonces de anatomía patológica cerebral. Puede decirse también que los localizacionistas no *falsearon* lo suficiente las hipótesis que postularon correspondencia totalizante entre sus descubrimientos de lesiones anatómicas y su especulación sobre fisiología y función del lenguaje normal. «Ese significado, empero, vale solamente para la patología, y no para la fisiología, del aparato del lenguaje, porque no puede sostenerse que en estas partes tengan lugar otros procesos, o procesos más importantes, que en aquellas partes del área del lenguaje cuyo deterioro es mejor tolerado» (Freud, 1973 [1891], p. 78).

Consideraciones arqueológicas. La representación en psicología y en psicoanálisis

En nuestra sección final del estudio tomaremos los elementos teóricos hallados de la representación en cuanto entidad psíquica en la desatendida monografía de Freud de 1891 para situarlos en la más amplia perspectiva de indagación epistemológica de la teoría psicoanalítica. Para agudizar nuestra comprensión de las características específicas de la representación en psicoanálisis, entendemos que es pertinente una confrontación con esa disciplina de «género próximo» que es la psicología.

El realismo empirista de la psicología la conduce a definir la representación como algo que efectivamente representa al objeto real, al menos en su *funcionamiento normal*. La función de la representación siempre sería vincular o comunicar al individuo con la realidad exterior. En segundo lugar, también sucede que la representación es concebida en el campo psicológico como algo distinto de la percepción. En su monumental *Diccionario de psicología* (1992), Umberto Galimberti (2002 [1992]) se explaya largamente sobre el concepto de representación en las tradiciones de la psicología. Este es un concepto de larga ascendencia en la filosofía, especialmente en la teoría del conocimiento, por lo que es de esperar que la psicología se remita a problemáticas previas, ya conocidas por la teoría del conocimiento, al menos en sus comienzos. Así se comienza por afirmar que la representación «es una presencia en ausencia o, si se quiere, es esa ausencia a la que remite la presencia por una necesidad de sentido» (p. 960). Lo esquemático de esta reseña gnoseológica no debe ser tomado como un llamado a cómodas simplificaciones didácticas. Es probable que el autor se esté refiriendo a la concepción de la representación en la gnoseología cartesiana, es decir, la primera teoría del conocimiento moderna. Recordemos que las figuras o cifrados cartesianos que componen la *mathesis universalis* para representar las entidades empíricas y cualitativas del mundo

son utilizables por el ego como sustitutos más fidedignos que las imágenes que provienen de los propios sentidos para la construcción de un saber unitario. El ego efectúa un corte con relación a las apariencias engañosas del plano empírico-cualitativo mediante las herramientas del pensamiento lógico-matemático o las «ideas claras y distintas». Sigue a esta primera operación un segundo corte encargado de anular cualquier correspondencia «natural» o de «asociación por contigüidad» de la figura abstracta con el referente cualitativo, donde el significante aún permanecería demasiado cerca del significado, para tornar a las figuras abstractas completamente dependientes del uso libre y convencional que haga de ellas el ego. Estos dos cortes o doble distanciamiento del ego con relación a la inmediatez fenoménica y cualitativa del mundo empírico nos permite en este discurso hablar de representación (así como nos permite también hablar de significantes depurados) en la medida que el referente ha sido colocado a una considerable distancia de aquello que lo representa.[13]

Rápidamente Galimberti añade mayor especificidad para el problema que aquí nos interesa, afirmando que «en psicología se entiende por representación la renovación de la experiencia perceptiva en ausencia del estímulo sensorial. Como tal, la representación ocupa un espacio intermedio entre la particularidad de la percepción y la universalidad del concepto al que se llega por abstracción» (2002 [1992], p. 961). Se aclara así que la representación se encuentra en continuidad con la percepción en cuanto a su fin, aunque al «realizarse en ausencia del estímulo sensorial» no se confunde con esta en cuanto a su funcionamiento. Allí donde el puro presente sensorio-motor está orientado solamente hacia lo particular sin posibilidad de retención ni comparación razonada, la representación retiene imágenes al formar parte de la memoria, por esto mismo a medio camino entre la particularidad de la percepción y la

[13] Ver Le Gaufey. *La incompletud de lo simbólico* (1991), especialmente el primer capítulo. Puede consultarse también Venturini (2015).

universalidad del concepto. Concepción afín a la piagetiana que veremos en un momento.

Lo que más nos interesa destacar de esta reseña de la noción es que la *percepción* es resguardada como una «imagen del exterior», siempre relativamente fidedigna o lo suficientemente similar al mundo, mientras que del lado de la *representación* encontramos la posibilidad de la invención constructivista y de manera complementaria la posibilidad de la *invención imaginaria*, despegada del empirismo realista de la percepción. Esta separación inicial entre percepción y representación resguarda la materialidad empírica de la percepción, poniéndola a distancia de la materialidad mental de la representación, tanto en su dimensión cognitiva como en su dimensión imaginaria. Sin embargo, en un segundo tiempo, la representación es realineada a la percepción en una misma función cognitiva, funcional y pragmática. Desde el punto de vista cognitivista la representación es una continuación abstracta de la percepción, *ya que ambas son igualmente un instrumento de manipulación del mundo exterior*.

Resulta esclarecedor referirnos aquí al pensamiento de Jean Piaget, para quien la representación anclada en la función semiótica surge hacia el final del estadio sensorio-motor, distinguiéndose claramente la representación de la percepción. Revisitemos el capítulo sobre la «función semiótica» en *La psicología del niño* (1969) de Piaget e Inhelder. Al término del período sensorio-motor, hacia los 18 y 24 meses, aparece una función fundamental para la evolución de las conductas ulteriores consistente en poder representar algo que se haya ausente por medio de una acción u objeto que actúa como sustituto del objeto referente o real. Esta es la función semiótica. Un «significado» cualquiera tal como un objeto, acontecimiento o esquema conceptual es representado por un «significante» diferenciado que solo sirve para esa representación: lenguaje, imagen mental, gesto simbólico. Los mecanismos sensorio-motores ignoran la representación, ya que antes del transcurso del segundo año de vida no hay

indicación alguna de conducta que implique la evocación de un objeto ausente. Avanzado el período sensorio-motor, hacia los nueve y doce meses, surge el esquema del «objeto permanente» en las estructuras mentales del niño y este es capaz de buscarlo, pero solo tratándose de un objeto recién desaparecido, por lo que su búsqueda constituye una acción ya en curso desde la presencia del objeto hasta su ocultamiento, y no hay auténtica interiorización del mismo en una representación que lo evoque de manera completamente independiente del presente perceptivo. Aún no hallamos aquí representación, aunque sí encontramos utilizaciones de significaciones desde el comienzo del período sensorio-motor en cuanto que toda asimilación perceptual es productora de significación. Entonces hay significados, como los propios esquemas con sus contenidos relativos a las acciones en curso, y significantes siempre perceptivos, indiferenciados en sus significados. Significados y significantes están indisolublemente entrelazados en el presente sensorio-motor. Es esta indiferenciación entre significantes y significados lo que será ulteriormente disociado[14] con la emergencia de la función semiótica y su instrumento mental que es la representación. «Un significante indiferenciado no es aún, en efecto, ni un 'símbolo' ni un 'signo' (en el sentido de los signos verbales); es, por definición, un 'indicio' (comprendidas las 'señales' que intervienen en el condicionamiento, como el sonido de la campana que anuncia la alimentación)» (Piaget e Inhelder, 1997 [1969], p. 60). Estos significantes aún no disociados de sus significados, o apenas disociados, como sucede con la emergencia del objeto permanente y su búsqueda hacia el final del período sensorio-motor, aquí funcionan tan solo como indicios de su significado, como la blancura es un indicio de la leche, como una parte de un objeto no oculto del todo, como un antecedente temporal (la puerta que se abre anticipando la llegada de la madre), o ligado al significado como una consecuencia (una mancha por

[14] Como son recortadas las figuras abstractas con relación al orden empírico-cualitativo en la elaboración de la *mathesis universalis* cartesiana.

derramar una bebida). Pero los indicios no son verdaderos significantes, hace falta una operación de mayor abstracción, distanciación o corte con relación al significado referencial.

> En el curso del segundo año […] aparece, por el contrario, un conjunto de conductas que implica la evocación representativa de un objeto o de un acontecimiento ausentes y que supone, en consecuencia, la construcción o el empleo de significantes diferenciados, ya que deben poder referirse a elementos no actualmente perceptibles tanto como a los que están presentes. (Piaget e Inhelder, 1997 [1969], p. 60)

Asistimos primero al surgimiento de la «imitación diferida». La imitación del objeto presente era un comportamiento ya adoptado en el período sensorio-motor, imitación que incluso puede continuar en ausencia de ese modelo sin que ello implique aún representación o pensamiento. La imitación diferida surge realmente cuando el modelo referencial lleva desaparecido ya un lapso de tiempo considerable tras el cual el niño comienza súbitamente a imitarlo. La «imagen mental» es el concepto piagetiano referido al soporte mnémico registrado a partir de la percepción sensorial, soporte interior o virtual que servirá para evocar un objeto real o exterior. Aunque sucede que la imagen mental es mucho más que un registro mnémico relativamente pasivo del exterior, implica toda una reorganización interna en la que no podemos entrar en detalle aquí.[15] La imitación, desde su génesis como imitación simple en el

[15] Las «imágenes reproductoras» que aparecen en el período preoperatorio (el período de emergencia de la función semiótica que nos ocupa) solo reproducen casi exclusivamente imágenes estáticas, aunque, si se tratara realmente de «reproducción» de la experiencia, nada impediría que el niño pudiese dibujar imágenes cinéticas o de transformación de estados. «Pero una de las primeras enseñanzas de los hechos recogidos es que, al nivel preoperatorio, las imágenes mentales del niño son casi exclusivamente estáticas, con dificultad sistemática para reproducir movimientos o transformaciones, así como sus resultados en sí, solo al nivel de las operaciones concretas (después de los siete-ocho años), los niños consiguen esas reproducciones de movimientos anticipadoras de categorías correspondientes» (Piaget e Inhelder, 1997 [1969], p. 77). Los autores concluyen que la reproducción imaginada de movimientos o

período sensorio-motor hasta la imitación diferida hacia el final de este período, tiene como finalidad una hiperadaptación del sujeto al objeto. De manera concomitante a la imitación diferida aparece la representación en el juego simbólico o juego de ficción, donde predomina ampliamente la asimilación sin acomodación. De manera inversa a la hiperdapatación del sujeto al objeto en la imitación, se habla aquí de hipoadaptación por ser el juego una acción que somete las cosas al imperio del sujeto. El juego simbólico, donde la imaginación corre libremente a expensas de lo real, se vinculará más adelante al llamado pensamiento egocéntrico. Los juegos de «como si» manifiestan una acción representada que no tiene nada de presente o actual, sino que son asimilaciones «distorsionadoras» de la realidad al sujeto. Piaget e Inhelder sostienen que la función esencial del juego es satisfacer necesidades afectivas debido a las altas exigencias de adaptación a las que está sometido el niño en el decurso de su evolución. Particularmente se refieren a otra función semiótica que comienza a desarrollarse en este período: al aprendizaje de la lengua. Mientras que el aprendizaje de un sistema de signos convencionales, completamente ajeno al mundo interior e imaginario del niño, requiere de enormes esfuerzos de acomodación, el juego actúa como mecanismo compensador.

> El instrumento esencial de adaptación es el lenguaje, que no es inventado por el niño, sino que le es transmitido en formas ya hechas, obligadas y de naturaleza colectiva, es decir, impropias para expresar las necesidades o las experiencias vividas por el yo. Es, pues, indispensable para el niño que pueda disponer igualmente de un medio propio de expresión, o sea, de un sistema de significantes construidos por él y adaptables a sus deseos: tal es el sistema de los símbolos propios del juego simbólico, tomados de la imitación a título de instrumentos; pero de una imitación no per seguida por ella misma, sino simplemente utilizada como medio evocador al

transformaciones, incluso ya conocidos por la experiencia, conlleva operaciones de anticipación que solo se desarrollarán en el período operatorio.

> servicio de la asimilación lúdica: tal es el juego simbólico (Piaget e Inhelder, 1997 [1969], pp. 65-66).

La función semiótica, que abarca estos y otros medios de manifestación de la representación, comienza a despuntar entonces con la imitación diferida y con el juego simbólico, aunque alcanza su máximo grado de complejidad y expresión en el aprendizaje del lenguaje. La función semiótica comprehende dos modalidades de representaciones: los símbolos, en cuanto significante y significado están distinguidos pero vinculados por una relación de semejanza, analogía o contigüidad (cuyo origen es predominantemente individual) y los signos, donde significante y significado fueron igualmente separados pero re-unidos por un vínculo completamente arbitrario y convencional (cuyo origen es predominantemente colectivo). El juego simbólico es la expresión por excelencia de un simbolismo individual, mientras que el habla es la expresión por excelencia de los signos colectivos.

Detendremos en este punto nuestra revisita a la función semiótica de Piaget, ya que entendemos que arribamos a los elementos necesarios para comprender la naturaleza de la representación. Se ha dilucidado cómo la representación difiere de la percepción, en cuanto la unidad «informativa» de la percepción en el período sensorio-motor brindaba conjuntamente significantes con significados, indiferenciados entre sí, mientras que la representación (función semiótica) procede a establecer una separación espacial y temporal entre significantes y significados, tanto bajo la forma de símbolos como bajo la forma más intelectualmente exigente de signos. La representación, entonces, se adquiere luego de la percepción y antes de la aparición de los conceptos en el período operatorio concreto.

Pensamos que lo que permanece subestimado sobre la noción de representación en la tradición psicológica es la posibilidad de pensar una relación más estrecha de la representación con la propia percepción, así como que algo del carácter imaginario de la representación (carácter que adquiere su

máxima expresión en el juego simbólico) se infiltre en el propio dominio perceptivo, tornándolo menos certero, redimensionando con ello la complejidad de la relación entre interioridad mental y exterioridad real. Sucede que la representación psicológica se inclina demasiado rápidamente a ser algo *enteramente distinto de la percepción en cuanto a su evocación de un objeto ausente* en un primer momento, mientras que en un segundo momento deviene *una continuación de esta en cuanto a su función pragmática* de interiorización y eventual dominio de la realidad exterior. Entendemos que este tipo de valencia entre la percepción y la representación en psicología puede ser caracterizada en términos de un dualismo imaginario o especular. Debido a la función pragmática de la representación puede hablarse de realismo psicológico.

El psicoanálisis muestra un tipo de relación completamente distinta entre percepción y representación. En el campo de la psicología vimos que la percepción se halla en presencia del objeto, mientras que la representación lo evoca en su ausencia, y también luego en su presencia, ya no dependiendo estrechamente de la percepción. Es el dominio de la representación el que introduce el problema de la representabilidad de lo real. Es entonces la representación la que carga con el lastre de la duda de la presencia del objeto tal como se encuentra figurado en la representación. Mientras tanto, la percepción se encuentra resguardada de tales dudas gnoseológicas, como ya fue advertido.

En la teoría de Freud la percepción no se encuentra resguardada como medio de comunicación relativamente fidedigno entre sujeto y objeto, sino que, desde el comienzo, la percepción pasa a estar contaminada por la propiedad imaginaria de la representación, haciéndonos dudar si el objeto captado está realmente allí. En esto consiste la contradicción entre objeto real y «alucinación primitiva» animada por la rectatectización del recuerdo de satisfacción previo. Resulta realmente decisivo aquí que la percepción inicial del *infans* de la que habla el psicoanálisis es una *percepción fallida*, parasitada por la inercia del principio de placer alterador de la percepción con la «alucinación primitiva»,

capaz de desvirtuar los «signos de cualidad» de un aparato perceptivo tan escasamente desarrollado.[16] La corrección de estos arrastres imaginarios es una ardua tarea del yo, al servicio del principio de realidad, que logrará sancionar una relativamente estable «realidad material» o exterior con ayuda de los «signos de realidad» que confirman tanto a los «signos lingüísticos» como a los previos «signos de cualidad» captados por el sistema percepción-conciencia.[17]

Es así como ya desde la ontogénesis empírica de la representación, esta se halla parasitada en su eficacia realista, disminuida en su poderío empírico por una negatividad que la retrasa, obligándola a retornar sobre sus pasos para verificar la pretendida evidencia de tal realidad. Esta intromisión del problema de la representación en el dominio de la percepción torna a esta menos eficiente de lo que se piensa desde la psicología piagetiana o desde el punto de vista adaptativo.

Desde el punto de vista de las psicopatologías de las que más se ocupa el psicoanálisis en el tiempo de su surgimiento (histeria y representaciones obsesivas), la concepción de etiología de las neurosis también muestra una carencia o negatividad fundamental en la capacidad de las representaciones (esta vez como huellas mnémicas) para dar cuenta del origen de la neurosis de una manera enteramente positiva o empírica. La teoría de la seducción o del traumatismo sexual cumplía con este requerimiento de hallazgo de un origen empírico de las «neuropsicosis de defensa» (o simplemente neurosis de

[16] Estado de desarrollo que Freud denominó «desamparo humano». Con Lacan, mediante los descubrimientos de Louis Bolk, esta condición del *infans* adquirió nueva actualidad con la constatación del atraso en el desarrollo de las percepciones propioceptivas y la coordinación sensorio-motriz, al mismo tiempo que el fisiólogo proporcionó evidencia hormonal de una sexualidad infantil.

[17] Para abordar con mayor detalle la ontogénesis del placer sexual con relación a la alucinación primitiva y sus derivas imaginarias ver Venturini (2017), especialmente la sección «Dialéctica de una contradicción: del desamparo a la alucinación primitiva». Insistiremos aquí en que al hablar de signos de cualidad Freud problematiza la percepción de una manera que Piaget, y la psicología en general, no alcanza a hacer, ya que para el fundador de la epistemología genética los signos advienen únicamente con la función semiótica.

defensa): un abuso sexual por parte de un mayor, casi siempre adulto, sufrido en la infancia. Pero la teoría comienza a tambalearse ante algunas dudas surgidas de la práctica clínica. En una carta a Fliess fechada el 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, 1992 [1892-1899], p. 301). También señala la importancia de que el inconsciente es ajeno al juicio de realidad que recae sobre los signos de cualidad y que los convierte en signos de realidad. Así se pone en entredicho la causa histórico-empírica que emerge como recuerdo en el análisis, para descubrir que se trata en realidad de fantasías.

Freud abandonó rápidamente su etiología traumática que remitía el origen de las neurosis a acontecimientos históricos o empíricos por una etiología más compleja, compuesta de fantasías que tomaban recuerdos de múltiples acontecimientos reales y los distorsionaban o *fantaseaban.* Evidentemente, explicar la etiología de las neurosis por la presencia de fantasías sexuales reprimidas en el inconsciente es una explicación incompleta, ya que no da cuenta del origen de esas mismas fantasías recurrentes.[18] El gran enigma etiológico de las neurosis de defensa deviene todo un enigma epistemológico o gnoseológico en el psicoanálisis. ¿A qué razón de ser responden las fantasías sexuales que el yo debe reprimir? ¿Cuál es el origen material de ese contenido puramente psíquico o ideal? ¿De dónde provienen estas representaciones? La teoría biologicista o metabiológica de las pulsiones sexuales, común a toda

[18] Le Gaufey (2012) nos recuerda cuán insistentemente era materialista la postura de Freud por impulsar su teoría etiológica y, finalmente, del origen de la sexualidad y subjetividad humana en un acontecimiento empírico real, lo que lo conduce a la tesis del asesinato del padre en la horda primitiva y la ulterior prohibición del incesto acatada por la alianza fraterna.

nuestra especie, toma el relevo de la teoría historicista individual. Se trata también de encontrar una causa empírica de esa realidad psíquica compuesta de fantasías, pero sin dudas es un intento mucho más conjetural que la seguridad que subyacía a la teoría de la seducción, ya que la teoría de las pulsiones sexuales no encuentra una acabada explicación fisiológica, como Freud admite en *Tres ensayos* (1905). Por esto se puede considerar que el abandono de la teoría de la seducción es la primera renuncia a un realismo empirista y psicológico inicial de Freud, giro que es considerado ampliamente como el acta de nacimiento del psicoanálisis. La teoría de las pulsiones sexuales busca sostener una relación material del contenido psíquico sexual irreal y la base biológica humana, pero la brecha causal entre ambos es ya mucho mayor de lo que lo era con la teoría del traumatismo sexual.[19]

Recapitulemos lo abordado sobre la representación en psicoanálisis. Nos referimos en primer término al inaugural momento de contacto entre sujeto y objeto con la percepción. Encontramos la parasitación de la percepción por esta propiedad negativa o dubitativa que en el campo de la psicología solo encontrábamos en la representación: la pregunta abierta sobre estar representando o no lo real, la pregunta por la fidelidad o transparencia de la relación con el referente. Con los signos de cualidad catectizados por la reanimación del deseo, la propia percepción es engañosa desde muy temprano en la vida del *infans*. En segundo término, abordamos una situación en la cual ya no estamos en el punto de contacto entre sujeto y objeto, entre interior y exterior, sino que nos desplazamos al interior del aparato psíquico, a la memoria que ha registrado aquellas primeras percepciones, a la representación

[19] Para ser más precisos, la teoría de la seducción no es el realismo empirista ingenuo que a veces se le atribuye. Scarfone (2005) insiste oportunamente en este detalle al recordar que el acontecimiento traumático del factor etiológico era ya un «acontecimiento compuesto» en la memoria psíquica, que solo devino patógeno bajo la forma de huella mnémica, pero jamás como vivencia en el momento en que efectivamente ocurrió.

en cuanto huella mnémica, donde seguimos a Freud en su descubrimiento de la falsedad de los recuerdos y su carácter de fantasía. El denominador común a ambas *desventuras de la representación* (primero como percepción, luego como memoria) es la *intromisión del deseo sexual*. Hay en la sexualidad humana algo que no puede inscribirse como representación en el aparato psíquico sin causar su rechazo por el parte del yo y la consecuente escisión del aparato en sistema inconsciente/sistema preconsciente-consciente. Las representaciones sexuales inscriptas en el inconsciente se estructuran en fantasías, excediendo el marco de referencia de los hechos realmente vividos.

Lo que estas representaciones comportan de imaginario (o «falso» desde el punto de vista del cientificismo empirista) está internamente ligado a su materialidad «normal» desde el punto de vista psicoanalítico. Lo imaginario es una propiedad de las representaciones y no un elemento incidental; lo imaginario no sería el resultado desgraciado de una intromisión exterior que distorsionaría la objetividad primaria de la representación. Lo imaginario o «arreal» de la representación, para usar un término caro a Laplanche, no es producto de un desvío patológico ulterior, como sucedía con la teoría traumática o de la seducción. Que la sexualidad infantil sea espontáneamente perversa polimorfa es prueba suficiente de este punto de partida a-normal: la sexualidad infantil es anterior a toda posible distinción entre normal y patológico.

Entonces, ¿qué nos enseña *Sobre la concepción de las afasias* acerca de la representación psíquica, especialmente en el marco de una arqueología del psicoanálisis? La representación psíquica en su forma más elemental de percepción *comporta siempre la asociación con otras impresiones*. «Percepción y asociación son términos mediante los cuales describimos diferentes aspectos del mismo proceso», dice Freud. Esta asociación es indiscernible de la propia representación perceptiva. Pensamos que esta concepción de la representación se encuentra en línea de descendencia directa con los ulteriores

descubrimientos de la propiedad arreal de la representación en psicoanálisis: la alucinación primitiva, la etiología compuesta sobre fantasías antes que sobre acontecimientos reales, fantasías que son la expresión psíquica de una base pulsional perversa polimorfa. Estos descubrimientos sobre la pérdida o «borradura» del referente causal de la representación, destaquémoslo, constituyen la matriz más profunda de las preguntas epistemológicas del freudismo. La representación perceptiva indisociablemente ligada a la asociación es una condición necesaria, aunque no suficiente, para alcanzar los ulteriores descubrimientos freudianos sobre la estructura arreal de la representación.

A modo de síntesis de la apuesta teórica emergente en esta representación psíquica, donde percepción y asociación son indisociables en *Sobre la concepción de las afasias*, diremos que esta carencia de distinción entre lo imaginario y lo real, carencia que es introducida como una negatividad psicológico-cognitiva en la constitución humana, será retomada y extendida por el futuro psicoanálisis hacia los fenómenos de la neurosis (y más tarde hacia la ontogénesis de toda sexualidad infantil) como positividad del placer sexual, donde se estructuran determinadas fantasías repetidas, a raíz del cual se forman determinados complejos psíquicos, familiares y sexuales.[20]

[20] Esta presentación de lo que en la psicología fue tradicionalmente una negatividad (desconocimiento, error), reconvertido por el psicoanálisis en una positividad (placer sexual), fue observada por Foucault ya en sus primeras investigaciones sobre historia y epistemología de la psicología. En el artículo «La investigación científica y la psicología» (1957), el psicoanálisis ocupa una posición privilegiada para la dilucidación de las contradicciones epistemológicas de la psicología. La inaptitud epistemológica del objeto «psique», para quienes rechazaban su adecuación a las ciencias naturales, ya no encuentra refugio 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 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 consciencia humana, sino que esta era denunciada como el negativo de la positividad natural. El

La monografía sobre las afasias de Freud es un trabajo neuro-psicolingüístico, o «psicológico», en el sentido de que se ocupa de las representaciones psíquicas desde un punto de vista cognitivo y su funcionamiento pragmático (funciones y disfunciones del lenguaje). Por ello mismo, la imposibilidad de diferenciar entre percepción y asociación puede interpretarse como una insuficiencia desde el punto de vista cognitivista, donde las representaciones tienen por finalidad volver más adaptada la relación entre mente y realidad. La unidad real indivisible entre percepción-asociación nos pareció una anticipación de la «alucinación primitiva» y, de manera más abarcativa, una prefiguración del «desamparo humano» conjeturado en el *Proyecto* (1895). Ahora bien, la monografía sobre las afasias no avanza más en las vinculaciones que esta representación sensorial puede llegar a tener con la psicopatología o con las neurosis que Freud está estudiando en este período. Naturalmente, no hay atisbo de la reunión de este carácter arreal de la representación sensorial con la sexualidad, ya que esta aún no ha sido descubierta por Freud como factor etiológico de las neurosis. Al descubrir lo sexual como factor etiológico, al teorizarla en términos de recuerdos distorsionados, luego en términos de fantasías, esta sexualidad devendrá en una positividad, por sí misma válida como territorio de indagación y tratamiento, de ninguna manera la mera negatividad que se le atribuye al desconocimiento o el error desde el campo de la psicología. Es la sexualidad

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» (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 que no-consciente viene a tomar su relevo, aunque sin suprimirla completamente. El inconsciente freudiano está más cerca de la positividad natural de lo que lo está la conciencia, siendo esta última una suerte de epifenómeno imaginario, sede última de las ilusiones subjetivistas.

humana perversa polimorfa lo que será establecido como la positividad «metapsicológica» del inconsciente y de la teoría psicoanalítica por venir.

Referencias bibliográficas

Anzieu, D. (1988 [1959]). *El autoanálisis de Freud y el descubrimiento del psicoanálisis*. México: Siglo XXI.

Bryant, N., Wiederholt, J. y Kass, C. (1972). *Final Report: Leadership Training Institute in Learning Disabilities.* Washington, DC: U.S. Office of Education.

Bryant, N. (1972). *Recommendations for programmatic research.* Washington, DC: U.S. Office of Education.

Freud, S. (1973 [1891]). *La afasia.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Freud, S. (1992a [1950, 1892-1899]). Fragmentos de la correspodencia con Fliess. En S. Freud, *Obras completas. Volumen I.* Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1992a [1893]). Algunas consideraciones con miras a un estudio comparativo de las parálisis motrices orgánicas e histéricas . En S. Freud, *Obras completas. Volumen I.* Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S., & Breuer, J. (1992b [1895]). Estudios sobre la histeria. En S. Freud, *Obras completas. Volumen 2.* Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1992[1895/1950]). Proyecto de psicología. En S. Freud, *Obras completas. Volumen 1.* Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1992 [1898]). Sobre el mecanismo psíquico de la desmemoria. En S. Freud, *Obras completas. Volumen III.* Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1992 [1900]). La interpretación de los sueños. En J. Strachey, *Sigmund Freud. Obras completas.* Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1992 [1905]). Tres ensayos de teoría sexual. En S. Freud, *Obras completas. Volumen VII.* Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1992 [1914]). Trabajos sobre metapsicología. En S. Freud, *Obras Completas. Volumen XIV.* Buenos Aires: Amorrortu.

Forrester, J. (1980) *Language and the Origins of Psychoanalysis*. New York: Columbia University Press.

Foucault, M. (1994 [1957]). La investigación científica y la psicología. *Psicología cultural. Grupo Cultura y Desarrollo Humano, Unversidad del Valle*, 1-19.

Foucault, M. ((2003/2005) [1973-74]). *El poder psiquiátrico.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Galimberti, U. (2002 [1992]). *Diccionario de psicología.* México: Siglo XXI Editores.

García Sánchez, J. N. (1998 [1995]). *Manual de dificultades de aprendizaje: lenguaje, lectoescritura y matemáticas*. Madrid: Narcea Ediciones.

García Sánchez, J. N. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.

Jones, E. (2003). *Vida y obra de Sigmund Freud*. Barcelona: Anagrama.

Le Gaufey, G. (2012 [1991]). Representación freudiana y significante lacaniano. En Le Gaufey, *El caso inexistente. Una compilación clínica*. México: Pe Ele.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1997 [1969]). *Psicología del niño.* Madrid: Ediciones Morata.

Scarfone, D. (2005). *Las pulsiones.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Stengel, E. (1973). Introducción. En S. Freud, *La afasia.* Buenos Aires: Nueva visión.

Venturini, J. (2015). Márgenes de la estructura. De semblanzas históricas del mito en la ciencia. *XV Jornada Corpolinguagem, VII Encontro Outrarte. II Jornada de Investigación: formación de la clínica psicoanalítica en el Uruguay.* Montevideo: Accesible en https://uruguay.academia.edu/Joaqu%C3%ADnVenturini.

Venturini, J. (2017). Metapsicología, estructura, sujeto. De las valencias del yo al estadio del espejo. En A. M. Fernández Caraballo, *La identificacción en psicoanálisis. Claves para el estudio de la enseñanza y el aprendizaje.* Montevideo: CSIC, Udelar.

De la entidad *niño* para el psicoanálisis y los efectos en la educación y en la psicopedagogía

ANA M.ª FERNÁNDEZ CARABALLO

Presentación

Las conceptualizaciones actuales sobre *niño* se constituyen desde el siglo XV hasta el siglo XVIII como resultado de discursos[21] en los que afloran procedimientos médicos, psicológicos y educativos (y psico-pedagógicos).

La relación entre la *entidad niño* y el psicoanálisis deriva de esa historia que comienza en la modernidad. De hecho, el *psicoanálisis con niños* no ha podido escapar de la determinación que el discurso moderno produjo con la condición de *lo niño*[22] y si bien, desde sus comienzos, ha desarticulado los planteos provenientes de la psicología y de la pedagogía, también es posible observar que se vio, muchas veces, entrampado en dichos discursos.

Para vislumbrar ese recorrido se requiere de una posición crítica respecto de ciertos enunciados provenientes de los discursos médicos, psicológicos y pedagógicos con los que la cultura occidental moderna construyó su idea de niño y de las relaciones de este con los padres y con las instituciones. [23]

[21] Seguimos la apuesta de Foucault cuando indica que «el desafío que debe poner de relieve cualquier historia del pensamiento es precisamente captar el momento en que un fenómeno cultural, de una amplitud determinada, puede constituir un efecto, en la historia del pensamiento, un momento decisivo en el cual se compromete incluso nuestro modo de ser de sujetos modernos». (Foucault, 2002 ([1981-1982]), p. 82).

[22] Con la expresión *lo niño* hacemos referencia a una condición que ha sido conflictiva en los planteos del psicoanálisis. Que dicha condición remita al orden de lo fenoménico resulta muy costoso al psicoanálisis y, en cierta medida, a las derivaciones que este produce en la enseñanza y en el aprendizaje.

[23] En otros trabajos nos detuvimos con más profundidad en este tema. Al respecto ver: Fernández Caraballo, 2006, 2006b, 2015 y 2018-2019.

Sobre el niño moderno

La entidad *niño* que se nos presenta hoy como algo dado, desde lo obvio, no siempre tuvo ese lugar. Como indica Marie-Claude Thomas (en entrevista con Sauval, 2004), la noción moderna sobre el niño es una construcción del siglo XVII «que vino con la educación, con la instalación del capitalismo, y al fin del siglo XIX con la psicología experimental, luego con el conductismo y ahora paralelamente, con la psicología psicoanalítica».

Philippe Ariès (1986, 1987), Marc Bloch (1987), Élisabeth Badinter (1981) y Michel Foucault (2000 [1974-1975]), entre otros autores, han hecho hincapié en que el lugar del niño en la familia y en la educación ha variado en el tiempo, según las sociedades y, sobre todo, se ha modificado sustancialmente desde el siglo XIX. Es en ese tiempo que se terminó de imponer una visión rousseauniana de la infancia y el niño se convirtió en un *objeto* de apego, lo cual se acrecentó con los *progresos* de la medicina y la escuela en las sociedades industriales.

Para Philippe Ariès (1987), en la Edad Media no había una conciencia que diferenciara al niño del joven y del adulto. El sentimiento de la infancia no existía y no podía representarse al niño. Es recién a fines del siglo XVII y principios del XVIII que la familia se retira de la vida colectiva y se refugia en una casa más preparada para la *intimidad*. En dicho espacio se desarrolla un sentimiento nuevo entre los miembros de la familia, sobre todo entre la madre y el hijo. Luego, con el surgimiento de la *escuela moderna*, se separa nuevamente al niño de la familia. Los padres ya no se interesan únicamente por los bienes o el honor, sino que comienza, también, un fuerte interés por la educación. De este modo, la familia se organiza en torno al niño, que pierde el anonimato. Se trata del momento en que Juan Amós Comenio (1922 [1632]) con su *Didáctica Magna* inaugura la didáctica moderna y propone la máxima de «enseñar todo a

todos».[24] Según Ariès (1987), este nuevo sentimiento ha inspirado a la educación hasta el siglo XX sin hacer distinciones entre burguesía, pueblo, cuidad o campo.

El interés psicológico y moral por el niño ya no se expresa por el entretenimiento, sino que surge el *enigma* sobre la infancia.[25] La propuesta será conocer la psicología infantil para educarla mejor, para convertir a los niños en hombres razonables y adaptados a la cultura.

Como bien ha planteado Foucault (2000 [1974-1975], pp. 215-240), se constituyó la familia celular «que toma a su cargo el cuerpo y la vida del niño»; de ahora en más «la relación padres-hijos debe ser homogénea a la relación médico-paciente». Incluso los padres deben convertirse en padres y madres diagnosticadores, «un padre y una madre terapeutas, un padre y una madre agentes de salud». Es más, la nueva familia sustancial, afectiva y sexual, «es al mismo tiempo una familia medicalizada». Esta familia será la encargada de discriminar lo anormal, funcionará como principio de normalización.

> … la instancia de la familia medicalizada funciona como principio de normalización. Es esa familia, a la que se le dio todo el poder inmediato y sin intermediarios sobre el cuerpo del niño, pero a la que se controla desde fuera mediante el saber y la técnica médicos. (Foucault, 2000 [1974-1975], p. 240)

Además del saber médico se suma el saber pedagógico, toda una serie de técnicas que enmarcan y están encima de la familia. En palabras de Foucault (2000 [1974-1975]), se exige un intercambio, «conserven a sus hijos con vida y bien sólidos, corporalmente bien sanos, dóciles y aptos, para que nosotros podamos incorporarlos a una maquinaria cuyo control ustedes no tienen y que será el sistema educativo, de instrucción, de control del Estado» (p. 243). Ahora

[24] Behares (2004a, 2004b y 2005) ha trabajado muy exhaustivamente en este tema.

[25] Dicho enigma no es otro que el de la constitución del sujeto. Freud (1996 [1905], [1908]) en los textos «Tres ensayos de teoría sexual» y «Sobre las teorías sexuales infantiles» respectivamente aborda los «enigmas de sexualidad infantiles», a los que califica de «teorías» y de «investigación».

bien, ¿a qué nos conduce esta historización? y ¿cuál es su relevancia? Como enfatiza Thomas (2014):

> … por una parte, el niño entró en el mundo de la historia y se vio atrapado en un discurso a partir de la educación —esencialmente la transmisión de un saber escrito—, y que, por otra parte, la historia de la educación fue durante mucho tiempo (y todavía lo es) la historia de la formación del ciudadano. Dicho de otro modo, la noción de niño, de infante,[26] se construye de manera concomitante con el auge de cierta sociedad. Lo que aquí es interesante es que la necesidad de aumentar el número de brazos, de aumentar la fuerza de trabajo, sin importar cuál sea, es correlativa a ese discurso sobre el niño; ¿qué efecto tiene tal discurso? En primer lugar, el de disminuir la inmortalidad infantil. (p. 25)

Foucault (2000 [1974-1975]) indica que esa emergencia de discursos sobre el niño tiene como consecuencia la organización del terreno de la psiquiatría, de la psicología y de la educación. Finalizando el siglo XIX, la psiquiatría buscará estudiar todos los desórdenes posibles de la conducta. De ahora en más podrá «psiquiatrizarse todo lo que es desorden, indisciplina, agitación, indocilidad, carácter reacio, falta de afecto, etc.» (pp. 154-155). A la vez se produce un anclaje profundo de la psiquiatría en la medicina del cuerpo. «Contaremos, por lo tanto, con una verdadera ciencia médica, pero referida a todas las conductas, verdadera ciencia médica porque a través de la neurología existe ese anclaje de todas las conductas en la medicina» (p. 154-155). Es en el vínculo entre la neurología y la psiquiatría que se podrá constituir un discurso sobre «la norma» en tanto regla de conducta. Juntura dentro del campo organizado por la nueva psiquiatría de dos usos de la norma, dos realidades de la norma: «la norma como regla de conducta y como regularidad funcional: la norma que se opone a la irregularidad y el desorden y la norma que se opone a lo patológico y lo mórbido» (Foucault (2000 [1974-1975], pp. 154-155).

[26] Infante, de *infans*: 'el que no tiene voz'.

Y, justamente, a fines del siglo XIX y principios del XX comienza a surgir la psicología experimental con el objetivo de hacer de la psicología una ciencia, según el modelo positivista. A partir de entonces las teorías pedagógicas, y posteriormente las teorías psicopedagógicas, se apoyaron en los estudios psicológicos que le otorgaron una noción de sujeto y de conocimiento, y, en particular, de aprendizaje. La psicología del pensamiento (*Denkpsicologie* y sus derivas cognitivistas[27]) tendió a un ideal de desarrollo y se fundó en una idea central que sostiene un lugar de control mental, psíquico, volitivo, cognitivo.[28]

Al mismo tiempo que se estable el discurso de la psicología científica surge otro que se le contrapone: el psicoanálisis. A diferencia del anterior, plantea que no hay unidad psíquica. A partir de Freud, y muy fuertemente desde Lacan, el sujeto es un sujeto dividido; entonces: ¿qué relaciones se establecen en el interior del psicoanálisis respecto de «lo evolutivo», «lo educativo» y «el aprendizaje»?

Roudinesco (1998) entiende que es posible pensar que el psicoanálisis con niños sea heredero del siglo de las luces. Como sabemos, fue Jean Marc Gaspard Itard, discípulo de Philippe Pinel, quien realizó, a principios del 1800, la primera descripción de un tratamiento aplicado a un niño: Víctor de Aveyron. El caso del «niño salvaje» sería considerado, *a posteriori*, el prototipo de una cura de psicosis infantil o de autismo. Es más, las controversias sobre Víctor muestran las grandes líneas de la pedagogía desde Itard hasta

[27] Para un estudio en profundidad sobre las teorías cognitivistas del siglo XX ver el libro de Ángel Rivière *El sujeto de la psicología cognitiva*, 1992. Para un estudio sobre las derivas en el aprendizaje ver el libro de Juan Ignacio Pozo *Teorías cognitivas del aprendizaje*, 1989. Sobre esta temática ya hemos insistido en los artículos «Del aprendizaje en su inquietante extrañeza» (Fernández Caraballo, 2014) y «¿Toda noción de aprendizaje remite a la conducta?» (Fernández Caraballo, 2013).

[28] La psicología científica se funda en una idea central que proviene de una posible lectura de Descartes, la cual afirma que hay unidad psíquica, hay un lugar de control mental y cognitivo que conforma una unidad. Todo lo que no es Uno es Alter. A partir del postulado central cartesiano «*cogito, ergo sum*» (Descartes, 1980 [1641]) cada una de las psicologías recorta algún elemento para su teoría y realiza su formulación.

Montessori. Los planteos médico-pedagógicos (hoy, psico-pedagógicos) de Itard dieron lugar a debates en las teorías y técnicas en educación, educación especial, en las teorías de adquisición del lenguaje, hasta las curas de niños psicóticos o autistas. Más en detalle, Lane (1984) describe el camino directo que va desde el pensamiento de Condillac hasta la estrategia educativa de Itard, además de los rodeos a través de Pinel, por un lado, y a través de Epée y Sicard, por otro. «La educación del niño salvaje iba a contribuir a una verificación experimental de la teoría epistemológica de Condillac; el niño iba a representar el desarrollo psicológico del entendimiento humano tal y como Condillac lo preveía» (Lane, 1984, p. 97).

La historia del tratamiento de Víctor (que va de 1800 a 1806) y los métodos pedagógicos creados por Itard muestran parte de las técnicas y de los planteos teóricos que hasta el día de hoy son utilizados para lograr la readaptación y reeducación de niños con problemáticas psíquicas y pedagógicas muy diferentes (*retrasados*, débiles mentales, psicosis, autismo, etc.). En las dos «Memorias» (Itard, 2000 a y b [1807])[29] da cuenta, a modo de experiencia y de enseñanza, de que su trabajo resultó un «fracaso».[30] Ahora bien, el supuesto fracaso que plantea Itard se debe, fundamentalmente, a los postulados filosóficos (principalmente a los planteos de Condillac), a las teorías lingüísticas y a las teorías simplificadoras del «desarrollo intelectual» y de la «inteligencia» que subyacen en sus métodos. Además, sus métodos para reeducar a Víctor han influido en los procedimientos de la educación de la primera infancia. Octave

[29] Itard escribe las dos «Memorias» con el objetivo de comunicar a la comunidad científica y a las autoridades ministeriales los resultados de su trabajo. La educación de Víctor tenía la pretensión de sacar al niño del estado salvaje. Interés propio de la comunidad científica que sostenía las preguntas por el ser y el origen del hombre.

[30] Llama mucho la atención que Itard considerara los enormes progresos en la reeducación de Víctor un fracaso. Para un estudio profundo de esta problematización ver: Octave Mannoni (1965), Maud Mannoni (1967), De Lajonquière (2000), Banks-Leite y de Souza (2000).

Mannoni (1965), en su artículo dedicado a este tratamiento, insiste en estos puntos:

> Esta teoría lleva a imaginar que los métodos que se consideran válidos para un niño retrasado tienen que serlo también para un niño normal más joven, con otro cociente, es claro, pero de la misma edad mental. Es indudable que jamás se hizo explícitamente semejante cálculo; siempre se ha evitado caer en una confusión tan burda. No obstante, las nociones, una vez admitidas (en este caso, la noción poco clara de desarrollo), producen por sí mismas sus efectos, y no cabe duda de que, por lo menos en ciertos casos (por ejemplo, en María Montessori), se ha producido un deslizamiento. (p. 138)

Recordemos que las autoridades le conceden a Itard la reeducación de Víctor porque era un especialista y un innovador en materia de reeducación de sordos y sordomudos. Es decir, que se pretendió un tratamiento similar al de un sordo y/o mudo. Y, justamente, es en la educación del habla donde Itard entiende que fracasó. Es desde allí que se instaura un orden de problemas médico-pedagógicos que conservan actualidad.[31]

El surgimiento del psicoanálisis con niños y sus derivas en la psicología psicoanalítica

El psicoanálisis con niños tuvo sus comienzos, a principios de siglo XX, cuando Freud le propuso a Max Graf que analizara a su propio hijo, Herbert Graf (Hans).[32] En dicho historial, Freud (1996 [1909]) había interpretado juegos, sueños y fantasías, pero fue al observar el juego del carretel o *fort-da* de su nieto de 18 meses que descubrió los mecanismos psíquicos de la actividad lúdica (Freud, (1996 [1909]). Comprendió que el niño no jugaba solamente a aquello que le resultaba placentero, sino que también repetía al jugar situaciones

[31] Nos detuvimos en esta temática en: Fernández Caraballo (2007), (2007b), (2009), (2012) y (2018-2019).

[32] Para un estudio actual y muy exhaustivo sobre este historial ver Dachet (2013).

dolorosas. Partiendo de estos hallazgos, Melanie Klein y Anna Freud buscaron la forma de aplicar el psicoanálisis a niños, y publicaron los primeros libros, presentando las curas.

Los primeros trabajos del psicoanálisis con niños y las relaciones con la pedagogía se produjeron en el interior del psicoanálisis. Las primeras mujeres en practicar el psicoanálisis con niños provenían de ámbitos relacionados o directamente vinculados con la educación. Ahora bien, esto ha tenido efectos directos entre ambos campos, el psicoanalítico y el pedagógico. En términos muy generales, es posible decir que se produjo una desviación fuerte de los postulados freudianos y se acabó psicologizando esos fundamentos. Nociones tales como: sexualidad infantil, complejo de Edipo, complejo de castración, fases de la evolución psicosexual —entre otras tantas— derivaron en conceptos evolutivos. Evidentemente, los propios textos de Freud permitían ya dicha lectura, vale decir, se leyó al «Freud evolutivo, biológico».

Anna Freud ingresa en el movimiento psicoanalítico en 1922 a través del psicoanálisis con niños cuando presenta ante la Sociedad Psicoanalítica de Viena su primer trabajo titulado «La relación entre fantasías de flagelación y un sueño diurno».[33] A cinco años de su ingreso publicó *Psicoanálisis del niño* (1951 [1927]).[34] En dicho libro estudia los alcances y límites del análisis y sus dificultades. Sostiene que la situación del niño frente al tratamiento analítico es diferente a la del adulto: no tiene conciencia de enfermedad ni deseo de curarse,

[33] La aparición de su biografía, *Anna Freud*, por Elisabeth Young-Bruehl (1991) dio a conocer que la paciente en cuestión era ella misma. A falta de paciente decide tomar su propio caso para lograr ingresar en la asociación. Empieza a trabajar seis meses más tarde; por ese entonces se analizaba con Freud. Su caso había sido trabajado en «Pegan a un niño» por el propio Freud (1996 [1919]). El texto de Anna fue publicado en 1923 en el *International Journal of Psychoanalisis*, *Vol. 4*. (Se encuentra también una publicación en español en la revista *Colección Diva*, *n.º 9*, marzo de 1999).

[34] Paralelamente asumió la edición de las obras de su padre. En 1925 fue elegida directora del nuevo Instituto de Psicoanálisis de Viena que acababa de abrirse. Así comenzó a asumir las responsabilidades institucionales que iban a hacer de ella la gran representante de la ortodoxia vienesa.

no viene al analista por libre decisión, no ofrece asociaciones verbales, faltando de esa manera el instrumento fundamental del análisis con adultos. Esto la lleva a buscar un método que permita adaptar la técnica creada por Freud y aplicarla a pacientes de poca edad. Utiliza la interpretación de los sueños, sueños diurnos y dibujos, haciendo restricciones a la utilidad del juego como elemento para el análisis. Para ella, el juego es solo una actividad auxiliar. Introduce en su «teoría del desarrollo libidinal y yoico» la idea de una potencialidad, que llevaría al individuo a la salud entendida como logro de una vida genital y de la constancia objetal. Plantea una idea de desarrollo normal, un progresivo crecimiento desde la inmadurez a la madurez sobre líneas congénitas predeterminadas. Categoriza desórdenes infantiles y perturbaciones como trastornos en el desarrollo: demoras, trabas, fracasos, inhibiciones, regresiones normales y patológicas en el proceso del desarrollo. Realiza un perfil diagnóstico detallado, una semiología del yo y del superyó, de la libido y de la agresión. El tratamiento se realiza en base a un contrato que sostiene principalmente el analista y se propone como ideal del yo y normativiza al niño. El final de análisis con niños consiste en la adaptación que el individuo y el ambiente tienen en potencia.

Considera que los niños no tienen capacidad de transferencia y por lo tanto es necesaria una labor previa no analítica cuya finalidad es prepararlos para el trabajo analítico, dándoles conciencia de enfermedad, infundiéndoles confianza en el análisis y en el analista y creando una transferencia positiva que haga interior la decisión exterior de analizarse. Considera que «las finalidades pedagógicas se combinan con las analíticas, hacen que el niño sepa muy bien qué considera conveniente o inconveniente el analista, qué aprueba o desaprueba» (Freud, 1951, p. 71). La necesidad de conferirle un rol pedagógico al psicoanálisis y su concepción de la transferencia se funda en lo que ella considera la diferencia fundamental entre el análisis del niño y del adulto.

> La labor es doble: analítica, en la desintegración histérica llevada desde el interior, pero también pedagógica, influyendo desde el exterior, modificando la relación con los educadores, creando nuevas impresiones y revisando las exigencias que el mundo exterior impone al niño. (Freud, 1951, p. 120)

Justifica la labor educadora del analista de la siguiente manera: el analista debe tener conocimientos pedagógicos teóricos y prácticos y «si las circunstancias lo hiciesen necesario, asumir las funciones de educador durante todo el curso del análisis» (Freud, 1951, p. 126).

Por otra parte, en la misma época, Melanie Klein[35] emprendía una reestructuración teórica de la obra freudiana y una manera de cura con niños. En 1919 ingresa como miembro de la Sociedad Psicoanalítica de Budapest, presenta su primer estudio dedicado al análisis de un niño de 5 años, denominado el «Caso Fritz» (su propio hijo Erich).

En 1927 presentó «Los estadios precoces del conflicto edípico», en el cual expone los desacuerdos con Freud sobre la ubicación en el tiempo del complejo de Edipo, el desarrollo psicosexual y los elementos constitutivos. En enero de 1929 tomó en análisis a un niño de 4 años, hijo de uno de sus colegas de la Sociedad Británica de Psicoanálisis, al cual denominó Dick.[36] En 1932 publicó su primera obra importante «El psicoanálisis de niños» (Klein, 1971) en el cual expuso el armazón de sus futuros desarrollos teóricos, sobre todo el concepto de posición (esquizoparanoide y depresiva), así como su concepción ampliada

[35] Dio origen a una de las grandes corrientes del freudismo (el kleinismo), transformó profundamente la doctrina clásica, creó el psicoanálisis de niños y una nueva técnica de la cura.

[36] «Este caso ha suscitado numerosos comentarios hasta hoy, se trata de un niño que ahora sería llamado autista, analizado por Melanie Klein en 1929, del cual dio cuenta en "La importancia de la formación del símbolo en el desarrollo del yo", caso releído por Lacan en 1954 durante su *Seminario Los escritos técnicos de Freud*; y por el cual tuvo que modificar su concepto de estadio del espejo con el esquema llamado del "ramo invertido", esquema que no ha dicho su última palabra en cuanto a la cuestión del autismo y a la del signo, en el campo freudiano». (Thomas, 2006, p. 9).

de la pulsión de muerte. En 1955, en el Congreso de la IPA en Ginebra, presentó «Un estudio sobre la envidia y la gratitud», que derivará en 1957 en su libro *Envidia y gratitud* (Klein, 1987), en el cual desarrolló el concepto de envidia articulado con la extensión de la pulsión de muerte, que para ella tenía un fundamento constitucional. Puso en marcha nuevas controversias, que la llevan a la ruptura con Winnicott y Paula Heimann.

El psicoanálisis de niños (Klein, 1971) se basa en la utilización del juego y continúa las investigaciones de Freud. Piensa que el niño al jugar vence realidades dolorosas y domina miedos instintivos, proyectándolos hacia el exterior en los juguetes, mecanismo que es posible porque muy tempranamente tiene la capacidad de simbolizar. En su obra, no es posible imaginarse el nacimiento a partir de una tabula rasa acognoscitiva, aconflictiva, sobre la cual se irán inscribiendo las distintas experiencias. El conflicto y la angustia son inherentes al ser humano. El ser humano juega para repetir, elaborar y simbolizar. Considera que la capacidad de transferencia es espontánea en el niño y debe interpretarse desde el primer momento, y el analista no debe tomar el papel de educador. Sostiene, apoyada en Freud y en sus estudios de la transferencia y el juego, que la ansiedad temprana del niño es muy intensa y pone en marcha un mecanismo de compulsión a la repetición. Desde sus primeros trabajos afirma que mediante el proceso de simbolización el niño consigue proyectar el amor en nuevos objetos y fuentes de gratificación.

El conflicto con Anna Freud se inició desde el principio y abrió el debate sobre dos maneras de concebir el psicoanálisis de niños: una forma nueva y mejorada de la pedagogía (posición de Anna Freud) o el lugar de la exploración psicoanalítica del funcionamiento psíquico desde el nacimiento (posición de Melanie Klein).[37]

[37] Sobre esta polémica ver Fernández Caraballo (2006) y (2018-2019).

Las grandes diferencias entre Anna Freud y Melanie Klein acerca del psicoanálisis con niños derivaron en el *middle group* que se convertiría en el grupo de los Independientes. Entre sus representantes se encuentra Donald Winnicot. Con los años, los enfrentamientos tuvieron como consecuencia el debilitamiento del rigor teórico, lo que favoreció el retorno de la psicología y derivó en la *Ego Psychology* y la *Self Psychology*. Ambas corrientes tienen en común el hecho de que apuntan a la adaptación pragmática del sujeto a la sociedad, se oponen al psicoanálisis europeo, proponiendo una ética pragmática del hombre, basada en la noción de profilaxis social o higiene mental. De allí, un psicoanálisis medicalizado, asimilado a la psiquiatría y con influencias del conductismo. Con el nombre de *psicoanálisis* se despliegan los postulados centrales del conductismo y posterior cognitivismo, dando lugar al surgimiento de una psicología psicoanalítica y actualmente a un «neuro-psicoanálisis».[38]

Por su parte, desde mediados del siglo XX, y en adelante, Jacques Lacan (y sus seguidores) renueva las controversias y produce una clínica con niños diferente. Para Lacan, el niño es, sobre todo, sujeto efecto del discurso particular de su propia historia, vale decir, del discurso de los padres (Lacan, 1988a [1969]). Plantea en su «Conferencia en Ginebra sobre el síntoma» que:

> Los padres modelan al sujeto en esa función que titulé como simbolismo. Lo que quiere decir, estrictamente, no que el niño sea el principio de un símbolo, sino que la manera en que le ha sido instalado un modo de hablar, no puede sino llevar la marca del modo bajo el cual lo aceptaron los padres. La cura en el análisis con niños sigue el curso a través de la operación del dispositivo mismo, vale decir, el juego del niño, en tanto que favorece la

[38] M-C. Thomas (2009) ha trabajado muy fuertemente en esta problemática. Recientemente hemos publicado un artículo desarrollando esta temática vinculada a las dificultades ante el aprendizaje. Ver: Fernández Caraballo (2017).

> circulación del deseo como metonimia a través de su no reducción a la demanda, pero articulado en el despliegue de esta última. (p. 124)

El análisis con niños implica el despliegue de la interrogación de su posición en la estructura, implica el desarrollo de una verdadera producción mítica. El niño, en lugar de relatar la escena de lo ocurrido, inventa una escena en la cual tramitará lo allí ocurrido. Esa escena será inventada con los elementos que tenga a su disposición. Responder con un síntoma indica algo de la posición del sujeto, un lugar.

A partir de Lacan *lo niño* entendido como *el niño*, en tanto sujeto con relación a un discurso familiar, y *lo infantil*, en tanto irrupción de algo del orden de lo subjetivo (más allá de la edad cronológica), posibilita un abordaje diferente. Lo posible niño se desprende de considerar al sujeto como efecto del discurso particular de su propia historia, y el análisis posibilitará la apuesta de realizar un relato.

Ahora bien, sin negar el factor orgánico presente en muchos casos, la teoría psicoanalítica lacaniana no lo selecciona como una explicación radical. El «desarrollo» del niño se da condicionado a su introducción en el orden simbólico. Adquirir conocimiento depende del lenguaje, no se construye exclusivamente por la experiencia. El aprendizaje está determinado por el discurso y no solamente por la acción. A diferencia de la conceptualización médica (psiquiatría y neurología), el síntoma para el psicoanálisis se manifiesta como un mensaje cifrado, un enigma, en el cual se revela el efecto de atravesamiento de lo simbólico en el cuerpo. Es más, se trata de una operación metafórica de sustitución, que procura un lugar de doble inscripción, en lo real del organismo y en la anatomía imaginaria del cuerpo. El sujeto que presenta alguna de sus facultades «disminuida» no es el sujeto de la necesidad ni del comportamiento ni del conocimiento. Es un sujeto hablante, que por su palabra dirige un llamado, trata de hacerse escuchar. Por tal motivo, tendremos que estar advertidos y no acallarlo solamente con medicinas o con reeducación.

Referencias bibliográficas

Ariès, P. (1986). *El tiempo de la historia*. Buenos Aires: Paidós.

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Buenos Aires: Alfaguara.

Badinter, E. (1981). *¿Existe el amor maternal?* Buenos Aires: Paidós.

Banks-Leite, L. y De Souza, R. M. (2000). O des(encontro) entre Itard e Victor: os fundamentos de uma Educação Especial. En L. Banks-Leite e I. Galvão (Orgs.). *A educação de um selvage. As experiências pedagógicas de Jean Itard.* San Pablo: Cortez Editora, pp. 57-81.

Behares, L. (2004a). Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la «fantasía» didáctica. En L. Behares (Dir.). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala, pp.11-30.

Behares, L. (2004b). Materialidades del saber en didáctica a partir del concepto de «transposición». En L. Behares (Director). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala, pp. 31-64.

Behares, L. (2005). Didáctica Moderna: ¿Más o menos preguntas, más o menos respuestas? En L. Behares y S. Colombo (Comps.). *Enseñanza del saber-saber de la enseñanza.* Montevideo: Departamento de Publicaciones de la FHCE, pp. 9-15.

Bloch, M. (1987). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Comenio, J. A. (1922 [1632]). *Didáctica Magna*. Madrid: Editorial Reus.

Dachet, F. (2013). *¿La inocencia violada? Sobre el caso Hans de Freud*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.

De Lajonquière, L. (2000). Itard Victor!!! Ou do que não deve ser feito na educação das crianças. En L. Banks-Leite e I. Galvão (Orgs.). *A Educação de um Selvage. As experiências pedagógicas de Jean Itard*. San Pablo: Cortez Editora, 2000, pp.105-116.

Descartes, R. (1980 [1641]). Meditaciones metafísicas. En: *Obras escogidas*. Buenos Aires: Charcas.

Fernández, A. M. (2006). Lo niño y el psicoanálisis: ¿posibilidad o imposibilidad? En: *Revista Educação Temática Digital***:** *150 anos de Freud, 8,* 20-48. Faculdade de Educação da Unicamp. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4856456

Fernández, A. M. (2006b). Si de actualizaciones se trata: ¿Qué nos enseña sobre el saber y el aprendizaje un antiguo discurso con más de dos mil años? En *XVII Jornadas uruguayas de psicología. Múltiples miradas acerca de niños/as y adolescentes del Uruguay de hoy.* Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-43372007000300003

Fernández, A. M. (2007). De la entidad niño a las dificultades ante el aprendizaje. En N. Ganduglia y N. Rebetez (Coords.). *Tiempo de la nación mestiza. Imaginarios y saberes de los pueblos para un modelo social intercultural:memorias del 3.er Foro Latinoamericano Memoria e Identidad*. Asociación Civil Signo-Centro interdisciplinario, Unesco, Universidad de la Rioja. pp. 167-172.

Fernández, A. M. (2007b). Las dificultades ante el aprendizaje: un posible abordaje desde el psicoanálisis. En *Programas de Aulas Comunitarias Las dificultades ante el aprendizaje. Aportes para los llamados «casos difíciles» en el PAC*. Material de apoyo Programa de Aulas Comunitarias. Montevideo, Vida y Educación, pp. 9-19.

Fernández, A. M. (2009). De Itard al psicoanálisis: en cada niño hay un salvaje. En *Memorias del primer encuentro rioplatense de psicopedagogía y educación.* Asociación Civil Signo-Centro interdisciplinario, Fundación Suzuki. Montevideo.

Fernández, A. M. (2012). Una lectura de las dificultades del aprendizaje desde el psicoanálisis. En A. Uturbey, (Org.). *Guía Metodológica: Intervención psicopedagógica en el marco del Programa Puente de Acreditación Escolar*. Montevideo: ANEP-MIDES-INFAMILIA, pp. 30-33.

Fernández, A. M. (2013). ¿Toda noción de aprendizaje remite a la conducta? En: *Didáskomai*. *Revista de Investigación sobre la Enseñanza*, *4*, pp. 79-94, Montevideo: Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Udelar.

Fernández, A. M. (2014). Del aprendizaje en su inquietante extrañeza. En A. M. Fernández. *El aprendizaje en cuestión*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar, Segunda edición revisada y aumentada.

Fernández, A. M. (2015). Cuerpo-niño. Una lectura desde el psicoanálisis. En *Cadernos de Formação RBCE*, 6 (1) pp. 27-44. Recuperado de http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2080/1036 (Consultado en diciembre de 2015).

Fernández, A. M. (2018). Psicoanálisis y neurociencias: nuevas perspectivas para problematizar las dificultades ante el aprendizaje. En: A. M. Fernández y J. Venturini, J. (Dirs.). *Dificultades de aprendizaje. Un abordaje multidisciplinario*. Montevideo: Departamento de enseñanza y aprendizaje, Instittuo de Educación, Udelar. Recuperado de http://www.fhuce.edu.uy/index.php/ciencias-de-la-educacion/noticias/8144-educacion-ensenanza-y-aprendizaje

Fernández, A. M. (2018-2019). El psicoanálisis con niños y sus efectos en la psicopedagogía. *Didáskomai Revista del Instituto de Edacación (9)*. Recuperado de: http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/42 (Consultado en febrero de 2019).

Foucault, M. (2000 [1974-75]). *Los anormales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2002 [1981-82]). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.

Freud, A. (1923). La relación entre fantasías de flagelación y un sueño diurno. En: *Colección Diva* n.º 9, marzo de 1999.

Freud, A. (1951). *Psicoanálisis del niño*. Buenos Aires: Editorial Imán.

Freud, S. (1996 [1905]). Tres ensayos de teoría sexual. En J. Strachey (Comp.). *Sigmund Freud. Obras completas*. *Tomo VII*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 109-121.

Freud, S. (1996 [1908]). Sobre las teorías sexuales infantiles. En J. Strachey (Comp.). *Sigmund Freud. Obras completas*. *Tomo IX*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 183-201.

Freud, S. (1996 [1909]). Análisis de la fobia de un niño de cinco años. En J. Strachey (Comp.). *Sigmund Freud. Obras completas*. *Tomo X.* Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 7-117.

Freud, S. (1996 [1919]). Pegan a un niño. Contribución al conocimiento de la génesis de las perversiones sexuales. En J. Strachey (Comp.). *Sigmund Freud. Obras completas*. *Tomo XVII*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 174-200.

Freud, S. (1996 [1920]). Más allá del principio de placer. En J. Strachey (Comp.). *Sigmund Freud. Obras completas*. *Tomo XVIII*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 1-61.

Itard, E. M. (2000a [1807]). Relatório I: Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do joven Selvagem do Aveyron. En L. Banks-Leite e I. Galvão (Orgs.): *A Educação de um Selvagem. As experiências pedagógicas de Jean Itard*. San Pablo: Cortez Editora, pp.123-177.

Itard, E. M. (2000b [1807]). Relatório II: Relatório feito a Sua Excelência o Ministro do Interior sobre os novos desenvolvimentos e o estado atual do Selvagem do Aveyron. En L. Banks-Leite e I. Galvão (Orgs.): *A Educação de um Selvagem. As experiências pedagógicas de Jean Itard*. San Pablo: Cortez Editora, pp. 179-229.

Klein, M. (1987 [1957]). *Envidia y gratitud.* Buenos Aires: Paidós.

Klein, M. (1971a). Los estadios precoces del complejo de Edipo. En M. Klein,

Contribuciones al psicoanálisis. Buenos Aires: Hormé.

Klein, M. (1971b). La importancia de la formación del símbolo en el desarrollo del yo. En M. Klein, *Contribuciones al psicoanálisis*. Buenos Aires: Hormé.

Klein, M. (1971c). El psicoanálisis de niños. En M. Klein, *Contribuciones al psicoanálisis*. Buenos Aires: Hormé.

Lacan, J. (1988a [1969]). Dos notas sobre el niño. En J. Lacan, *Intervenciones y textos 2*. Buenos Aires: Manantial.

Lacan, J. (1988b [1975]). Conferencia en Ginebra sobre el síntoma. En J. Lacan, *Intervenciones y textos 2*. Buenos Aires: Manantial, pp. 115-144.

Lane, H. (1984). *El niño salvaje de Aveyron*. Madrid: Alianza Editorial.

Mannoni, M. (1976 [1967]). *El niño, «su enfermedad» y los otros*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Mannoni, O. (1973 [1965]). Itard y su salvaje. En O. Mannoni, *La otra escena. Claves de lo imaginario*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.

Rivière, A. (1992). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Barcelona: Editorial Crítica.

Roudinesco, E. y Plon, M. (1997). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Roudinesco, E. (1998). *Historia del psicoanálisis en Francia. La batalla de cien años*. Madrid: Fundamentos.

Sauval, M. (2004). Reportaje a Marie-Claude Thomas. *Fort-Da. Revista de Psicoanálisis con Niños, (7)*. Recuperado de http://www.fort-da.org/reportajes/thomas.htm (Consultado en mayo 2006).

Thomas, M-C. (2006). Temple-Cyborg. Una filósofa muy menor. *Me cayó el veinte. Revista de Psicoanálisis*, *(11)*.

Thomas, M-C. (2009). ¿Psicoanálisis esquizofrénico? Neuropsicoanálisis/Spychanalyse (desgarramiento o frontera dialéctica). *Me cayó el veinte. Revista de psicoanálisis*, *(19)*, pp. 93-122.

Thomas, M-C. (2014). *Genealogía del autismo*. México: EPEL.

Young-Bruehl, E. (1991). *Anna Freud*. Buenos Aires: Emecé Editores.

Schreber y su enseñanza: una posible relación del psicoanálisis con el aprendizaje y sus dificultades[39]

MARCELO NOVAS

> *Jacques-Alain Miller: ¿Es que acaso en la paranoia, el significante representa al sujeto para otro significante?*
>
> *Jacques Lacan: En la paranoia, el significante representa un sujeto para otro significante.*
>
> *Jacques-Alain Miller: ¿Y usted puede situar allí "*fading*", objeto a…?*
>
> *Jacques Lacan: Exactamente.*
>
> *Jacques-Alain Miller: Esto habría que mostrarlo.*
>
> *Jacques Lacan: Seguramente esto habrá que mostrarlo, es cierto, pero no lo mostraré esta noche.*
>
> (Jacques LACAN, 2007, p. 30)

El 14 de abril de 1911 moría Daniel Paul Schreber. Desde 1903, año de publicación de sus *Memorias de un enfermo nervioso* (Schreber, 1999), su obra no ha dejado de ser leída desde diferentes campos del conocimiento. Dentro del psicoanálisis, diversos acercamientos a ella han tenido lugar, y en este escrito nos detendremos particularmente en el abordaje de Sigmund Freud en sus *Puntualizaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides) descrito autobiográficamente* (Freud, 1991c), y el de Jacques Lacan, pero no desde lo propuesto en su tercer seminario público *Las psicosis* (Lacan, 1993), sino a partir de algunas de las ideas trabajadas en el noveno seminario *La identificación* (Lacan, 1961-1962). Roberto Calasso nos informa que rápidamente desde la psiquiatría y el psicoanálisis el texto de Schreber comenzó a ser leído, debiéndole Freud a Jung el hecho de haberle advertido sobre la existencia de este. De esta forma, diferentes psicoanalistas proponen sus lecturas. La lista es extensa; a los nombres de Freud y Jung debemos agregar el de Maurits Katan, Franz Baumeyer y William Niederland (Calasso, 1994, p. 190). Calasso también

[39]Este artículo contiene algunas ideas ya trabajadas en: Novas, M. «Schreber y su enseñanza». *Didáskomai* n.º 7, de diciembre de 2016, revista arbitrada de la FHCE de la Udelar.

nos señala que desde fuera del psicoanálisis el único gran intento de lectura ha sido el de Elías Canetti en *Masa y poder* (Canetti, 2009). Pero dentro del campo 'psi', para Calasso la obra más brillante luego de la propuesta freudiana, es *El asesinato del alma* de Morton Schatzman (Schatzman, 1999). En el prefacio de su obra Schatzman plantea:

> Sería importante saber si los padres y las sociedades que adoptan la obediencia y la disciplina como objetivos preeminentes de la educación infantil tienen más, menos o las mismas probabilidades que otros padres y sociedades de llevar a los niños a la locura. Las ideas del Dr. Schreber, padre, acerca de la vida familiar reflejan, como una caricatura, las ideologías ampliamente difundidas en el mundo occidental 'liberal' de hoy en día: los varones adultos tienen que ser dominantes; la sexualidad de los niños y adolescentes tiene que ser dominada; los padres, por ignorantes, fanáticos o intolerantes que sean, tienen que supervisar la moral de sus vástagos hasta por lo menos el final de la adolescencia; y los niños tienen que aprender pronto a someterse, a menudo sin críticas, a la voluntad de sus padres. (Schatzman, 1999, p. 2)

Esto nos lleva directamente a pensar la relación entre las concepciones de enseñanza y aprendizaje y qué podría proponer el psicoanálisis al respecto. Tengamos presente que el psicoanálisis parte de la hipótesis que cuestiona la noción de individuo al proponer a un sujeto dividido. Veamos lo que Ana María Fernández Caraballo nos dice al respecto.

> A fines del siglo XIX y principios del XX surge la psicología experimental con el objetivo de hacer de la psicología una ciencia según el modelo positivista. A partir de entonces las teorías pedagógicas se apoyaron en los estudios psicológicos que le prestaron una noción de sujeto y de conocimiento, y por lo tanto un *modo de concepción del aprendizaje.* En forma muy esquemática es posible señalar que la *Denkpsicologie* (psicología del pensamiento, hoy nombrada como psicología cognitiva) tiende a un *ideal de desarrollo* y se funda en una idea central que afirma que hay unidad

> psíquica, hay un lugar de control mental, psíquico, volitivo, cognitivo, que conforma dicha unidad. (Fernández Caraballo, 2014, p. 22)

Ese lugar de unidad psíquica algunos quisieron encontrarlo en la noción de 'yo', pero si algo logró Lacan fue mostrarnos que el yo no debe confundirse con el sujeto. Adrián Villalba (Villalba, 2012, p. 112) nos recuerda que Lacan en *Aún* plantea que no debería ser en el yo donde deba ponerse el acento de la enseñanza, «es decir en lo que el yo pueda proferir, sino en el de, o sea, de donde viene eso, esa enseñanza cuyo efecto soy» (Lacan, 1981, p. 38). ¿Habría entonces posibilidad de aprendizaje en el psicoanálisis? Fernández Caraballo nos propone: «pues bien, aquello denominado aprendizaje en psicoanálisis se encuentra en los primeros descubrimientos analíticos: el trauma, la fijación, la reproducción, la transferencia» (Fernández Caraballo, 2014, p. 34). Desde todos esos lugares, Daniel Paul Schreber tiene lo que transmitirnos, particularmente si pensamos en la oposición que se plantea entre la psicología experimental, surgida a finales del siglo XIX y comienzos del XX, y la propuesta del psicoanálisis (Fernández Caraballo, 2014, p. 21). La primera propone un ideal de desarrollo, basado en la unidad psíquica del individuo; el psicoanálisis en cambio propone un psiquismo dividido entre la conciencia y el inconsciente (Fernández Caraballo, 2014, p. 22), por lo que sus concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza diferirán.

Psicoanálisis y psiquiatría: ¿demencia precoz, esquizofrenia o parafrenia?

Trataremos de contextualizar cuál fue el intercambio, o quizá la interrelación, entre el psicoanálisis y la psiquiatría para luego poder introducirnos en los textos freudianos. Pero comencemos con un poco de historia.

Fue Kahlbaum quien, hacia la mitad del siglo XIX, desarrolló para la psiquiatría alemana un criterio que tuvo el carácter de doctrina para esta disciplina, y que consistía en apoyar los ordenamientos según los datos que

aportara la observación del desarrollo de la enfermedad a través del tiempo. Los diagnósticos que se realizaban según este criterio debían permitir reconstruir la evolución de la enfermedad hasta el momento de su observación y aun determinar su pronóstico o evolución futura. De esta forma se dio lugar a la determinación de entidades clínico evolutivas, criterio que adoptó Emile Kraepelin y que constituye el fondo sobre el que se dibujó la quinta edición del tratado de psiquiatría de este autor (Cancina, 1992, p. 11). Desde el comienzo, el intento clasificatorio de Kraepelin se orientará paulatinamente hacia una delimitación estrictamente clínica de los trastornos y así superará un primer ordenamiento puramente sindrómico para, ya en la cuarta y quinta edición, ajustar su criterio clínico con la determinación de lo que recibía el nombre de entidad clínico evolutiva (Cancina, 1992, p. 11). El punto de vista nosológico de Kraepelin se sostenía de tres parámetros básicos: el anátomo-patológico, la etiología y la clínica; cuando los dos primeros criterios no eran suficientes para una hipótesis, lo clínico se volvía fundamental. Y es en la cuarta edición de su tratado donde Kraepelin separa la paranoia del grupo de las parafrenias (Miller, 1993, p. 10). Si prestamos atención a lo que Freud propone en su texto en relación con la nosografía, podemos inferir que Freud está leyendo una versión posterior a esta cuarta edición, por lo menos (Cancina, 1992, p. 11). El tratado de Kraepelin conoció ocho ediciones, y es con la sexta edición que Daniel Paul Schreber se defiende en su alegato para obtener que se le levante la curatela que sobre él pesaba.

El término *paranoia* en Kraepelin hace pareja con *demencia precoz*. Como concepto, la paranoia tiene un lugar muy circunscripto, a diferencia de la demencia precoz que es un grupo más extenso y que además incluye las paranoias mal sistematizadas, como por ejemplo la demencia paranoide, siendo este precisamente el diagnóstico de Schreber, diagnóstico que Freud toma. Este término *paranoia* es un término de Griesinger y data de 1845, y a su vez es retomado por Kahlbaum en 1863. El término esquizofrenia pertenece a Eugen

Bleuler y aparece en 1911 en su obra «Demencia precoz o el grupo de las esquizofrenias»; como se ve, uno es previo a la entrada del psicoanálisis en el concierto de los saberes, el otro, posterior. Pero 'demencia precoz' es un concepto que aparece en la cuarta edición del tratado de Kraepelin en 1893. El capítulo «Demencia precoz» en la quinta edición tiene treinta y un páginas, en la octava edición, edición ya influenciada por el texto de Bleuler, alcanza las trescientas. Vemos que en un lapso de más o menos quince años el concepto, al menos en el espacio que ocupa materialmente, se decupla (Miller, 1993, p. 11). Como se ve, tenemos tres términos: demencia precoz, parafrenia y esquizofrenia.

Mas en esta disputa conceptual en la nosología, el término que triunfa es el de esquizofrenia. Podemos decir que el concepto bleuleriano de esquizofrenia, cuya invención se inscribe entre la séptima y octava edición del tratado de Kraepelin, es una producción tributaria del discurso analítico, es el resultado del trabajo que los conceptos del psicoanálisis operaron sobre el material kraepeliniano, debido al trabajo de Bleuler (Miller, 1993, p. 17). Freud, en este trabajo de delimitación nosográfica propone:

> Entiendo que lo más adecuado es bautizar a la *dementia praecox* con el nombre de «*parafrenia*», que, en sí mismo de contenido indeterminado, expresa sus vínculos con la paranoia (que conservaría su designación) y además recuerda a la hebefrenia incluida en ella. (Freud, 1911c, p. 70)

Pero Freud, médico neurólogo, no logra imponer su criterio a la psiquiatría.

Vemos así que 1911 es un año impar en muchos sentidos, crucial en toda esta producción, año en que aparecen el libro de Bleuler sobre la esquizofrenia, el libro de Jung sobre la libido y el libro de Freud sobre Daniel Paul Schreber. Es fundamental para comprender todo este período de la producción freudiana poder leer la correspondencia que Freud mantenía por ese entonces con autores como Jung, Ferenczi y Abraham, y cómo el texto de Schreber es permanentemente citado en tales intercambios.

Antes de Schreber

Freud ya se había ocupado de la psicosis en sus textos, así lo vemos por ejemplo en sus escritos de 1894 *Las neuropsicosis de defensa* (Freud, 1981) y el de 1896 *Nuevas puntualizaciones sobre las neuropsicosis de defensa* (Freud, 1986). Lo que se veía en esos textos es el escepticismo freudiano en relación con tratamiento de la psicosis, pero a la vez la inclusión de dicha problemática dentro del campo de producción del psicoanálisis. En el texto de 1894 el caso presentado por Freud aparece como una forma de defensa mucho más enérgica en la cual «el yo desestima (*verwerfen*) la representación insoportable junto con su afecto y se comporta como si la representación nunca hubiera comparecido» (Freud, 1894a, p. 59), y agrega:

> El yo se arranca de la representación insoportable, pero esta se entrama de manera inseparable con un fragmento de la realidad objetiva, y en tanto el yo lleva a cabo esa operación, se desase también, total o parcialmente, de la realidad objetiva. (Freud, 1894a, p. 60)

Este tipo de problemas clínicos son los que retomará Freud en sus textos *Puntualizaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides) descrito autobiográficamente* (1911), *Neurosis y psicosis* (1979 [1923]) y *La pérdida de realidad en la neurosis y la psicosis* (1979 [1924]).

En su artículo de 1896 *Nuevas puntualizaciones sobre las neuropsicosis de defensa* Freud presenta un caso tratado por él con su método, y lo que este escrito muestra es que la etiología se puede dilucidar a partir de la aplicación del método, cosa que manifiesta la imbricación entre el método, la técnica y la teoría. ¿Qué es lo que vemos? Vemos que hay inconsciente y este es de carácter sexual. En este historial, el reproche que sufre la paciente, a diferencia de la neurosis obsesiva, no es autorreproche, sino que le viene desde afuera, desde el exterior, mecanismo que Freud denominará proyección. Como se ve, ya por esos tiempos las preocupaciones freudianas sobre las psicosis giraban en torno

a estos tópicos. El problema era, entonces, la inadecuación del dispositivo analítico para el tratamiento de la psicosis, inadecuación del dispositivo que fue creado a la luz del síntoma neurótico y para un sujeto ordenado de esa manera.

Efectos de lectura

La lectura que Freud hizo de las memorias de D. P. Schreber generó una serie de movimientos en la teoría psicoanalítica que producirán una sucesión de artículos que grafican en qué sentido esta se desarrolla. Quizá como caso paradigmático podamos proponer *Introducción del Narcisismo* (Freud, 1979 [1914]), que marca una inflexión en el Psicoanálisis, cuyo resultado doctrinal más evidente será la propuesta de la segunda tópica del aparato psíquico que Freud propone en *El Yo y el Ello* (Freud, 1979 [1923]), nueve años después de este texto sobre el narcisismo, doce años más tarde que la publicación del ensayo sobre Schreber. Si bien lo que produce la introducción del narcisismo es nodal, no menos importante son otras líneas teóricas que aborda este análisis. Veamos como cierra Freud su escrito:

> Por último, no concluiré este trabajo, que a su vez no es sino un fragmento de un contexto más vasto, sin anticipar las dos principales tesis hacia cuyo puerto navega la teoría libidinal sobre las neurosis y psicosis: que las neurosis brotan en lo esencial de conflictos del Yo con la pulsión sexual; y que sus formas guardan las improntas de la historia de desarrollo de la libido…y del Yo. (Freud, 1911c, p. 73)

Como se ve, en estas pocas líneas podemos reconocer diversas vías de trabajo que aparecerán poco después desarrolladas en varios artículos. Por ejemplo, Freud dice «conflictos del Yo con la pulsión sexual», y no podemos dejar de pensar en «La represión», artículo de 1915 (Freud, 1979) enmarcado dentro de sus ensayos metapsicológicos. Podemos decir que, en determinado punto del recorrido freudiano, este autor debe hacer una puesta a punto de los

aspectos metodológicos y técnicos que hacen a su propuesta de acercamiento al psiquismo, y propone lo que se conoce como los trabajos sobre técnica psicoanalítica. De igual forma, podemos decir que luego de estas *Puntualizaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia* (*Dementia paranoides*) (Freud, 1980), descrito autobiográficamente, Freud debe ocuparse de la teoría que sustenta su método y propone su 'Metapsicología'. Es a partir de las interrogantes que Freud se plantea por esos años que luego veremos aparecer un nuevo modelo pulsional, una segunda tópica, una nueva teoría sobre la angustia. Como vemos, de los problemas que Freud encuentra en su trabajo clínico es la materia con que está hecho su trabajo y quizá por eso no debemos perder de vista la profunda y delicada imbricación que en el método psicoanalítico tiene la teoría, la técnica y la ética. De la posición que uno asuma al trabajar dependerá lo que pueda producir de su escucha clínica, y de esto último están formadas las hipótesis que alimentan y dirigen el trabajo clínico; entonces, que esa dialéctica no se interrumpa depende del delicado equilibrio que el método analítico propone.

El hijo de Pauline

Tratemos ahora de ver quién era Daniel Paul Schreber. Daniel Paul nace el 25 de julio de 1842 en Leipzig, hijo de Daniel Gottlob Moritz Schreber y de Pauline Haase, siendo el tercero de cinco hermanos y siendo el segundo varón: Daniel Gustave, tres años mayor; Anna, un año mayor; Sidonie, cuatro años menor y Klara, seis años menor que Daniel Paul. En noviembre de 1861, cuando Daniel Paul tenía 19 años, muere su padre a la edad de 53 años. En 1877, cuando Daniel Paul tiene 35 años, se suicida Daniel Gustave. Un año después de esto, en 1878, Daniel Paul contrae matrimonio con Sabine Behr (García, 1997, p. 134). La primera enfermedad de Daniel Paul ocurre entre el otoño de 1884 y fines de 1885; es internado en la clínica de Flechsig durante seis meses y su dolencia fue

considerada como un acceso de hipocondría (Freud, 1911c, p. 13). En este año de 1884 Daniel Paul es candidato a la cámara baja del Reichstag por el partido del canciller Bismarck. En 1886 comienza su trabajo en el tribunal regional de Leipzig. En junio de 1893 se le informa de su próxima designación para el Superior Tribunal de Dresden, y entre este anuncio y su asunción ocurren el sueño de recaída en la enfermedad y la fantasía de duermevela en la que siente que debe ser muy hermoso ser una mujer sometida al acoplamiento (Freud, 1911c, p. 14). El primero de octubre de 1893 asume su cargo y a fines de ese mismo mes comienza su segunda enfermedad, que comienza con tenaces insomnios e ideas hipocondríacas. Veamos el informe que transcribe Freud:

> Al comienzo de su estadía allí [en la clínica de Leipzig, dirigida por Flechsig] él exteriorizó más ideas hipocondríacas, se quejaba de padecer de un reblandecimiento del cerebro, decía que pronto moriría, etc.; luego ya se mezclaron unas ideas de persecución en el cuadro clínico, basadas en espejismos sensoriales, los cuales, sin embargo, inicialmente se presentaban más aislados, al par que imperaban un alto grado de hiperestesia y gran susceptibilidad a la luz y al ruido.
>
> Luego se acumularon los espejismos visuales y auditivos, que, sumados a perturbaciones de la cenestesia, gobernaron todo su sentir y pensar; se daba por muerto y corrompido, por apestado, imaginaba que en su cuerpo emprendían toda clase de horribles manipulaciones; y, como él mismo lo declara todavía hoy, pasó por las cosas más terribles que se puedan imaginar, y las pasó en aras de un fin sagrado. Las inspiraciones patológicas reclamaban al enfermo a punto tal que, inaccesible a cualquier otra impresión, permanecía sentado durante horas totalmente absorto e inmóvil [estupor alucinatorio], y por otra parte lo martirizaban tanto que deseaba la muerte: en el baño hizo varios intentos de ahogarse y pedía el 'cianuro que le estaba destinado'. Poco a poco, las ideas delirantes cobraron el carácter de lo mítico, religioso, mantenía trato directo con Dios, era

> juguete de los demonios, veía 'milagros', escuchaba 'música sacra' y, en fin, creía vivir en otro mundo. (Freud, 1911c, p. 14)

El 29 de junio es trasladado al asilo de Sonnenstein y allí se va estructurando su estado mórbido. Weber, el director de este asilo, en sus informes sostiene que Daniel Paul va construyendo un artificioso sistema delirante de carácter místico religioso, al tiempo que va reconstruyendo su personalidad hasta parecer capacitado para una vida normal. En 1900 Weber hace un informe muy favorable, y es el año en que Daniel Paul comienza a escribir sus memorias e inicia una acción judicial para ser dado de alta.

En estas *Memorias de un enfermo nervioso* (Schreber, 1999), en su redacción y en lo que estas producen y dicen, me gustaría detenerme. Luego de su estupor alucinatorio, la «época santificada de mi vida» como la llamaba Daniel Paul, Schreber se pone a escribir sus *Memorias* en el año 1900 (Alcalde, 1999, p. 18), acto que lo emparenta con Christoph Haizmann, otro poseso (Freud, 1923d). En el año 1902 Daniel Paul relee y reelabora su escrito; es este mismo año en el que se le da el alta y se anula su incapacitación. En 1903 Daniel Paul publica sus *Memorias*. Octave Mannoni nos dice que, vista desde fuera, la relación de Daniel Paul con su escrito no es delirante. Daniel Paul se ocupa de escribir y corregir, busca un editor (el mismo que editó a su padre), se preocupa de las consecuencias de su edición; es Mannoni quien nos llama la atención de la posición de *'Schreber als schreiber'* es decir de Schreber como escritor (Mannoni, 1990, p. 61). Daniel Paul escribe sus *Memorias* a partir de unos diarios que había llevado durante su internación. Schreber había grafiado signos estenográficos en sus libretas, situación que vemos en el libro de Daniel en el Antiguo Testamento, en el banquete de Baltazar. ¿Por qué decimos esto aquí?, porque entendemos que en el discurso religioso, discurso que Daniel Paul leyó, que abrevó en su familia, es donde Schreber encuentra la base para la autorización de su producción.

Daniel Paul puede escribir, puede escribir cuando no puede hablar, y cuando escribe suprime la omnipotencia de Dios sobre su cuerpo. Mannoni nos plantea que Schreber está atrapado en la palabra (Mannoni, 1990, p. 64), por eso para este autor el rechazo de las voces es el rechazo a la emasculación como invasión del goce ajeno y, a la vez, es el intento de mantener su posición de sujeto. Más aún, Mannoni a partir de este dato clínico, que Daniel Paul escribe cuando no delira, encuentra una distancia terapéutica entre la posición de sujeto (desprotegido) y la de autor, y esta distancia la ve con relación a la palabra. Creo que en este punto decir autor no es sin consecuencias, pues 'autor' en alemán es *verfasser*, que puede ser traducido como autor, pero también como concebidor, compositor, ordenador (Alcalde, 1999, p. 20), es decir, que la relación con la concepción se colige con facilidad, y esto lo veremos aparecer en el delirio de Daniel Paul, con relación a que él será el origen de una nueva raza de hombres. Pero no debemos olvidar que Schreber no delira lo que escribe, sino que escribe sobre lo que delira o deliró (Alcalde, 1999, p. 27).

La relación de Daniel Paul Schreber con la práctica de escribir es algo que precede a la enfermedad y a él mismo; sus antepasados escribían, y escribir es el fundamento material de su subsistencia: como redactor de sentencias y por los derechos de autor de su padre, que él percibe (Alcalde, 1999, p. 19). El mismo tribunal de primera instancia que lo puso bajo curatela le reconocía su idoneidad para seguir redactando fallos (Schreber, 1999, p. 337 y 355). Los antepasados de Daniel Paul son escritores prolíficos que en sus obras tratan sobre la moral y las costumbres. Por eso no debe llamarnos la atención que Daniel Paul escriba sus *Denkwürdigkeiten eines nervenkranken*. Ahora bien, Schreber no escribe una *selbstbeschreibung* 'autobiografía', *erinnerungen* 'recuerdos', *memorien* 'memorias' o un *tagebuch* 'diario', escribe *denkwürdigkeiten* 'cosas dignas de recuerdo', propone Alcalde en su estudio (Alcalde, 1999,

p. 26),[40] 'cosas dignas de ser pensadas' propone Gonzalo Percovich (Percovich, 2015, p. 15), un memorial quizá, lo que nos acerca a un recordatorio y, por qué no, a un túmulo funerario. En la historia de Daniel Paul Screber escritura y religión parecen ser cosas de familia.

«La novela familiar de los neuróticos» (Freud, 1909c) es un artículo que Freud escribe en 1908 y publica en 1909 en donde da cuenta de una idea que lo ocupó durante mucho tiempo; y lo que nos interesa marcar es que al principio esto lo atribuía a los paranoicos en especial, como lo atestiguan las cartas a W. Fliess del 24 de enero de 1897, del 25 de mayo de 1897 y del 20 de junio de 1898 (Freud, 1994). Daniel Paul pertenece a una familia luterana de gran cultura, donde la religión es muy importante; el propio Daniel Paul leyó a Lutero, siendo capaz de leer en griego y en otros idiomas. En la familia Schreber, en cinco generaciones encontramos ocho varones, por lo menos, de los que siete llegan a la edad adulta. De estos siete varones, cuatro son juristas, uno es pedagogo y dos son científicos en el campo de las ciencias naturales.

De estos ocho varones, siete se llaman Daniel, dándose el caso que todos aquellos que se desempeñan en la jurisprudencia se llaman Daniel. Los nombres de los hombres de esta familia son bíblicos o pietistas, a excepción de dos nombres segundos; los nombres de las mujeres en cambio son profanos, y hablando del nombre de las mujeres, ningún hijo hereda el nombre de la madre, excepto Daniel Paul. De estos siete varones, cinco se convierten en escritores, siendo el más famoso Daniel Gottlob Moritz, el padre de Daniel Paul, famoso médico ortopedista (Alcalde, 1999, p. 39), cuyas máquinas ortopédicas reaparecerán en el delirio de su hijo. Daniel Paul, su padre y su hermano, aquel que se suicidará a los 38 años (este hermano hereda el nombre del tío prematuramente muerto a los tres años), tienen los tres el mismo primer

[40] Dice Alcalde: «Pero eligió *Denkwürdigkeiten*, germanización que coexiste con Memorabilien, la que prolonga a su vez el latín *Commentarii* y se retrotrae al griego *hüpomnémata.* Los de Jenofonte sobre Sócrates, precipuamente» (Alcalde, 1999, p. 26).

apelativo: Daniel. ¿Esta importancia del nombre es un efecto del psicoanálisis? Más bien es una preocupación de Daniel Paul (Schreber, 1999, p. 18). Este nombre ubica a Daniel Paul en una genealogía, pero también en una tradición. Las peripecias que el profeta Daniel sufre en el antiguo testamento parecen dar el sustrato de lo que Daniel Paul dice que le ocurre: Daniel tiene visiones, debe interpretar sueños, su nombre fue cambiado, probablemente fue castrado. Cuando Lutero, enfrentado al problema de la traducción, debe dar cuenta de cuál era el estado de Daniel opta por *kammerer* 'camarero', 'camarlengo', salvo cuando el texto requiere ineludiblemente el empleo de la forma verbal; solo en esos casos emplea *verschnitteter* 'castrado'. Este *kammerer* no es ajeno a los orígenes de Daniel Paul; su bisabuelo, el primer Daniel de esa genealogía, se definía como *kameralist*, profesión intraducible a ninguna lengua actual que designaba a un funcionario de una corte principesca experto en finanzas estatales; quizá por esto para Daniel Paul el nombre es el destino (*nomen=omen*), destino marcado por este epónimo, no olvidemos que *Daniel* en hebreo es 'juez del señor'. Todo este substrato místico religioso lo encontramos en las *Memorias* de Daniel Paul. En 1903 estas *Memorias* son publicadas. En mayo de 1907 muere la madre de Daniel Paul, a los 92 años. Poco después, la esposa sufre un ataque y él cae enfermo por tercera vez. El 27 de noviembre es internado en el asilo de Dösen y el 14 de abril de 1911 muere.

La interpretación de Freud

Cuando Freud propone los intentos de interpretación del texto de Schreber lo hace desde dos lugares: desde el delirio y desde la contracción de la enfermedad. Rápidamente, cuando Freud aborda las producciones delirantes de Schreber plantea que es el propio Daniel Paul quien nos da la clave, como en el ejemplo de los pájaros hablantes. Al leer la relación que Schreber hace de los pájaros de milagro, Freud no puede dejar de pensar que esto refiere a unas

muchachas jóvenes; esto se confirma pocas páginas después en las memorias. Freud, parafraseando a Hamlet, nos había dicho que buscaba algo de método en esta locura (Freud, 1911c, p. 21), por eso quizá no debe sorprendernos que este autor proponga entender el 'trabajo de formación delirante' *wahnbildungarbeit* como análogo al *traumarbeit* 'trabajo del sueño'. Es en esta línea que se ubica I. Vegh cuando nos dice:

> Las máquinas paternas, transformadas por el proceso primario y sometido a la elaboración secundaria, son igualmente reconocibles en los delirios del hijo. Funcionan como restos de episodios traumáticos, no solo en su valor económico (en tanto que cantidad de energía imposible de ligar y sujeto por eso mismo a la repetición, según la primera teoría del trauma) sino que también atestiguan las manipulaciones parentales que contribuyeron al fracaso de esa función mayor, determinante de la constitución del sujeto. (Vegh, 1974, p. 88)

Como se ve, para Vegh las máquinas del padre aparecen en los síntomas del hijo.

El delirio primario que vemos en D. P. Schreber es el que refiere a la emasculación, el cual solo secundariamente entra en relación con la redención. Es en noviembre de 1895 que ocurre el nexo entre emasculación y redención. Freud rápidamente se da cuenta de que lo persecutorio está desde el principio y que el perseguidor es un personaje que otrora fue amado y venerado. Este carácter persecutorio del delirio solo es borrado o corrido a partir del punto de inflexión de la enfermedad, lo que es llamado 'la reconciliación' (Freud, 1911c, p. 36).

Con relación a esto, aparece claramente que el primer perseguidor es el doctor E. Flechsig; solo más tarde, cuando el delirio pasa a estar acorde con el 'orden de las cosas', es Dios quien ocupa el lugar persecutorio.

Lo que Freud propone para comprender esta situación es entender estas transferencias, y acá vemos que Freud no cede en darles estatuto transferencial

a estas manifestaciones. Vemos que Freud propone ubicar al padre y al hermano mayor de Daniel Paul en relación con esa pareja persecutoria que forman Dios y Flechsig.

Propongo aquí ocuparnos de entender la transferencia porque el propio Daniel Paul es quien nos muestra que la única alma que conserva su significación hasta el final es la del doctor Flechsig: Flechsig será el encargado de perpetrar el 'almicidio', esto no aparece explicitado, pero leyendo el texto no queda otra opción: el almicidio consiste en ser entregado a un hombre para que este abuse sexualmente de Daniel Paul (Freud, 1911c, p. 42). La única indicación, y muy lateral por cierto, que da Schreber está en las referencias a Goethe y a Byron donde el 'almicidio' sería un incesto entre hermanos (Freud, 1911c, p. 42). Lo que importa rescatar de esto es que este sacrificio de Daniel Paul, que le permite ubicarse en serie con Jesucristo, le posibilitará a Schreber acceder a la bienaventuranza, término que en alemán se dice *seligkeit*, palabra que en este idioma condensa (y no olvidemos el mecanismo del sueño) los dos principales significados de este término, que son 'difunto' y 'sensualmente dichoso' (Freud, 1911c, p. 29).

Pero Freud también, en sus intentos de interpretación, había propuesto acercarnos desde la contracción de la enfermedad: para Freud la base de la contracción de la enfermedad es el estallido de una moción homosexual (Freud, 1911c, p. 43); para este autor, un avance de libido homosexual fue el ocasionamiento de esta afección.

Recordemos el sueño de Daniel Paul: sería hermosísimo ser una mujer sometida al acoplamiento (Freud, 1911c, p. 40); este sueño fue tenido junto a otros donde sufría una vuelta a la enfermedad. Freud se apoya en un recuerdo de este paciente en el cual este relata una ocasión donde experimentó seis poluciones en una sola noche, número inusualmente alto y que Freud adjudica a la ausencia de la esposa de Schreber; habría sido esta ausencia la que habilitó las fantasías homosexuales inconscientes (Freud, 1911c, p. 43). Como expresé

antes, Freud no cede en su hipótesis transferencial (Freud, 1911c, p. 44), y entiendo que es este punto en el que se apoya O. Mannoni cuando nos remarca que no debemos olvidar que el padre de Daniel Paul era médico y que en este punto la transferencia con Flechsig estaría facilitada. Paul Emil Flechsig era neurólogo (recordemos: *nervensprache*), y es este doctor quien en 1893 se propone brindarle a su paciente un 'sueño fecundo' nos dice Mannoni (1990, p. 70). Es por esta razón que otro analista, J. A. Miller, plantea que la transferencia es la ocasión, no la causa, del desencadenamiento. Apoyándose en estas ideas es que Miller se permite un interesante silogismo: si planteamos que existe transferencia, y la transferencia se apoya en un supuesto saber, es ese saber del Otro, en este caso Flechsig, la ocasión del desencadenamiento de la psicosis (Miller, 1994, p. 142). Volvamos a Freud quien expresa: «nuestra tarea es entramar el surgimiento de una fantasía de deseo con una frustración» (Freud, 1911c, p. 53), y poco más adelante señala que Daniel Paul no tuvo hijos (Freud, 1911c, p. 54). Poco antes Freud nos había dicho que «el ser humano oscila entre un sentir heterosexual y uno homosexual, y una frustración o desengaño en un lado suele esforzarlo hacia el otro» (Freud, 1911c, p. 43). ¿Cómo dar cuenta de este conflicto planteado? Quizá la emasculación sea una buena pista; esta emasculación acorde al orden del universo, nos dice Freud, es el expediente que satisface a las dos partes en pugna: el yo y la fantasía de deseo femenina (Freud, 1911c, p. 45). Pero «el miramiento por la realidad efectiva, entretanto fortalecido, constriñe a desplazar la solución al remoto futuro, a contentarse con un cumplimiento de deseo por así decir asintótico» (Freud, 1911c, p. 45); la satisfacción no llegará nunca. Como vemos, Flechsig aparece en serie con el padre de Daniel Paul, Daniel Gottlob, que también era médico, por eso no nos llama la atención el escarnio al médico que Daniel Paul inflige cuando dice que solo trata con cadáveres (Freud, 1911c, p. 49) al referirse a Dios: para Freud, Dios era un subrogado del padre, Flechsig, del hermano mayor (Freud, 1911c,p. 47); la crítica blasfema y la rebeldía junto a una

respetuosa devoción que vemos en Daniel Paul se explicarían por su relación a este padre (Freud, 1911c,p. 48). Como corolario de estos intentos de interpretación podríamos traer la cita de Freud que dice que «la paranoia fragmenta, así como la histeria condensa o más bien la paranoia vuelve a disolver las condensaciones e identificaciones emprendidas en la fantasía inconsciente», idea que ya le había comunicado a W. Fliess en su carta del 9 de diciembre de 1899 (Freud, 1911c, p. 48).

Una gramática de la paranoia

Cuando Freud se dedica a explicar el mecanismo paranoico trata de encontrar la especificidad de dicha estructura y se propone dos líneas de trabajo: una que se centra en la particular forma de manifestarse de los síntomas, o más específicamente en el mecanismo de la formación de síntoma, y otra que apunta a la represión (Freud, 1911c, p. 55). Freud dice, y para hacerlo se apoya en Jung y Ferenczi, que el delirio de persecución es la defensa frente a una fantasía de deseo homosexual (Freud, 1911c, p. 55); es así que coloca en el centro del conflicto patológico la defensa frente al deseo homosexual, y, como en este, todos los casos por él conocidos habrían fracasado en dominar su homosexualidad rechazada desde lo inconsciente. Pero en este punto Freud no se engaña y plantea que sobre el complejo paterno y sobre la fantasía central de deseo no hay nada en la paranoia que la diferencie de otras neurosis, lo que nos permite discutir la tesis que enlaza paranoia con homosexualidad a partir de un planteo del propio Freud. Lo que sí es llamativo en la paranoia son las mortificaciones y el relegamiento social; aquí el delirio paranoico descubre el vínculo de la vida social con el erotismo. Es por esta causa que Freud se propone entender la relación del erotismo homosexual con el narcisismo —narcisismo que Freud propone entender como una colocación de la libido que ocurre dentro del desarrollo regular del hombre (Freud, 1914c, p. 71), lo que

despatologiza la cuestión—, y para dar cuenta de esta articulación apelará al concepto de fijación (Freud, 1911c, p. 57). Freud nos dice: «los paranoicos procuran defenderse de una sexualización así de sus investiduras pulsionales sociales»; y propone: «la fijación ha de buscarse en el tramo entre autoerotismo, narcisismo y homosexualidad» (Freud, 1911c, p. 58). Antes habíamos dicho que Freud intenta encontrar algo de método en esta locura, y ante esto es que postula que todas las formas principales de la paranoia pueden figurarse como unas contradicciones a una sola frase: YO LO AMO.

El primer caso que Freud aborda es el del delirio de persecución, y dice que allí la contradicción sería: yo no lo AMO - pues yo lo odio.

¿Cómo ocurre esto? «El mecanismo de la formación de síntoma en la paranoia exige que la percepción interna, el sentimiento, sea sustituida por una percepción de afuera» (Freud, 1911c, p. 59). Freud propone una mudanza por proyección. Esa frase, por proyección, se muda en: yo no lo amo - pues yo lo odio - porque él me persigue, y recordemos que el perseguidor es el otrora amado. El segundo ejemplo que toma Freud es el de la erotomanía: yo no LO amo - pues yo LA amo. Aquí la proyección estaría jugada en que sería ella quien me ama, lo que daría como resultado: yo no lo amo - yo la amo - porque ella me ama. El tercer caso es el de la celotipia, y para su abordaje Freud propone dos ejemplos diferentes para el hombre y para la mujer. Para el hombre pone el ejemplo del alcohólico, donde veríamos: no YO amo al varón - es ella quien lo ama; para las mujeres la frase diría: no YO amo a las mujeres - sino que él las ama. Como se ve, el intento freudiano es el de despejar una lógica que permita comprender el fenómeno paranoico, y es por eso que dice:

> … se creería que una frase de tres eslabones como 'yo lo amo' admitiría solo tres variedades de contradicción. El delirio de celos contradice al sujeto, el delirio de persecución al verbo, la erotomanía al objeto. Sin embargo, es posible además una cuarta variedad de la contradicción, la desautorización en conjunto de la frase íntegra: 'yo no amo en absoluto, y

> no amo a nadie´ y esta frase parece psicológicamente equivalente —puesto que uno tiene que poner su libido en alguna parte— a la frase: 'yo me amo solo a mí'. (Freud, 1911c, p. 60)

Este cuarto ejemplo sería el de la megalomanía, que podemos entender como «una sobreestimación sexual del yo propio y, así, poner en paralelo con la consabida sobreestimación del objeto de amor» (Freud, 1911c, p. 60). Freud nos dice que la megalomanía colorea las otras tres formas anteriormente mencionadas, porque el delirio de grandeza es enteramente infantil.

En relación con el mecanismo de la formación de síntoma, Freud señala que en la paranoia es llamativa la proyección, en donde una percepción interna es sofocada y como sustituto de ella adviene a la conciencia su contenido, luego de experimentar cierta desfiguración, como una percepción de afuera. En este punto podemos ver cómo el modelo de la primera tópica comienza a ser insuficiente para dar cuenta de algunos problemas clínicos y cómo empieza a esbozarse la segunda tópica. Pero volviendo a la proyección, Freud ve que esta no es una manifestación privativa de la paranoia, ya que la reconoce en otras estructuras. Por esta razón es que Freud dice que «la modalidad del proceso represivo se entrama de manera más íntima que la modalidad de la formación de síntoma con la historia de desarrollo de la libido y con la predisposición dada en ella» (Freud, 1911c, p. 62). Hablando de la represión en este texto es que Freud señala tres fases —idea que con leves modificaciones retomará en su artículo de 1915—; estas tres fases son: la fijación, la represión y el retorno o irrupción de lo reprimido: «tal irrupción se produce desde el lugar de la fijación y tiene por contenido una regresión del desarrollo libidinal hasta ese lugar» (Freud,1911c, p. 63). Entonces, lo que consideramos la producción patológica, la formación delirante, es el intento de restablecimiento, la reconstrucción. ¿Qué había sucedido? El enfermo había sustraído de los objetos la investidura libidinal: «el sepultamiento del mundo es la proyección de esta catástrofe interior; su mundo subjetivo se ha sepultado desde que él le ha sustraído su

amor» (Freud, 1911c, p. 65). El mudo proceso de la represión en la paranoia se produce por el camino de la proyección; lo cancelado adentro retorna desde fuera (Freud, 1911c, p. 66). En la paranoia la libido liberada se vuelca al yo, se aplica a la magnificación del yo (Freud, 1911c, p. 67). Por último, Freud dice: «supondremos que los paranoicos conllevan una fijación en el narcisismo y declaramos que el retroceso desde la homosexualidad sublimada hasta el narcisismo indica el monto de la regresión característica de la paranoia» (Freud, 1911c, p. 67). Para finalizar esta parte de su exposición, Freud no cede en su distinción entre dos tipos de pulsiones, punto teórico que lo llevará a su ruptura con Jung; y lo más curioso es la defensa de su prioridad teorética sobre el delirio schreberiano, punto que quizá quede mejor iluminado a la luz de la correspondencia de Freud en esa época, donde el tema de la paranoia estaba en el centro de las preocupaciones de Freud y sus corresponsales, y donde la relación de Freud y Fliess volvió a ser puesta sobre la mesa; es por ese entonces que Freud manifiesta haber triunfado allí donde el paranoico fracasa.

Schreber y la identificación

Lacan dedica su tercer seminario, *Las psicosis* (Lacan, 1993), a leer detenidamente las *Denkwürdigkeiten eines nervenkranken* de Daniel Paul Schreber. En ese momento la preocupación de Lacan pasa por conceptualizar el mecanismo que dé cuenta de la organización a la manera de la psicosis del aparato psíquico, y su propuesta tendrá que ver con su original traducción de *verwerfung* como *forclusión*, siendo este último un término del derecho procesal francés. Pero el tema a tratar aquí, más que la psicosis, es la identificación, a partir de lo que Schreber puede hacernos pensar.

Por ello aquí nos detendremos en el noveno seminario público de Lacan, conocido como *La identificación* (Lacan, 1961-1962), el que no destaca por sus alusiones a la obra de Schreber. Solo hay una referencia indirecta a él, la que nos

lleva al tema de la verdad en sus relaciones con el ser y la muerte (Lacan, 1961-1962, p. 25). Entonces, quizá sea mejor ir desde Schreber al seminario de Lacan, y no a la inversa. Schereber nos dice:

> De manera especial me he ocupado, movido por la compulsión a pensar, de cuestiones etimológicas, que ya antes, en la época en que estaba sano, habían atraído mi interés.
>
> Al cierre de esta exposición, puede venir bien un ejemplo que acaso contribuya a aclarar mejor lo dicho. Elegiré un hecho muy simple, que me proporciona un hombre conocido por mí, de apellido Schneider. Si yo veo a dicha persona, involuntariamente surge, como es natural, el pensamiento: «Este hombre se llama Schneider» o «Es el señor Schneider». Después de formado este pensamiento, resuena en mis nervios un «Porque solo» o « Por la razón de qué». Si tal pregunta, con este contexto, estuviera dirigida por un hombre a otro, dentro de la relación humana usual, la respuesta verosímilmente rezaría: «¿Por qué? ¡Qué pregunta tan tonta; el hombre sencillamente se llama Schneider!». Pero mis nervios no pueden, o por lo menos no podían, comportarse habitualmente frente a estas preguntas de esa manera, consistente en el simple rechazarlas. Pierden la paz no bien se les plantea la pregunta de por qué el hombre es el señor Schneider o se llama señor Schneider. La pregunta por la causa, que en este momento es ciertamente muy extraña, los sigue preocupando involuntariamente a partir de ese momento —en especial por su muy frecuente reiteración—, hasta que algo imprime otro rumbo a su pensamiento. Puede suceder entonces que mis nervios sean llevados inmediatamente a la respuesta: Sí, el hombre se llama Schneider porque también su padre se llamó Schneider. Pero mis nervios no alcanzan verdadero sosiego con esta respuesta trivial. Con ella se encadena un nuevo proceso de pensamiento acerca de las razones por las cuales se introdujeron los apelativos entre los hombres; sobre las formas con que aparecieron en distintos pueblos y en distintas épocas, y sobre los distintos aspectos (rango, linaje, cualidades corporales específicas, etcétera) de donde fueron preferentemente tomados. Es así

> como una percepción sumamente simple se convierte, bajo la presión de la compulsión a pensar, en punto de partida para un trabajo intelectual de gran amplitud, que en la mayoría de los casos no resulta enteramente infructuoso. (Schreber, 1999, p. 217)

Schreber se pregunta por la función que los nombres propios realizan, y esta pregunta es una de las cuales Lacan aborda en su noveno seminario público. Como señala Moustapha Safouan, la característica del nombre propio está siempre más o menos ligada a su unión, no con el sonido, sino con la escritura (Safouan, 2003, p. 186).

> Una prueba de ello es que lo que buscamos cuando somos criptografistas o lingüistas es discernir en el texto indescifrable algo que bien podría ser un nombre propio, porque lo que distingue a un nombre propio, pese a pequeños vestigios de convenciones (se llama a *Koln* Colonia), es que de una lengua a otra se conserva en su estructura —sonora sin duda—. Pero esta estructura sonora del *name* se distingue justamente entre todas las otras por el hecho de que debemos respetarla, y esto debido a la afinidad del nombre propio con la marca, con la unión directa del significante con cierto objeto. Pero, entonces, ¿no caemos en el *Word for particular*, definición del nombre propio según Bertrand Russell? Lacan sostiene que no se trata de eso «porque en el intervalo se sitúa justamente toda la cuestión del nacimiento del significante a partir de eso de lo que es el signo». (Safouan, 2003, p. 187)

Precisamente es ese intervalo el que le interesa a Lacan, porque «el *significante*, al revés del signo, no es lo que representa algo para alguien, *es lo que representa precisamente al sujeto para otro significante*», nos propone este autor en la sesión del 6 de diciembre de 1961 de su seminario (Le Gaufey, 2010, p. 59). El significante toma su valor por la posición que ocupa en la cadena discursiva, y por definición esta posición se marca a partir de un valor diferencial: puede ocupar diferentes posiciones, pero será una a la vez. Por eso, en el enunciado

'mi abuelo es mi abuelo', el significante *abuelo* tiene diversos valores en una posición y en la otra, en una es la función, en otra quien la lleva adelante; de allí el comentario sobre la tautología que Lacan propone para discutir la idea 'A es igual a A' (Lacan, 1961-1962, p. 5). Lacan llega a esta definición luego de haberse topado en la sala Piette del museo Saint Germain con un hueso de reno de entre 17.000 y 20.000 años de antigüedad con una serie de muescas, lo que inmediatamente le hace pensar que esas marcas, que algo querían decir, carecen de un referente (Le Gaufey, 2010, p. 57). Si bien su mensaje original lo desconocemos, no dejan de ser significantes. Estas marcas, estos trazos en el hueso le permiten a Lacan pensar el *einziger zug* 'rasgo unario' freudiano propuesto en *Psicología de las masas y análisis del yo.* En ese texto propone la identificación al rasgo para comprender lo que sería la formación del ideal del yo (Freud, 1921c, p. 100).

Esa modalidad identificatoria propuesta por Freud en ese texto venía siendo pensada por Lacan desde el final de su seminario anterior, en tanto en la última sesión de este está pensando que «todo analista debe ausentarse de todo ideal del analista» (Lacan, 2003, p. 428). Vemos así que la preocupación de Lacan se halla en poder pensar un tipo de identificación despojada de lo imaginario, en tanto la identidad al rasgo es diferente a la identidad al ideal: el primero es despojado, el segundo es pleno; podemos decir que el primero es unario, el segundo uniano (en un sentido plotiniano). Como vemos, la preocupación sobre la posición del analista en la dirección de la cura es la que dirige el interés de Lacan a estas cuestiones. Lacan está tratando de superar una concepción del fin de análisis entendido como una identificación con el analista, y de allí su esfuerzo de evitar ocupar ese lugar fálico en el trabajo analítico. En esa sesión del 28 de junio de 1961, la última del seminario *La transferencia en su disparidad subjetiva, su pretendida situación, sus excursiones técnicas* (Lacan, 2003), Lacan, para graficar su noción de falo como ese significante del deseo o de la falta, apela al mito del nacimiento de Afrodita para comentar un artículo de Karl

Abraham. En este artículo Abraham propone que las investiduras de objeto toman su energía de los niveles más bajos de la libido narcisista del sujeto, es decir, desde lo menos investido en el propio sujeto. Esta dialéctica libidinal entre libido narcisista y objetal es la que le permite idear al falo como ese significante del punto en que el significante desfallece, y su apuesta es a pensar una identificación que no se apoye en la semejanza, sino en la diferencia y la repetición, en tanto en la repetición algo se presenta en el lugar de lo reprimido (o desmentido o forcluido), en tanto eso reprimido es un significante, o como diría Freud, un *vorstellungrepräsentanz* 'representante de la representación'.

Entonces, si volvemos a Schreber y su interés por los nombres propios, vemos que esta función del significante (y recordemos que el falo es un significante) recuerda la función del nombre propio, en tanto su naturaleza radical es del orden de la letra tal como la encontramos en lo inconsciente. La manera en que esas escrituras se organizan y toman cuerpo sin duda nos permitirán aprender, en Schreber y en otros, como es que estos procesos identificatorios ocurren.

Referencias bibliográficas

Alcalde, R. (1999). Estudio preliminar. En D. P. Schreber, *Memorias de un enfermo nervioso.* Buenos Aires: Perfil. pp. 15-49.

Calasso, R. (1994). Nota sobre los lectores de Schreber. En R. Calasso, *Los cuarenta y nueve escalones.* Barcelona: Anagrama.

Cancina, P. (1992). *El dolor de existir…y la melancolía.* Rosario: Homo Sapiens.

Canetti, E. (2009). *Masa y poder.* Barcelona: Alianza.

Fernández Caraballo, A. M. (2014). Del aprendizaje en su inquietante extrañeza. En A. M. Fernández Caraballo (Org.), *El aprendizaje en cuestión*. Montevideo: Ediciones de la fuga. pp. 21-42.

Freud, S. (1981 [1894a]). Las neuropsicosis de defensa. En J. Strachey (comp.), *Sigmund Freud. Obras completas. Tomo III*. Traducción de J. L. Etcheverry, Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1981 [1896b]). Nuevas puntualizaciones sobre las neuropsicosis de defensa. En J. Strachey (comp.), *Sigmund Freud. Obras completas. Tomo III*. Traducción de J. L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1980 [1911c]). Puntualizaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (*dementia paranoides*) descrito autobiográficamente. En J. Strachey (comp.), *Sigmund Freud. Obras completas. Tomo XII*. Traducción de J. L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1979 [1914c]). Introducción del narcisismo. En J. Strachey (comp.), *Sigmund Freud. Obras completas. Tomo XIV*. Traducción de J. L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1979 [1915d]). La represión. En J. Strachey (comp.), *Sigmund Freud. Obras completas. Tomo XIV*. Traducción de J. L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1979 [1921c]). Psicología de las masas y análisis del yo. En J. Strachey

(comp.), *Sigmund Freud. Obras completas. Tomo XVIII*. Traducción de J. L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1979 [1923b]). El yo y el ello. En J. Strachey (comp.), *Sigmund Freud. Obras completas. Tomo XIX*. Traducción de J. L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1979 [1923d]). Una neurosis demoníaca en el siglo XVII. En J. Strachey (comp.), *Sigmund Freud. Obras completas. Tomo XIX*. Traducción de J. L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1979 [1924b]). Neurosis y psicosis. En J. Strachey (comp.), *Sigmund Freud. Obras completas. Tomo xix*. Traducción de J. L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1979 [1924e]). La pérdida de realidad en la neurosis y la psicosis. En J. Strachey (comp.), *Sigmund Freud. Obras completas. Tomo XIX*. Traducción de J. L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1994). *Cartas a Wilhelm Fliess*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

García, E. (1997). Reflexiones a partir de un recorte en la vida de Daniel Paul Schreber. En J. Bafico (Comp.), *Manifestaciones de las Psicosis*. Montevideo: Roca Viva. pp. 133-158.

Lacan, J. (1961-1962). *La identificación,* seminario inédito, versión de Ricardo Rodríguez Ponte, para circulación interna de la EFBA, Buenos Aires: sin fecha de edición.

Lacan, J. (1981). *El Seminario. Libro 20. Aún*. Barcelona: Paidós.

Lacan, J. (1993). *Las psicosis*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (2003). *El Seminario. Libro 8. La transferencia.* Buenos Aires: Paidós

Lacan, J. (2007). *Apertura de La sesión clínica.* Grapas de *Me cayó El veinte.*

Le gaufey, G. (2010). *El sujeto según Lacan*. Buenos Aires: Ediciones literales.

Mannoni, O. (1990). *La otra escena.* Buenos Aires: Amorrortu editores.

Miller, J. A. (1993). *Psicosis y psicoanálisis.* Buenos Aires: Manantial.

Miller, J. A. (1994). *Matemas I.* Buenos Aires: Manantial.

Percovich, G. (2015). Acontecimiento Schreber. *Me cayó el veinte, (32),* pp. 9-22.

Safouan, M. (2003). *Lacaniana.* Buenos Aires: Paidós.

Schatzman, M. (1999). *El asesinato del alma.* México: Siglo XXI.

Schreber, D. P. (1999). *Memorias de un enfermo nervioso.* Buenos Aires: Perfil.

Vegh, I. (1974). El caso Schreber y la función del padre. *Cuadernos Sigmund Freud, (4),* pp. 70-95.

Villalba, A. (2012). Sobre la posibilidad relativa de la enseñanza según la noción de sujeto en psicoanálisis. *Didáskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza, (3)*, pp. 111-122.

Cuando la sublevación concierne al aprendizaje. Un aporte para pensar las dificultades del concepto de cuerpo en psicoanálisis

ADRIÁN VILLALBA

El hombre desde el momento en que habla, el sujeto desde el momento en que habla, está ya implicado en su cuerpo por la palabra. La raíz del conocimiento es este compromiso de su cuerpo.

(Jacques LACAN, 1962-1963, p. 230).

Exordio

Sigmund Freud, basado en un modelo netamente fisicalista, despliega su metapsicología, así como también su clínica. El cuerpo desplegado en las dificultades sintomáticas cobra viso de complejidad en el entramado de la locura. Como adelantaba Foucault, esta locura retoma el diálogo con la ciencia gracias a Freud, quien presenta nuevas perspectivas en las relaciones entre cuerpo y enajenación. ¿Cuál es el lugar que aquellos alienados de la psiquiatría del siglo XVIII encontraron en el bastidor de posibilidades de la época? ¿Cómo aquellos cuerpos sometidos a los remedios más alocados lograron subvertir su situación? ¿Qué es lo que debemos calibrar en esa sublevación de los cuerpos en relación con el aprendizaje de un saber sobre la locura?

Con estas cuestiones en el horizonte, nos proponemos un recorrido que permita vislumbrar una noción de cuerpo en la teoría psicoanalítica, historizando parcialmente algunas de las maneras en que las manifestaciones de dicho cuerpo le provocaron tropiezos a su clínica. Hay que considerar en ello cierta imposibilidad: ¿es acaso posible hablar de cuerpo en psicoanálisis? La universalidad pretendida por tal pregunta merece al menos algunos comentarios.

Tan imposible como hablar de psicoanálisis, cual si fuera una sola teoría en la que convergieran todas las prescripciones y prácticas, es hablar de cuerpo, en

el entendido de cierta confluencia de criterios acerca de este. No existe *el* psicoanálisis, así como tampoco existe una noción unívoca sobre *el* cuerpo. Esto, que en apariencia parece prever algún obstáculo, no es más que una oportunidad para cierto ejercicio discursivo sobre el tema. Es así que hablaremos, entonces, de por lo menos tres cuerpos: un cuerpo engañoso, uno pulsional y un tercero que abrigue la posibilidad de sublevación.

Sobre el cuerpo engañoso

Planteaba en otro lugar (Villalba, 2016), que es en los inicios del siglo XX, y de su práctica médica, que Sigmund Freud da lugar a la escucha de aquellas pacientes (llamadas *histéricas*) para las cuales la medicina ya no tenía respuestas. Ellas presentaban síntomas somáticos allí donde nada de lo orgánico parecía andar mal. El método freudiano se transforma en un verdadero ejercicio del detalle. Primer paso a consignar: el desenmascaramiento de esas simuladoras, el diagnóstico diferencial entre la patología orgánica y aquella que no lo es.

> Cuando en un enfermo orgánico se estimula un lugar doloroso, su fisonomía muestra la expresión, inconfundible, del desasosiego o del dolor físico, además el enfermo se sobresalta, se sustrae del examen, se defiende. Pero cuando en la señorita Von R. se pellizcaba u oprimía la piel y la musculatura hiperálgicas de la pierna, su rostro cobraba una peculiar expresión, más de placer que de dolor […] compatible solo con la concepción de que esa dolencia era una histeria y la estimulación afectaba una zona histerógena. (Freud, 1999, p. 153)

El síntoma aparece aquí como invistiendo una zona del cuerpo y solo se llega a desentrañar este asunto tan molesto y engañoso por medio de la palabra. ¿En qué punto el cuerpo deja de ser órgano para hacerse representar?

Una dificultad contra la cual el célebre neurólogo francés Jean-Martin Charcot (de quien Freud fuera estudiante en su estadía en París durante diecinueve semanas, entre octubre de 1885 y febrero de 1886) decidió luchar,

intentando aislar a la histeria como cuadro nosográfico diferente a otros. Un síntoma ¿puede ser falso pero verdadero? ¿Cómo puede la medicina seguir ejerciendo, si los mismos cuerpos se ponen a mentir? ¿Cómo es posible que una persona obligue a su propio cuerpo a mentir?

Didi-Huberman nos dice en este sentido, afirmando la influencia que Charcot tuvo sobre Freud en este punto:

> Una histeria puede padecer espontáneamente «estigmas», una gangrena cutánea, por ejemplo, y nada se opone a que pueda morir; Charcot nos dirá, sin embargo, desconfíen, era una pseudo-gangrena, un «sosías» de afección orgánica, «que tendremos que saber desenmascarar». (Didi-Huberman, 2007, pp. 105-106)

Conjuntamente con esta manera de abordar la clínica, heredero indiscutible de la impronta charcotiana, encontramos en Freud cierto descrédito por la realidad del fenómeno que tiene por delante. Duda acerca del estatuto de aquello que sus pacientes le dicen. De allí su abandono de la teoría del trauma en aquella famosa carta a Wilhelm Fliess,[41] donde decía no creer más en su neurótica, encontrando de esta manera sus propias palabras para el «tendremos que saber desenmascarar» charcotiano. Se trata de no preguntarse si un acontecimiento infantil traumático, que el paciente relate, es verdadero o falso. Al principio, Freud pensaba que eran acontecimientos verdaderos, luego, que eran falsos, aunque lo interesante con relación a esto es que hay algo del origen de una invención: el concepto de realidad psíquica. Él distingue entre una realidad psíquica y una material. Y esta realidad psíquica va a ser una realidad efectiva que tiene consecuencias tanto para el sujeto como para una teoría que se ocupe de él.

[41] «… la evidencia cierta de que en lo inconsciente no existe un signo de realidad de suerte que no se puede distinguir la verdad de la ficción poblada con afecto» (Freud, 2008, p. 284).

Por un lado, *el alma* —desde Freud en adelante «aparato psíquico»—[42] que aparece como la superestructura de una realidad que es —por otro lado— fundamentalmente la de un organismo cardinalmente biológico. En muchos textos del neurólogo vienés se puede encontrar este binarismo. ¿Acaso existe tal disyunción? Seguramente le debemos a Descartes esta separación tan radical entre la mente y el cuerpo. Para la Modernidad, la dificultad de reunir las dos sustancias que René Descartes (1596-1650) separó en forma tan terminante ha sido casi insuperable. La Sustancia Suprema, o sea Dios —sostenía Descartes—, había creado dos sustancias: espíritu y materia; la esencia del espíritu es el pensamiento, la esencia de la materia es la extensión en el espacio. Estas sustancias no se afectan entre sí, dada su radical incompatibilidad.

> El espíritu y el cuerpo son realmente distintos. Concebimos claramente el espíritu, es decir, una sustancia que piensa sin el cuerpo —es decir, sin una sustancia extensa—, y de otro lado concebimos con igual claridad el cuerpo sin el espíritu, cosa que todos fácilmente concederán. Luego al menos por la omnipotencia de Dios, el espíritu puede existir sin el cuerpo y este sin él. (Descartes, 2004, p. 123)

No se puede ser más claro. Ahora bien, la experiencia de cualquier sujeto muestra que esta manera de entender la diferencia en cuestión hace agua una vez que nos acercamos a ella. Basta con remitirnos a los ejemplos anteriormente citados, extraídos de la Salpêtrière y de la clínica freudiana. ¿Hay distancia, disparidad, diferencia entre cuerpo y espíritu? Lo corpóreo trasunta en la sintomatología una punta de aquello que no lo es; lo que nos plantea de cierta forma: ¿qué entendía Freud por realidad?; ¿cuál es la realidad de estos síntomas corporales engañosos?; ¿en qué teoría del conocimiento adscribir al

[42] «*Psiqué* es una palabra griega que en alemán se traduce por *Seele* (‘alma’). Según esto, tratamiento psíquico es lo mismo que tratamiento del alma. Tratamiento psíquico quiere decir, más bien, tratamiento desde el alma —ya sea de perturbaciones anímicas o corporales— con recursos que de manera primaria e inmediata influyen sobre lo anímico del hombre» (Freud, 1999, p. 115).

psicoanalista vienés? Si bien algunos autores ubican a Freud dentro de un agnosticismo declarado, ya que asimilan su inconsciente a «la cosa en sí» (incognoscible) de los filósofos (Assoun, 2001), es patente que gran parte de su metapsicología está apoyada en principios epistemológicos que hereda de la química, así como de la física.[43]

Desde el inicio, Freud somete la realidad a lo que dio en llamar *el principio de placer*, crea una ficción, imagina un aparato psíquico cuyo trabajo es gobernado por el afán de evitar la acumulación de excitación, ya que esta es experimentada como displacer. Piensa a la psiquis como un aparato reflejo que intenta mantenerse exento de estímulos. Estímulos externos e internos. De hecho, el apremio de la vida lo asedia primero en las formas de las grandes necesidades corporales. Una excitación impuesta como la del hambre buscará drenaje en la motilidad; el niño hambriento llorará hasta que un cambio sobrevenga por acción de un cuidado exterior, ajeno, haciendo la experiencia de vivencia de satisfacción que cancela el estímulo interno. Esta experiencia de nutrición deja la huella de cierta percepción que va a quedar ligada a otra huella que produjo la necesidad.

> La próxima vez que esta última sobrevenga [la huella mnémica del hambre], merced al enlace así establecido se suscitará una moción psíquica que querrá investir de nuevo la imagen mnémica de aquella percepción y producir otra vez la percepción misma, vale decir, en verdad, restablecer la situación de la satisfacción primera. Una moción de esta índole es lo que llamamos deseo. (Freud, 1999, pp. 557-558)

El camino más corto desde la necesidad a la satisfacción es la aparición de aquella investidura plena de percepción que colma el hambre, *identidad perceptiva* le llamaba Freud, o sea «repetir aquella percepción que está enlazada

[43] Es el mismo Assoun (2001, p. 53) que plantea: «el bautizo semántico del saber freudiano como «psicoanálisis» se hace en analogía directa y explícita con el modelo físico-químico. Este hecho conocido pero metaforizado debe interpretarse literalmente en una perspectiva epistemológica».

con la satisfacción de la necesidad» (Freud, 1999, p. 558). De algún modo, lo que antecede al encuentro con el objeto, que permite la satisfacción, es este camino del deseo que se dirige, en principio, a una identidad de percepción, dicho de otra manera: a una alucinación del objeto satisfactor. Tenemos así:

Una realidad mítica, la primera satisfacción efectiva.

Una segunda realidad que podríamos llamar *alucinatoria*, cuando el sujeto intenta reencontrar esa primera satisfacción y fracasa (solo la alucina), proceso primario.

Y una tercera realidad que se dirige hacia la motilidad, hacia el mundo en busca de satisfacción, movido por su deseo, intentando incidir sobre el mundo: este es el punto de origen del pensamiento. Proceso secundario, principio de realidad, energía ligada y por supuesto intervención de la musculatura con tales fines.

Hay toda una concepción del cuerpo pesquisable en torno a estas elucubraciones. El cuerpo es en principio la fuente de la cual parten un cúmulo de sensaciones que ponen en marcha el aparato psíquico. La imagen es la de una máquina por la cual interactúan diferentes cargas de energía con el único motivo de mantener la tensión en cero. A su vez, el cuerpo efectúa los logros que el aparato necesita en esa búsqueda del satisfactor que mantenga todo el sistema sin tensión, es decir, sin displacer. En suma, el cuerpo aparece entonces como expresión de sensaciones, instrumento que trabaja, una vez instaurado el principio de realidad, en la prosecución de placer en su afán de mantener estable el conjunto del sistema.

Sobre el cuerpo pulsional

El concepto freudiano de pulsión cifra entre los más controversiales acuñados por el psicoanalista vienés; ejemplo de ello son las distintas consideraciones de esta noción en el discurrir de su obra, así como también las modificaciones de

los términos en el dualismo con el cual analiza las oposiciones entre las pulsiones.[44] Bajo un reclamo de construcción científica, basado en la facturación de «conceptos básicos», Freud plantea a la pulsión como «concepto oscuro, pero del cual en psicología no podemos prescindir» (Freud, 1993, p. 113). En efecto, Freud piensa a la pulsión como un representante psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma, como una exigencia que se le impone a lo anímico a consecuencia de su sujeción con lo corporal. El representante psíquico del continente orgánico, es decir, la pulsión, es pensado por Freud como «la agencia representante psíquica de una fuente de estímulos intrasomática en continuo fluir» (Freud, 1993, p. 108).

Esta definición parece dejar en claro que Freud no trazaba distinción alguna entre una pulsión y su agente representante psíquico. En apariencia, consideraba a la pulsión como el representante psíquico de fuerzas somáticas. Pero como nos informa Strachey en la nota introductoria al texto de Freud sobre las «Pulsiones y destinos de la pulsión» de 1915, en los escritos «posteriores de esta serie parecería que Freud traza allí una distinción muy neta entre la pulsión y su representante psíquico» (Freud, 1993, p. 108), e inmediatamente cita una frase extraída de «Lo inconsciente» que da la tónica: «una pulsión nunca puede pasar a ser objeto de la conciencia, solo puede serlo la representación que es su representante» (Freud, 1993, p. 108). La pulsión aquí ya no es considerada como agencia representante psíquica de mociones somáticas, sino como no-psíquica en sí misma. Esta segunda manera de entender a la pulsión parece predominar en escritos posteriores, aunque sin llegar a solapar o hacer desaparecer a la primera. Tal vez —dice el comentador— la contradicción obedezca «al carácter de concepto fronterizo entre lo físico y lo anímico» (Freud, 1993, p. 109), lo que

[44] En principio Freud consideró la oposición entre pulsiones sexuales y pulsiones del yo (llamadas por él también *pulsiones de autoconservación*). Posteriormente y en ocasión de la publicación de «Más allá del principio de placer» (1920) distingue la oposición entre las pulsiones de vida y las pulsiones de muerte.

en realidad no aporta mucho a la discusión. Freud se quejaba de la falta de una teoría de las pulsiones que lo orienten, y en su famoso artículo «Más allá del principio de placer» comenta que las pulsiones son el elemento «más importante y oscuro de la investigación psicológica» (Freud, 1989, p. 34).

Según Freud, las características de una pulsión son:

Quelle, la fuente. «Por fuente de una pulsión se entiende aquel proceso somático, interior a un órgano o a una parte del cuerpo cuyo estímulo es representado en la vida anímica por la pulsión» (Freud, 1993, p. 118). Agrega que desconoce si este proceso responde a cuestiones químicas o mecánicas, pero que para el psicoanálisis poco importa; dentro de la vida anímica no nos es conocida de otro modo que por sus metas.

Drang, esfuerzo. Por esfuerzo de una pulsión se entiende su factor motor, «la suma de fuerza o la medida de la exigencia de trabajo que ella representa» (Freud, 1993, p. 117). Toda pulsión implica actividad. Este esfuerzo es constante «la pulsión no tiene día ni noche, ni primavera ni otoño, ni alza ni baja» (Lacan, 1995, p. 172) y no hay huida posible, cuando el estímulo es exterior solo basta la eficacia de la actividad muscular para sustraerse, pero cuando se trata de una pulsión no hay posibilidad de escape más que atendiendo su meta que, como veremos, está siempre asociada a la satisfacción. En este punto Lacan observa que este carácter constante del empuje de la pulsión es prueba de que no se la puede asimilar a una función biológica, ya que en el mundo biológico priman las regularidades. «La constancia del empuje impide cualquier asimilación de la pulsión a una función biológica, la cual siempre tiene un ritmo» (Lacan, 1995, p. 172).

Objekt. El objeto de la pulsión:

> Es aquello en o por lo cual puede alcanzar su meta. Es lo más variable en la pulsión, no está enlazado originariamente con ella, sino que se le coordina solo a consecuencia de su aptitud para posibilitar la satisfacción. No

necesariamente es un objeto ajeno, también puede ser una parte del cuerpo propio. (Freud, 1993, p. 118)

Decir que se lo coordina solo a consecuencia de su aptitud para posibilitar la satisfacción nos remite nuevamente a las peripecias del principio de placer, la idea de que la función del principio de placer es satisfacerse, en primer término, en la alucinación lo ilustra bien. En cierto modo, al dar con su objeto alucinado, en aquella huella mnémica, la pulsión se entera de que no es así como se satisface e intenta una salida por la motilidad.

Y por último *Ziel*, la meta. La meta de una pulsión «es en todos los casos la satisfacción que solo puede alcanzarse cancelando el estado de estimulación en la fuente de la pulsión» (Freud, 1993, p. 118). Una metáfora de Lacan al respecto ironiza a la vez que marca cierto exceso del concepto: «La fiera sale de la guarida […] y cuando encuentra dónde hincar el diente, queda satisfecha, digiere» (Lacan, 1995, p. 172). Freud aclara —y no es menor— que los caminos que llevan a la satisfacción pueden ser diversos. De hecho, habla de destinos de la pulsión y no en todos ellos está tan claro el tema de la meta, es decir, de la satisfacción.[45] Por ejemplo, la sublimación como una meta inhibida de la pulsión, a pesar de que no alcanza su meta, es uno de sus destinos. Si bien la sublimación es un concepto extraído de la química (pasaje del estado sólido al estado gaseoso sin pasar por el estado líquido), Freud lo utiliza como aquello que siendo propiamente sexual es sublimado en una actividad en donde es imposible observar a simple vista algún rastro de la sexualidad. También se trata de cierto pasaje de un estado a otro en el cual hay algo que queda elidido. La sublimación de una pulsión es su desarrollo en una actividad socialmente valorada, pero en la que no aparece su carácter sexual. Punto muy discutible, por cierto, ¿qué lugar ocupa esto de la satisfacción?

[45] Los cuatro destinos mencionados por Freud son: el trastorno hacia lo contrario, la vuelta hacia la propia persona, la represión y la sublimación (Freud, 1993, p. 122).

En otros términos, dice Lacan: «en este momento no estoy copulando, les estoy hablando, y sin embargo puedo alcanzar la misma satisfacción que copulando […] Debido a esto se tiene uno que preguntar si efectivamente se copula cuando se copula» (Lacan, 1995, p. 173). Esta cuestión de la pulsión pone en tela de juicio este asunto de la satisfacción. De alguna manera, la poca satisfacción que atraviesa la experiencia humana está reflejada y justifica la existencia del dispositivo psicoanalítico. Esto es Freud, es la experiencia que funda el psicoanálisis. La crítica a la noción de satisfacción que traíamos a colación nos permite en algún punto abordar con cierta perspectiva los avatares de la pulsión parcial «polimorfa» y su raigambre en lo sexual, considerada muchas veces por la *doxa* psicoanalítica como incompleta. Es decir que esto tan concluyente que plantea Freud respecto de la pulsión se complejiza al punto de tener que preguntarnos qué es lo que sucede en situaciones en las cuales se ponen en juego distintas eróticas, diversos avatares de la sexualidad. Todo el artículo parece mostrar que, respecto de la finalidad biológica de la sexualidad —a saber, la reproducción— las pulsiones, tal como se presentan en el proceso de la realidad psíquica, son pulsiones parciales. Hay al menos un psicoanálisis que durante décadas hizo una lectura normativa de esto. El ideal es el acceso a la genitalidad una vez superado todo este embrollo de las pulsiones parciales, típicas de una infancia perversa polimorfa. Nada más a contrapelo de lo que la realidad muestra. Pulsiones parciales quiere decir: parciales respecto de la finalidad biológica de la sexualidad, parciales respecto de la reproducción.

Pues bien, la pulsión es el montaje a través del cual la sexualidad participa de la vida psíquica. Una breve imagen poética nos ilustra la situación:

> En la noche sintió que un animal la husmeó y luego torpemente se le fue al sexo; se le acomodó haciendo equilibrios. Le lamió la sangre que habían sacado los otros. Ella se emocionó, lo abrazó. Él tenía un vientre afelpado y grueso […] Hizo empeño, ella lo ayudó, le buscó el sexo y lo metió en el de ella […] Él gateaba, le daba coces sin querer. Sentía esa carne, rara, oscura,

> vestida de pelo, con olor sombrío […] Y eran como cocuyos, bellas cucarachas. Cada vez que copulaba, aquellos insectos cooperaban otorgando aún más picor; daban una corrida extraña, recorrían el músculo de él; a ella llegaban al seno. (Di Giorgio 2014, pp. 87-88)

Nada más ejemplificante que esa evocación poética al momento de hablar de las pulsiones que nos habitan. Nuestra naturaleza animal que no cesa de trabarse en pelea con la cultura que la domestica… fallidamente. Suspensión de toda imagen normalizadora de las experiencias placenteras ligadas al cuerpo sexual. Con Marosa y su poesía «estamos en el terreno de las desregulaciones eróticas» (Capurro, 2005, p. 13). Esas pequeñeces, esos insectos, esos cocuyos están en la base de cierta inestabilidad de las imágenes corporales que favorecen la aparición disarmónica de lo sexual.

> La angustia del sujeto, índice de su vacilación en sus referencias identificatorias, también advierte que el cuerpo no solo es superficie extensa, como requiere el modelo cartesiano, sino que distintas fuerzas lo recorren y recortan. Marosa trata los cuerpos mediante imposibles transformaciones. (Capurro, 2005, pp. 21-22)

Transformaciones que deslizan ese carácter parcial de la vida pulsional en lo referente a la sexualidad, podría agregar, y que resisten toda domesticación taxonómica.

Sublevación del cuerpo

Entre otras cosas, Michel Foucault plantea en 1964 que Freud volvía a tomar a la locura a nivel de su lenguaje y reconstruía uno de los elementos esenciales de una experiencia acallada por el positivismo: restituía al pensamiento médico la posibilidad de un diálogo con la sin-razón que Descartes había escindido a su vez con el *cógito.* Pero ¿qué pasaba antes con la locura y el trato que el cuerpo

del loco recibía en los asilos? El cuerpo humano es utilizado, en el siglo XVIII, como remedio privilegiado de la locura; citando a Lemery, Foucault nos dice:

> Los cabellos del hombre sirven para abatir los vapores, si al quemarlos se los hacen oler a los enfermos… La orina del hombre recién expelida es buena para los vapores histéricos… así como también para todas las formas de hipocondría. (Foucault, 1964, pp. 470-471)

Continúa así una larga lista de humores en la que no falta la leche materna, la sangre, los excrementos; todos ellos para ser utilizados en el tratamiento de la locura.

Pero también el cuerpo era sometido a estímulos externos que provocaban desagrado para vivificar a los espíritus «que se resuelven de alguna manera y se trasladan vigorizados al sitio donde hay que rechazar el asalto» (Foucault, 1964, p. 479). Contra los vapores se utilizan los olores más hediondos, cueros y plumas quemados, olores fétidos, y tal vez el más sorprendente: «a fines de siglo existirá la costumbre de inocular la sarna, en los casos más persistentes de locura» (Foucault, 1964, p. 484).

La cura es de esta manera pensada como un ejercicio de poder y saber que concierne al cuerpo, a sus desechos, sus quemaduras y cauterizaciones, a su manipulación, y, por supuesto, al vínculo establecido entre médico y enfermo en una práctica de dominio clínico.

Diez años después, en su curso del Collège de France, dictado durante los años 1973 y 1974, Foucault retoma —dice él— el tema en el punto que lo había dejado en *Historia de la locura en la Época Clásica.* Dedica todo su curso a la cuestión del poder psiquiátrico y aparece la locura con relación a cierta sublevación. ¿Sublevación contra qué? Contra el poder ejercido contra ella, principalmente, en los asilos psiquiátricos. En la sesión del 7 de noviembre de 1973 sostiene:

> Tenemos por lo tanto este sistema de poder que funciona dentro del asilo y tuerce el sistema reglamentario general […] existe un sistema de diferencias y jerarquías […] una disposición táctica en la cual los distintos individuos ocupan un sitio determinado y cumplen una serie de funciones específicas. Como ven, se trata de un funcionamiento táctico del poder o, mejor, esa disposición táctica permite el ejercicio del poder. (Foucault, 1973-1974, p. 21)

Hay un poder amenazante que es preciso dominar o vencer. Antes que un problema para el pensamiento o la ciencia, lo que está en juego es un problema de triunfalismo. En este sentido, el asilo se convierte en un verdadero campo de batalla: entre la sublevación que comporta la locura y el ejercicio de poder instaurado por el discurso médico.

Entre los años 1978 y 1979, Foucault hace de la sublevación un concepto. A propósito del levantamiento iraní, Foucault publica en el diario *Le Monde,* el 11 de mayo de 1979,[46] un artículo que titula en tono interrogativo «¿Inútil sublevarse?», y en el cual afirma:

> … las sublevaciones pertenecen a la historia. Pero de una cierta manera se le escapan. El movimiento por el cual un hombre solo, un grupo, una minoría o un pueblo entero dice: no obedezco más y echa en la cara de un poder que estima injusto el riesgo de su vida, ese momento me parece irreductible. Ningún poder es capaz de hacerlo imposible. (Foucault, 1979)

Existe la posibilidad de ese momento en el cual la vida no se canjea más, en el cual los poderes no pueden ya nada, y en el cual, ante los cadalsos y las metralletas, los hombres se sublevan. La sublevación aparece en este artículo como un enigma, no está comandada como acontece en una revolución. Se constata, no se planifica; es un acontecimiento, puede darse o no. No es planificable. A la sublevación no se la entiende de entrada, requiere, exige un nuevo vocabulario. Es un movimiento de libertad, no tiene forma fija, solicita

[46] Traducción del artículo al español por Felisa Santos.

un coraje extremo y algo a tener en cuenta: no hay sublevación que no tenga su precio. «Uno se subleva, es un hecho, y es por eso que la subjetividad (no la de los grandes hombres, sino la de cualquiera) se introduce en la historia y le da su aliento» (Foucault, 1979). En una entrevista con Farés Sassine, Foucault sostiene en este mismo sentido que «On peut se soulever contre un type de rapport familial, contre un rapport sexuel, on peut se soulever contre une forme de pédagogie, on peut se soulever contre un type d'information» (Foucault, 2013).[47]

Es decir, que es una posibilidad para cualquiera de nosotros, aunque estemos aplastados por la vida cotidiana, sus idas y venidas. Aunque estemos aplastados por la naturaleza, por la biología, pero, sobre todo —como decía Freud—, por nuestra relación con los otros. Siempre va a existir allí la posibilidad de la sublevación. Esto exige poder escucharla; Foucault dice: «basta que existan y que tengan en su contra a todo lo que se encarniza en hacerlos callar, para que haya sentido en escucharlos y en investigar lo que quieren decir» (Foucault, 1979). ¿No concierne esto al psicoanálisis? Se trata de alguna manera de un acto de coraje, actuando sin garantías, poniendo al sujeto en riesgo en los límites de su ordenamiento. Poder respetar cuando un individuo se subleva, eso es lo que un psicoanálisis debería atender.[48] Entre otras cosas esto implica no incurrir en ortopedias psicologistas ni psiquiátricas, ni en prescripciones ni clasificaciones con pretensión de universalidad, estas han sido siempre consideradas, desde cierta mirada psicoanalítica, rayanas a la impostura. La trampa de una lógica clasificadora que dice qué es normal y qué es patológico es la de subsumir las particularidades en los rasgos comunes de una clase de individuos, y esto implica siempre cierta violencia. Respetar a

47 «Podemos sublevarnos contra un tipo de relación familiar, contra una relación sexual, podemos sublevarnos contra una forma de pedagogía, nos podemos sublevar contra un tipo de información.» (Traducción libre del autor.)

48 Sobre este punto insistía George-Henri Melenotte (École Lacanienne de Psychanalyse) el 19 de abril de 2016 en su conferencia en Montevideo sobre «La locura como sublevación: una voluntad insurrecta contra el discurso psiquiátrico».

ultranza la singularidad del caso, no hay estrategia previa, la sublevación esperada acontece… o no.

Referencias bibliográficas

Assoun, P. L. (2001 [1981]). *Introducción a la epistemología freudiana*. México: Siglo XXI.

Capurro, R. (2005). *La magia de Marosa Di Giorgio*. Montevideo: Lapzus.

Descartes, R. (2004). *Meditaciones metafísicas*. Buenos Aires: Ediciones Libertador.

Didi-Huberman, G. (2007 [1982]). *La invención de la histeria. Charcot y la iconografía fotográfica de la Salpêtrière*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Foucault, M. (1998 [1964]). *Historia de la locura en la Época Clásica*. *Tomo I*. México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2005 [1973-1974]). *El poder psiquiátrico*. Curso en el Collège de France. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (1979). «¿Inútil sublevarse?». *Le Monde*, n.º 10.661, mayo. Disponible en: http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/14-Foucault-In%C3%BAtil-Sublebarse.pdf. (Consultado: abril, 2018).

Foucault, M. (2013 [1979]). Entretien avec Farès Sassine, *Rodéo*, *(2)*, février, 2013. Recuperado de: http://fares-sassine.blogspot.com/2014/08/entretien-inedit-avec-michel-foucault.html (Consultado: abril, 2018).

Freud, S. (2008 [1887-1904]). *Cartas a Wilhelm Fliess.* Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1999 [1893-1895]). Historiales clínicos. Estudios sobre la histeria. En J. Stratchey, *Sigmund Freud. Obras completas*. *Tomo II*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1993 [1914-1916]). Pulsiones y destinos de pulsión. Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajo sobre metapsicología y otras obras. En J. Stratchey, *Sigmund Freud. Obras completas*. *Tomo XIV*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1989 [1920]). Más allá del principio de placer. Psicología de las masas

y análisis del yo y otras obras. En J. Stratchey, *Sigmund Freud. Obras completas*. *Tomo XVIII*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lacan, J. (1962-1963). *El seminario. Libro 10. La angustia*. (versión no autorizada).

Lacan, J. (1995 [1964]). *El seminario. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Villalba, A. (2016). *Cuerpo engañoso, cuerpo pulsional***.** Trabajo presentado en el ciclo de charlas «Miradas sobre el cuerpo; aportes interdisciplinares para pensar el campo de la educación física». Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del Instituto Superior de Educación Física, Montevideo, abril y julio de 2016, inédito.

La educación y la angustia: ¿qué pueden aportar Heidegger y Lacan?

BRUNO CANCIO

Estar angustiado es quedarse clavado en la imposible huida y en el imposible contacto. […]
Me permito incluso afirmar: una contemplación que se desarrolle sin angustia no es contemplación. Habría incluso que decir, de manera más arcaica: una contemplación sin muerte no es una absorción verdadera.

Pascal QUIGNARD

Introducción

Quien se aboque a la tarea educativa deberá enfrentarse de forma permanente a la angustia, ya sea del lado del educador, del sujeto de la educación o del encuentro a producirse entre ambos. ¿Qué pueden aportar Heidegger y Lacan para pensarla? He aquí un contrapunto entre ambos autores, buscando que del choque entre sus obras surjan elementos de utilidad para pensar la mencionada e «imposible» tarea.

La angustia en Heidegger

En el apartado cuarenta de *El ser y el tiempo,* Heidegger (2000) define a la angustia como vinculada al estado de apertura al mundo inherente al «ser ahí». La apertura a la que se refiere se basa en el «encontrarse» y «comprender», característico de este tipo de entes (*dasein*). Como forma de escapar a la angustia, ubica la noción de fuga del «ser ahí» ante sí mismo, vinculado a su análisis de lo que el autor denomina *la caída*, en la cual el desvío aleja al «ser ahí» del encuentro consigo.

«La caída» es consecuencia de un esencial y ontológico «estado de abierto», previo e inherente al «ser en sí», a partir del cual se produce un desvío; «es, empero, un ente de la forma de ser del ente que retrocede, es el "ser ahí" mismo» (Heidegger, 2000, p. 205). Heidegger distingue, asimismo, angustia de

temor. El temor se generaría ante los entes intramundanos, no así la angustia. Concluye, pues, que el desvío de la caída no sería una huida frente al temor fundado en los entes intramundanos; por el contrario, el desvío de la caída, con su movimiento de fuga, consistiría en absorberse en ellos. El desvío de la caída se fundaría, por tanto, en la angustia.

El «ante qué» de la angustia no estaría vinculado a ningún «poder ser» fáctico amenazante, sino que sería de carácter absolutamente indeterminado. Esta indeterminación marcaría la irrelevancia de los entes intramundanos en lo referente al «ante qué» de la angustia. La angustia no se produce en relación con nada que sea «a la mano» o «ante los ojos»; estos elementos carecerían completamente de importancia en lo relativo a este punto: «el mundo tiene el carácter de una absoluta insignificatividad» (Heidegger, 2000, p. 206). En la angustia no se estaría haciendo frente a algún ente que pudiera presentarse como amenazador.

«La angustia "no sabe" qué es aquello ante lo que se angustia», afirma Heidegger (2000, p. 206). Cuando hablamos de angustia, lo amenazador no estaría en ninguna parte. Ese «ninguna parte» implicaría un estado de abierto de un mundo para el ser: «el "ante qué" de la angustia es el mundo en cuanto tal» (Heidegger, 2000, p. 207). La carencia de importancia que adquieren los entes intramundanos hace que el mundo se imponga en su «mundanidad»; lo que angustia es el mundo mismo, sostiene Heidegger.

Siguiendo en esta línea, plantea que la angustia, como modo de encuentro, produce la apertura directa y original al mundo como mundo. El hecho de que la angustia implique un encuentro hace que no sea solo «angustia ante», sino también «angustia por». El porqué de la angustia no radicaría en una *determinada* forma del «ser ahí», sino que lo que angustiaría sería un indeterminado «ser en el mundo» mismo, arrojaría al «ser ahí» a su «poder ser en el mundo propio». La angustia generaría un efecto de «singularización» del «ser ahí» en su «ser en el mundo» peculiar. El porqué del angustiarse abriría la

angustia en tanto ser *posible*, al «ser ahí» ante su «ser libre para»; «Ser libre *para* la libertad de elegirse y empuñarse a sí mismo» (Heidegger, 2000, p. 208).

La angustia, de acuerdo al desarrollo heideggeriano, sacaría al «ser ahí» de su absorción en el mundo, rompiendo su «cotidiana familiaridad». Se produciría una singularización del «ser ahí», pero en tanto «ser en el mundo». La caída como fuga huiría no ante los entes, sino hacia ellos, ante la inhospitalidad que encontraría el «ser ahí» en el «ser en el mundo», en tanto yecto, «entregado en su ser a la responsabilidad de sí mismo» (Heidegger, 2000, p. 209). La mencionada inhospitalidad perseguiría de forma constante el cotidiano «estado de perdido» en el uno.

Heidegger otorga al fenómeno de la angustia una función de método fundamental en lo concerniente a la analítica existenciaria. La caracteriza como un indicio de que «el «ser ahí», que permanece regularmente encubierto para sí mismo en su propiedad, por obra del público «estado de interpretado» del uno, resulta susceptible de abrirse en un sentido original en este encontrarse fundamental» (Heidegger, 2000, p. 211).

La angustia en Lacan

Lacan (2010) dedica su seminario dictado entre los años 1963 y 1964 en el Hospital Sainte-Anne a la temática de la angustia. En su inicio, se propone repensar el clásico texto de Freud «Inhibición, síntoma y angustia» (1955c), pero lo hará a su particular manera. Coincide con el maestro vienés en catalogar a la angustia como una señal. Definirá a la angustia como ««lo que no engaña»» y la tomará como señal que marca una vía de acceso a lo real.

El registro de lo real es definido por Lacan como lo que se resiste a ser aprehendido por el significante (propio del registro de lo simbólico) y lo que no puede especularizarse ni percibirse como imagen (propio del registro de lo imaginario). Lo real sería eso «imposible» que «no cesa de no escribirse»,

resistiendo continuamente a la simbolización. La angustia, constituiría una señal que indicaría que algo vinculado a lo real se encuentra en juego en un momento puntual para un sujeto dado (Lacan, 2010).

Asimismo, revierte otra de las máximas del padre del psicoanálisis; Freud diferenciaba miedo de angustia, partiendo de la base de que el miedo se caracterizaba por estar fijado a un objeto y la angustia por ser flotante y anobjetal (1955a). Lacan transforma esta idea, pasando a sostener que la angustia «no es sin objeto». Pero ¿cuál es su objeto?, cabría preguntarse. El objeto al que se refiere en este punto es el que denominó como *objeto pequeño a*, definiéndolo como el «objeto causa deseo».

El *objeto pequeño a* es un objeto que no pertenecería a este mundo. Lacan lo define como perdido o caído desde un inicio. Constituiría el resto de un goce extraviado para siempre, irreductible e irrecuperable. Es un objeto que se originaría en el mismo momento en que cae. Se caracterizaría por ser amboceptor, lo que implica que no estaría del lado del *objeto* ni del *sujeto*, sino en la intercepción de ambos. No sería la boca ni el pezón, sino un pedazo de boca unido a un pedazo de pezón. La placenta le servirá de ejemplo para explicarlo, no es ni el niño ni la madre, forma parte de ambos y tiene como destino el caer (Lacan, 2010).

En la angustia, el *objeto pequeño a* aparecería tapando la falta imaginaria. La última, constituiría un punto de «castración», no especularizable, que marcaría la incompletud. Cuando algo de la realidad se encuentra en el lugar del *objeto pequeño a* (*haciendo de* objeto pequeño a, podría formularse) se produciría la angustia. Esto nos lleva a otro conocido aforismo lacaniano: la angustia se origina «cuando falta la falta». No es la ausencia lo que provocaría la angustia en el sujeto, sino la ausencia de la ausencia, o la presencia de algo vinculado con el *objeto pequeño a* que «taponearía» la falta y dejaría «cerrado» al sujeto (Lacan, 2010). La «falta de la falta» nos dejaría en una situación de afánisis (noción

rescatada por Ernest Jones del griego), de muerte del deseo. Sin la falta se hace imposible desear, morimos en tanto sujetos deseantes.

En Lacan, la angustia se produciría no por la posibilidad de pérdida del objeto de deseo, tal como lo sostenía Freud (1955b), sino por la proximidad del mismo. Demasiada cercanía con el objeto de deseo angustiaría al sujeto. Lo angustiante no se ubicaría del lado de la posibilidad de pérdida, sino en la posibilidad de tener al objeto todo el tiempo «encima» de uno (Lacan, 2004).

«¿Qué me quiere el Otro?» —«*che vuoi?*», interrogante tomada de la novela *El diablo enamorado* de J. Cazotte—, constituye para Lacan (1994) la pregunta humana fundamental. El deseo del Otro, desde esta línea, angustiaría al sujeto en tanto lo dejaría en la posición de no saber qué objeto a es para el Otro (Lacan, 2010).

Sentir el impacto del deseo del Otro sobre sí sería vivido de forma angustiante. Desear un objeto lejano podría resultar tranquilizador; ser objeto de deseo de un Otro que se nos aproxima, provocador de angustia.

Divergencias y puntos de encuentro entre ambas concepciones sobre la angustia

Tanto para Heidegger como para Lacan, la angustia constituye el *indicio* de algo. En Heidegger sería conceptualizada como indicio del «ser ahí»» y de su apertura y susceptibilidad al encuentro. En Lacan, como indicio de la cercanía de un real que atañe al sujeto, como señal que indicaría que algo vinculado con el mencionado registro se encuentra próximo.

Mientras que en Heidegger la angustia es provocada por el estado de apertura inherente al «ser ahí», en Lacan, lo que la ocasiona es la oclusión del sujeto por algo que oficiaría del *objeto pequeño a* y «taponea» su falta, dejándolo cerrado. Apertura al mundo, por un lado, oclusión por el otro.

Si bien constituyen miradas que pueden resultar antitéticas, en ambas aparece la idea de que la angustia sería originada por un encuentro. No sería una pérdida o falta lo que la produciría.

En Heidegger, nos encontramos con la enfática aclaración de que la angustia no sería ocasionada por el encuentro con ningún ente intramundano, sino con el mundo en general. En Lacan, la angustia aparece siendo generada por el *objeto pequeño a*, objeto que, por sus propiedades, es discutible si se encontraría o no en la categorización heideggeriana de ente intramundano. Con el *objeto pequeño a* nos hallamos frente a un objeto que escapa a la clasificación establecida por Heidegger, un objeto que no puede ser catalogado de fáctico, pero que sí aparece diferenciado del mundo en general. Para Lacan, no sería el mundo en sí lo que angustiaría, sino un objeto en particular, perdido y no discreto, pero sí asociado al sujeto. El objeto a, en tanto objeto, rompe la idea de la angustia producida por algo «indeterminado», presente en Heidegger, pero es un objeto que tampoco podría definirse como «a la mano» o «ante los ojos».

La «individualización» —en tanto «ser en el mundo»— es provocadora de angustia en Heidegger. Por otro lado, en Lacan, la angustia es vinculada a la presencia del deseo del Otro, desligado de cualquier indicio de «individualidad» por parte del sujeto. La «individualidad» es casi un mito en la enseñanza lacaniana, mientras que la individualidad vinculada al «ser en el mundo» tiene un importante peso si nos posicionamos desde el planteamiento heideggeriano.

Referencias bibliográficas

Freud, S. (1955a). Conferencia 25. La angustia. En J. Stratchey, *Sigmund Freud. Obras completas. Tomo XVI*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1955b). El sepultamiento del complejo de Edipo. En J. Stratchey, *Sigmund Freud. Obras completas. Tomo XIX*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1955c). Inhibición, síntoma y angustia. En J. Stratchey, *Sigmund Freud. Obras completas. Tomo XX*. Buenos Aires: Amorrortu.

Heidegger, M. (2000). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lacan, J. (2004). *El seminario. Libro 4. La relación de objeto*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1998). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En J. Lacan, *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lacan, J. (2010). El *seminario. Libro 10. La angustia*. Buenos Aires: Paidós.

El síntoma en su relación con el saber. Un tejido irregular con hilos de distintos tiempos

LAURA KEUYLIAN

Todo conocimiento debe contener un grano de sin-sentido,
al igual que las alfombras o los frescos ornamentales de la Antigüedad
siempre presentan en algún sitio una ligera irregularidad en su diseño.
Dicho de otra manera,
lo decisivo no es la progresión de conocimiento en conocimiento,
sino la brecha dentro de cada uno.
Una imperceptible marca de autenticidad que la distingue
de toda mercancía fabricada en serie.

Walter BENJAMIN
(DIDI-HUBERMAN, 2013 [2007], p. 25)

Presentación

En este trabajo buscamos posibles relaciones entre síntoma y saber, en un intento de ver la dificultad implicada en el síntoma como algo más que un obstáculo ante el aprendizaje.

En el seminario *La angustia*, Jacques Lacan (1962-1963) posiciona el síntoma en la dificultad y en el impedimento; fue a partir de esta lectura que nos preguntamos qué de esta dificultad ante el aprendizaje. Por otra parte, Georges Didi-Huberman en *La imagen superviviente* (2002), en su recorrido particular por la historia del arte, relacionará al síntoma, teorizado por Freud, con las «fórmulas del *pathos*» de la cultura occidental halladas y coleccionadas por el historiador del arte Aby Warburg. Luego de pensar la cultura desde este paradigma pathético empezamos a ver que el síntoma, desde Freud y luego con Lacan, si bien planteado como dificultad, puede posibilitar algo del orden del saber.

En cuanto al saber, siendo un concepto propio del campo de la enseñanza, cuyo significado depende de la noción de sujeto a la que se adscribe, consideramos importante dejar dicho a qué saber nos referimos y también a qué sujeto. Aclarando estos términos intentamos en primer lugar diferenciar conocimiento de saber, porque de no hacerlo será imposible imaginar una posible relación saber-síntoma, es decir, un saber concebido desde el *pathos*, desde el impedimento, desde la dificultad. Entonces podremos ver qué dimensiones del saber se habilitan desde algunos aportes del sujeto del psicoanálisis, primero con Freud y luego con Lacan.

El aprendizaje ha sido problematizado por distintas disciplinas como la psicología, pedagogía, sociología, filosofía y también desde el psicoanálisis. En la relación entre síntoma y saber que se plantea como tema en este trabajo hay un intento de abordar una *dificultad ante el aprendizaje*.

Fue posible formular la temática y cuestionarnos al respecto gracias a que nos basamos en algunas de las aportaciones del psicoanálisis sobre el conocimiento, el saber y cuestionamientos sobre el aprendizaje, realizados por la mencionada línea de investigación en trabajos como *Evocar la falta. La angustia y el deseo del enseñante* (Fernández Caraballo y Rodríguez Giménez, 2011) y *El aprendizaje en cuestión* (Fernández Caraballo, 2017).

Además, para desarrollar la noción de *saber plástico* a la que haremos referencia, nos servimos de la lectura que Georges Didi-Huberman realiza en *La imagen superviviente* (2002) sobre las contribuciones del historiador del arte Aby Warburg, quien reconoció «fórmulas del pathos», llegando así a ver lo sintomático en las obras de arte.

Considerando los objetivos propuestos, nos disponemos a un estudio de los antecedentes mencionados y una revisión bibliográfica sobre distintos aspectos del síntoma en los siguientes textos de Freud: «Una relación entre un símbolo y un síntoma» (1916); «El sentido de los síntomas» (1916-1917); «Inhibición, síntoma y angustia» (1926); «Moisés y la religión monoteísta» (1939).

Finalmente, buscaremos más dimensiones del síntoma afín al saber en Lacan en los seminarios *La angustia* (1962-1963) y *Las formaciones del inconsciente* (1957), así como en el artículo «La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud» (1957).

Qué noción de sujeto para qué saber

En *El aprendizaje en cuestión* (Fernández Caraballo, 2017) se realiza un abordaje crítico a la noción de conocimiento y de sujeto que adoptaron las teorías pedagógicas basadas en la psicología positivista de fines de siglo XIX y principios del XX. Así se vio que esta noción de sujeto psicológico que supone un desarrollo lineal y unidireccional, basado en una unidad bio-psico-social estable de un in-dividuo autónomo, determina un *modo de concepción del aprendizaje*, donde enseñanza-aprendizaje es un *proceso* de «transparencia interactiva» entre el que enseña y el que aprende y el «método» un instrumento que media entre estos sujetos psicológicos autónomos (Fernández Caraballo, 2017, pp. 29-50). En lo que respecta al saber, a estos individuos se les exige buen funcionamiento:

> … las exigencias de un saber-hacer [conocimiento sin fisuras] de acuerdo a las circunstancias y a los problemas actuales ante los que se encuentra el sujeto y presenta importantes afinidades con una voluntad pedagógico-educativa. No es por nada que la investigación sobre el conjunto de fenómenos que se entienden por *aprendizaje* es de capital importancia en la investigación psicológica, vuelta luego saber-hacer en la aplicación pedagógica. (Venturini, 2017, pp. 78-79)

Además, en el mencionado libro se plantean trabajos desde los distintos aportes que realiza el discurso del psicoanálisis en relación con el saber, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje.[49] Uno de estos aportes ha sido la

[49] Véase «Del aprendizaje en su inquietante extrañeza» (Fernández Caraballo, 2017, pp. 29-50)

noción de sujeto a partir de Freud que se contrapone a la noción positivista: sujeto escindido, «al menos entre consciente e inconsciente» (Fernández Caraballo, 2017, p. 30), con lo que,

> … de lo que se trata en el orden humano es de la subjetividad que acontece en las oscilaciones incesantes de pulsaciones y suspensiones de un simbólico que no cesa de advenir y anularse, pronunciarse y revocarse: lo inconsciente que lucha por abrirse paso en el comportamiento no adecuándose a las exigencias de equilibrio del yo. (Venturini, 2017, p.78)

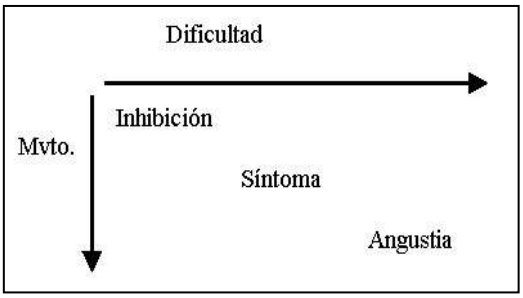
Entonces, fue a partir de Freud que la noción de sujeto se aparta de esta idea de in-dividuo, de modo que

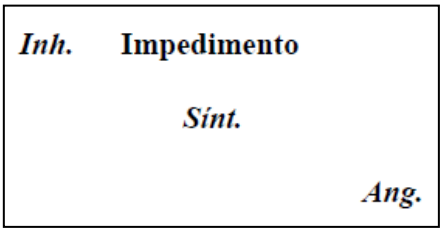
> Freud nos aporta lo siguiente: las elaboraciones del sujeto en cuestión de ningún modo son situables sobre un eje donde, a medida que fueran más elevadas, se confundirían cada vez más con la inteligencia, la excelencia, la perfección del individuo. (Lacan, 1999 [1954-1955], p.19)

Ya esta lectura de Freud habilita otro pensar el sujeto en relación con el saber. Luego, en el seminario *La angustia* (Lacan, 1962) encontramos que la dificultad no cesa de presentarse, con esto nos referimos a que «nuestros sujetos» —dirá Lacan— están impedidos, lo que etimológicamente quiere decir agarrado en la trampa, y estar impedido es un síntoma (Lacan, 1962, p. 17). Podemos empezar a pensar que este sujeto de lo inconsciente no se inscribe dentro de la esfera de un conocimiento consciente y sin fisuras, delimitado por lo simbólico. En este trabajo consideramos que esta noción de sujeto necesita de otra concepción que vaya más allá del conocimiento, con lo que nos referiremos al *saber* reconociendo aquellas formas más allá de lo estable y aprehensible, que posibilitan su movimiento y plasticidad.

De la dificultad del síntoma

En *Inhibición, síntoma y angustia* encontramos que «síntoma» «equivale a indicio de un proceso patológico» (Freud, 1926, p. 83), de modo que el síntoma se muestra como una cara visible del pathos. Luego en el seminario *La angustia*, Lacan «no toma como cuerda más que el título» y ubica este trío en una serie en diagonal en un diagrama de dos coordenadas: movimiento y dificultad, y nos dice: «si pongo aquí impedimento {*empêchement*}, ustedes lo ven, estoy en la columna del síntoma» (Lacan, 1962, p.18).





Esta posición del síntoma en la dificultad fue de interés inicial para intentar pensar *las dificultades ante el aprendizaje*. Sin embargo el síntoma, afirma Lacan (1933), se resiste a la objetivación positivista en cuanto que pone en juego «formas primarias de la experiencia vital», no puede por tanto reducirse a una deficiencia de las «funciones psíquicas», a un simple «signo de enfermedad» y en consecuencia no desemboca solo a una dificultad, sino que abre la posibilidad de conectarnos con experiencias vitales con todas las riquezas que estas puedan albergar. Ahora bien, esta posición ante el síntoma requiere una exploración de lo que el psicoanálisis vino a aportar con esta noción.

Como un ejemplo de posibilidad ante el síntoma, en «El problema del estilo y la concepción psiquiátrica de las formas paranoicas de la experiencia» (1933) Lacan, criticando la antropología implicada en una psicología positivista de pensamiento mecanicista, relaciona la cuestión del estilo de la creación artística con formas de la experiencia que posibilitan la expresión simbólica que, «aunque irracionales en su fundamento, no por ello dejan de estar provistos de una significación intencional eminente y de una comunicabilidad tensional muy elevada» (Lacan, 1933, p. 3), con lo que,

> … el pathos no solamente no se opone a la forma, sino que la engendra. Y no solamente la engendra sino que la lleva a su grado de más alta incandescencia: intensificándola, le da vida y *movimiento.* (Didi-Huberman, 2013 [2002], p. 191)

Desde esta perspectiva, el logos no deja de lado el pathos, sino que llega a pensarlo antropológicamente y nosotros podemos intentar pensar el saber desde esta integración:

> La experiencia vivida paranoica y la concepción del mundo engendrada por ella pueden concebirse como una sintaxis original que contribuye a afirmar, mediante los vínculos de comprensión que le son propios, la comunidad humana. El conocimiento de esta sintaxis nos parece una introducción indispensable para la comprensión de los valores simbólicos del arte, y muy especialmente de los problemas del estilo —a saber, las virtudes de convicción y de comunión humana que le son propios, no menos que a las paradojas de su génesis—, problemas siempre insolubles para toda antropología que no se haya liberado del realismo ingenuo del objeto. (Lacan, 1933, p. 3)

Así es que Lacan compara, en el plano simbólico, al síntoma con las creaciones míticas del folklore y también con los actos significativos de las producciones plásticas y poéticas. Claro que estos vínculos serían imposibles «en las condiciones artificiales del laboratorio» de la psicología experimental,

donde «no había, en efecto, nada que pudiera contradecir a un desconocimiento tan sistemático de la realidad del hombre» (Lacan, 1933, p. 2).

Quizás el problema para ver al síntoma más allá de la dificultad-impedimento del sujeto sea su dificultad-complejidad: su particularidad de desplazarse y metamorfosearse como un símbolo que se ha hecho incomprensible. Lo paradójico es que esta cualidad del síntoma de desplazamiento, el desvío, su dificultad, habilita que lo rechazado retorne y se pueda pensar en su cualidad de formación portadora de memoria.

Entonces, si se dialectiza la noción de síntoma y se lo deja de interpretar como dificultad de la «máquina humana», qué de estas experiencias vitales, qué de estas expresiones sintomáticas, ¿se puede decir de alguna facilidad en la dificultad del síntoma afín al saber?

La cultura patética: torbellino sintomático

A veces me parece que, como psicohistoriador,
he intentado diagnosticar la esquizofrenia de la cultura occidental,
a partir de sus imágenes, en un reflejo autobiográfico.

Aby WARBURG
(En DIDI-HUBERMAN, 2013 [2002], p. 258)

Las obras de la cultura pueden considerarse desde un paradigma histórico positivista en su origen, desarrollo, grandeza y decadencia, donde la historia del arte se guía por la *norma estética* para decidir aquellos «buenos objetos», en el sentido de «bellos objetos», «las obras de arte» cuya reunión formará, algo así como una *esencia del arte.* Didi- Huberman, como historiador y filósofo del arte, estudiando el camino del «psicohistoriador» Aby Warburg cuestiona este esteticismo:

> ¿No habrá un tiempo de las imágenes que no sea ni «vida y muerte», ni «grandeza y decadencia», ni siquiera ese «Renacimiento» ideal cuyos

> valores de uso no cesan de transformar los historiadores para sus propios fines? ¿No habrá un *tiempo para los fantasmas*, un retorno de las imágenes, una «supervivencia» (*Nachleben*) que no esté sometida al modelo de transmisión que supone la imitación (*Nachahmung*) de las obras antiguas por obras más recientes? ¿No habrá un tiempo para la memoria de las imágenes —un oscuro juego de lo rechazado y de su eterno retorno— que no sea el propuesto por esa historia del arte, ese relato? (Didi-Huberman, 2013 [2002], pp. 22-23)

Aby Warburg, autor del atlas de imágenes *Mnemosyne* (1924-1929), será ese otro historiador que busca a través de las obras de arte la expresión sintomática, las formas típicas del pathos, «fórmulas de pathos», que se graban en la memoria de la humanidad; por ejemplo, desde «la ninfa extática (maníaca), por un lado, y el dios fluvial en duelo (depresivo) por otro». La colección de estas imágenes intenta «diagnosticar la esquizofrenia de la cultura occidental», mostrando la cultura como un torbellino sintomático, donde las «fórmulas de pathos» son los síntomas figurados, corporales, gestuales «de un tiempo psíquico que no se puede reducir a la simple trama de peripecias retóricas, sentimentales o individuales» (Didi-Huberman, 2013 [2002], p. 254). Además de lo que cada una de las imágenes de la colección transporta, el modo particular en que Warburg las presenta a todas juntas hace de estas imágenes otra obra.

> *Mnemosyne* es un objeto de vanguardia en el sentido de que se atreve a deconstruir el *álbum de recuerdos* historicista de las «influencias de la Antigüedad» para sustituirlo por un *atlas de la memoria* errático, regulado sobre el inconsciente, saturado de imágenes heterogéneas, invadido de elementos anacrónicos o inmemoriales, obsesionado por ese negro de fondo de los paneles que, a menudo, desempeña el papel de indicador de lugares vacíos, de *missing links*, de agujeros de memoria. (Didi-Huberman, 2013 [2002], p. 438)

Aby Warburg, *Bilderatlas Mnemosyne*, 1929, Panel 39.



Londres, Warburg Institute Archive. Foto The Warburg Institute.[50]

De este modo el saber «viviente», esa memoria que portan las imágenes del atlas es un montaje heterogéneo y móvil que deja ver sus faltantes, sus agujeros negros, sus fisuras, y posiciona al historiador como un des-cubridor de los rechazos de la cultura. *Mnemosyne* es presentado como un puzzle, lo que posibilita que las imágenes de cada panel se articulen haciendo surgir nuevos bordes, dando así lugar a nuevas imágenes.

> *Mnemosyne* no ofrece, desde luego, ningún discurso del método: solo la loca exigencia de pensar cada imagen en relación con todas las demás y de que este pensamiento mismo haga surgir otras imágenes, otras relaciones y otros problemas, ocultos hasta entonces pero no menos importantes. (Didi-Huberman, 2013 [2002], pp. 459-460)

[50] Las fotos del atlas completo se encuentran online en: https://warburg.sas.ac.uk/collections/warburg-institute-archive/online-bilderatlas-mnemosyne

Como investigador, Warburg va hacia el saber por la vía patética; por medio de un «reflejo autobiográfico» atraviesa una crisis psicótica, pues se trata de un saber del símbolo que no revela su complejidad temporal y su fuerza en su anclaje corporal más que retornando como síntoma. Desde su propio sufrimiento es que el «psicohistoriador» ve la proximidad de su trabajo al del psicoanálisis, sabiendo que su afectación trasciende su vida personal (Didi-Huberman, 2013 [2002], p. 257).

Además de un investigador, podemos ver a Warburg como el profesor que «enseña sobre sus enseñanzas» exhibiendo estas imágenes en *Mnemosyne*. Pero es un profesor que se aparta del discurso escolar moderno donde la imagen está constreñida a la representación, considerando una ingenua correspondencia inequívoca entre significante y significado, que lleva a que la enseñanza esté «revestida de un "ideal de simplicidad" donde lo enseñado se corresponde con lo aprendido» (Torrón Preobrayensky, 2011, p. 27). Y *Mnemosyne*, entonces, puede considerarse una obra de enseñanza «análoga al collage», de modo que «evoca la falta» y por esta vía provoca «el efecto propio de lo que es precisamente una enseñanza» (Lacan, 1962-1963, pp. 187-188).

Aspectos sobre el síntoma como formación del inconsciente

> La enferma mantiene con una mano su ropa apretada contra el cuerpo (como mujer), mientras que con la otra trata de arrancársela (como hombre). Esta simultaneidad contradictoria condiciona en gran parte lo que tiene de incomprensible una situación no obstante tan plásticamente figurada en el ataque y se presta por tanto perfectamente a la disimulación del fantasma inconsciente en acción. (Freud, 1908)[51]

Simultaneidad contradictoria, incomprensible y figurabilidad plástica: es a partir de Freud que los «ataques histéricos», como formaciones del

[51] Citado en G. Didi-Huberman, 2013 [2002], p. 268.

inconsciente, tienen una estructura, con lo que se puede decir que desde Freud se empieza a desenmarañar lo que en palabras de Warburg sería «la dialéctica del monstruo», no resolviendo la complejidad pero dejándola entrever, de modo que «el psicoanálisis arranca justamente de ahí y ha sido el primero en comprobar que el síntoma es rico en sentido y se entrama con el vivenciar» (Freud, 1916-1917, p. 235).

> [Los síntomas] son el resultado de un conflicto que se libra en torno de una nueva modalidad de la satisfacción pulsional. Las dos fuerzas que se han enemistado vuelven a coincidir en el síntoma; se reconcilian, por así decir, gracias al compromiso de la formación de síntoma. Por eso el síntoma es tan resistente; está sostenido desde ambos lados. (Freud, 1916-1917, pp. 326-327)

De las polaridades encontradas, los movimientos que resultan son ilógicos, un caos gestual. Quizás por esto se presenta en el cuerpo o en las formas del arte como una intensidad figurada, por la exageración patética del gesto, que atrae las miradas a la vez que no se revela, se desplaza.

Un símbolo se convierte en síntoma cuando se cae su significación por fuera de los límites de su campo semiótico, cae como un cadáver, una ruina, un desecho.[52] En «Una relación entre un símbolo y un síntoma», Freud (1916) muestra con un ejemplo esta característica del síntoma de metamorfosearse, cuando el símbolo pierde su significación primera, desplazándose. «Podría ocurrir que el significado simbólico del sombrero derivase del de la cabeza, siendo que aquel puede considerarse una cabeza que se continúa, pero separable» (Freud, 1916, p. 347). Entonces, quitarse el sombrero, como símbolo de saludo convencional, se convierte en síntoma cuando en la obsesión se despliega toda una red de significaciones, convirtiéndose la propia cabeza en extraíble.

[52] *sýmptōma* del griego remite a lo que 'cae conjuntamente' *(sympíptō),* siendo *ptōma* 'cadáver', 'ruina', 'desecho' (Corominas, 1987, p. 537).

Ahora bien, el síntoma, además de ser incomprensible por ser contradictorio, se encuentra disfrazado: «el síntoma se presenta bajo una máscara, se presenta bajo una forma paradójica» (Lacan, 1998 [1957], p. 332). Podría pensarse que el síntoma engaña en su forma de presentarse, pero será el disfraz lo que habilita que algo «rechazado» retorne. La complejidad del síntoma puede deberse también a que ese algo que retorna excede la historia del «individuo», porque el sujeto es de lo inconsciente y «el inconsciente escapa por completo al círculo de certidumbres mediante las cuales el hombre se reconoce como yo» (Lacan, 1999 [1954-1955], p.18). «Una y otra vez hemos dado en sospechar que la psicología de las neurosis ha conservado para nosotros de las antigüedades de la evolución humana más que todas las otras fuentes» (Freud, 1916-1917, p. 338).

Por otra parte, la tenacidad histórica de las fórmulas del pathos, su «supervivencia», puede explicarse por la capacidad de resistencia de los síntomas antes citada. Entonces, esta forma de ver el síntoma, como formación del inconsciente, abre la mirada al paradigma patético de la cultura, siendo que:

> … lo que sobrevive en una cultura es lo más *rechazado*, lo más oscuro, lo más lejano y lo más tenaz de dicha cultura. *Lo más muerto*, en un cierto sentido, en cuanto que lo más enterrado y fantasmático; pero también *lo más vivo* en cuanto que lo más móvil. (Didi-Huberman, 2013 [2002], p. 138)

Esto puede verse en la colección de imágenes *Mnemosyne*, imágenes-síntomas que permiten ver la riqueza de los síntomas como conservadores y portadores de elementos de la cultura: saberes de los que se puede decir que el «individuo ha sabido siempre eso, del mismo modo como se sabe acerca de lo reprimido», saberes que fueron olvidados pero no borrados sino solo «reprimidos» (desalojados); sus huellas mnémicas están presentes en toda su frescura (Freud, 1939, p. 91).

> El propio Freud dejó salir de su pluma la imagen sorprendente de una red, de un árbol e incluso de un *bosque de heridas* —como si el gesto sintomático fuese, por sí solo, en el instante anacrónico de su descarga, toda una biblioteca a lo Borges o a lo Warburg, en la que cada sala nueva sería una nueva memoria en suspenso—. […] Freud explicará que es en el punto preciso en que trabaja la memoria donde el recuerdo se oculta, y que es en el punto preciso donde el recuerdo se oculta donde surge el *gesto* en el presente del síntoma. (Didi-Huberman, 2013 [2002], p. 281)

Es así que desde Freud el síntoma es considerado como un complejo de «símbolos mnémicos» que transporta una «herencia aracaica», donde la memoria es inconsciente y por tanto anacrónica, con lo que conservando su frescura la memoria revive en el síntoma.

> La herencia arcaica del ser humano no abarca solo predisposiciones, sino también contenidos, huellas mnémicas de lo vivenciado por generaciones anteriores. Con ello, tanto el alcance como la significatividad de la herencia arcaica se acrecentarían de manera sustantiva […] la persistencia de tales huellas mnémicas en la herencia arcaica, habremos tendido un puente sobre el abismo entre psicología individual y de las masas; podremos tratar a los pueblos como a los neuróticos individuales. (Freud, 1939, p. 96)

Así, lo rechazado que no se recuerda es material sedimentado en la memoria inconsciente que sale a la luz en forma de síntoma, y esto trasciende los límites personales. Ahora bien, ¿qué tipo de saber es el que habita ese *bosque de heridas*? ¿Accesible? ¿Se puede llegar a saber de ese saber?

Síntoma estructurado como lenguaje

El síntoma es concebido como formación del inconsciente desde Freud, pero es con Lacan que la estructura del lenguaje se descubre en el inconsciente. Esta formulación nos ayuda a pensar la relación del sujeto con el saber desde otra óptica, donde la dificultad está formando parte de ese tejido.

Para hablar de síntoma Lacan reunirá *gesto* y *gesta* (en el sentido de la canción de gesta): no se trata simplemente de un movimiento bien definido, se trata de un significante y de una profundidad histórica, épica (Lacan, 1998 [1957], p. 485). Ahora bien,

> El deslizamiento del significado bajo el significante, siempre en acción (inconsciente, observémoslo) en el discurso emplea dos mecanismos: La *Verdichtung,* condensación, es la estructura de sobreimposición de los significantes donde toma su campo la metáfora, y cuyo nombre, por condensar en sí mismo la *Dichtung,* indica la connaturalidad del mecanimso a la poesía, hasta el punto de que envuelve la función propiamente tradicional de esta.
>
> La *Verschiebung* o desplazamiento es, más cerca del término alemán, ese viraje de la significación que la metonimia demuestra y que, desde su aparición en Freud, se presenta como el medio del inconsciente más apropiado para burlar a la censura. (Lacan, 1985 [1957], p. 491)

La metáfora, tan utilizada en el tejido de las obras artísticas, es el mismo mecanismo del síntoma, de modo que

> … entre el significante enigmático y el que viene a sustituirse en una cadena significante actual, pasa la chispa, que fija en un síntoma —metáfora donde la carne o bien la función están tomadas como elementos significantes— la significación inaccesible para el sujeto consciente en la que puede resolverse. (Lacan, 1985 [1957], p. 498)
>
> Pero el significante enigmático sigue presente en su conexión metonímica con el resto de la cadena, con lo que no se borra ni se modifica con el tiempo y contexto, sino que: es de una memoria, comparable a lo que se llama con este nombre en nuestras modernas máquinas de pensar (fundadas sobre una realización electrónica de la composición significante), donde reside esa cadena que *insiste* en reproducirse. […] Es la verdad de lo que ese deseo fue en su historia lo que el sujeto grita por medio de su síntoma como una dialéctica del retorno. (Lacan, 1985 [1957], p. 499)

Podemos entonces apreciar en el síntoma un posible saber que se conserva a la vez que se renueva, posibilitando la creación desde una memoria.

Aspectos sobre el saber-pathos: un saber plástico

Sabemos que la epistemología positivista rechaza el pathos; desde su óptica, el conocimiento es científico y objetivo, así como tranquilizador e inofensivo; el síntoma con sus formas de presentarse no puede ser más que un obstáculo, por lo que «el discurso escolar higienista tiene como contrapartida el rechazo de lo que no pasa por su filtro: lo enfermo amenaza (Rodríguez Giménez, 2011, p. 20).

> A fines del siglo XIX y principios del XX surge la psicología experimental con el objetivo de hacer de la psicología una ciencia según el modelo positivista. A partir de entonces las teorías pedagógicas se apoyaron en los estudios psicológicos que le presentaron una noción de sujeto y de conocimiento, y por lo tanto un *modo de concepción del aprendizaje* […] se funda en una idea central que afirma que hay unidad psíquica, hay un lugar de control mental, psíquico, volitivo, cognitivo, que conforma dicha unidad. (Fernández Caraballo, 2017, p. 30)

Siguiendo esta noción de sujeto psicológico, todo lo que interfiera en la estabilidad psíquica del sujeto queda reducido a una deficiencia que desemboca en una dificultad para el «desarrollo del individuo»; ahora bien:

> Toda la relación del hombre consigo mismo cambia de perspectiva con el descubrimiento freudiano […]. La idea de un desarrollo individual unilineal, preestablecido, con etapas que se presentan cada una a su turno conforme a una tipicidad determinada, es pura y simplemente el abandono, el escamoteo, el camuflaje, para ser exactos la denegación, incluso la represión, de la contribución esencial del análisis. (Lacan, 1999 [1954-1955], p. 28)

> Cuando se abre la puerta del saber al síntoma se puede conectar el saber a las experiencias vividas, y el saber entra bajo la óptica de la vida. Se trata quizás de un saber que lleva la marca de lo más crucial que hay en nosotros —o en nuestra cultura—, pero también de lo más rechazado. Se podría decir además que se trata de un *saber plástico* porque se metamorfosea en un material que es plástico, que es «cuerpo sutil, pero es cuerpo»: el lenguaje. (Lacan 1985 [1957], p. 289)

El materialismo de Lacan se expresa en ese «cuerpo sutil» que llegará a expresar como la materialidad del significante, de la *lalangue* y por tanto, un *motérialisme*, donde reside el asidero del inconsciente.[53]

Este saber es posible porque no olvidamos nada del «dolor originario», pero lo podemos transformar, y esta capacidad de transformación le confiere la *plasticidad*, una fuerza material: «La fuerza plástica es esa fuerza para crecer desde la propia esencia, transformar y asimilar lo que es pasado y extraño, cicatrizar las heridas, reparar las pérdidas, rehacer las formas destruidas» (Nietzsche, 1873-1876, p. 22).

Es gracias a esta *plasticidad* patética que se pueden reunir materia, cuerpo y estilo:

> Se trata «de acoger una herida y de hacer participar a su cicatriz en el desarrollo mismo del organismo. Se trata, igualmente, de acoger una «forma rota» y de hacer participar su efecto traumático en el desarrollo mismo de las formas contiguas. (Didi-Huberman, 2013 [2002], p. 143).

Entonces, la plasticidad patética combina saber y arte, por lo que el «arte está en el centro del remolino de la civilización»; el arte no es «desinteresado», como planteaba Kant, aunque sea «potencia afirmativa de lo falso», el arte es

[53] *Lalangue*, neologismo que resulta de la unión del artículo *la* y el sustantivo *langue* (lengua) que Lacan utiliza para subrayar el equívoco al que se presta la palabra. *Motérialisme*, neologismo que se conforma por la condensación de la palabra *mot* (palabra) y de *matérialisme* (materialismo). Véase en Fernández Caraballo, 2017, p. 40.

una «efectuación vital de la potencia» (Didi-Huberman, 2013 [2002], pp. 128-129).

Ahora bien, se puede saber del saber del síntoma, pero es un saber movedizo. Como un sismógrafo, se puede registrar los síntomas del tiempo y se puede transmitir para la mirada de otros. Pero este saber supone un riesgo:

> … el seísmo del tiempo afecta al propio aparato inscriptor: cuando sobrevienen —o subvienen— las ondas del tiempo, el «muy sensible sismógrafo» tiembla sobre su base. Transmite, pues, el seísmo al exterior como *conocimiento del síntoma*, «patología del tiempo» hecha legible para otros. Pero lo transmite igualmente al interior de sí mismo como *experiencia del síntoma,* como «empatía del tiempo» en la que corre el riesgo de perderse. (Didi-Huberman, 2013 [2002], p. 112)

A modo de conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos podido ver cómo distintas nociones de sujeto se relacionan de forma diferente con el conocimiento y con el saber. El sujeto de lo inconsciente no se inscribe dentro de la esfera de un conocimiento consciente y sin fisuras, delimitado por lo simbólico. En este trabajo consideramos que esta noción de sujeto necesita de otra concepción que vaya más allá del conocimiento, con lo que nos referiremos al *saber* reconociendo aquellas formas más allá de lo estable y aprensible, que posibilitan su movimiento y plasticidad. Fue entonces que pudimos plantearnos la relación de este saber con el síntoma, a pesar de estar el síntoma posicionado en la dificultad.

Podemos pensar que el problema para ver al síntoma, más allá de la dificultad-impedimento del sujeto, sea su dificultad-complejidad: su particularidad de desplazarse y metamorfosearse como un símbolo que se ha hecho incomprensible. Lo paradójico es que esta cualidad del síntoma de desplazamiento, el desvío, su dificultad, habilita que lo rechazado retorne y se

pueda pensar, a partir de Freud, en su cualidad de formación portadora de memoria.

Por otra parte, Lacan para hablar de síntoma reunirá *gesto* y *gesta* (en el sentido de la canción de gesta), considerando al síntoma en su profundidad histórica, épica. También con Lacan podemos ver que la metáfora, tan utilizada en el tejido de las obras artísticas, es el mismo mecanismo del síntoma, con lo que no resulta extraña la comparación que él realiza del síntoma con las creaciones míticas del folklore, así como con los actos significativos de las producciones plásticas y poéticas.

Una muestra de esta perspectiva sintomática de las obras artísticas es el atlas *Mnemosyne* de Aby Warburg. El estilo tan peculiar del atlas, presentado como un montaje heterogéneo de imágenes sobre paneles negros, se puede decir que está en sintonía con ese saber «viviente», esa memoria, que portan las imágenes, a la vez que deja ver sus faltantes, sus agujeros negros, sus fisuras.

Cuando se abre la puerta del saber al síntoma o bien del síntoma al saber, se puede conectar con las experiencias vividas, se aprecia bajo la óptica de la vida y, de allí, su vinculación con el arte. Nos referimos a un *saber plástico* porque se metamorfosea en un material que es plástico, que es «cuerpo sutil, pero es cuerpo»: el lenguaje. Es gracias a esta *plasticidad* patética que se pueden reunir materia, cuerpo y estilo, y es por esta plasticidad que podemos relacionar el síntoma con el saber.

Referencias bibliográficas

Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Editorial Gredos.

Didi-Huberman, G. (2013 [2002]). *La imagen superviviente*. Madrid: Abada Editores.

Didi-Huberman, G. (2013 [2007]). Cuando las imágenes tocan lo real. En: J. Arnaldo, C. Chéroux y G. Didi-Huberman. *Cuando las imágenes tocan lo real*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.

Fernández Caraballo, A. M. y Rodríguez Giménez, R. (Comps.) (2011). *Evocar la falta. La angustia y el deseo del enseñante.* Montevideo: Psico libros-Waslala.

Fernández, A.M. (2017). Del aprendizaje en su inquietante extrañeza. En A. M. Fernández. *El aprendizaje en cuestión*. Montevideo: FHCE, Udelar, pp. 29-53.

Freud, S. (1916). Una relación entre un símbolo y un síntoma. En J. Strachey (Comp.), *Sigmund Freud. Obras completas. Tomo XIV*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 346-349.

Freud, S. (1916-1917). El sentido de los síntomas. En J. Strachey (Comp.), *Sigmund Freud. Obras completas. Tomo XVI*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 235-250.

Freud, S. (1926). Inhibición, síntoma y angustia. En J. Strachey (Comp.), *Sigmund Freud. Obras completas. Tomo XX*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 71-164.

Freud, S. (1939). Moisés y la religión monoteísta. En J. Strachey (Comp.), *Sigmund Freud. Obras completas. Tomo* XXIII. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp.1-207.

Lacan, J. (1933). El problema del estilo y la concepción psiquiátrica de las formas paranoicas de la experiencia. Recuperado de:

http://88.27.249.81/psico/sesion/ficheros_publico/descargaficheros.php?opcion=textos&codigo=280 (Consultado el 31/07/17)

Lacan, J. (2006 [1962-1963]). *El seminario Libro 10. La angustia*. Buenos Aires: Paidós

Lacan, J. (1985 [1957]). La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud. En: J.Lacan, *Escritos I*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 478-513.

Lacan, J. (2006 [1957]). *El seminario Libro 5. Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1999 [1954-1955]). *El seminario. Libro 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.

Nietzsche, F. (1932 [1873-1876]). *Consideraciones intempestivas*. Madrid: M. Aguilar Editor.

Rodríguez Giménez, R. (2011). Claroscuro de la relación cuerpo-educación-enseñanza. En A. M. Fernández Caraballo y R. Rodríguez Giménez (Orgs.), *Evocar la falta. La angustia y el deseo del enseñante*. Montevideo: Psicolibros Waslala, pp. 11-23.

Torrón Preobrayensky, A. (2011). La marca de Procusto en la escuela. En A. M. Fernández Caraballo y R. Rodríguez Giménez (Orgs.), *Evocar la falta. La angustia y el deseo del enseñante*. Montevideo: Psicolibros Waslala, pp. 25-37.

Venturini, J. (2017). Estructura ternaria. Elementos del simbólico en los comienzos de la enseñanza de Lacan. En A. M. Fernández Caraballo (Dir.), *El aprendizaje en cuestión*. Montevideo: FHCE, Udelar, pp. 57-135.

La marca de Procusto en la escuela: una metáfora para pensar las dificultades ante el aprendizaje

ANA TORRÓN PREOBRAYENSKY

Sobre Procusto y las dificultades ante el aprendizaje[54]

Los trabajos de Teseo descriptos en la mitología griega cuentan la historia de Procusto[55] (Προκρούστης), Polypemón[56] o Damastes. Procrustes era un bandido que vivía cerca de Ática y tenía dos lechos en los que ofrecía alojamiento a los viajeros. Acostaba a los de alta talla en el lecho corto y les cortaba los pies para adaptarlos a este, a los de baja estatura los acostaba en el largo y los estiraba violentamente con el mismo cometido. En los trabajos sobre Teseo se cuenta que él es el encargado de dar muerte a Procusto (y otros bandidos) de la misma forma en que este trataba a los viajeros, ajustando el castigo al que Procusto infringía a los viajeros (Grimal, 1981, p. 454; Graves, 1955, p. 411). La alegoría del lecho de Procusto suele recordarse cuando, por algún motivo, se busca igualar a dos o más personas que son en esencia distintas e inigualables.

Desde la publicación de la *Didáctica Magna* por Comenio, la escuela es la institución encargada de garantizar la igualdad de los niños. Desde la premisa

[54] Este artículo es producto del trabajo realizado en la Línea de investigación «Cuerpo y Enseñanza» dirigido por el Prof. Luis E. Behares (Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE), parte de su contenido fue publicado en el libro *Evocar la falta* (2011), compilado por Ana M.ª Fernández y Raumar Rodríguez.

[55] Algunas de las fuentes citadas por Grimal (1981) son: Apolodoro, Baquílides, Diodoro, Eurípides, Plutarco y Pausanías. Si bien hay ciertas variaciones en las distintas versiones (algunos plantean que Procusto tenía dos lechos y otros dicen que tenía uno solo que adecuaba según sus necesidades, entre otras), la historia sobre la adecuación de los cuerpos al molde establecido se mantiene.

[56] Si bien el nombre más utilizado es Procusto (Procrustes), Polypemón es usado por Pausanías, quien sostiene que Procusto era un apodo. Este nombre tiene un sentido alegórico: significa el de los muchos sufrimientos, mucho dolor y calamidad (Apollodorus, 1921).

de posibilidad de «enseñar todo a todos»[57] emerge la posibilidad de igualarlos a todos. En nuestro país, el *padre* de la escuela pública uruguaya, José Pedro Varela, fue un ferviente luchador por la igualdad entre todos los niños, garantizada por la escuela pública, laica, gratuita y obligatoria. Estos tres principios se apoyan en el estandarte de la igualdad.

Si bien el sentido de la palabra igualdad difiere en ambos autores, en la escuela se mantiene el estandarte de la igualdad en el sentido vareliano, sociológico. La escuela se ha convertido, en la modernidad, en la institución que garantiza esa igualdad entre todos, manteniéndose como un valor socialmente significativo.

La preocupación por el aprendizaje escolar ha estado atravesada por la búsqueda de alcanzar ciertos *moldes* establecidos para cada etapa. La metáfora de Procusto puede pensarse hoy en la escuela desde esa promesa escolar hacia los niños. Nos permite reflexionar sobre posibles relaciones entre esta metáfora y las dificultades ante el aprendizaje. En ese sentido buscamos indagar acerca del estatuto de 'familiaridad' (*Heimlichkeit*) y estabilidad de ese discurso escolar sobre la igualdad, así como en la marca de Procusto en el niño que transita la escuela.

La escuela moderna

Mucho se ha escrito ya sobre el fenómeno escolar en la modernidad. Sin embargo, es importante remarcar algunas características de esta institución que hoy están considerablemente naturalizadas, así como esbozar un concepto

[57] Esta es la síntesis comúnmente utilizada de «Didáctica Magna. Que expone el artificio universal para enseñar a todos todas las cosas.» (Comenio 1679, p. 5). Esta es la relectura moderna de lo expuesto por Comenio, una lectura sociológica. Es interesante analizar por qué es este el *efecto* comeniano que se mantiene hoy en la escuela.

básico sobre qué se entiende por escuela. En la comprensión de Escuela, comparto lo expuesto por Varela y Álvarez-Uría:

> Hemos convenido en llamar Escuela a unas instituciones educativas que constan de una serie de piezas fundamentales entre las que sobresalen el espacio cerrado, el maestro como autoridad moral, el estatuto de minoría de los alumnos, y un sistema de transmisión de saberes íntimamente ligado al funcionamiento disciplinario. (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 281)

Dentro de las particularidades de la institución, destacamos que el mandato comeniano reviste aún hoy a la escuela con un velo de transparencia tan tupido que se ha convertido en la base de dicha institución. El discurso escolar se pretende inequívoco, pura estructura (Pêcheux, 1988). La escuela moderna es el lugar del festejo de la representación, de la correspondencia inequívoca entre significado y significante. Los significantes parecen corresponder total y únicamente con un significado. Es, en sí misma, un Universo Lógicamente Estabilizado como plantea Pêcheux (1988), donde *todo* parece tener sentido, *todo* está representado y se presenta como una verdad.

La escuela, en su pretensión de brindar estabilidad, busca constituirse como el lugar de las *definiciones*, donde todo significante se corresponde con *su* significado. A pesar de que ese lugar sea imposible, los maestros se sienten *cómodos* manteniendo esa fantasía. Si bien reconocemos que es necesaria esa ficción didáctica en la enseñanza, también entendemos que esa fantasía (en términos de Behares, 2004) debe ser reconocida como tal para permitir que emerja la falta. Sin embargo, la falta se borra con la goma de la completud. ¿Qué pasa con el resto? La escuela no se interesa por el error ni por el lapsus; de esta forma, obtura. Pensar en que es posible definir alguna cosa, algún concepto, alguna palabra a través de otras palabras nos remite a una continuidad de ilusiones. La enseñanza en la escuela está revestida de un *ideal de simplicidad* donde lo enseñado se corresponde con lo aprendido. Asimismo, la escuela es en

la modernidad la institución encargada de la educación y socialización (pedagogización) de los *niños*.

> Al igual que la escuela, el niño tal como lo percibimos actualmente no es ni eterno ni natural, es una *institución social* de aparición reciente ligada a prácticas familiares, modos de educación y, consecuentemente, a clases sociales. (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 15)[58]

La categoría *niño* comienza a delinearse en la modernidad y ha adquirido hoy un estatus tan fuerte que se cree innegable y perenne.

> Podemos comenzar con la siguiente pregunta: ¿a partir de qué momento histórico se comienza a plantear las diferencias entre el niño y el adulto?; es decir, ¿cuándo es posible encontrar conceptos nominales relacionados con el concepto de desarrollo?; esto es: ¿cuándo el fenómeno adquiere episteme propia y se empieza a conceptualizar la «cosa» que antes no se veía? Sabemos que la Psicología Académica (o científica) fue la disciplina que se apropió del concepto de desarrollo a fines del Siglo XIX y principios del XX a partir de un discurso: el de la modernidad. (Fernández Caraballo, 2006, p. 22)[59]

El concepto de niño y el de escuela han estado unidos desde los inicios del discurso moderno. El niño y la escuela se relacionan y complementan desde la irrupción de la *Didáctica Magna*, y su vigencia y fortaleza son hoy aún mucho más fuertes. En la actualidad, el niño ocupa un lugar central en los discursos políticos, sociales, etc., y el punto fundamental es que el niño debe concurrir a la escuela para convertirse en el adulto deseado por la sociedad, el ciudadano. La función principal de la escuela muchas veces se confunde, no queda claro si es la educación o la enseñanza, en incontables ocasiones se entremezclan sus funciones y objetivos primordiales. Lo que sí parece difícil de negar es que la

[58] El resaltado en cursiva es nuestro. Para un análisis en profundidad de esta temática ver Varela y Álvarez-Uría (1991).

[59] Sobre esta temática ver los aportes de Fernández Caraballo (2006).

socialización/*ciudadanización*[60] de los niños modernos tiene su lugar esencial en la llamada edad escolar y en la institución escuela. Para ello, el ideal de igualdad entre todos los niños tiene un valor fundamental, donde la homogeneidad es un ideal a conquistar.

Proponemos reflexionar sobre ese ideal de igualdad en la escuela, sobre la ideología que concibe a la igualdad como ideal, al tiempo que preguntarnos sobre la constitución del *niño* como sujeto escolar. A este respecto, Lacan en su seminario *La Angustia*, plantea la cuestión del deseo del enseñante, otra pieza de la maquinaria escolar. Los enseñantes son, para él, aquellos que «enseña(n) sobre las enseñanzas», que «hace(n) un recorte en las enseñanzas» (1962-1963, p. 187). Este planteo le permite reflexionar que:

> Si hicieran su collage preocupándose menos de que todo encajara, de un modo menos temperado, tendrían alguna oportunidad de alcanzar el mismo resultado al que apunta el collage, o sea, evocar la falta que constituye todo el valor de la propia obra figurativa, por supuesto cuando es una obra lograda. Y por esta vía llegarían a alcanzar pues, el efecto propio de lo que es precisamente una enseñanza. (Lacan, 1962-1963, p. 187)

La escuela moderna se ha construido como la institución en la que reina la estabilidad, donde el collage tiene una estructura definida y todos lo multiplican. El collage pierde el valor que Lacan intenta resaltar: no puede ser igualado a ninguna otra cosa, debe ser único y en él se debe visualizar la falta. Sin embargo, en la escuela las piezas faltantes no se ven como esa *oportunidad* que presenta Lacan, sino como un problema que hay que solucionar.

[60] Se propone el término *ciudadanización* para referir al proceso por el cual el niño deviene en ciudadano. Esta es una de las funciones que mantiene la escuela.

La escuela y la casa-del-hombre

En este momento, Tertuliano Máximo Afonso pasó a ser ese actor secundario de quien ignoramos el nombre y la vida, el profesor de historia de enseñanza secundaria ya no está aquí, esta casa no es la suya, tiene definitivamente otro propietario la cara del espejo.

(José SARAMAGO, 2002, p. 44)

El texto de Freud (1919) sobre «Lo ominoso», analiza el término alemán *heimlich* y su opuesto (o similar) *unheimlich*, realizando en primer lugar un análisis lingüístico del término.

> … la palabrita heimlich, entre los múltiples matices de su significado, muestra también uno en que coincide con su opuesta unheimlich. Por consiguiente, lo heimlich deviene unheimlich. [Cf. la cita de Gutzkow: «Nosotros lo llamamos unheimlich; ustedes lo llaman heimlich».] En general, quedamos advertidos de que esta palabra heimlich no es unívoca, sino que pertenece a dos círculos de representaciones que, sin ser opuestos, son ajenos entre sí: el de lo familiar y agradable, y el de lo clandestino, lo que se mantiene oculto. (Freud, 1919, pp. 224-225)

Freud muestra a través de numerosos ejemplos que lo familiar puede volverse ajeno, ominoso. Es justamente lo familiar lo que permite a algo volverse aciago, siniestro. En el caso de la escuela, la igualdad pretendida y buscada se establece como *heimlich*, sin embargo, si pensamos en el trabajo de Procusto igualando a todos hasta que calcen en la horma establecida, nos resultará seguramente *unheimlich*.

Lo *Unheim* es parte de lo *Heim*, no hay diferencia, se entremezclan. Como lo plantea Lacan (1962-1963, p. 57) en relación con el texto de Freud «… la definición de lo *unheimlich* es que es *heimlich*. Lo que es *Unheim* es lo que se encuentra en el punto del *Heim*». Lacan acuerda con lo propuesto por Freud en este punto, pero agrega que el *Heim* es el *menos-phi*, la casa del hombre:

> Denle a ese término casa todas las resonancias que quieran, incluso las astrológicas. El hombre encuentra su casa en un punto situado en el Otro, más allá de la imagen de la que estamos hechos.
>
> Este lugar representa la ausencia en la que nos encontramos. Suponiendo, como a veces ocurre, que ella se revele como lo que es —o sea, que se revele la presencia en otra parte que constituye a este lugar como ausencia— entonces ella manda en el juego, se apodera de la imagen que la soporta y la imagen especular se convierte en la imagen del doble, con lo que esta aporta de extrañeza radical. (Lacan 1962-1963, pp. 57-58)

La casa del hombre está en el Otro, es la falta fálica. El hombre no puede estar en la autonomía porque está dividido, no puede ser uno, el sujeto se constituye por la presencia del Otro. Safouan (2001, p. 223) plantea que «ese punto situado en el Otro más allá de la imagen de la que estamos hechos y que representa la ausencia en que estamos se revelará finalmente por lo que es: una presencia en otra parte, una 'libra de carne'». Esa presencia en otra parte, eso separado, es lo que constituye al sujeto de lenguaje, al sujeto barrado, sujeto que necesita al Otro para constituirse. Lacan propone una operación de división para explicar la constitución del sujeto de lenguaje, lo que permite también ubicar a la angustia:

$$\begin{array}{l|l} A\ S & \\ \$\ A & \\ \lozenge & \\ a & \end{array}$$

De esta operación surge un resto, el objeto *petit a*. Este resto, *la libra de carne*, es el pago que exige Procusto para igualar los cuerpos.

La posibilidad de igualdad remite a la repetición ilimitada de lo mismo, es la multiplicación de imágenes especulares[61] donde la marca de Procusto se vuelve *unheimlich*.

> La presencia de «dobles» en todas sus gradaciones y plasmaciones, vale decir, la aparición de personas que por su idéntico aspecto deben considerarse idénticas; el acrecentamiento de esta circunstancia por el salto de procesos anímicos de una de estas personas a la otra —lo que llamaríamos telepatía—, de suerte que una es coposeedora del saber, el sentir y el vivenciar de la otra; la identificación con otra persona hasta el punto de equivocarse sobre el propio yo o situar el yo ajeno en el lugar del propio —o sea, duplicación, división, permutación del yo—, y, por último, el permanente retorno de lo igual, la repetición de los mismos rasgos faciales, caracteres, destinos, hechos criminales, y hasta de los nombres a lo largo de varias generaciones sucesivas. (Freud, 1919, p. 234)

La repetición de lo mismo no es lo mismo. La imagen no puede ser 'la cosa'. La casa del hombre no está en su imagen, no está en un lugar lleno, sino en su falta. Es un lugar vacío, está en el Otro. El hombre, mientras vive, siempre está en la falta. *Unheimlich* es imagen en la medida en que se contrapone a lo *Heimlich* que es la falta.

La relación entre lo *Heimlich* y lo *Unheimlich* es inseparable, para sentir lo *Unheimlich* tuvo que existir lo *Heimlich*. En la literatura encontramos muchas veces distintos juegos entre uno y otro, también la literatura infantil nos ofrece en numerosas ocasiones situaciones que podrían considerarse *unheimlich.* En *Ricitos de oro*[62], por ejemplo, la niña que invade la casa de los osos no nos

[61] Este planteo se apoya en el decir de Lacan del nudo Borromeo donde se entrecruzan el Real (R), el Simbólico (S) y el Imaginario (I) con el objeto *petit a*. Las imágenes especulares son RSI.

[62] El cuento de *Ricitos de Oro* suele considerarse generalmente anónimo, aunque también puede adjudicarse su autoría a los hermanos Grimm. En él se relata la historia de una niña que al pasear por el bosque se encuentra con una cabaña y decide entrar. Ya en el interior, sobre la mesa halla tres tazones con sopa de distintos tamaños, uno más grande, uno mediano y uno pequeño. Luego encuentra tres sillas de

produce la extrañeza de lo *Unheimlich*. Sin embargo, los 'moldes' a los que los habitantes de la casa se amoldan podrían causarnos extrañeza. El relato es quien nos acerca y nos aleja del *Heim*.

> En este punto he de hacer dos señalamientos en los cuales querría asentar el contenido esencial de esta pequeña indagación. La primera: Si la teoría psicoanalítica acierta cuando asevera que todo afecto de una moción de sentimientos, de cualquier clase que sea, se trasmuda en angustia por obra de la represión, entre los casos de lo que provoca angustia existirá por fuerza un grupo en que pueda demostrarse que eso angustioso es algo reprimido que retorna. Esta variedad de lo que provoca angustia sería justamente lo ominoso, resultando indiferente que en su origen fuera a su vez algo angustioso o tuviese como portador algún otro afecto. La segunda: Si esta es de hecho la naturaleza secreta de lo ominoso, comprendemos que los usos de la lengua hagan pasar lo *Heimliche* (lo 'familiar') a su opuesto, lo *Unheimliche*, pues esto ominoso no es efectivamente algo nuevo o ajeno, sino algo familiar de antiguo a la vida anímica, solo enajenado de ella por el proceso de la represión. (Freud, 1919, pp. 240-241)

Con relación a lo expuesto por Freud, Lacan plantea que la angustia no deviene por la falta, sino por la falta de la falta. La angustia se da por lo que está de más y no por lo que está de menos. Si la demanda no tiene lugar, se obtura toda posibilidad de falta. Es ese colmamiento excesivo de la demanda lo que provoca angustia. En oposición a esto, observamos que la educación en general y la escuela como institución particular comparten la sensación de «horror al vacío» (Lacan 1962-1963, p. 80), erigiéndose como pretensión de completud,

---

los mismos tamaños y finalmente tres camas. La niña prueba la sopa de todos los tazones y decide beber la del tazón pequeño, prueba las sillas y elige la pequeña y finalmente decide descansar, eligiendo la cama pequeña. La cabaña pertenecía a una familia de osos (la mamá, el papá y el hijo) que habían salido a dar un paseo mientras se enfriaba la sopa; al volver ven que alguien invadió su casa y encuentran a Ricitos de Oro durmiendo en la cama pequeña. En ese momento la niña se despierta, se espanta al ver a los osos y huye corriendo.

como la cosa llena. El discurso de la escuela es aquel que se embandera con dar *todas* las respuestas, colmar todas las demandas.

La angustia se hace presente por más que se la desconozca, porque es constitutiva de toda enseñanza, de toda relación conocimiento-saber. La angustia es parte estructural de la enseñanza, es intrínseca, no manipulable. Para que haya aprendizaje tiene que haber angustia. «Hay siempre cierto vacío que preservar, que no tiene nada que ver con el contenido, ni positivo ni negativo, de la demanda. Es de su colmamiento total de donde surge la perturbación en la que se manifiesta la angustia». (Lacan, 1962-1963, p. 77). Es en este peligroso juego del colmamiento de la demanda donde la escuela pone todo su empeño. El corte de Procusto es parte de ese juego: si todos son iguales, tienen las mismas demandas que pueden ser satisfechas completamente de la misma forma. Sobre esta ilusión, la fantasía didáctica se pierde como fantasía y se convierte en *verdad*. 'El niño' pasa a desdibujarse para conformarse 'los niños' como una unidad estática y completa. Desaparece aquí (o al menos eso se pretende) la imposibilidad de enseñanza que siempre está presente.

> En el orden de la enseñanza, una falta es un enorme problema. Sin caer en simplificaciones, recordemos cómo preocupa a todos (educadores, padres, alumnos, curiosos y buscadores de marcas patológicas en los cuerpos) las «faltas de ortografía» y todas las otras «faltas» que caen en el galicismo «*déficit*» (porque «*défici*t» significa «falta»). No puede haber faltas, lo que falta insiste en negar el conocimiento. La enseñanza se cierra sobre todo en la modernidad post-cartesiana y post-lockiana en el conocimiento, donde hay certeza, correspondencia, ideas «claras y distintas». La claridad, donde los contornos deben figurarse a través de diferencias semejantes, es lo que constituye para los occidentales modernos la enseñanza: una relación con el saber donde si algo falta hay un problema que debe ser, pedagógicamente hablando, superado. La «voluntad» del maestro debe ser moldeada para producir con su enseñanza esa claridad que obtura cualquier falta. (Behares, 2010, p. 21)

Si la escuela insiste en obturar toda posibilidad de deseo, se convierte en el lugar de la *posibilidad* de toda enseñanza. La enseñanza en la escuela está tan ligada al conocimiento y a su estabilidad inquebrantable que termina reducida únicamente al campo de la representación. El mandato comeniano está aún hoy tan presente que la relación entre la enseñanza y el aprendizaje parece simple y posible. La necesidad de la cosa llena avasalla. «En esta perspectiva, es preferible advertir a quienquiera que fuese que no debe creer demasiado en aquello que puede comprender». (Lacan 1962-1963, p. 27). Esta advertencia refiere a que, en cierta medida, todo lo que se hace con el sujeto es del orden de lo imposible. En toda enseñanza está el imposible saber; si no está, se corta la relación con el «no se sabe», se habilita la creencia de que es posible saberlo todo. De esta forma, la escuela en su pretensión de estabilidad, se pretende puro *heim,* con lo que eso trae de angustia, ya que no hay nada más angustiante que un discurso totalmente estable.

La enseñanza en la escuela busca desesperadamente mantener su Universo Lógicamente Estabilizado (Pêcheux, 1988) lleno, completo, sin agujeros. Sin embargo, la enseñanza es del orden de lo imposible, siempre hay algo del orden del deseo (del orden de la falta) que está presente. La constitución del sujeto del lenguaje se opera en su castración simbólica, la marca procustiana en la escuela opera como una segunda constitución, un nuevo corte en el cuerpo.

Lo que paga

Debido a que el sujeto entra en el lenguaje, o sea, deviene 'humano', es efecto de la castración simbólica. El lenguaje, entendido como significante, es anterior al origen, el niño es 'hablado' mucho antes de su nacimiento. «El hombre que habla, el sujeto en tanto que habla, ya está implicado por esta palabra en su cuerpo. La raíz del conocimiento es este compromiso en el cuerpo» (Lacan, 1962-1963, p. 237). Lo que el sujeto sabe de su cuerpo está atravesado por el

lenguaje. La enseñanza es también del orden del lenguaje, la enseñanza está, por lo tanto, emparentada con el cuerpo.

Desde la metáfora original del lecho de Procusto se opera un corte en el cuerpo. La necesidad de igualar los cuerpos lleva a Procusto a operar directamente sobre su materialidad. Los cuerpos cortos se estiran hasta completar el molde, los demasiado largos se cortan. La deuda que tiene el viajero que cae en las manos de Procusto la paga con su cuerpo, con el dolor de su cuerpo. Lo que interesa de la metáfora procustiana no es únicamente el corte en sí mismo, aunque este corte opera a nivel simbólico. Es que hay algo de ese dolor que paga algo en algún lado.

> No se trata del cuerpo como algo que nos permitiría explicarlo todo mediante una especie de esbozo de la armonía del Umwelt y del Innenwelt, sino que en el cuerpo hay siempre, debido a este compromiso en la dialéctica significante, algo separado, algo sacrificado, algo inerte, que es la libra de carne. (Lacan, 1962-1963, p. 237)

Lacan hace referencia al texto de Shakespeare *El mercader de Venecia*. En este caso, la deuda está igualmente enmarcada en la materialidad del cuerpo. La historia plantea que la deuda adquirida por el mercader debe ser pagada con una libra de carne, que debe ser tomada de muy cerca del corazón. En ambas historias es el cuerpo el que paga la deuda. Siempre hay alguien que viene a reclamar el pago de la deuda y la deuda está encarnada. «Aquel que conoce, el sujeto de la ciencia, es un sujeto barrado, pagador de su constitución a través de la pérdida de un objeto» (Villalba, 2008, p. 173). ¿Qué es lo que queda después del corte? ¿Cuál es el resto? ¿Es posible 'borrar las huellas' de Procusto? Si hay lenguaje hay resto y ese resto es el cuerpo. ¿Qué es el resto?, se pregunta Lacan, y responde: «Es lo que sobrevive a la prueba de la división del campo del Otro por la presencia del sujeto» Lacan (1962-1963, p. 238). La presencia del sujeto discontinúa la existencia del Otro.

Quien entra en la escuela, es acostado en el lecho procustiano. En este trabajo se jerarquiza a los niños por tratarse de aquellos a quienes el discurso escolar anhela igualar. Lo que sobra se corta, que es lo que falta, para que pueda calzar en el *perfecto imaginario* que la escuela pretende ser. El niño moderno es también efecto del discurso escolar, efecto del corte de Procusto, de su marca. Procusto se convierte en una forma de *producción* de 'el niño', producción de un sujeto a la medida de algo, un niño allí donde no hay. De esta manera, el corte del cuerpo se duplica, al igual que los cuerpos igualados. En este sentido, entendemos posible una mirada distinta en relación con la concepción del niño:

> El niño sano que se ha pretendido posible deviene de esa larga historia que parte de la modernidad con los cambios en las sociedades industriales, el «progresivo avance» de la ciencia que acabó constituyéndose en las construcciones psicológicas, médicas y pedagógicas de nuestros tiempos. Es decir, que la cultura construyó su idea de niño y las relaciones de este con los padres y las instituciones.
>
> No obstante, desde Lacan «lo niño» entendido como «el niño», en tanto que sujeto en relación con un discurso familiar, y «lo infantil» en tanto irrupción de algo del orden de lo subjetivo (más allá de la edad cronológica), posibilita un abordaje diferente. Lo posible niño se desprende de considerar al sujeto como efecto del discurso […]. (Fernández, 2006, p. 43)

Si el niño se constituye como sujeto en relación con el lenguaje (el Otro) y por tanto en relación con el otro, esa constitución primaria acontece en el núcleo familiar de base. La escuela moderna necesita encontrar su Teseo para aniquilar a Procusto y comenzar a escribir nuevas historias.

Referencias bibliográficas

Apollodorus (1954 [ca. 140 a.c.]). *Epitome of The Library*. (Translated by Sir J. G. Frazer). Cambridge: Harvard University Press.

Behares, L. E. (2004) Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la 'fantasía' didáctica. En: L. E. Behares (Dir.), *Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala, pp. 11-30.

Behares, L.E. (2010). *Saber y Terror de La enseñanza.* Montevideo: Psicolibros Waslala.

Comenio, J. A. (1922 [1679]). *Didáctica Magna*. Madrid: Editorial Reus.

Fernández Caraballo, A. M. (2006). «Lo niño» y el psicoanálisis: ¿Posibilidad o imposibilidad? *Educação Temática Digital*, *8*, pp. 20-48, diciembre 2006. Recuperado de: http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1710/1554 (Consultado el 15/4/2018).

Freud, S. (2003 [1919]. Lo ominoso. En S. Freud, *Obras completas, volumen 17 (1917-19). De la historia de una neurosis infantil y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 215-252.

Graves, R. (1985 [1955]). *Los mitos griegos*. Madrid: Alianza Editorial.

Grimal, P. (2008 [1981]). *Diccionario de mitología griega y romana*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (2006 [1962-1963]). *El Seminario, Libro 10. La angustia*. Buenos Aires: Paidós.

Pêcheux, M. (1990 [1988]). *O discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Ed. Pontes.

Safouan, M. (2003). La angustia (1962-1963). En M. Safouan, *Lacaniana. Los seminarios de Jaques Lacan 1953-1963*. Buenos Aires: Paidós, pp. 219-239.

Saramago, J. (2002). *El hombre duplicado*. Santiago de Chile: Alfaguara.

Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

Villalba, A. (2008). El imposible cuerpo, o cuando eso no corresponde a nada que exista. En L. E. Behares y R. Rodríguez Giménez (Comps), *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Montevideo: CSIC, FHCE, Udelar, pp. 165-180.

El *tiempo lógico* en el acontecimiento didáctico. Notas para problematizar las dificultades ante el aprendizaje[63]

MAURICIO GOLFARINI

Breve historia del tiempo lógico

En 1945, tras un mutismo intelectual que duró tanto como la Segunda Guerra Mundial, Jacques Lacan aceptó la invitación de Christian Zervos, director de *Les Cahiers D'Art*, para colaborar en un número especial de la revista francesa que buscaba llenar el vacío del período de la ocupación alemana. Es así como apareció «El tiempo lógico y la aserción de certidumbre anticipada» junto a una exótica combinación de ensayos, reproducciones de pinturas, poesía, etc. Pero las ideas que aparecen en el complejo texto del psicoanalista tienen un nacimiento bastante anterior. En 1935 Lacan había escuchado un acertijo, un rompecabezas lógico presentado por el matemático André Weiss, posiblemente como un simple entretenimiento de sobremesa, pero que lo mantuvo ocupado por un largo tiempo desde que «… el ingenioso anfitrión de una noche lo trajo a nuestra reflexión» (Lacan, 1987a, p. 189). Elizabeth Roudinesco comenta que en su afán por resolver el rompecabezas «Lacan no había podido conciliar el sueño. A las tres de la mañana, había telefoneado a Weiss que le había dado la tan deseada respuesta. Weiss, sin embargo, estaba furioso de que lo hubieran despertado a la mitad de la noche» (Roudinesco, 1994, p. 263). Resumidamente, el acertijo que había provocado el insomnio de Lacan sitúa a tres convictos ante una maquiavélica prueba ideada por un carcelero. A los tres se les coloca un círculo en sus respectivas espaldas, de los que en total hay tres blancos y dos

[63] El contenido de este artículo es posible encontrarlo en dos artículos escritos por Mauricio Golfarini: «Saber lo que sabe el otro, saber qué sabe el otro: Nota sobre la estructura del tiempo lógico en Lacan y en el acontecimiento didáctico» (2007) y «El tiempo lógico en el acontecimiento didáctico» (2008). Hemos decidido republicarlos en un único artículo.

negros, y luego se les permite mirarse entre sí de manera que cada cual puede ver el color que portan los otros pero les es imposible saber cuál es el color del círculo que cargan ellos mismos. Les está totalmente prohibido comunicarse (oralmente) y el primero que consiga averiguar el color de su círculo y lo pueda argumentar lógicamente será liberado. A continuación se les fija a cada uno un círculo blanco y acondicionado de esta manera, tras algunos avances y detenciones (mociones suspendidas), los tres presos no tardan mucho tiempo en presentarse simultáneamente al carcelero aduciendo:

> Dado que mis compañeros eran blancos, pensé que, si yo fuese negro, cada uno de ellos hubiera podido inferir de ello lo siguiente: «Si yo también fuese negro, el otro, puesto que debería reconocer en esto inmediatamente que él es blanco, habría salido en seguida; por lo tanto yo no soy un negro». Y los dos habrían salido juntos, convencidos de ser blancos. Si no hacían tal cosa, es que yo era un blanco como ellos. Así que me vine a la puerta para dar a conocer mi conclusión. (Lacan, 1987a, p. 188)

Para Lacan la solución al acertijo, explicada por Weiss, es perfecta, demasiado perfecta para ser un simple truco (para la lógica clásica esta solución es errónea), por lo que asume el problema como un sofisma o «un ejemplo significativo para resolver las formas de una función lógica en el momento histórico en que su problema se presenta al examen filosófico» (Lacan, 1987a, p. 189). Lacan se toma una década para elaborar su propia solución, presentando al final una visión radicalmente distinta del despliegue de los razonamientos de los actores implicados en lo que se conoce como tiempo lógico, y que en muchos aspectos se adelanta a los hallazgos de Kripke (1959) en el terreno de la lógica modal, y de McCarthy (1990) en el de los puzzles lógicos. Lo revolucionario en la solución lacaniana es que «solo la virtud lógica conduce al hombre a la verdad, es decir, a la aceptación del otro según una dialéctica del reconocimiento y del desconocimiento» (Roudinesco, 1994,

p. 265), introduciendo una nueva forma de explicar la intersubjetividad en términos horizontales, a diferencia de lo pobremente establecido por Freud.

El tiempo lógico en el acontecimiento didáctico

La Teoría del Acontecimiento Didáctico es el marco teórico aplicado por el Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República, Montevideo, Uruguay) en su línea de investigación Estudio de lo Didáctico como Acontecimiento Discursivo e Intersubjetividad (EDADI)[64]. Como explica Behares (2006), esta teoría estudia el fenómeno didáctico mediante un «esfuerzo heurístico [que] nos lleva a circunscribirlo a partir de la teoría de la transposición didáctica y a interpretarlo en el marco de la teoría marxista del discurso y el psicoanálisis lacaniano» (p. 234). Esta visión psicoanalítica específica permite correlacionar fácilmente las nociones de cronogénesis, heredada de la transposición didáctica de Chevallard (1991), con el tiempo lógico de Lacan. Según A. M. Fernández, participante de la línea de investigación mencionada, la conexión entre las dos nociones surge en el momento que «… Chevallard hace uso, en forma explícita, del concepto freudiano de posterioridad y, en forma implícita, de la concepción temporal desarrollada por Lacan» (Fernández Caraballo, 2005, p. 111). El tiempo lógico posee una estructura triádica: el instante de la mirada, el tiempo para comprender y el momento de concluir. El primer elemento de la tríada lo forman aquellos razonamientos que un sujeto puede realizar a partir de lo que se le presenta a simple vista, de lo que los sentidos le aportan directamente. Es un proceso casi instantáneo, tan veloz que aparenta ser la respuesta natural a una configuración o estado de cosas. En los términos del sofisma sería lo que le

[64] Dicha Línea de investigación, dirigida por el Prof. Luis Behares, estudió e investigó desde el año 2002 hasta el año 2011, en el actual Departamento de Enseñanza y Aprendizaje (antes Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica) del Instituto de Educación de la FHCE, Udelar.

tomaría a uno de los presos para darse cuenta que su círculo es blanco si viera a los otros dos cargando círculos negros, y bajo la forma de acontecimiento didáctico, es el tiempo que al enseñado le toma para darse cuenta que el saber que el enseñante le presenta no es algo que reconozca, que es algo nuevo que contradice lo viejo, algo que no-sabe. En cambio el tiempo para comprender es el tiempo en que el sujeto busca determinar su posición frente al otro (pequeño otro de Lacan) mediante una serie de pensamientos más o menos complejos, en los que está implicado el ponerse en el lugar del otro para anticipar su accionar. Desde el acontecimiento didáctico, se puede ver esta actitud en el enseñante cada vez que anticipa las deducciones y respuestas de los enseñados frente al saber expuesto: «Hay, entonces, el tiempo de la enseñanza, caracterizado por la anticipación, y el tiempo del aprendizaje de naturaleza retroactiva» (Behares, 2004, p. 56). Por último está el momento de concluir, en el que el sujeto se apresura a asumir su estado frente a los demás, a designarse a sí mismo dueño de cierto conocimiento por temor a que los otros revelen algo que invalide todo el esfuerzo invertido durante el tiempo para comprender, y que en el acontecimiento didáctico se puede traducir como la urgencia por adueñarse del saber, así sea muy precariamente, de forma de posicionarse como aquel que sabe lo que sabe el otro (enseñado) o aquel que sabe qué sabe el otro (enseñante). Este componente de la tríada, común a las dos posiciones de los sujetos del acontecimiento, es el que funciona como catalizador del despliegue temporal, ya que permite desencadenar nuevas instancias que serían imposibles si no ocurriera cierta forma de *cierre* momentáneo de los procesos previos. Sin el momento del concluir, los sujetos permanecerían cristalizados en sus respectivas posiciones anticipatorias o retroactivas respecto a determinado saber específico, sin poder avanzar a otro.

Escansiones y epiciclos

Como lo describe Lacan en la explicación de su sofisma, la evolución del proceso no es lineal, sino que implica una cantidad variable de mociones suspendidas o escansiones, dependiente del número de individuos involucrados, en las que se plantea un retorno al instante de la mirada-tiempo de comprender-momento de concluir. Es como si todo empezara de nuevo a partir de una duda que surge luego de iniciado el movimiento hacia a la salida, pero sin que ello implique que todo lo razonado hasta el momento quede invalidado: «… algún progreso lógico tiene que haberse cumplido» (Lacan, 1987a, p. 191). Una manera de representar gráficamente tales mociones suspendidas es hacer un paralelismo con las órbitas planetarias de la cosmología ptolemaica. En dicho modelo del universo, los planetas, en su interminable recorrido por las esferas celestes, circunstancialmente se desplazaban en sentido opuesto al normal, exhibiendo un «extraño movimiento errante» (Sagan, 1998, p. 51). Del mismo modo, en el acontecimiento didáctico es posible ver esos epiciclos en la evolución temporal del proceso: un conflicto entre saber viejo-saber nuevo, según Chevallard, que se puede correlacionar con la «posición de angustia y la posición de deseo respecto al saber» (Blezio, 2005, p. 63), la actualización de la estructura (inconsciente) en la que «irrumpe o se manifiesta el Real tras la falta de los sujetos» (Behares, 2006, p. 236) (avance), una nueva inestabilidad (retroceso), una nueva actualización (avance)… y así sucesivamente, sin que esto signifique retornar al mismo punto inicial (nada se enseña y nada se aprende) ni tampoco llegar a un final absoluto (todo se enseña y todo se aprende). Tal como en esa vieja cosmología, la escasa notoriedad de los epiciclos induce la impresión de un movimiento continuo, perfecto, sin sobresaltos, asimilable a alguna forma de acumulación del conocimiento desde otras posiciones teóricas, pero que desde la teoría del acontecimiento didáctico se revela como una característica más de la ficción didáctica: «Hay dos

regímenes del saber, articulados en sincronía para permitir el tiempo didáctico legal. El tiempo de aprendizaje no es simplemente acumulativo, progresivo» (Fernández Caraballo, 2005, p. 111).

Artefactos egocéntricos

El sofisma de Lacan pertenece a una categoría de problemas lógicos que han sido intensamente estudiados desde las ciencias computacionales y las ciencias cognitivas. Por ejemplo, la versión conocida como el puzzle de los «niños embarrados» (muddy children) ha sido objeto de análisis mediante estructuras de Kripke (Fagin, et al., 1995), un tipo de herramienta de la lógica modal que permite revelar la secuencia de deducciones que hace cada actor en la situación que se plantea. El mismo recurso se puede utilizar para abordar el sofisma lacaniano[65], poniendo de manifiesto la validez lógica de la solución inicialmente propuesta por Weiss y el esfuerzo notable de Lacan por formalizarla introduciendo las mociones suspendidas. Adicionalmente, mediante tales procedimientos se puede argumentar que los estadios escansivos, en los que los sujetos hacen una revisión de sus deducciones previas, son efecto de un discurso realizado siempre en primera persona, lo que limita la posibilidad de pensar desde el lugar de los *otros*, generando posteriormente una serie de dudas sobre la validez de los razonamientos ya efectuados. De tal manera se puede sostener que las escansiones son una forma de artefacto egocéntrico, o sea, algo que no se puede justificar lógicamente, sino que surge por el efecto de un discurso permanentemente centrado en el *yo*. Como ejemplo de tal afirmación basta estudiar cómo se modifica la dinámica del sofisma cuando las respuestas de los presos se cambian de «si yo cargara un círculo negro…» a «si alguno de

[65] El estudio del sofisma de Lacan mediante estructuras de Kripke y la semántica de mundos posibles forma parte de un trabajo aún no publicado que el autor viene desarrollando dentro de la línea de investigación del Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República, Montevideo, Uruguay).

nosotros cargara un círculo negro…». Trasladando esto último al contexto del acontecimiento didáctico es fácil darse cuenta de dónde surge la duda que desencadena el proceso escansivo. El mismo artefacto egocéntrico se manifiesta, luego de la interacción con un nuevo saber, como la posibilidad inicial de afirmar que «ahora yo sé qué es lo que saben mis alumnos» (enseñante) y «ahora yo sé eso que el maestro sabe» (enseñado), seguido por una incertidumbre sobre tales afirmaciones al notar que el *otro* no necesariamente piensa igual que *yo*, que el esquema de sus razonamientos puede ser diferente. Por un momento parece ser inevitable repetir todo el proceso desde el principio, se inicia una forma de revisión mental de lo realizado hasta que se alcanza nuevamente la certeza sobre «lo que sabe el otro» facilitada, la mayor parte de las veces, por indicios no verbales como la mirada, la expresión de los rostros, el «lenguaje corporal», etc. En otros casos la duda puede quedar explicitada y el proceso escansivo se trasmuta en la práctica conocida como *repaso*, donde se reproduce, con pocos cambios, el mismo esquema aplicado previamente. Por último, el paralelismo con el viejo «sistema del mundo» de Ptolomeo, manejado antes, sigue siendo útil si se considera que la existencia de los epiciclos solo se podía justificar en un universo geocéntrico, eran artefactos geocéntricos, cosa que la cosmología moderna corrigió al colocar al Sol como eje de las órbitas planetarias. A partir de la revolución copernicana, la perfección del universo geocéntrico pasó a ser una entelequia, del mismo modo que la supuesta omnisciencia de los sujetos implicados en el hecho didáctico queda expuesta como una faceta más de una ficción bajo la luz de la Teoría del Acontecimiento Didáctico.

A modo de conclusión

En el presente trabajo se han expuesto, en forma muy resumida, ciertas particularidades que surgen de la interpretación de la temporalidad y la

intersubjetividad del fenómeno didáctico basada en el psicoanálisis lacaniano. Pero aún hay muchos aspectos de dicha temporalidad escasamente estudiados. La relevancia que Lacan asignó a su formulación del tiempo lógico queda patente en el famoso «Discurso de Roma» en donde, a propósito del estatuto del psicoanálisis manifiesta que este:

> No dará fundamentos científicos a su teoría como a su técnica sino formalizando de manera adecuada estas dimensiones esenciales de su experiencia que son, con la teoría histórica del símbolo: la lógica intersubjetiva y la temporalidad del sujeto. (Lacan, 1987b, p. 278)

A partir de tal afirmación se puede entender que una exploración más profunda de la estructura de tales tiempos y su impacto en el contexto de la Teoría del Acontecimiento Didáctico (TAcDi), desarrollada por Luis Behares, representa un camino interesante para afianzar el estatus de esta última dentro del las ciencias de la educación, permitiéndole, adicionalmente, hacer uso de nuevas herramientas para abordar los fenómenos didácticos. Si la dinámica interpersonal que se manifiesta como tiempo lógico es «… una forma general de acercamiento y recorrido ante cualquier conocimiento (aprendizaje)» (Fernández Caraballo, 2005, p. 112), entonces, cualquier avance en el esclarecimiento de tal dimensión temporal tendrá como consecuencia un aumento en el cuerpo teórico de la TAcDi y una mejor comprensión de algunas facetas del fenómeno didáctico que aún se presentan como *oscuras*.

Referencias bibliográficas

Behares, L. (2004). Materialidades del saber en didáctica a partir del concepto de 'transposición'. En L. Behares (Dir.), *Didáctica mínima: los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala, pp. 31-64.

Behares, L. (2006). La Enseñanza en el campo de la sordera: reflexiones desde la teoría del acontecimiento didáctico. *Educação Temática Digital*, *7, (2)*, pp. 228-243.

Blezio, C. (2005). Intersubjetividad y resignificación. En L. Behares et al. (Comps.). *Enseñanza del saber-saber de la enseñanza*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la FHCE. pp. 61-66.

Chevallard, Y. (1991). *La Transposición Didáctica: Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. (1.ª ed.). Buenos Aires: Aique.

Fagin, R., Halpern J., Moses Y. y Vardi M. (1995). *Reasoning about knowledge*. Cambridge: MIT Press.

Fernández Caraballo, A. M. (2005). Un estudio sobre el lugar del saber científico y el saber enseñando en la didáctica. En L. Behares (Dir.), *Didáctica mínima: los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala, pp. 85-121.

Golfarini, M. (2007). Saber lo que sabe el otro, saber qué sabe el otro: Nota sobre la estructura del tiempo lógico en Lacan y en el acontecimiento didáctico. *Educação Temática Digital, Campinas, 8 (n.º esp.)*, pp. 22-30.

Golfarini, M. (2008). El tiempo lógico en el acontecimiento didáctico. En L. E. Behares y R. Rodríguez Giménez (Orgs.) *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, FHCE, Udelar.

Kripke, S. (1959). A completeness theorem in modal logic. *Journal of Symbolic Logic, 24 (1)*, pp. 1-14.

Lacan, J. (1987a). El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada: un nuevo sofisma. En J. Lacan, *Escritos I*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 187-203.

Lacan, J. (1987b). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En J. Lacan, *Escritos I*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 227-310.

McCarthy, J. (1990). Formalization of two puzzles involving knowledge. En V. Lifschitz (Ed.). *Formalizing common sense: papers by John McCarthy*. New Jersey: Ablex.

Roudinesco, E. (1994). *Lacan: esbozo de una vida, historia de un sistema de pensamiento*. (1.ª ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sagan, C. (1998). *Cosmos*. (4.ª ed.). Barcelona: Planeta.



Leyendo agravios

Magalí Pastorino, 2019

2. NEUROCIENCIAS, PSICOPEDAGOGÍA, APRENDIZAJE

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. «Si al estudiar el rendimiento académico se pasan por alto los factores 'extracognitivos' se puede contribuir, aun 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 desconocer (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 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;

-Morfosintáctico;

-fonético/fonológico;

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, las praxias, 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.

1) 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).

2) Dificultades primarias o específicas, que reúne al grupo de las *dis*[66] entre las cuales se destacan por su incidencia en el desempeño escolar: *Discalculia*:

[66] 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

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, léxico) 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 analítico-secuenciales y visuogestálticas que se expresa en una lectura enlentecida y con errores específicos, sistemáticos y relevantes en número y frecuencia. *Disgrafia*: 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 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

---

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 imaginería cerebral es utilizada hoy con fines de investigación, no con fines diagnósticos.

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

-funciones ejecutivas

que se expresan cada una, en diferentes síntomas.

Se presentan en un rango de leve a severo. Son parcialmente compensables, dejando secuelas aun 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 debido 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-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.

3) Dificultades secundarias o inespecíficas, que reúne situaciones diversas de carácter *psicológico*, relativas a la esfera afectivo-emocional o relativas al nivel intelectual; *pedagógico*, referidas a las múltiples condiciones sobre las que descansa el hecho educativo: desde métodos empleados hasta condiciones del sistema; y *sociocultural*: íntimamente relacionadas con las anteriores, 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 disgrafia, 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 en Roma se encuentran restos arqueológicos que lo demuestran) 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, traduciéndolos 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 imagenología, 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 imagenología dejan de ser estrictamente localizacionistas para comenzar a hablar de redes y sistemas y, aunque no afirman tajantemente que la zona comanda la función, postulan 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 imagenológico 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[67]

¿J 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.

J es un niño de 9 años y 7 meses, interno de un hogar de INAU desde los 7 años, 2 meses y 20 días. Ingresa 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 departamento de San José) y con algunos de sus hermanos, alternando la convivencia con la madre. La madre es HIV positivo; J y todos los hermanos también, por transmisión vertical, sin tratamiento. Ingresa a INAU con talla normal para la edad, pero pesando 15 kg.

[67] Los datos personales están alterados y se firmó consentimiento informado.

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 J 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 de 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. Elije 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 ellas 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 items 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 y 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 con 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 J: En esta etapa de diagnóstico pudimos comprobar que J cuenta con recursos para compensar sus déficits. Sus dificultades en el lenguaje oral se asocian 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 J la escuela? J 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. J 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 J 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 descriptos por Bruner (1984). Algunos de los conceptos emblemáticos del pensamiento de Vygotski, 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 J 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 J responde *partido*. O ante *calor-verano*

responde *playa*. Transforma el requerimiento de combinar sintácticamente, en un juego de asociación semántica.

Cuando J dice *repué* por *después*, *cuela* por *escuela*, *Ardiana* 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 farfulleo). 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 J, 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 J 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 J 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. 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 análisis 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 feed back entre oralidad y escritura sofistica 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 lectoescritura. 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

Bruner, J. (1984). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.

Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.

Habib, M. (2014). *La dislexia a libro abierto*. Montevideo: Prensa Médica.

Habib, M. (2014). *La constellation des dys*. París: De Boeck Solal.

Martínez-Otero, V. (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *39 (1-2)*, pp. 11-38.

Rebollo, M. (1990). *El aprendizaje*. Montevideo: Prensa Médica.

Rebollo, M. (1996). *Dificultades del aprendizaje*. Montevideo: Prensa Médica.

Vygotski, L. S. (1987). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotski, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Vygotski, L. S. (2000). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En *Obras Escogidas*. Madrid: Visor.

Hasta en los actos más sencillos el aprendizaje puede invisibilizar las posibilidades de enseñanza

MARÍA CECILIA RUEGGER OTERMIN

Algunas consideraciones previas

En primer lugar, creemos importante destacar que las ideas que se presentarán a continuación son producto de un trabajo de corte terapéutico, llevado adelante durante dos años con una beba (en adelante S) con importantes problemáticas motrices, en el Centro de Rehabilitación y Recreación Casa de Gardel.[68] Dicho trabajo estaba a cargo de profesoras de educación física (en adelante PEF) con formación en psicomotricidad. La propuesta se enmarcaba en lo que se conoce como *estimulación oportuna en el medio acuático*. Como dinámica de trabajo, los encuentros fueron filmados y algunos de ellos son recreados en este texto como forma de ejemplificar nuestro análisis.

La actividad llamada *natación para bebés* tuvo en el mundo un desarrollo abrupto en las últimas décadas, por lo cual se generó variada bibliografía, se desarrollaron trabajos en congresos nacionales y mundiales y se crearon centros especializados en el tema. Es así que surgieron, bajo este nombre genérico, prácticas de muy diversa índole a cargo de diferentes profesionales de la educación y de la salud, enfocadas en la estimulación oportuna de niños con déficit en su desarrollo, así como en constituir espacios concebidos como recreativos para padres y bebés en el marco de la *normalidad*.

[68] El primer Centro Nacional de Rehabilitación y Recreación Casa de Gardel era una dependencia de la Comisión Nacional de Educación Física, fundada en 1995 con fines educativos y terapéuticos. Actualmente continúa funcionando bajo la égida del Ministerio de Salud Pública y ha modificado parcialmente su nombre a Centro de Rehabilitación Casa de Gardel. Ha sido suprimido del nombre la referencia a la recreación, así como el carácter original y nacional.

Ha motivado este análisis la sorpresa que constituyó el enfrentamiento entre un supuesto aprendizaje imposible y el acontecimiento inesperado que podríamos calificar, en términos de Bergès, como *realización*.[69]

En segundo lugar, resulta importante situar las intenciones de este análisis en el marco de un problema teórico de la educación física: las habilidades motrices como movimientos a ser enseñados. En la bibliografía especializada, estas se clasifican en reflejas, elementales, básicas, específicas y especializadas. Las tres primeras se consideran producto del desarrollo de patrones filogenéticos, en el que el entorno funciona como ambiente estimulador. Desde este discurso, recién a partir de los seis o siete años, el individuo humano comienza a aprender (o le es enseñado, valga la distinción en términos de este trabajo) aquellos movimientos que forman parte de la cultura como las técnicas gimnásticas, deportivas, de la danza, del circo y de la lucha, entre otras.

Nos proponemos analizar las implicancias que tienen el pararse y el caminar como posibilidades de realización, en contraposición con sus representaciones en tanto mojones del desarrollo y la maduración. El valor teórico de esta experiencia radica en que desmiente lo evidente: S no puede ni podrá caminar; sin embargo, en la piscina lo logró. Esto pone en discusión el discurso hegemónico de la educación física que se sostiene en un sujeto psicológico y un cuerpo físico y natural, pero, especialmente, permite analizar

[69] Bergès (1991) entendía que la motricidad «está en la periferia del cuerpo y del mismo modo que la voz se separa de la boca, la motricidad se separa de la postura» (p. 7). Sostenía que en ella se ponen en juego cuatro aspectos relacionados: la estructura (el órgano), la función, el funcionamiento y la realización. «De lo que se trata es de la estructura a medida que sostiene una función, esta función está comprometida en un funcionamiento, que se encuentra puesto a prueba por la mirada en la realización» (p. 6). El nivel de la estructura hace referencia a todo el equipamiento neurofisiológico de base que corresponde a las estructuras anatómicas propiamente dichas, en el sentido físico del término, y a las funciones que son sustentadas por estas estructuras y su estado. La función ya está inscripta en el sistema nervioso; lo que no está determinado y es de carácter singular en cada sujeto es cómo va a funcionar la función. La realización es ese hacer del niño bajo la mirada del otro, que le da sentido (permiso, presencia), y que en la práctica psicomotriz va a estar representado por el terapeuta.

cómo la noción de desarrollo evolutivo, lineal y predecible tiende a asimilar aprendizaje con estimulación, invisibilizando o negando la posibilidad de enseñanza.

A modo de ejemplo

S ingresó al Centro de Recreación y Rehabilitación Casa de Gardel en agosto del 2002, derivada por el neuropediatra tratante, con la indicación de estimulación temprana en el agua. Tenía entonces 1 año y 9 meses, y un diagnóstico confirmado de atrofia espinal y mal de Arnold Chiari grado I.[70] Impresionaba como una beba vivaz, tranquila, con buenas posibilidades de comunicación con el adulto. Su postura corporal era abierta, comunicativa, con tendencia hacia la horizontal debido a su grave hipotonía, fundamentalmente a nivel axial. A nivel horizontal no podía rolar por sí misma, ni cambiar de posición. En decúbito ventral no podía levantar la cabeza, ni antebrazos y solo estiraba las manos rozando el piso en busca de objetos. En decúbito dorsal no se incorporaba, movilizaba muy poco los miembros inferiores y sus manos no podían ir a la línea media. No lograba sentarse con ayuda. A pesar de sus dificultades, interactuaba con objetos pequeños y livianos usando la pinza superior y demostrando gran interés. Sus movimientos eran muy escasos, lentos, pesados, y se notaban claras diferencias en el agua. La respiración aún no estaba afectada, pero se observaba dificultad para toser. Su rostro, reflejo de su patología, aparecía distendido, plácido. Sus ojos, atentos e interesados, buscaban el rostro de su madre, padre o hermano. Su mirada era brillante,

[70] La atrofia espinal afecta a los músculos de todo el cuerpo, aunque los músculos proximales (aquellos que se encuentran más cercanos al tronco, como lo son, por ejemplo, los hombros, las caderas y la espalda) son con frecuencia más severamente afectados. La debilidad en las piernas es generalmente mayor que en los brazos. Algunas veces comer y deglutir se pueden ver afectados. Los músculos involucrados en la respiración (los músculos relativos a la respiración y a toser) pueden mostrar una incrementada tendencia a padecer neumonía u otros problemas pulmonares. La sensibilidad y la habilidad de sentir no se ven afectados.

dulce y vivaz, pero no trasmitía alegría. Mostraba un muy buen desarrollo del habla para su edad. Su voz era suave, a veces costaba escucharla. Su llanto también era tenue, acompañado de quejidos. Tanto la derivación médica como la demanda de los padres apuntaban a fortalecer la musculatura afectada y a favorecer la experimentación motriz.

Dadas las características acotadas de este trabajo, se recortaron tres escenas que dan cuenta de las expectativas originales y el desarrollo de la experiencia.

> Escena 1
>
> La filmación comienza con la madre de S sosteniendo a la niña por debajo de las axilas y realizando un ejercicio para fortalecer la musculatura involucrada en el sostén cefálico.
>
> Cuando la niña modifica su expresividad y comenta algo relacionado a un primo de su misma edad (podemos suponer que algo de lo que estaba aconteciendo le recordó a su primo), la madre no toma la situación como posibilidad de interacción con su hija, sino que nos aclara a los adultos presentes quién era el personaje nombrado por la niña.
>
> En repetidas oportunidades a S se le cae la cabeza hacia adelante y hacia atrás, golpeando su cuerpo en este sentido, sin que la madre logre anticipar su movimiento o contenerla *a posteriori*.
>
> S da muestras de cansancio y disgusto con la tarea a través de quejidos y muecas faciales de desagrado. La PEF coloca a la niña en el regazo materno a la vez que verbaliza: «Ay, voy a descansar la espalda», tratando de poner en palabras de la beba lo que la madre no oye, el deseo de dejar ese esfuerzo.

Podríamos calificar la actividad como un ejercicio de tonificación muscular que responde a características instrumentales de la propuesta, tales como mejorar el tono muscular de S y favorecer el logro del sostén cefálico. Estos elementos son importantes para el desarrollo de la niña; no obstante, el

problema radica en que el ejercicio muscular se constituye en el principio y fin de toda la actividad. La instrumentalización se aprecia en la falta de investimento que tiene la acción de la niña y la escasa comunicación que se establece entre ella y su madre. Nos basamos para tal afirmación en la distancia corporal que presenta el sostén materno, desacomodado a las posibilidades de S, y en la baja expresividad del rostro de la madre. No establece una mirada cara a cara, no se observan fluctuaciones tónicas de la voz y prácticamente no le habla, solo realiza algunas exclamaciones de baja intensidad que acompañan el esfuerzo motriz de S. No la abraza, ni la acerca a su cuerpo.

La problemática orgánica de S es un hecho, diríamos que es un real, que no ha podido ser aceptado, elaborado ni simbolizado. La madre no sabe cómo actuar, cómo responderle a su hija, y se calla de todas las formas posibles. Como nos dice Bergès (1998):

> En ciertos casos el cuerpo del chico desmiente en lo real ese saber materno… En el cuerpo del hijo la madre se confronta a un real —y con real quiero decir algo que no puede ser de otra manera— reacio a su imaginario y a partir de ahí la inscripción es problemática por invalidez del soporte. Entonces retrocede ante el lenguaje que haría inscripción porque (de eso) no puede hablar. (p. 6)

Este fue nuestro punto de partida. El duelo por el hijo imaginado no se había realizado y, en la medida que no se efectuara, el aprendizaje de S no era posible. Mientras que de eso no se hable no podrá existir, porque justo en la falta, en la diferencia, reside el sujeto. Además, si nuestra tarea iba a tener algún sentido, debíamos abandonar la obviedad del síntoma.

Creemos que el lugar en que se había puesto a S era el de no poder, sostenido desde el discurso del síntoma evidente y del diagnóstico médico. El órgano y la función están definitivamente afectados y las posibilidades de aprendizaje estaban determinadas *a priori* según ese dato *objetivo*. Es más, las posibilidades de enseñanza estaban determinadas por las limitaciones del

objeto teórico habilidades motrices, entendido como una pauta (genética) del desarrollo que bloquea las posibilidades de instaurar la dinámica saber-conocimiento. Todo lo que hiciera S se enmarcaría en lo que no podía o no podrá hacer, será *no visto*. Pero el problema no reside en que S no lograra dominar el sostén cefálico en términos fisiológicos y madurativos (órgano, estructura y función), sino en que no podría desplegarse en el funcionamiento y la realización; por ende, no podría apropiarse de su cuerpo, dar cuenta de él, representarlo y representarse en tanto sujeto deseante:

> Sin ningún *saber* demandado por el otro acerca de su propio cuerpo, el niño no podrá apropiarse de él. El niño tiene que apropiarse de un saber hacer con su cuerpo; para que él pueda aprehenderlos, el Otro tiene que ofrecerle un espacio virtual (y no únicamente mecánico o motor) donde poder hacerlo y así reconocerse en ellos. (Levin, 1995, p. 93)

S no puede no porque su función motriz no pueda desplegarse en el agua, sino porque no es posible constituirse en la mirada del Otro, en el deseo de la madre. Su madre no puede ver, permitir, dar sentido y lugar al movimiento de S «Porque aquello que es dado a ver, el cuerpo en movimiento, sin embargo, no está a la vista, se constituye en el horizonte virtual de la mirada del Otro» (Levin, 1995, p.197).

Calmels (2001) nos plantea cómo la sociedad y la cultura esperan que las madres *sepan* sostener a su bebé, y cómo «El mito del saber del cuerpo, en cuanto saber "natural" que habilita las acciones, se implanta como obstáculo culpabilizante en el aprendizaje del nuevo contacto vincular» (p. 49). La idea de natural funciona como obstáculo (epistemológico) de la posibilidad de aprendizaje corporal de S en un doble sentido: por un lado, suponiendo que la naturaleza del cuerpo es la que determina los aprendizajes humanos, y, por otro, suponiendo que el lazo que se establece entre la criatura humana y su progenitor está pautado por lo genético, por una suerte de preservación de la especie.

Escena 2

S está apoyada por sus antebrazos de los brazos de su tía, que están desplegados longitudinalmente a los costados de la niña sobre la superficie del agua. El resto de su cuerpo flota libremente. La tía le habla de cerca, la mira a los ojos, sonríen, se abrazan. Están jugando a hacer burbujas. En un momento alguien les habla, le ofrece algo a S. Con suavidad, fluidamente, como deslizando el cuerpo de la niña, sin soltarla, la tía la gira y la coloca sobre su rodilla de frente a Facundo, que aparentemente la estaba buscando para jugar. El agua está a la altura de las axilas, S controla su eje corporal en posición vertical, sin apoyarse en el cuerpo del adulto, valiéndose de sus brazos y de movimientos ondulatorios de su columna para equilibrase, mientras interactúa. Los brazos de su tía están nuevamente al borde del agua, al costado del cuerpo de la niña. S se apoya suavemente cuando lo necesita.

Mucho podríamos decir de esta escena. Las imágenes son impactantes, S parece otra niña, y solo han pasado un par de meses. Comenzó a disfrutar del movimiento. No solo puede, sino que hay Otro que la mira, la reconoce haciendo, le devuelve en espejo su logro. Surge el placer, el Otro lo ha habilitado. Podríamos decir que su tono de acción poco ha cambiado, sabemos que su equipamiento motor continúa afectado, pero S está logrando el sostén cefálico en el agua.

> … para que una función corporal funcione en el registro libidinal tendrá que perderse el órgano (dimensión de la falta de objeto) y al mismo tiempo inscribirse la huella de satisfacción.
>
> El niño comienza a fabricar, a armar su aparato tónico-postural, su funcionamiento motor, ligando, invistiendo, anudando el cuerpo motor a su representación cosa a la representación palabra y lo hace en y por la repetición significante misma. (Levin, 1995, p. 32)

El cuerpo del adulto, en este caso, no solo sostiene el cuerpo de la niña, sino también el deseo. Dicho de otro modo, el cuerpo de la tía es utilizado como herramienta significante, como instrumento a favor del despliegue corporal y motor del sujeto. El cuerpo del adulto se convierte así en un operador que posibilita el funcionamiento de la función motriz, operación que se instala en el nivel simbólico del deseo. De esta manera, S logra no solo poner en juego un órgano o una función, sino montar una escena, hacer su hacer, funcionar en su realización, en su gesto.

> Escena 3
>
> S está sola en el agua, asistida por un flotador circular. Su tía está fuera de la piscina y la niña no deja de mirarla. Al ingresar, suave y despacio, cuidando que las corrientes de agua que ella genere no puedan afectar la sensación de dominio de la postura que la niña está vivenciando, pasa por el costado de S, que va girando para mantenerse frente a ella. Su tía la acomoda con toda dulzura, ya que S se ha escurrido dentro del flotador. Se observa claramente el trabajo de reequilibración, con apoyos móviles de piernas.
>
> S se queda por unos momentos quieta, distendida.
>
> La filmación continúa con la niña sonriente, mostrando a la cámara cómo es capaz de girar.

S ha logrado vivenciar el dominio de la vertical, ha logrado integrar y representar su eje corporal. Sencillamente, ha logrado pararse dentro de sus posibilidades y en este medio. Pero lo ha logrado. Sabemos que pararse no es exactamente igual a equilibrarse verticalmente en el agua. S sabe que esto no lo puede hacer fuera del agua, pero domina la postura vertical a partir de apoyos (móviles) de sus piernas, y con ello puede orientarse, girar, desplazarse, etc. S no camina, ni caminará, pero logró desplazarse verticalmente en el agua con libertad de sus miembros para manipular e investigar (aunque requiera de

asistentes de flotación). Ella maneja voluntariamente su cuerpo, se orienta, crea y recrea movimientos, aunque solo sea por un rato y únicamente en este espacio. A nuestro entender, esta imagen pone de manifiesto la adquisición de una praxia básica que, en términos biológicos, no podría lograr dada su patología. Pero fundamentalmente, como sostiene Levin (1995), «todo este funcionamiento de la función motriz abre el espacio para que la bipedestación y el caminar se realicen en tanto acto subjetivo que no deja de enunciar a un sujeto» (p. 92).

Análisis

La formación de las nuevas generaciones se ha constituido en un problema de aprendizaje (o dificultades de aprendizaje), tanto si referimos al proceso de endoculturización como a la introducción en los grandes campos artísticos y científicos que constituyen el legado de la humanidad. El siglo XX vio naturalizar la idea de proceso evolutivo lineal, por el cual el desarrollo del ser humano se entiende como la capacidad psicobiológica de poder aprender en determinado momento determinadas cosas, progresivamente, ajustadas a determinados factores acondicionables. Este ideal de desarrollo permitió estandarizar etapas o fases esperables cronológicamente, lo que supuso regularidades, linealidades y correlatos biológicos implicados en una idea de superación ascendente. En este marco, la tarea de padres, educadores y enseñantes pasó a estar condicionada o determinada por estos datos *científicos*. Por ende, si de esta capacidad biológicamente determinada y psicológicamente conducida dependían la moralidad, la cultura y la posibilidad de realización, cómo no atenderla lo más tempranamente posible. Esto puso al niño en el centro de las preocupaciones educativas y terapéuticas. Surgieron así una serie de prácticas, especialistas y disciplinas que, en el marco de la pedagogía, la

psicopedagogía y la medicina, buscaron *estimular* el desarrollo del infante humano, habilitándolo, rehabilitándolo, educándolo o curándolo.

> A fines del siglo XIX y comienzos del XX surgió la psicología experimental con el objetivo de hacer de la psicología una ciencia según el modelo positivista. A partir de entonces las teorías pedagógicas se apoyaron en los estudios psicológicos que le prestaron la noción de sujeto y de conocimiento, y por lo tanto un modo de concepción del aprendizaje. En forma muy esquemática es posible señalar que la *Denkpsicologie* (psicología del pensamiento, hoy denominada psicología cognitiva) tiende a un ideal de desarrollo y se funda en una idea central que afirma que hay unidad psíquica, hay un lugar de control mental, psíquico, volitivo, cognitivo, que conforma dicha unidad.
>
> No obstante, también a fines del siglo XIX y principios del XX surgió otro discurso que se contrapuso a la psicología: el psicoanálisis. A diferencia del anterior, este plantea que no hay unidad psíquica. A partir de Sigmund Freud, el sujeto del psicoanálisis es un sujeto dividido, al menos entre la consciencia y el inconsciente. (Fernández Caraballo, 2014, pp. 21-22)

Durante el siglo XX, la enseñanza y el aprendizaje estuvieron en la bibliografía específica y en los ámbitos educativos y terapéuticos unidos. En la medida en que el sujeto (en especial el niño y, posteriormente, el adolescente) era ubicado en el centro del proceso, se naturalizaba la imposibilidad de hablar de la enseñanza sin dar cuenta del aprendizaje, no solo en las referencias empíricas, sino como una suerte de sustitución.[71] Pero es importante tener presente que la historia de la enseñanza entendida como trasmisión del conocimiento generado es un problema filosófico trascendental que ha acompañado el desarrollo del pensamiento desde la Antigüedad clásica, con escasa atención a este concepto moderno de aprendizaje.

[71]Sobre la transformación teórica e ideológica que implicó el traslado de la atención investigativa y operativa de la enseñanza al aprendizaje, *cf.* Behares, 2016.

La educación y la enseñanza se sostuvieron durante todo un siglo en la posibilidad de que aquello que una persona o individuo trasmite a otro es comprendido y aprendido transparentemente por este, siempre y cuando la mediación hecha estuviera adecuada al contenido y a las características de ambos, y estos estuvieran preparados y dispuestos a aprender. Desde esta lógica, la mejora de la enseñanza dependía de optimizar la intervención sobre los aprendizajes y de las capacidades *inteligentes* del aprendiente, con lo cual la discusión se transformó en una cuestión tecnológica centrada en el método y en la interacción.

> Para que esta idea se consolidara fue necesario que las nociones de *sujeto*, de *lenguaje* y de *saber* asumieran ciertas formas estables que permitieran planificar, controlar, evaluar y estandarizar lógicas propias del positivismo que orientaba las explicaciones científicas del momento. En primer lugar, fue necesario en ese contexto que se concibiera un sujeto individual ampliamente previsible en lo cognitivo y en lo conductual; este aspecto de la representación dio lugar a las variaciones teóricas de las diferentes escuelas psicológicas y a los reacomodos propios de su reconstitución en el campo práctico de la enseñanza. En segundo lugar, fue imprescindible la incorporación de la concepción instrumental del lenguaje y de los sistemas de representación, para poder dar cuenta de la transparencia comunicativa fuertemente enfatizada en la díada enseñanza-aprendizaje. En tercer lugar, fue necesario cercar las relaciones de saber-conocimiento a la estabilidad, en el sentido en que el «contenido» de la enseñanza fuera siempre del orden de lo conocido o de lo cognitivo, y por lo tanto fuera medible en el conjunto del proceso continuo supuesto. (Behares, 2016, p.10)

La importación clave de la episteme psicológica que está en la base de esta forma de concebir el aprendizaje (y, por ende, la enseñanza) es la afirmación de que hay *proceso*. Este proceso es dependiente de un desarrollo psicológico lineal, unidireccional, consistente con una noción de un sujeto estable, autónomo, que en la bibliografía especializada tiende a calificarse como unidad biopsicosocial

(sujeto psicológico). La idea de proceso subyace a los postulados de las teorías conductistas, cognitivistas, sociointeraccionistas, psicogenéticas y de otras corrientes (Behares, 2004; Fernández Caraballo, 2014).[72]

Además, no olvidemos la solidaridad —en tanto régimen de complementariedad (Henry, 1992)— entre la psicología y la biología. Toda propuesta de desarrollo sostiene su linealidad y progresividad en el establecimiento de etapas, fases, estadios que mantienen alguna relación con lo orgánico.

> Se puede querer devolver al hombre a un feliz funcionamiento natural, hacerle alcanzar las *etapas de su desarrollo*, proporcionarle el libre florecimiento de aquello que de su organismo llega oportunamente a la madurez, y conceder a cada una de estas etapas su tiempo de juego, luego su tiempo de adaptación, de estabilización, hasta que sobrevenga la nueva emergencia vital. Alrededor de esto puede organizarse toda una antropología. A la gente se le puede enseñar a tocar piano —siempre y cuando este exista—, y por ejemplo sé que habiendo aprendido a tocar en pianos de teclas grandes, saben tocar pianos con teclas pequeñas, clavecín, etc. Pero se trata solo de segmentos determinados de comportamiento humano. (Lacan, 1986, pp. 134-135)[73]

Parece clara la referencia que hace Jacques Lacan (1986) a la epistemología piagetiana, su relación con un ideal de hombre en superación progresiva, donde desarrollo y maduración tienen referencias orgánicas y terminan por construir todo un ideal de hombre. Cada palabra puesta en la cita evoca formas de concebir al sujeto que remiten a comportamientos recortables y explicables desde esa misma antropología construida. No obstante, el descubrimiento freudiano del inconsciente advirtió que el conocer humano es de otro orden.

[72]María Leonor de los Santos ha hecho un estudio detallado de las propuestas sobre el aprendizaje en dichas teorías. *Cf.* Fernández Caraballo, 2014, pp.135-154.

[73]El subrayado es nuestro.

> Si se considera, a la manera de los conductistas, lo que en el animal humano, en el individuo en cuanto organismo, se propone objetivamente, salen a la luz cierto número de propiedades, desplazamientos, determinadas maniobras y relaciones, y de la organización de estas conductas se infiere la mayor o menor amplitud de los rodeos de que es capaz el individuo para obtener cosas que por definición son planteadas como sus metas. Con ello nos hacemos una idea de la dimensión de sus relaciones con el mundo exterior, medimos el grado de su inteligencia, fijamos —en suma— el nivel, el estiaje con el que evaluar el perfeccionamiento o el arete de su especie. Pues bien, Freud nos aportó lo siguiente: las elaboraciones del sujeto en cuestión de ningún modo son situables sobre un eje donde, a medida que fueran más elevadas, se confundirían cada vez más con la inteligencia, la excelencia, la perfección del individuo. (Lacan, 1999, p.19)

He aquí la importante diferencia entre las concepciones sobre el aprendizaje de la psicología y del psicoanálisis, en muchos sentidos irreconciliables: el conocer del sujeto psicológico, en tanto sujeto volitivo y estable, es predecible. En el psicoanálisis, el aprendizaje se da condicionado a su inserción en el orden simbólico; es decir, la emergencia del sujeto humano tiene como característica fundamental apropiarse de y de ser apropiado por el lenguaje. Esta noción de *sujeto* como capturado por un funcionamiento que lo trasciende y del cual, por lo tanto, no posee pleno control consciente implica una constitución de la subjetividad determinada por el inconsciente.

> La concepción psicoanalítica supone entender el lugar del ser como consistente en la estructura simbólica inconsciente. El lenguaje está siempre allí, no tiene que entrar en el hombre, es el hombre quien tiene que situarse en él. La adquisición del conocimiento desde este marco depende del lenguaje, no se construye por la experiencia. No es el mundo quien nos construye, sino el lenguaje: «es el mundo de las palabras el que crea el mundo de las cosas» (Lacan, 1953, p. 265). ¿Cómo es el aprendizaje? Está

> determinado por el discurso y no por la simple acción. Desde este marco la adquisición del conocimiento no se construye por la experiencia, constituye un orden prevital, anterior al nacimiento biológico del individuo. Desde el psicoanálisis el sujeto resulta ser un efecto del lenguaje. (Fernández Caraballo, 2015, p. 244)

Las formas en que se concibe al sujeto y al aprendizaje pueden ser drásticamente distintas entre la psicología experimental conductivista y las psicologías cognitivistas, pero siempre remiten a *proceso* y a *individuo*. Esta afirmación funciona en términos axiomáticos y remite a la noción de *sujeto* puesta en juego, lo que hace antagónicos los discursos de la psicología y del psicoanálisis o, al menos, no asimilables. Lacan (1999) nos dice:

> Con Freud irrumpe una nueva perspectiva que revoluciona el estudio de la subjetividad y muestra, precisamente, que el sujeto no se confunde con el individuo […]. Por ahora nos atendremos a esta metáfora tópica: el sujeto está descentrado con respecto al individuo. *Yo es otro* quiere decir eso. (p.19)

En este encuadre, la enseñanza es aquello que ocurre o puede ocurrir cuando el saber se hace presente en una intersubjetividad.[74] Al referirnos a intersubjetividad estamos pensando que esta relación ocurre en presencia de cuerpos y solo por intermediación del lenguaje, que pone el saber en signos.[75] Solo es posible el saber enseñante en la medida en que hay posibilidad de

[74] Es importante diferenciar la noción de *intersubjetividad* de la de *interacción*, ya que suelen utilizarse como sinónimos. La intersubjetividad incluye a la interacción en la dimensión imaginaria, pero desde nuestro marco teórico «está marcada por los momentos en que el Real se presenta, irrumpe o responde» (Blezio, 2005, p. 64).

[75] La enseñanza como acto de palabra puede verse por primera vez en Platón, quien sostenía que la verdadera enseñanza requiere la *co*presencia de dos. De ahí viene el vínculo erótico entre discípulo y maestro, en la palabra que hace de dos, uno. La palabra les permite buscar conocimiento juntos. San Agustín retomará esta idea con la pregunta: ¿enseñar es lo mismo que hablar? Enseñar no es otra cosa que imponer de significados (Agustín de Hipona, 1873).

representarlo a través del lenguaje. La lengua le sirve al sujeto para representarse lo que no sabe. Todo lo que sabemos es porque lo representamos. La enseñanza es sencillamente imponer significados. Es necesaria la intervención singular de alguien, el sujeto enseñante, para poner el saber en circulación (sea este el que está en posición del que enseña o en posición del que aprende). Pero es importante ir más allá y sostener que hay sujeto porque hay lenguaje: el sujeto enseñante es efecto del lenguaje.

> Siempre que hay saber es el saber para un sujeto y siempre que hay lenguaje es el lenguaje para un sujeto. Sin embargo, esta última formulación es poco consistente y puede entenderse con un psicologismo oneroso y ominoso. El sujeto no es en sí: es un efecto de su relación con el lenguaje, de lo que deriva una ausencia de plenitud singular que llamamos «saber». (Behares, 2013, p. 248)

Este es un elemento clave, ya que debemos entender que la noción de sujeto como efecto del lenguaje se basa en la noción lacaniana de sujeto dividido[76] y dista totalmente de la idea de sujeto psicológico, volitivo, autónomo. Es por el lenguaje que se inscribe la carne (o lo vivo) en la cultura.

> Así como la lengua es necesaria para que el sujeto se constituya como tal, es decir, devenga sujeto simbólico, humano, la enseñanza —y el aprendizaje— son necesarios para que este continúe en la inscripción de la cultura. Esta cultura lo precede y lo contiene, nos precede y nos contiene, nos inserta en su funcionamiento. De esta manera, indefectiblemente, nos marca como humanos. La «enseñanza» opera con y sobre este sujeto capturado por el simbólico, dividido, irremediablemente de lo real. (Bordoli, 2005, p.17)

[76] Es un sujeto dividido entre un imaginario (el lugar de la ilusión de transparencia, de las representaciones completas, donde cada cosa tiene su nombre, donde rige la lógica), un simbólico (donde todo lenguaje, toda representación está destinada al equívoco, donde el nombre no alcanza) y un real (el imposible de representar, de nombrar). Desde esta estructura topológica, el humano transcurre entre el simbólico y el imaginario, pero el sujeto psicológico funciona en un puro imaginario.

Al referir al encuentro «con las dinámicas de la inestabilidad y la contingencia» que le son constitutivas, se quiere destacar el carácter de acontecimiento[77] que tiene toda enseñanza:

> El acontecimiento ocurre en las dinámicas propias del saber. Su naturaleza va de «lo sabido», que implica lo representado y lo estable (o «conocimiento»), a la sujeción a lo «no sabido», que implica su carácter equívoco o en-falta, heurístico, que es el «saber» en cuanto tal. Desde la Antigüedad, el formato-acontecimiento ha exigido el condicionamiento dialéctico del sujeto como efecto de esas relaciones, ya que es sujeto de su conocimiento, pero también de su desconocimiento, lo que nos aleja diametralmente de la discusión moderna psicológica egoica y adaptacionista, y entabla un diálogo con las corrientes teóricas que bordean la episteme del sujeto como algo que no está dado de antemano. (Behares, 2016, p. 624)

¿Cuánto *controla* el sujeto (esté en posición de enseñante o de aprendiente) del acontecimiento? O, dicho de otra manera, ¿puede el sujeto controlar la ocurrencia del acontecimiento? Esta es la fantasía didáctica que sostiene el guion en la terminología moderna de proceso de enseñanza-aprendizaje, y que se invisibiliza en las propuestas desarrollistas o de estimulación. Entendemos que el acontecimiento implicado en la posibilidad de saber ocurre en el encadenamiento fortuito (o heurístico) provocado por la falta de saber en sus relaciones con el conocimiento.

Finalmente, nos parece importante hacer notar los límites que se le imponen a la enseñanza cuando se presenta algún hándicap orgánico, psíquico o social,

[77] Entendemos *acontecimiento* como «instancia en la que se actualiza una discursividad impersonalmente constituida por su propia historicidad» (Behares, 2004, p. 22), y que suponemos contenida en la estructura, trascendiéndola. Pero si, como sostiene Pêcheux (1990), el acontecimiento es el punto de encuentro entre la memoria y la actualidad, es porque no hay estructura sino por el acontecimiento; de otro modo la estructura estaría destinada a ser permanentemente la misma.

por tomar algunas de las múltiples taxologías que desencadenan toda una policromía eugenésica y su relación con la noción de ética de lo imposible (Behares, 2013). En la enseñanza suelen presentarse dos tipos discursivos a los que Behares (2013) llama psicológico-epistemológico y materialista. El primero se caracteriza por la confianza absoluta en la ficción de la enseñanza, por la posibilidad de la enseñanza de todo a todos: todo se puede enseñar y todo se puede aprender. Y si el sujeto (psicológico) no puede aprender, es porque hay un hándicap del aprendiente, del entorno o del enseñante (también en términos de sujeto psicológico que no fue capaz de enseñar bien) que puede ser medido, clasificado, estimulado, descartado; pero la enseñanza subsiste objetiva en su posibilidad absoluta de enseñar todo a todos.

En otras palabras, cuando la enseñanza es concebida como estímulo o acondicionamiento de los aprendizajes, se tiende a negar la posibilidad del acontecimiento. El desafío es adecuar la enseñanza a las 'debilidades' de los 'agentes' y, sobre todo, determinar *a priori* aquello que es capaz de aprender el individuo según sus capacidades y debilidades. En este sentido, cuando hay ausencia de conocimiento (cuando no se ha aprendido) se tiende a responsabilizar a la debilidad identificada o al acondicionamiento inadecuado del conocimiento. En nuestro caso, esto se nos presentaba bajo la forma de estimular la respuesta motora en condiciones notoriamente facilitadas, pero no había nada que enseñar porque S no podía aprender ningún movimiento dada su patología.

El eje del discurso materialista es radicalmente distinto, no porque conciba que existan estructuras representacionales que contienen explicaciones del mundo tanto para la ciencia como para los sujetos implicados en la enseñanza, sino justamente por su ética de lo imposible. La enseñanza estaría ubicada entre el conocimiento y el saber, entre lo representado y representable y lo no representable. La enseñanza está ahí donde la falta genera deseo y quizás obtiene certezas provisorias, pequeñas representaciones agujereadas que

calman, que estabilizan momentáneamente y que, en esta completud incompleta, dan nuevamente lugar a la falta, al horror del no saber, a la angustia y al deseo. La enseñanza solo puede presentarse cuando el saber es un no saber que convoca. No podría ser de otra manera:

> Porque la transformación del conocimiento y toda la historia de las ideas y del pensamiento humano son subsidiarias del deseo humano de llenar esa falta que siempre estuvo allí. ¿Y cómo se la llena? Resignificando, reconvirtiendo para que la estructura se mantenga, generación tras generación, persona tras persona, acto de lectura tras acto de lectura. (Behares, 2013, p. 235)

Cuando hay pura posibilidad, cuando todo es representable, cuando solo es necesaria la mediación entre el que sabe y el que no, se perdieron juntos la angustia y el deseo por saber. La completud es la nada, y la enseñanza, en el mejor de los casos, es una buena técnica para hacer más eficiente la mediación.

Referencias bibliográficas

Agustín de Hipona. (1873). «De Magistro». En *Oeuvres Complètes de Saint Augustin Évêque d´Hipone, Tomo III*, pp. 254-291. París: Librairie de Louise Vivès.

Behares, L.E. (2004). Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la «fantasía» didáctica. En L.E. Behares (Dir.), *Didáctica Mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala, pp.11-30.

Behares, L.E. (2013). Sobre las éticas de lo imposible en la enseñanza. En M. Southwell y A. Romano (comps.), *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Buenos Aires: Unipe, pp.245-260.

Behares, L.E. (2016). La caracterización de la enseñanza como conjunto de técnicas para intervenir en los aprendizajes: un análisis crítico. *Revista Educação, 41*(3), pp. 617-629.

Bergès, J. (1991). El cuerpo: de la neurofisiología al psicoanálisis. *Cuadernos de psicomotricidad y educación especial, 1*(2), pp.6-15.

Bergès, J. (1993). El cuerpo y la historia del sujeto. *Cuadernos de psicomotricidad y educación especial, 3*(2), s.p.

Bergès, J. (1998). La díada no existe. Conferencia dictada en *Jornadas de los 20 años de la Asociación Argentina de Psicomotricidad*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Psicomotricidad (inédito).

Blezio, C. (2005). Intersubjetividad y Resignificación. En L.E. Behares y S. Colombo (Comps.), *Enseñanza del Saber - Saber de la Enseñanza*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Bordoli, E. (2005). La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistémico al sujeto del deseo. En L. E. Behares y S. Colombo (comps.), *Enseñanza del saber - Saber de la Enseñanza*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, pp.17-25.

Calmels, D. (2001). *Del sostén a la trasgresión: el cuerpo en la crianza*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Santos Echeverría, M.L. de los (2014). Un recorrido por las teorías del aprendizaje que circulan en los ámbitos institucionales. En A.M. Fernández Caraballo (Dir.), *El aprendizaje en cuestión*. Montevideo: Ediciones de la fuga, pp.135-154.

Fernández Caraballo, A.M. (Dir.). (2014). *El aprendizaje en cuestión*. Montevideo: Ediciones de la Fuga.

Fernández Caraballo, A.M. (2015). *La tutoría académica. Discurso, estructura y acontecimiento. El caso de la Udelar*. Montevideo: Ediciones de la Fuga.

Henry, P.(1992). *A ferramenta imperfeita. Língua, Sujeito e Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp.

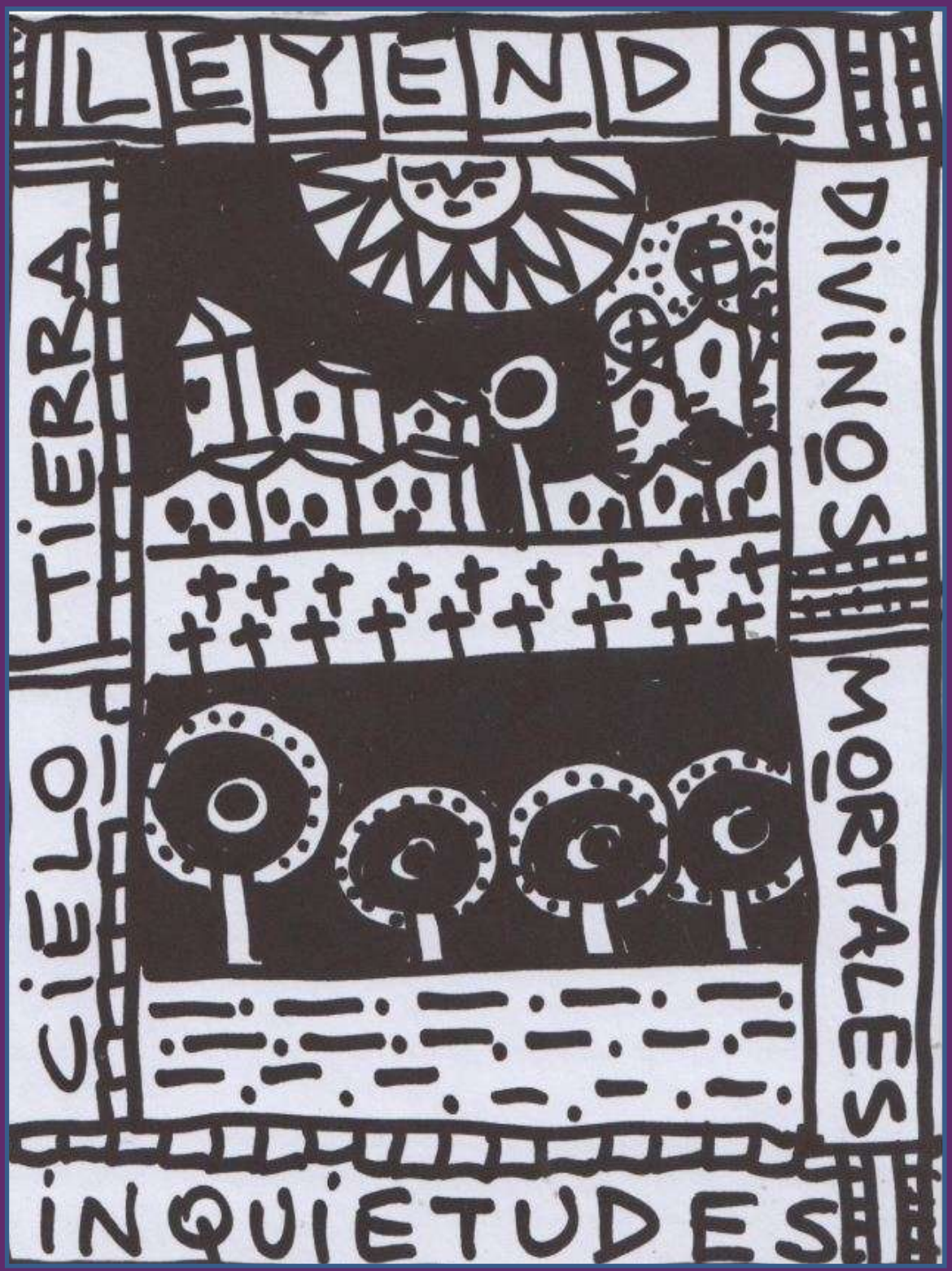
Lacan, J. (1986). *El Seminario 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós

Lacan, J. (1999). *El Seminario 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.

Levin, E. (1991). *La clínica psicomotriz. El cuerpo en el lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Levin, E. (1995) *La infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Pêcheux, M. (1990). *O discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.



Leyendo inquietudes

Magalí Pastorino, 2019

3. LENGUAJE Y APRENDIZAJE

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*[78] (Saussure, 1983, nota 49, p. 422), llama la atención sobre el siguiente párrafo del libro, referido al lenguaje infantil:[79]

> 4.° 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 párrafo[80] corresponde al capítulo 4 de la Introducción, *Objeto de la Lingüística* (*§ 1. La Lengua. Su definición*). A lo largo de ese capítulo, Saussure

[78] 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.

[79] 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.

[80] 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.

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:

> 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»*[81] (Saussure, 1983, p. 328) es

[81] 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*.

> 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, 2011, 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 depende 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 estadounidense[82], 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)

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 resumida.[83]

Saussure había comenzado a tratar inicialmente la cuestión del signo lingüístico[84] en base a una caracterización de sentido común, o que reproduce la

[82] William Dwight Whitney, 1827-1894.

[83] Hemos tratado esta cuestión en forma más pormenorizada en Behares (2017).

[84] 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

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) afirma: «todo signo es una operación de orden psicológico simple…» (p. 121). 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[85], 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 carácter psicológico de una nación; pero a esta idea se opone una objeción muy

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.

[85] 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).

> 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)[86], Saussure revisa esta postulación fenomenológica del signo, a partir de la *oposición substancia/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 permite 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, solo posible en virtud de los conceptos de *sistema* y de *valor*. En las discusiones posteriores del concepto de arbitrariedad durante el debate saussureano[87], 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

[86] 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 sistême des signes»*, cambio ignorado por sus discípulos-editores.

[87] 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).

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 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 solo 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».[88]

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

[88] Nuestra traducción del original francés.

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 *individu*o 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 materia de lenguaje el problema de los orígenes difiere del de las condiciones permanentes». Lemos (2000, pp. 176-177), en un texto[89] 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

[89] 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.

> 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 saussureanos 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 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 determinador 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 con relación al cambio y a la imposibilidad de que el hablante tenga un registro de su proceso, fenómeno que llama e*squecimento* (olvido), utilizando un concepto proveniente del psicoanálisis. De este modo, el determinador del habla infantil, la lengua, es un *destino*, no un *proceso*:

> «Tesoro depositado por la práctica del habla», «captura» u «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 del 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 particulares[90] o como derivado de la construcción de sujetos epistémicos por las psicologías *estructuralistas*. En el campo de la lingüística europea, 'estructuralista' 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 predeterminadas. 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 bemoles 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

[90] 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…».

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 de las oposiciones primarias.[91] 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 establecido 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.

[91] 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.

> 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 cesan, 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 lengua[92] como un código formal estabilizado 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

[92] 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.

justificar su punto de vista: «El papel fundamental que esas dos operaciones juegan en el lenguaje fue claramente reconocido por Ferdinand de Saussure»[93] (Jakobson, 1956, p. 63), aunque reprocha a Saussure que lo limite al carácter estrictamente lineal de las combinaciones.

En el marco de su discusión acerca de la *complementariedad*[94] 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. 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

[93] Nuestra traducción del original en inglés.

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

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 individuo saussureano, el «locutor individual» de Jakobson está sometido a las unidades estratificadas en el código, pero tiene en el texto su dominio de expresión».[95]

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

[95] Nuestra traducción del original en portugués.

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 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»[96], 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. Solo 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

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

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*]» [97] (Milner, 1978, p. 7), en la jerarquización de las identificaciones entre el sujeto psicoanalítico con la operación significante. Dicho de 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 (2011) 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

[97] Nuestra traducción del original en francés.

> él lo pudiera notar, se constituye en autor de hallazgos que solo 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 saussureana, 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, 2011, 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 comprehensiva.

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 Lingüistica*, *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 Garnica, O. K. (1975). Theories of phonological development. En E. Lenneberg y E. Lenneberg (Eds.), *Foundations of Language Development*. New York: Academic Press, pp. 31-78.

Fernández Caraballo, A. M. (2011). ¿Qué de Lacan es saussureano? Algunas precisiones y desmistificaciones. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, *52 (1)*, pp. 23-35.

Fustes, J. M. (2011). De Saussure ante los lingüistas del siglo XIX y el problema del sujeto. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, *52 (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 R. Jakobson y M. Halle, *Fundamentals of Language*. La Haya: Mouton, pp. 61-93.

Lacan, J. (1993a) [1953-1954]). *El Seminario. Libro I, Los escritos técnicos de Freud*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. ((1993b) [1955-1956]). *El Seminario. Libro III, Las Psicosis*. Buenos Aires: Paidós.

Lemos, C. T. G. de (1995). Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, *3 (4)*, pp. 9-28.

Lemos, C.T.G. de (2000). Questioning the notion of development: the case of language acquisition. *Culture & Psychology, 6(2),* pp. 169-182.

Lemos, C.T.G. (2006). Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição de Linguagem. En M. F. Lier de Vitto y L. Arantes (Orgs.), *Aquisição, patologias e clínica de linguagem.* São Paulo: EDUC-FAPESP, pp. 21-32.

Milner, J-C. (2002). *Le périple estructurale. 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. En M. F. Lier de Vitto y L. Arantes (Orgs.), *Aquisição, patologias e clínica de linguagem.* São Paulo: EDUC-FAPESP, pp. 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*, *52(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. Paris: Payot.

Saussure, F. de ((1959) [1916]). Curso de Lingüística General. Traducción, prólogo y notas de Amado Alonso. 3.ra Edición. Buenos Aires: Losada. Original de la traducción: 1945.

Saussure, F. ((1968) [1916]). *Cours de Linguistique Générale. Tomo 1.* Edición crítica de R. Engler. Wiesbaden: Otto Harrossowitz.

Saussure, F. ((1974) [1916]). *Cours de Linguistique Générale. Tomo 2.* Edición crítica de R. Engler. Wiesbaden: Otto Harrossowitz. Original.

Saussure, F. ((1983) [1916]). *Curso de Lingüística General.* Edición crítica de Tullio De Mauro. Traducción, prólogo y notas del original de 1916 por A. Alonso; Madrid: Alianza Universidad.

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.

Algunos elementos para pensar la dificultad en la iniciación en la escritura[98]

MARÍA LEONOR DE LOS SANTOS ECHEVERRÍA

Para vivir y comprender totalmente, no necesitamos solo la proximidad, sino también la distancia. Y esto es lo que la escritura aporta a la conciencia como nada más puede hacerlo.

Walter ONG (1987, p. 85)

Ni en lo que dice el analizante, ni en lo que dice el analista hay otra cosa que escritura.

Jacques LACAN (1977-1978, s/p)

Presentación

Si la escritura es esa complejidad de marcas que poseen sentido, que preexisten a la vida de cada uno, cabe preguntarnos ¿cómo se produce el necesario encuentro de cada sujeto con este producto de la cultura? ¿En qué consiste *aprender la escritura*?

Estas interrogantes conducen a centrar la indagación en las conceptualizaciones que realizan los niños al contactarse con la escritura y en analizar si se inscriben en un sistema (que de alguna manera implicará la entrada a una nueva dimensión).

En el transcurso de este estudio pretendemos señalar que, si bien el dominio del código alfabético es condición necesaria para leer y escribir, no es la llave que permite a los niños el acceso directo a los textos escritos.

Es de nuestro interés destacar que lo primero es el cuerpo en este escenario; poder mirar la relación corporal, las vinculaciones y posibles sucesos que acaecen en tan importante acontecimiento, así como el papel que juegan la angustia y el deseo, aventura que intentaremos realizar al iniciar una lectura de

[98] Este artículo contiene algunas reflexiones iniciadas en mi artículo «La iniciación en la escritura: entre la angustia y el deseo» publicado en (Fernández Caraballo y Rodríguez, 2011) *Evocar la falta. La angustia y el deseo del enseñante*.

Lacan con la finalidad de encontrar algunas respuestas o plantear hipótesis en las dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje.

La escritura: invención humana

Hoy día hacemos uso de la escritura en todos los órdenes de la vida cotidiana, alternando esta dimensión de la lengua con la oralidad. Consideramos que no siempre fue así, resaltamos la fuerza de la palabra oral en su relación con lo sagrado, constituyendo parte de los rituales y la vida devota. Podemos referirnos a la voz hebrea *dabar* que significa 'palabra', también 'suceso', pero en definitiva refiere directamente a la 'palabra hablada'. Con el transcurrir del tiempo, al expandirse las religiones, aparecen también los textos sagrados, cuyo sentido sacro se vincula con la escritura.

Nos provoca tomar como punto de partida algunas cuestiones vinculadas sobre todo a la aparición de los caracteres escritos entre los hombres, y su preeminencia sobre la cultura oral acaecida en el devenir histórico de la humanidad. A los efectos, mencionaremos aspectos de un diálogo platónico, el cual atribuye la invención de la escritura a un dios.

En *Fedro o de la belleza*, Sócrates cuenta una antigua tradición vinculada a los primeros inventos realizados por el dios egipcio Theuth. «Este fue el primero que inventó los números y el cálculo, la geometría y la astronomía, a más del juego de damas y los dados y también los caracteres de la escritura» (Platón, 386-370, 273c-275a). Theuth expuso todas las artes al supremo rey Thamus destacando la conveniencia de difundirlas entre los egipcios. El rey le consultó acerca de la utilidad de ellas, elogiándolo o censurándolo según su parecer. Al exponer acerca de la escritura Theuth expresó: «Este conocimiento hará más sabios a los egipcios y vigorizará su memoria: es el elixir de la memoria y de la sabiduría lo que con él se ha descubierto» (Platón, 386-370, 273c-275a). El rey argumentó su desacuerdo al mencionar los posibles daños que acarrearía esta

adquisición, la que produciría en el alma de los aprendices el olvido por descuido del cultivo de la memoria al fiarse de la escritura valiéndose de los caracteres externos. Largo fue el coloquio en el que el rey argumenta que no es sabiduría sino su apariencia lo que este descubrimiento acarrea, además de llevarlos al engaño.

Sócrates advierte a Fedro del terrible hecho del parecido de la escritura con la pintura. Tanto una como la otra son seres vivos que no responden a la interrogación, ofrecen una sola respuesta, por tanto dificultan el aprendizaje. Otro peligro que le atribuye al texto escrito es la capacidad de circulación, hecho incapaz de ser detenido. Esta capacidad de circulación posibilita que el texto llegue a todos (a los entendidos y aun a aquellos a quienes no les interesa). Pero, frente al maltrato que puede sufrir en esa divulgación, requiere la necesaria presencia del creador para su defensa, posibilidad que no tiene el texto escrito.

Este alegato sobre la escritura tiene su importancia. Sin desconocer que en las sociedades *gráficas* la escritura no suplanta en su totalidad el valor de lo oral; el texto escrito, dada su inmutabilidad, se convierte en elemento referencial de comparación.

> Un texto escrito se puede fragmentar en períodos, en párrafos, en versículos, y no por esta división pierde su forma; así es posible analizar uno por uno los segmentos del texto, volver a considerarlos, compararlos entre sí, aunque no estén contiguos. En otras palabras, es posible un examen del texto extremadamente analítico, desvinculado del tiempo, independiente de la dimensión lineal. (Cardona, 1994, pp. 130-131)

Es oportuno considerar a la escritura como una dimensión de una larga historia social, con más de cinco mil años de uso.

> Las primeras pruebas del empleo de un sistema de signos pueden verse en dibujos grabados en mazas y proyectiles. Un paso decisivo en la evolución del *homo sapiens* fue la adquisición de un vínculo entre pensamiento y

> símbolos materiales; por primera vez el género humano establecía una relación simbólica entre operaciones mentales y símbolos exteriores deliberadamente realizados. Si la relación entre pensamiento y utensilio es una relación sustancialmente operante (el instrumento no solo hacía posible ciertas operaciones que antes solo se pensaban, sino que permitía también otras antes no imaginadas), la relación entre pensamiento e imagen es eminentemente simbólica: la imagen está cargada de una significación que restituirá en cualquier momento apenas se la consulte. La actividad gráfica representa pues una ampliación de las facultades cognoscitivas y es también una característica exclusiva de la especie *homo sapiens* […]. (Cardona, 1994, p. 61)

En la actualidad nos resulta casi imposible considerar la existencia de la vida social sin la presencia de la escritura. Esta está presente en todos los aspectos de la vida comunitaria, tanto en la determinación de las acciones que realizan los hombres como en las prescripciones a las que se sujeta. Tiene una fuerza singular en la escolarización, constituyéndose en elemento crucial desde el origen de las instituciones escolares modernas, a las que enmarca y acompaña hasta hoy día.

Mencionaremos algunos aspectos vinculados a la historia del escribir donde están incluidos tanto el desarrollo de las capacidades y prácticas sociales como el desarrollo de los objetos culturales y los diversos materiales, como soportes e instrumentos, que se utilizan.

Coulmas (1989) la considera «el más grande invento manual-intelectual creado por el hombre». Goody (1987) la denomina «la tecnología del intelecto». Ong (1987) expresa que la escritura es una tecnología. Esta tecnología, según el autor, ha moldeado e impulsado la actividad intelectual del hombre moderno, a pesar de su aparición tardía en la historia humana. Destaca la trascendencia de la marca gráfica, adicionándole el poder de producir estructuras y referencias mucho más *sutiles* que lo que a la oralidad cabe. Es así que considera que:

> … la escritura era y es la más trascendental de todas las invenciones tecnológicas humanas. No constituye un mero apéndice del habla. Puesto que traslada el habla del mundo oral y auditivo a un nuevo mundo sensorio, el de la vista, transforma el habla y también el pensamiento. (Ong, 1987, p. 87)

Los autores mencionados consideran a la escritura como invento técnico y muestran la coincidencia de su origen en tres funciones bien delimitadas, ampliadas posteriormente. Es posible identificar esas funciones como: de registro o función mnemónica, de regulación y control social de la conducta, y de comunicación. Algunos aspectos de la ampliación de funciones se pueden apreciar si consideramos que, luego de producirse el texto, este se libera de su productor, se emancipa de quien lo produjo como cualquier obra material. Se da un distanciamiento, un extrañamiento en el cual los mismos productores no se reconocen en sus mensajes. Consideramos importante destacar a la escritura como un campo de producción ideológica y simbólica revelándose como un valioso instrumento de conocimiento y manipulación de la realidad. Sin lugar a dudas, es posible al hablar de 'escritura', referirnos a marcas o huellas, a señales trazadas por el hombre, quien les ha otorgado sentido para que cumplan con las funciones requeridas en el mundo de la cultura.

Al plantear el origen de la escritura es interesante atender a Lacan (1957), quien establece como hipótesis que el inconsciente está «estructurado como un lenguaje». En *La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud*, dice:

> Lo escrito se distingue en efecto por una preeminencia del *texto,* en el sentido que se verá tomar aquí a este factor del discurso, lo cual permite ese apretamiento que a mi juicio no debe dejar al lector otra salida que la de su entrada. (Lacan, 1957, p. 473)

En consecuencia, si el inconsciente está estructurado como un lenguaje, esta estructura se revela solamente por lo escrito. Estamos en presencia de una concepción que el psicoanálisis sostiene de la escritura, con base en la consulta a

Lacan como lector. Esto es posible si realizamos la lectura de los aportes que nos brinda Allouch (1984) en su obra *Letra por letra. Traducir, transcribir, transliterar.*

Este autor expresa el modo de operar del psicoanálisis a partir de la posibilidad de poder leer huellas o marcas, esto permite una mirada diferente de la escritura. Consideramos interesante abordar la presencia de esos trazos o marcas en los individuos, para entender lo que Allouch denomina «la conjetura de Lacan». El autor menciona la existencia original de marcas vinculadas a las sociedades humanas y hace notar «que el material que iba a constituir la escritura se encontraba ya allí, presente anteriormente a la puesta en práctica del escrito» (Allouch, 1984, p. 150). Esa proliferación de marcas pictográficas combinadas con diversas formas geométricas —que en algunos casos son predominantes— llama la atención y demuestran con su presencia la anterioridad a la invención de la escritura. Estas marcas son recuperadas y aparecen en la escritura. De hecho, hay una separación entre ese conjunto de pictografías y formas y el lenguaje, que, sin poseer una estructura aún, es usado por el hombre en su hablar cotidiano. Detectamos una interesante díada: cosa-representación, objeto-dibujo, lo que permite presenciar dos órdenes que son diferentes pero que se ponen en relación.

Sobre la iniciación en la escritura

É claro que, pelo As babuchas de baba Hassein, eu queria aprender a ler! Eis como fiz meu aprendizado de leitura, que tanto me decepcionou mais tarde. Acho que, se não tivesse tido essa motivação, nunca teria aprendido a ler.

Françoise DOLTO (1989, p. 71)

Françoise Dolto, en un capítulo de su obra *La causa de los niños*, realiza un interesante relato respecto a su iniciación en el aprendizaje de la escritura. Esta experiencia amerita ser puesta de relieve en el *tejido* que intentamos construir,

pues hemos constatado similitudes en observaciones realizadas con niños al ponerse en contacto con la escritura, hecho visto como singular acontecimiento de cada individuo integrante de culturas de *la palabra escrita*. Desde el comienzo, el relato de Dolto (lo indica el título del capítulo seleccionado) revela este primer encuentro al que otorga las características de una instancia iniciática.

Quizás debamos dar la palabra a los antropólogos, quienes en diversas investigaciones muestran ritos que aluden a iniciaciones. La iniciación adquiere carácter ritual en diferentes comunidades humanas, tanto en la dimensión geográfica como en lo que atañe a lo temporal.

Estos rituales señalan *un nuevo nacimiento*, una nueva vida que relaciona el pasaje de una etapa a otra. A los efectos, en distintas culturas se realizan ceremoniales especiales para marcar el inicio. Estos ritos, con similitudes, son llevados a cabo por hombres adultos. Es característico el rito de pasaje de la infancia a la pubertad, lo que denota el inicio de la madurez sexual. En casi todos los casos se dejan *marcas* o *huellas* que representan la ley o la filiación, es decir, se evidencia que la comunidad toma cuenta del cuerpo, *imprime* su marca en el cuerpo de los individuos jóvenes, determinando así el comienzo de una nueva vida, otro status en el grupo, la asunción de otros roles propios de la comunidad.

La iniciación es uno de los rituales culturales más característicos, más arcaicos y tal vez más olvidado en nuestra cultura occidental moderna carente de megarrelatos. Tradicionalmente, las iniciaciones consisten en ceremonias en las cuales los individuos dejan su mundo pletórico de símbolos para adentrarse en un nuevo mundo, para enfrentarse a otro conjunto de símbolos, a una renovación, a nuevas concepciones existenciales, lo que significa la muerte de lo vivido para nacer a algo nuevo. En algunos ritos religiosos también observamos *la iniciación a una vida nueva* con distintas ceremonias ricas en simbolizaciones; citamos como ejemplo el bautismo y la primera comunión para la liturgia

católica (en esas ceremonias intervienen adultos que ostentan la jerarquía de jefes o representantes: sacerdotes; chamanes, en otras culturas).

En todos los ámbitos y actividades del hombre encontramos un empezar, comienzos, inicios, que se viven de forma diferente. En la escolarización detectamos la presencia de niveles que tienen el carácter de iniciales.[99]

En el relato de Dolto, hallamos una posible similitud con instancias de iniciación (lo *ritual* corresponde a las teorizaciones de los antropólogos) cuando manifiesta que el encuentro con la escritura, el poder leer, le significó un nuevo nacimiento, el descubrimiento de un mundo nuevo, la revelación del pasaje *del analfabetismo a la cultura*. Cada niño que descubre *lo que dice* en cualquier material impreso, que es capaz de descifrar el mensaje allí escrito, vive una experiencia similar a la planteada por la autora y singular con respecto a sí mismo. Lo enuncian claramente: «ya soy grande, sé leer». Este pasaje de atribuir sentido a los signos marcados como profundas huellas en un soporte (llámese página de libro, folleto, periódico, anuncio publicitario o cualquier texto de circulación social) revela otro nacimiento: el advenimiento al mundo de la palabra escrita.

Escribir: transcribir, traducir, transliterar

¿No estamos cubiertos de pequeños signos? […] Así pues, cada uno de nosotros ¿no ofrece a los demás, gracias a nuestra existencia como objeto, algo para ser leído, para ser descifrado, para saber con ello de ellos mismos y del mundo, y para soñar?

Françoise DOLTO (1993, p. 138)

[99] En Uruguay, el Sistema Educativo ha previsto el ingreso de los niños a la escolarización primaria, universalizando el Nivel Inicial. La denominación corresponde a la primera etapa de educación formal, que no tiene carácter propedéutico sino que tiene rasgos, objetivos y contenidos propios. Esta etapa obligatoria (Ley de Educación 18.437) instaura una dimensión de inicio que se incluye como etapa inicial en la educación de la primera infancia.

El encuentro con la escritura tiene que ver con leer y escribir, es enfrentarse a dos actividades que se relacionan íntimamente; cifrar y descifrar se vinculan en el escenario de tal manera que uno remite al otro. Se otorga sentido a los signos (huellas, marcas), se descifra, se comprende la letra. Esas marcas, a su vez, se reproducen, se realiza *el cifrado* para dar lugar a otras producciones que podrán ser descifradas según las intencionalidades y o necesidades de los otros.

Vinculado a estas acciones, tomamos aportes de Allouch (1984), quien nos acerca a un interesante tríptico introducido en la doctrina psicoanalítica. El autor retoma la palabra de Freud con respecto a la escritura y hace lo propio al interrogar a Lacan, en tanto lector, respecto a lo que significa 'leer' desde el punto de vista freudiano. El tríptico mencionado por el autor refiere a tres operaciones vinculadas con el escribir, a saber: transcribir, traducir, transliterar. La realización de esta serie de operaciones puede darse por separado; no por eso se encuentran en aislamiento, no juegan en forma independiente unas de otras. Cabe la posibilidad de que una predomine sobre las otras, como un *tomar ventaja una sobre otra*, o un *ganar de mano*, un adelantarse a la otra para ganar posición. Es un tríptico que está en relación con el ternario Real, Simbólico, Imaginario (RSI).

Estas operaciones funcionan entrelazadas en la lectura que hace el analista del texto del paciente; como operaciones lingüísticas son totalmente independientes. No podemos trasladar la lectura que se hace en un análisis del complejo discurso *vivo* en actos y palabras que ofrece el analizante al analista. Recordemos que Freud postula un sistema de escrituras que tenía dificultad de ser un archivo vivo, esto es, inscripto en un cuerpo. Sin embargo, esta metáfora escritural ofrece su riqueza para re-situar y ampliar la operación de la lectura.

«*Transcribir*, es escribir ajustando lo escrito a algo que está fuera del campo del lenguaje» (Allouch, 1984, p. 18), es decir que el escrito se apoya sobre el sonido y no sobre el sentido, lo que se denomina escritura fonética. «*Traducir* es escribir ajustando lo escrito al sentido, *transliterar* cuando se ajusta a la letra».

Según el autor, en la traducción existe el mantenimiento de una visión de lo escrito como exclusiva transcripción de la palabra. «… escribir lo escrito es cifrarlo y esta forma de leer con el escrito merece ser designada como un desciframiento» (Allouch, 1984, p. 17).

No podemos trasladar el terreno y manejar la traducción; no estamos contemplando el caso de niños bilingües ni enfrentados a la transliteración. Tratamos de concentrar la situación en la transcripción, en lo que se puede *leer*, en un cifrado enigmático, arbitrario, que se le presenta caprichosamente al niño, aquello que tiene que descifrar y que resiste al imaginario.

Una vez enfrentados al código, requerimos del trabajo de ajustarnos a la arbitrariedad y forzadamente adjudicar un sentido a esas cifras. Esto requiere de un cierto trabajo que desprende angustia, ya por lo enigmático, ya porque requiere de un deseo que impulse a atravesar ese esfuerzo que es ir en contra de la corriente imaginaria.

Llevado al terreno de aquellos que vivencian la situación iniciática con la escritura, podemos apreciar las experiencias con el silabeo, la repetición, el *juntar letras* para descubrir con posterioridad *lo que dice* en el soporte, lleno de signos a los que se enfrentan. El aprender signos y sonidos (la letra, la sílaba, la palabra, la frase, puntual y meticulosamente en orden) son acciones presentes en todas las metodologías recurrentes en el escenario didáctico del siglo XX. «¿Eso se llamaba aprender a leer […] algo cuyo sentido se me escapaba y donde no podía divisar el final de aquellos balbuceos de sonidos que no querían decir ninguna otra cosa que los sonidos mismos?» (Dolto, 1993, p. 141).

Pensamos que el ejemplo citado nos conduce a recordar múltiples instancias vivenciadas en similares condiciones. Hay un instante en que el sujeto se *descoloca* al escucharse emitiendo sonidos que corresponden a esos signos. Cree estar en presencia de cierta *magia* en esa operación, máxime cuando descubre que ahí dice algo, es decir, hay sentido.

Escritura, deseo y angustia

La historia que yo quería conocer había sido el anzuelo por el cual deseé tanto aprender a leer.

Françoise DOLTO (1993, p. 145)

Retomamos el relato doltoniano para vincular la presencia del deseo y de la angustia en lo que hemos denominado la iniciación a la escritura. En este relato, la autora presenta un libro de cuentos encontrado en su biblioteca familiar, cuyo sugestivo título es *Las babuchas de Abukassem*, como el objeto que suscitó el deseo de aprender a leer.

Es interesante analizar esta postura, la que nos remite a hipotetizar la concepción de Dolto: al concebir este objeto como causa del deseo, es posible entender qué «objeto está detrás del deseo» (Lacan, 1962-1963, p. 114). Hay un elemento provocador del deseo de aprender a leer, identificado en este caso con el cuento.

No dejamos de plantear, a nuestra vez, el carácter errático del deseo. Pensamos en la posibilidad de existencia de algo del orden de la *equivocación* luego de su satisfacción. Apreciamos en el relato, seguido cual telón de fondo en este texto, lo que enuncia Lacan como esa especie de «detumescencia» luego de satisfecho el deseo.

> Lo que entonces me asombró es que podía aprender a leer. Ya estaba, y era eso… ¡nada más que eso! Y ya no podía olvidar ese saber […]. Era, lo recuerdo, una niñita sumida en cavilaciones sobre la irreversibilidad de lo adquirido; aunque ya no le apeteciera a uno lo adquirido, que poseía tras haberlo codiciado (era el caso de la lectura, con la cual, al comienzo de mi saber, me sentí…embaucada…tonta por haber querido poseerla). (Dolto, 1993, p. 145)

He aquí la *señal*, el *rastro*. Hay una cuestión de *marca*, de *huella*, que está implicada con la misma escritura, que no puede desaparecer. Por el contrario, da cuerpo a ese evento que la cultura retoma.

En nuestra opinión, ese supuesto *falso final*, esa falta, da cuenta del abatimiento sentido en situaciones de aprendizaje, luego de haber adquirido aquello que se deseó poseer y de alguna manera ya se poseía, dando lugar a una incompletud quizá no prevista. Esto implica sortear cierta dificultad, asumir esa *inconclusión* a fin de continuar el movimiento.

Si bien consideramos la presencia del deseo en la situación de aprendizaje iniciático de la escritura, amerita abordar la angustia omnipresente en tal acontecimiento. Freud presenta la angustia-señal como peligro interno para el yo.

Lacan (1962-1963) revisa esta postura considerando que no hay peligro interno, ya que el aparato neurológico carece de interior, es solamente superficie. Introduce la angustia como «la manifestación específica del deseo del Otro». De alguna manera hace ver que se trata de una advertencia de deseo o de demanda con relación al Otro.

«La angustia no es la duda, la angustia es la causa de la duda» (Lacan, 1962-1963, p. 87). En lo que atañe al aprendizaje, tratamos de incluir como algunas claves las expresiones lacanianas de «lo inesperado», de «visita», de «noticia», vinculadas a la situación de apertura o corte para dar lugar a algo que va a suceder. Esa irrupción, ese presentimiento, «pre-sentimiento», como algo que está antes del nacimiento de un sentimiento al decir de Lacan, esa situación previa al acto, es la clara señal de un suceso, es «lo que no engaña»; podemos decir, es su condición básica.

En la temática que desarrollamos (a modo de provisoria conclusión) consideramos que esa apertura, ese quiebre, esa señal, está representada por la demanda del mundo alfabetizado. Los sujetos están inmersos en un lugar pleno de signos a descifrar para comprender ese mundo. Esa cifra a descifrar es impuesta, es producto de la cultura. Los signos que preceden a su existencia precisan ser interpretados, dotados de sentido. Es algo que el Otro le demandará que descifre para entrar en el plano cultural anteriormente

señalado: eso le permitirá situarse en el mundo humano siendo capaz, entre otras cosas, de firmar contratos y hacer lazos con otros, es decir, advenir ciudadano.

El sujeto es enfrentado a los signos en un enorme escenario en el cual se levanta el telón y empieza el acto**.** Ese instante de *espera* es el lugar de la angustia.

Referencias bibliográficas

Allouch, J. (1984). *Letra por letra. Traducir, transcribir, transliterar*. Buenos Aires: Edelp.

Cardona, G. (1994). *Antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa

Coulmas, F. (1989). *Los sistema de escritura del mundo*. London: Basil Blackwell.

Dolto, F. (1990 [1988]). Auto-retrato de uma Psicanalista 1934-1988. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. pp. 71-73.

Dolto, F. (1993 [1985]). La iniciación. En F. Dolto, *La causa de los niños*. Barcelona: Paidós. pp. 137-143.

Fernández Caraballo, A. M. y Rodríguez Giménez, R. (Orgs.) (2011). *Evocar la falta. La angustia y el deseo del enseñante*. Montevideo: Psicolibros-Waslala.

Goody, J (1987). La interfaz entre el escrito y el oral (Estudios en materia de alfabetización, familia, cultura y el Estado). Cambridge: Cambridge University Press.

Lacan, J. (1988 [1957]). La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud. En J. Lacan. *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI. pp. 473-475.

Lacan, J. (2006 [1962-1963]). *El Seminario Libro 10. La Angustia*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1977-1978). *Seminario25. El momento de concluir*. Inédito.

Ong, W. (1987). *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. México: F.C.E.

Platón (1986 [ca. 386-370]) Fedro o de la belleza (273c-276a). En Platón, *Obras completas*. Madrid: Aguilar, 1986.

Dos aspectos del lenguaje: Aportes para pensar las dificultades ante el aprendizaje

IVANA DEORTA

Presentación

Las siguientes páginas son un desarrollo explicativo de cuestiones planteadas por Roman Jakobson en la segunda parte del libro *Fundamentos del lenguaje* (1956), publicado junto a Morris Halle. Esta segunda parte, titulada «Dos aspectos del lenguaje y dos tipos de trastornos afásicos», es referida, en una nota a pie de página, por Jacques Lacan en su escrito *La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud* (1957) —publicado por primera vez en 1966— y tiene la importancia de plantear consideraciones acerca de trastornos que afectan al habla desde un punto de vista funcional (necesidad de enfoque que había sido señalada, desde una perspectiva psicoanalítica, por Sigmund Freud en su estudio sobre las afasias de 1891) vinculando las dos operaciones principales del lenguaje (sintagmáticas y asociativas o paradigmáticas) —tratadas por Ferdinand de Saussure (1916)— con dos leyes (el desplazamiento y la condensación) que rigen el funcionamiento del inconsciente descubierto por Freud.

El enfoque funcional

Jakobson señala que se han desatendido los vínculos entre los trastornos afásicos y el lenguaje. Estos trastornos han sido reducidos a una explicación orgánica que tiene como origen una lesión cerebral localizada. Cuando se produce un mayor deterioro en la capacidad de producción (codificación) y no de la capacidad de comprensión (decodificación) la lesión se ubica en la tercera circunvolución frontal del hemisferio izquierdo (afasia de Broca, 1961). Poder expresarse es poder codificar, y codificar significa ser capaz de seleccionar

elementos del código lingüístico y combinarlos —siguiendo reglas sintácticas— dando lugar a formas más complejas. Carl Wernicke describió el reverso de la afasia de Broca, que consiste en la pérdida de la capacidad de comprensión del lenguaje —asociada a las relaciones asociativas en Saussure— sin presentar problemas para la producción. Según la lectura que presenta Freud (1891), Wernicke habría planteado que los trastornos del lenguaje estarían vinculados a una lesión cerebral localizada, mientras que las funciones psíquicas no estarían vinculadas a un área cerebral específica, sino que estarían en función de los sistemas asociativos que conectan un área cerebral con otra. Desde Wernicke se ha aceptado que los trastornos del lenguaje tienen en su base alguna lesión cerebral y se distingue entre afasias centrales y afasias de conducción. Freud discute la afasia de conducción (parafasia: confusión de palabras) planteada por Wernicke y propone considerarla como algo funcional, ya que este trastorno no difiere de lo que ocurre a personas normales en estado de fatiga o emocionalmente perturbadas. Si bien no excluye que también puedan presentarse como casos de daños cerebrales localizados, el enfoque de la localización es considerado insuficiente.

Frente a los fenómenos afásicos, psicólogos y lingüistas se han mostrado de acuerdo en que en las afasias se produce una «desintegración de la trama sonora» que muestra la adquisición del lenguaje por parte del niño, desde el adulto, pero en sentido inverso (regresivo). Jakobson entiende que el estudio de adquisiciones y pérdidas no puede limitarse a la fonemática, sino que debe ocuparse también del sistema gramatical. Mientras que la fonemática se ocupa de estudiar los sonidos en el discurso, del valor que adquieren los sonidos con relación a otros sonidos que los rodean, la gramática es el estudio de la estructura de las palabras y sus combinaciones para producir enunciados.

Hablar supone seleccionar entidades lingüísticas y combinarlas en niveles de complejidad más elevados. En la selección el hablante no es totalmente libre, tiene que seleccionar (codificar) desde un repertorio, que se supone en común

con el oyente que también selecciona (decodifica) de ese repertorio o código común:

> «"Has dicho *pig* (cerdo) o *fig* (higo)?", dijo el Gato. "He dicho *pig*", replica Alicia.» En este enunciado concreto, el receptor felino trata de captar nuevamente una elección lingüística realizada por el emisor. En el código común al Gato y a Alicia, es decir, en el inglés hablado, la diferencia entre una oclusiva y una fricativa, en un contexto por lo demás idéntico, puede cambiar el sentido del mensaje. (Jakobson, 1980, p. 106)

Alicia rechaza un rasgo distintivo y elige otro, pero al mismo tiempo el código limita las posibilidades de elección para combinar un fonema con otros fonemas que le sigan o le precedan. En la combinación de unidades lingüísticas el hablante tiene una libertad que va en escala creciente. Así, en la combinación de rasgos distintivos para producir fonemas (articulación mínima de un sonido vocálico y consonántico) la libertad del hablante es nula porque es el código lo que establece las posibilidades que pueden utilizarse en una lengua dada. Un grado de libertad mayor está presente en la formación de frases con palabras. Y la mayor libertad se da al momento de combinar frases en enunciados, aumentando de forma considerable las posibilidades del hablante para crear contextos:

> —¿Dónde está el criado que se encarga de contestar a la puerta? —empezó furiosa.
>
> —¿Qué puerta? —dijo el Sapo.
>
> Alicia casi dio una patada en el suelo, irritada por aquella manera de arrastrar las palabras:
>
> —¡Pues *esta,* naturalmente!
>
> El Sapo se quedó mirando la puerta con sus grandes ojos turbios durante un minuto; luego se acercó y la frotó con el pulgar, como para probar si se desprendía la pintura: a continuación miró a Alicia.

—¿Contestar a la puerta? —dijo—. ¿Qué ha preguntado? —Era tan ronca su voz que Alicia apenas le entendió.

—No sé qué quiere decir —dijo.

—Pues hablo inglés, ¿no? —prosiguió el Sapo—. ¿O es que estás sorda? ¿Qué te ha preguntado? (Carroll, 1999, pp. 304-305)

Jakobson se propone considerar a la afasia —entendida como un trastorno del lenguaje que consiste en la incapacidad o deficiencia para expresarse o comprender lo que se expresa— como un trastorno en las formas básicas en las que opera el pensamiento estructurado como lenguaje, sin reducirlo a una explicación basada en el daño cerebral. Los dos tipos de trastornos afásicos de los que se ocupa quedan vinculados a las dos operaciones principales del signo lingüístico en Ferdinand de Saussure (1945, pp. 147-148): la combinación y la selección. La operación de combinación es una relación sintagmática en la cual se combinan los elementos de una lengua alineándose uno tras otro, donde cada elemento (sintagma) adquiere su valor por la posición que ocupa y a través de la cual establece una relación con los demás. Esta función se apoya en elementos presentes en una serie efectiva (*in praesentia*). La operación asociativa, en cambio, consiste en la asociación de palabras en la memoria, formando grupos entre los que se establecen relaciones asociativas diversas, que tienen lugar en el mundo interno de los sujetos y se alojan en el cerebro. Esta función une elementos de una serie que no está efectivamente presente sino que es virtual (*in absentia*).

Combinación y selección

Saussure fue quien distinguió entre estas dos operaciones fundamentales del signo lingüístico al hablar de relaciones sintagmáticas y asociativas (o paradigmáticas). Las relaciones sintagmáticas se corresponden con lo que Jakobson llama operaciones de combinación y las relaciones asociativas a lo que llama operaciones de selección. Para Saussure las operaciones de combinación

(sintagmáticas) se dan en lo actual (en presencia), ya que se apoyan en dos o más términos presentes en una serie efectiva (pertenecen al mensaje) y son relacionadas por Lacan, en la retórica del inconsciente, con la metonimia, mientras que las operaciones de selección (asociativas) se dan en lo virtual (en ausencia) y pertenecen al código, se refieren a entidades asociadas en el código pero no en el mensaje y se relacionan, en la retórica del inconsciente, con la metáfora . En el caso de la combinación, las entidades pueden estar asociadas en código y mensaje o bien solo en el mensaje; por ejemplo, cierto tipo de cigarrillos no están asociados en el código de la lengua al padre, mientras que «una voz y un nombre» están asociadas en el código a una persona.

Jakobson entiende que la combinación es la forma en la que se constituye algo como signo. Sostiene que todo signo está formado de signos constitutivos o aparece únicamente en combinación con otros signos, ya que no hay un signo aislado, no hay signo sin combinación (de un modo similar, en Lacan la metonimia cumple una función indispensable en la significación porque no hay un significante sin una relación con otro significante). Una unidad lingüística, con cierto grado de complejidad, sirve de contexto a unidades lingüísticas más simples y encuentra su contexto en unidades lingüísticas más complejas (fonemas se combinan para formar palabras, las palabras se combinan para formar oraciones o frases, las oraciones y frases se combinan para formar enunciados). Combinación y contexto —afirma Jakobson— son «dos caras de la misma operación». Por su parte, la selección ofrece la opción de sustituir una posibilidad por otra. Cada posibilidad es equivalente a la primera, bajo un aspecto, y diferente, en otro. «Selección y sustitución son dos caras de la misma acción».

Los elementos de un contexto están en relación de contigüidad (operaciones sintagmáticas), mientras que en un grupo de sustitución los elementos están ligados entre sí por diferentes grados de semejanza.

Trastornos del lenguaje: afasia de semejanza y afasia de selección

Los trastornos del habla pueden afectar, en diferentes grados, la capacidad para combinar y seleccionar unidades lingüísticas. Saber cuál de las dos operaciones (combinación o selección) se encuentra afectada es de gran importancia para la comprensión de diferentes formas de afasia. En la distinción clásica de las afasias se trata de tipos de afasia emisora o receptora que quedan referidos a la dificultad para codificar o para decodificar mensajes verbales. Jakobson no se ocupará de esta distinción.

Henry Head (neurólogo inglés, 1861-1940) clasificó las afasias según las deficiencias más significativas al momento de manejar y comprender frases. Siguiendo este método, Jakobson distingue entre dos tipos básicos: si la deficiencia más significativa recae en la selección y sustitución, se trata de un trastorno en la capacidad para la selección de elementos del código lingüístico para iniciar una conversación; si la deficiencia recae en la combinación y contextura, la dificultad está en la capacidad sintáctica para la construcción de emisiones significativas.

Trastorno afásico de selección o de la semejanza

Para este tipo de afasia el contexto tiene un valor decisivo ya que para poder establecer una conversación las personas necesitan de un contexto y les resulta por ello muy difícil seleccionar elementos del código lingüístico para iniciar una conversación. Las personas con este tipo de trastorno hablan por reacción y tienen grandes dificultades para comprender un discurso cerrado (como el monólogo), ya que ellos no son los destinatarios del mensaje, y su capacidad de comprensión depende mucho del contexto. El contexto de lo que se dice es indispensable para la comprensión y posibilidad de expresión; así, por ejemplo, la frase *está lloviendo* no puede ser articulada a menos que el sujeto vea que efectivamente llueve.

Las palabras menos afectadas por el trastorno afásico de la semejanza son aquellas que más dependen de la relación con otras palabras de la misma frase. El principal agente subordinador de una oración (por lo general el sujeto) es lo que tiende a ser afectado. El principal obstáculo es el punto de partida, «la piedra angular en la estructura de la oración. […] Las palabras claves pueden saltarse o reemplazarse por sustitutos anafóricos abstractos» (Jakobson, 1980, p. 115). Este aspecto ha sido señalado por Freud en su estudio sobre las afasias, bajo el concepto de «parafasia», según el cual un nombre específico se reemplaza por uno muy general. La parafasia consiste en que una palabra apropiada es reemplazada por otra semejante, que conserva cierta relación con la palabra correcta, pero es menos apropiada (por ejemplo: *lapicera* en lugar de *lápiz*, *Postdam* en lugar de *Berlín*) (Freud, 2004, p. 38). En un caso que Jakobson cita de Kurt Goldstein, psiquiatra y neuropsicólogo de origen prusiano, *cosa* o *trozo* reemplazaban a todos los nombres inanimados, mientras que las palabras con una referencia que no podía separarse de contexto, en cambio, tenían grandes posibilidades de permanecer (como los pronombres *este*, *aquel*, *suyo*) porque se trata de palabras cuyo referente no es fijo y depende del contexto.

Jakobson señala que, desde la Edad Media, se ha insistido en que la palabra sin su contexto carece de significado y esto —sostiene— es válido para el caso de la afasia de semejanza, donde la persona es incapaz de efectuar sustituciones y selecciones sin el recurso a un contexto, porque las palabras no pueden ser pronunciadas de forma aislada. Jakobson cita un caso de Goldstein:

> «Tengo un piso muy bonito, vestíbulo, dormitorio, cocina», dice la paciente de Goldstein. «No, también hay pisos grandes, solo en la parte de atrás viven los solteros». En lugar de solteros, podía haberse escogido una forma más explícita, el grupo *gente no casada*, pero la hablante prefirió emplear un solo término; cuando se le insistió para que respondiera lo que era un soltero, la paciente no contestó: «aparentemente estaba distraída». (Jakobson, 1980, p. 117)

La paciente era incapaz de dar una respuesta como *un soltero es alguien que no está casado* porque supone la capacidad de seleccionar del código de la lengua un grupo de palabras sustitutivo para *soltero*. Solo era capaz de utilizar la palabra *soltero* ligada a la contigüidad en el contexto de una conversación sobre *los pisos de solteros*. Esta dificultad —apunta Jakobson— se observa cuando se le pide a la persona, con trastorno de semejanza, que nombre un objeto que se le señala. Por ejemplo, si se le señala un lápiz podrá decir algo como *escribir*.

Si está presente uno de los signos sinónimos (la palabra *soltero* o el gesto de señalar un lápiz) el otro signo (*persona no casada* o *lápiz*) resulta, para el afásico con trastorno de la semejanza, algo redundante y superfluo. También ocurre que, en presencia de la imagen de un objeto, la persona suprime la palabra que lo designa. En síntesis, puede decirse que en presencia del objeto o de un signo para el objeto se anula la posibilidad de utilizar cualquier otro que funcione como sustitutivo.

> Cuando se le mostró el dibujo de una brújula a un paciente […], su respuesta fue: «Sí, es un… yo sé de qué se trata, pero no puedo recordar la expresión técnica… Si… dirección…para indicar la dirección… un imán señala el norte». (Jakobson, 1980, pp. 118-119)

También la repetición de una palabra resulta, en el trastorno de la semejanza, algo redundante. A un paciente al que se le pedía que repitiese la palabra *no* contestó: «No. No sé cómo hacerlo». Podía repetirla de manera espontánea en el contexto de su respuesta, pero era incapaz de expresar la repetición en forma «pura», en términos de una tautología: «no es igual a no» (Jakobson, 1980, p. 119). Esta imposibilidad está vinculada a la distinción entre lenguaje objeto y metalenguaje. En el caso del trastorno de la semejanza la persona no es capaz de emplear el lenguaje en los dos niveles.

El uso del lenguaje como metalenguaje permite interpretar el lenguaje que se toma como objeto mediante otros signos; en el ejemplo que da Jakobson el lenguaje objeto y el metalenguaje coinciden. Al decir: «*soltero* significa *persona*

no casada», se está utilizando la lengua (española) para explicar el significado de un término de esta lengua que se toma como lenguaje objeto. La pérdida de la capacidad de nombrar es una pérdida de metalenguaje. En la afasia de semejanza no es posible pasar de un signo a un sinónimo, heterónimo (proximidad semántica en otra lengua) o circunloquio o explicación del significado.

Para un afásico que ha perdido la capacidad de conmutación del código, su idiolecto constituye su única realidad lingüística; las expresiones emitidas por otro no tienen sentido para él o experimenta que quien se expresa lo hace en una lengua desconocida:

> Como no juzga que el habla de los demás constituye mensajes que se le dirigen en su mismo sistema verbal, siente lo que expresó un paciente de Hemphil y Stengel: «Le oigo perfectamente, pero no puedo entender lo que dice… Oigo su voz pero no las palabras… […]». (Jakobson, 1980, p. 122)

Jakobson plantea que la relación externa de contigüidad —que es externa porque pertenece al mensaje— une los elementos en un contexto (metonimia), mientras que la relación interna de semejanza —que es interna porque tiene que ver con el código— es la que permite el juego de las sustituciones (metáfora). Sostiene que mientras los procesos metafóricos afectan a la estructura interna, los metonímicos afectan a la estructura externa. En la afasia de semejanza se ve afectada la capacidad metafórica y la imposibilidad de sustitución es compensada por el recurso a operaciones de contigüidad o metonímicas (espacial o temporal).

Esta situación se especifica a través de distintos casos que Jakobson toma de Goldstein: una paciente a la que se le pidió que nombrase animales, lo hizo en el mismo orden en el que los había visto en el zoológico. No los pudo ordenar por una relación de semejanza o de significado. En otro caso, se solicitó a un paciente que agrupase objetos según su color, tamaño y forma y los agrupó según un criterio de contigüidad espacial (objetos de cocina, materiales de

escritorio). Jakobson afirma con Goldstein que en estos casos se asimila el sentido literal de las palabras, pero no es posible que ocurra una asimilación de orden metafórico. Sin embargo, señala que no sería adecuado generalizar la incapacidad figurativa en este tipo de afasias, sino que sería más adecuado entender que en los trastornos selectivos la capacidad metafórica se da por el recurso a la metonimia: «Cuando no conseguía recordar la palabra 'negro', describía este color como 'lo que se hace por los muertos', lo que abreviaba diciendo 'muerto'». (Head en Jakobson, 1980, pp. 123-124)

Este tipo de metonimia puede caracterizarse como una especie de sustitución por contigüidad, es decir, se produce una proyección «de la línea del contexto habitual sobre la línea de sustitución y selección» (Jakobson, 1980, p. 124). Esto ocurre cuando un signo que aparece asociado a otro en un contexto es utilizado en su lugar sustituyendo la referencia a elementos asociados a él, por ejemplo: tenedor en lugar de cuchillo o que una causa para vestir de negro (luto), en determinadas culturas, se sustituya por el nombre del color (negro).

«Cuando la capacidad de efectuar selecciones está seriamente dañada y se conserva, al menos parcialmente, la capacidad de combinación, […] la *contigüidad* determina la conducta verbal» (Jakobson, 1980, p. 124) del sujeto y se está frente al trastorno de semejanza.

Trastorno afásico de combinación o de la contigüidad

A través de los aportes del neurólogo inglés Hughlings Jackson, Jakobson plantea que, en este trastorno, la pérdida del habla no significa pérdida de palabras, sino incapacidad para formar proposiciones (enunciados). La facultad para combinar palabras y formar enunciados requiere de la capacidad de combinar unidades lingüísticas simples para formar unidades de mayor complejidad. Se trata de una pérdida de las reglas sintácticas para combinar las palabras (agramatismo). Las primeras palabras en desaparecer son aquellas que

cumplen funciones puramente gramaticales (como las conjunciones). Las palabras que menos dependen gramaticalmente del contexto son las que más se mantienen en el trastorno de la contigüidad —y son las primeras que se pierden en el trastorno de la semejanza—. El sujeto es lo que más se conserva en el trastorno de la contigüidad.

En este trastorno se llega, en casos extremos, a reducir un enunciado a una sola frase y una frase a una sola palabra; y si se conservan frases de más de una palabra, estas son estereotipadas. Se trata de una pérdida de la capacidad para la formación de contexto en la que se mantiene la capacidad de selección. En el habla normal la palabra es, al mismo tiempo, un elemento para la formación de contextos superiores (enunciados) y un elemento que da contexto a unidades menores (morfemas y fonemas). La afasia de contigüidad repite en sentido inverso (regresivo) la adquisición del sistema fónico del niño.

Mientras que en el trastorno de la semejanza lo que fracasa es la función distintiva (no se perciben los rasgos distintivos de las palabras y por eso se ve afectada su función metalingüística), en la afasia de contigüidad se fracasa en la función significativa (en la construcción de sentido); quien padece este trastorno puede ser capaz de nombrar mediante expresiones 'cuasimetafóricas' (por no presentar una trasferencia deliberada de significado) por ejemplo, usando la palabra *fuego* en lugar de *luz de gas*, pero en los casos severos no se comprende lo que las palabras significan.

Polos metafórico y metonímico en los trastornos afásicos

A pesar de las variedades de la afasia, Jakobson sostiene que todas ellas oscilan entre el trastorno de la semejanza (trastorno en la capacidad de selección y sustitución) y el de la contigüidad (trastorno en la capacidad para la combinación y contextura). En el primer caso se trata de una alteración en la capacidad metalingüística (de la capacidad para distinguir las diferencias y las

semejanzas semánticas entre las palabras) mientras que en el segundo se trata de una alteración en la capacidad significativa del lenguaje.

En el hablante normal el polo metafórico y metonímico funcionan correctamente si bien, dependiendo de la influencia cultural, la personalidad y el estilo verbal, un polo puede tener mayor preponderancia que el otro. Los trastornos de la semejanza (falla en la metáfora) van unidos a una propensión a la metonimia, mientras que los trastornos de la combinación (falla en la metonimia) quedan vinculados a una propensión a la metáfora.

Jacques Lacan (1966) vincula los planteamientos de Jakobson sobre la metáfora y la metonimia en los trastornos afásicos con los procesos psíquicos del desplazamiento y la condensación tratados en *La interpretación de los sueños* (1900) por Freud. La metonimia queda vinculada al desplazamiento de un significante a otro significante, en tanto que la carga afectiva, puesta en un objeto que se percibe como peligroso o inaceptable, se desplaza hacia otro objeto. El significante no atraviesa la barra que lo separa del significado, sino que se desplaza hacia otro significante y se produce un menos de sentido.

$$f(\mathrm{S}...\mathrm{S}')\mathrm{S} \cong \mathrm{S}(-)\ s,$$

Por ejemplo, una persona que detesta a su padre podría expresar una aversión hacia la marca de cigarrillos que su padre fuma. En términos de significante/significado, lo que el padre significa para el hijo se traslada desde el significante inicial 'padre' a un significante contiguo 'cigarrillos'. Se presenta una resistencia a atravesar la barra desde el significante 'x marca de cigarrillos' hacia el significado, del significante (oculto), 'padre'.

La metáfora, por su parte, se relaciona con el proceso psíquico de condensación porque en ella se condensan representaciones de toda una serie de representaciones en una única representación significante, como cuando una mujer dice que 'para gustar' un hombre debe tener los 'cinco miembros

derechos'. En este ejemplo, las representaciones de los cuatro miembros y del miembro masculino se condensan en el significante 'cinco miembros'. El significante atraviesa la barra y hay aumento de la significación mediante la sustitución que condensa representaciones. Pero para que la significación sea *completa*, por decirlo de alguna manera, es preciso percibir la contigüidad (la metonimia) de los significantes condensados en el plano metafórico.

$$f\left(\frac{S'}{S}\right) \quad S \cong S(+)\ s,$$

Así, en el desplazamiento y la condensación, como dos leyes fundamentales que rigen los procesos inconscientes, hay una trasferencia de la significación de un objeto a otro y una condensación de varias significaciones en un significante. Metáfora y metonimia son indispensables para la significación porque la metáfora permite el pasaje (la sustitución) del significante al significado, mientras que la metonimia establece el vínculo entre los significantes —que no existen como tales de forma aislada— a través de «la conexión *palabra por palabra*» (Lacan, 2009, p. 73). La metonimia no dice las cosas como son, no pasa del significante al significado, sino que dice las cosas de otra manera; tiene que ver con una forma indirecta de decir la verdad, aun si el sujeto estuviese mintiendo. En la metáfora opera la sustitución «palabra por palabra» de un significante por otro significante, pero en Lacan, no por comparación o semejanza, sino por creación de significado a través de los vínculos que la sustitución establece con el significante (oculto), el significante dice las cosas de otra manera, en el plano metonímico. En este sentido, metáfora y metonimia no se excluyen, sino que son el complemento para la significación.

Mutatis mutandis, como en el caso del trastorno de la semejanza en Jakobson, la sustitución es complementada por el recurso a la contigüidad del plano significante metonímico. Y, a la inversa, como en el caso del trastorno de

la contigüidad, el plano metonímico es complementado por el recurso a la metáfora.

SAUSSURE	Relaciones asociativas o paradigmáticas. Operación de selección y sustitución: *in absentia* (se da en lo virtual, pertenecen al código, es decir, a la lengua).	Relaciones sintagmáticas. Operación de combinación y contextura: *in praesentia* (se apoya en elementos en una serie efectiva y pertenecen al mensaje, es decir, al Habla o Discurso)
JAKOBSON	En el trastorno de la contigüidad se pierde la capacidad de combinar elementos y se recurre a la sustitución de un elemento ligado a otro por cierto grado de semejanza.	En el trastorno de la semejanza se pierde la capacidad de realizar sustituciones y se recurre al contexto, ligando los elementos por contigüidad (espacial o temporal).
LACAN	Predominio de la metáfora, condensación de varios significantes en uno solo.	Predominio de la metonimia, pasaje de un significante a otro significante con resistencia a la significación.

Referencias bibliográficas

Carroll, L. (1999 [1871]). *A través del espejo.* En M. Gardner, *Alicia anotada*. Madrid: Ediciones Akal.

Freud, S. (2004 [1891]). *La afasia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Jakobson, R. (1980 [1956]). Dos aspectos del lenguaje y dos tipos de trastornos afásicos. En R. Jakobson y M. Halle, *Fundamentos del lenguaje*. Madrid: Editorial Ayuso-Editorial Pluma.

Lacan, J. (2009 [1966]). La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud. En . Lacan, *Escritos I*. México: Siglo XXI.

Saussure, F. (1945 [1916]). *Curso de lingüística general.* Buenos Aires: Editorial Losada.

De Víctor de Aveyron a Dick de Melanie Klein.
Sobre algunas dificultades ante el aprendizaje del lenguaje

GABRIELA FERREIRA Y STEPHANIE PAPPADIA

En este artículo nos proponemos indagar sobre dos renombrados *casos infantiles* de lo que denominamos *dificultad ante el aprendizaje del lenguaje* y, más precisamente, en el ingreso al mundo de la palabra, a partir de las enseñanzas de Jacques Lacan sobre este tópico. El primer caso es el de Víctor de Aveyron, el niño salvaje encontrado en los bosques de Francia alrededor de 1800, que aún convoca a reflexionar sobre las nociones de desarrollo y sobre la adquisición de habilidades humanas. Nos muestra una línea o tendencia que, instalada en la educación, construye a un alumno ideal y al anormal, al salvaje o al retrasado, modelizando determinadas dificultades ante los aprendizajes. A partir de ello, visualizaremos una serie de prácticas institucionales y laicas que serán más cercanas al borramiento del sujeto que al incentivo y sostenimiento de su surgimiento y desarrollo. Tales prácticas están justificadas y llegan a comprenderse como enseñanza y como técnicas didácticas para determinadas teorías sobre el sujeto, el aprendizaje y la lengua.

Con respecto al segundo caso, la Dra. Melanie Klein, en 1930, presenta el caso de Dick en su artículo «La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo». Es un ejemplo específico de cómo el vínculo primario afecta al sujeto en el ingreso al mundo de los símbolos y de la palabra, incluso cuando el entorno cercano se dedica obsesivamente *a enseñarlo*. Klein logró identificar en el niño un conflicto que diagnostica diferenciándolo de lo neurótico; la neurosis ya ingresa a la palabra. Nos proponemos analizar el origen de estas dificultades en relación con el vínculo inicial, primario o fundamental del sujeto.

A partir de ambas situaciones reflexionaremos no tanto en torno al origen y a las causas clínicas o médicas de las dificultades de ambos sujetos, sino que

desarrollaremos otro abordaje que nos permita un diálogo entre nuestros conocimientos, lo que podemos recuperar de ambos casos y la aplicación de algunas tesis lacanianas sobre el lenguaje, la palabra, la identificación y la constitución de un sujeto. Nuestro objetivo es deducir de estos casos paradigmáticos ciertas problemáticas referidas al acceso a la palabra en el vínculo primario, ya que algunas formas de vínculo, afecto e identificación actúan o participan en la formación del sujeto y del inconsciente de manera tal que bloquean o impiden el acceso a la palabra.

Es pertinente resaltar, a fin de aproximarnos al tema, que, si el sujeto no accede al simbólico, tampoco accedería a un registro de lo real, habitando en una zona paralela y distante a los vínculos sociales, sin relación con el entorno ni el ambiente. En tal sentido, encontraremos que determinadas formas de enseñanza generan dificultades ante el aprendizaje, en este caso, del lenguaje; incluso, estas dificultades aparecen en el ingreso al mundo del lenguaje y de la palabra, tal como lo concibe Lacan.

En síntesis, nos proponemos hacer un estudio bibliográfico y reflexionar en torno al tópico de las dificultades ante el aprendizaje, en el sentido del ingreso —o el no-ingreso— al mundo de la palabra. Para ello, analizaremos el caso de Víctor de Aveyron, en lo que refiere al vínculo con su maestro y didacta, Jean Itard, como *dueño* de la palabra. Luego plantearemos el caso Dick, el niño sin palabra, de Melanie Klein. Por último, efectuaremos una breve aproximación sobre la diferencia entre palabra y lenguaje en los estudios lacanianos, lo que nos permitirá sintetizar aspectos diferenciales entre dificultad ante el aprendizaje del lenguaje y ante el ingreso del sujeto al mundo de la palabra. Frente a determinadas acciones institucionales vinculadas a la enseñanza, nos interesa observar cómo algunos requerimientos, como el afecto o amor primario, importan en el ingreso del sujeto al mundo de la palabra.

Itard, el maestro de la palabra

El niño salvaje de Aveyron es observado y estudiado en 1800 por una de las primeras sociedades *antropológicas* parisinas de la Ilustración, la Société des observateurs de l'homme. El pionero, médico psiquiatra Philippe Pinel, sostuvo que el niño salvaje era incurable, mientras que Jean Itard, joven médico especializado en enseñar la lengua —de sordos—, argumentó, sin embargo, que la mudez y salvajismo podrían no deberse a cuestiones innatas ni permanentes. A través de un proceso educativo o re-educativo podría civilizarlo e incorporarlo al mundo humano. Este especialista en la enseñanza del lenguaje, dedicado a sujetos sordos, se propone *desmutizar* la naturaleza y al salvaje.

En torno a la obra de Itard (1775-1838), resaltamos algunos aspectos relacionados con el caso: distancia científica con el objeto, el alumno, y la constitución misma de ese objeto, es decir, el niño aprendiente de la palabra. Es de destacar la evasión del conocimiento de sí que realizaron estos ilustrados, especialistas en los estudios sobre el hombre; los colegas contemporáneos a Itard resolvieron tal cuestión con soluciones *positivistas* y *empiristas* como el antropocentrismo, el etnocentrismo y la razón (Bilbao, 1978). «Como era inevitable las posiciones detentadas en el curso de estos grandes debates, filósofos y científicos se alinearon también frente al caso del niño salvaje» (Itard 1982, p. 12). En la diferencia del diagnóstico sobre el salvaje de Aveyron, los fundadores y protagonistas de *las ciencias* afirmarán su identidad.

Paradójicamente el caso funciona como un ejemplar paradigmático para la psicopedagogía y para la pedagogía moderna desde la obra de María Montessori, pese al fracaso, pues Itard no logra *desmutizar* al salvaje.

> Cuarto punto: Que bajo la imperiosa urgencia de la necesidad se viese obligado al ejercicio de la imitación a fin de conducirlo al don de la palabra. Si mi intención hubiese sido la de hacer públicos solamente mis éxitos, habría suprimido sin más cuanto este punto se refiere, juntamente con los

> procedimientos que puse en juego para satisfacerlo y los escasos resultados que han llegado a rendir. (Itard, 1982, p. 32)

Tampoco es recordado por tal fracaso ni se ha transformado en una experiencia crucial sobre lo que no ha de hacerse en cuanto a la enseñanza, a la socialización y humanización, al ingreso al mundo de la palabra y a la participación del sujeto en tal mundo hablado. Compartimos la postura de Octave Mannoni (2006) acerca de lo que podemos aprender de este fracaso: atender a tales técnicas de borramiento del otro en cuanto dispositivos que paradójicamente han llegado a justificarse como formación humana y civilizadora.

Técnicas didácticas para 'enseñar a hablar'

Tengo compasión de ti. Me tomé la molestia de que supieses hablar. A cada instante te he enseñado una cosa u otra. Cuando tú, hecho un salvaje, ignorando tu propia significación, balbucías como un bruto, doté tu pensamiento de palabras que lo dieran a conocer.

(Próspero a Calibán, William SHAKESPEARE, *La tempestad*: Escena II).

En los tiempos de nuestra experiencia crucial sobre el salvaje de Aveyron, las teorías sobre la enseñanza del lenguaje sostenían, como ya expresaba la voz de Próspero en *La tempestad*, que la palabra permite comunicar los pensamientos que se producen sin ella. Nuestro médico se propone enseñarle a hablar y a existir como humano, apoyado en las teorías de Condillac, y, por ello, argumenta radicalmente y contra otras posiciones que el estado de salvajismo y mutismo del niño se deben solo a la falta de *enseñanza social y corriente.* Por lo tanto, lo que corresponde, desde la óptica de nuestro médico, es dotar de palabra al salvaje mudo, esto es, dotar el pensamiento de palabras, como diría el Próspero de Shakespeare, inmortalizando para la América indígena el papel del salvaje que balbucea.

Luego de observar durante unos meses al niño salvaje dentro del Instituto Nacional de Sordomudos, lugar de trabajo de Itard, lo lleva a vivir a su casa de campo; ha planteado y logrado que le aprueben y financien un modelo de atención personalizado y específico para este singular caso (Lane, 1984). Entonces se propone, y así lo consigna en el registro de 1801, el objetivo de la socialización del salvaje como un ítem independiente de otras metas, entre las que figura la enseñanza del lenguaje.

La socialización para Itard se relaciona al *acostumbramiento* en hábitos —entrenamiento en hábitos, instrumentos y horarios—, pero no a la comunicación ni tampoco a la *enseñanza* del lenguaje. La capacidad *de uso* del lenguaje la entiende como una competencia intelectual que permite la evolución racional del alumno. En tal sentido, nos importa destacar que, gracias a la experiencia clínica, Lacan logra definir cómo la palabra es lo que humaniza al hombre; desde tal óptica, sería imposible concebir un proceso de socialización o humanización sin la palabra —la ley del hombre—. (Lacan, 1955-1956)

Itard sostiene tales prácticas médicas basado explícita o implícitamente en una teoría del hombre, en una teoría de la comunicación y de la función del lenguaje, derivada del pensamiento de Condillac, quien sostenía que el lenguaje, al modo de la escritura, permite comunicar ideas ya formadas, innatas, ya existentes en el individuo (Montanari, 1978).

Lo revolucionario de Itard se vincula al esfuerzo de secularización de los métodos con los cuales observar e intentar entender cómo la sociedad actúa sobre el sujeto; también interesa interferir en él y es la clave de toda la producción didáctica. El estudio sobre los métodos para captar y actuar en la humanización del hombre se efectúa distante de los orígenes íntimos de la socialización con la madre y los vínculos primarios. En tal sentido, es fundamental tanto evadir la afectividad como posicionarse distante y objetivamente, a fin de constituir las nuevas disciplinas sobre el hombre y los métodos o tecnologías de su disciplinamiento. De aquí que Itard se proponga y

asuma el diferenciarse de una educación como la que brinda la institutriz Mme. Guérin:

> … no me guarda un afecto tan intenso y no podría ser de otro modo: los cuidados que le prodiga Mme. Guérin son de los que pueden ser directamente reconocidos como tales; mientras que el provecho de los que corren de mi cuenta es algo que no se alcanza de un modo sensible. (Itard, 1982, p. 31)

La producción de las nuevas ciencias sobre el hombre desarrolla métodos y actúa sobre su objeto, ya que los procedimientos proponen lo que se puede conocer y comprender, demarcando un campo, como se observa en los análisis de los filósofos posilustrados. La sociedad denominada *la Ideologie* propone protocolos para captar otros aspectos que viajeros y estudiosos no informan, por lo que recomiendan menos opinar que solo atender a:

> … la descripción y registro de las operaciones intelectuales y de las facultades mentales en su relación con la experiencia sensible. Despojado el hombre de todos los hábitos, reducido a su mera naturaleza (desacralizado), la empresa de Condillac arremete contra la concepción que afirmaba la existencia de ideas innatas. (Bilbao, 1978, p. 12)

La secularización genera rupturas y continuidades en el pensamiento sobre el hombre y la producción de saberes, ciencias, técnicas e instituciones que lo comprendan y gobiernen. También hay un esfuerzo por producir una nueva articulación entre mente y cuerpo, un nuevo método y procedimiento de integración de los subalternos y propagación de la nueva doctrina y contrato social, elaborados precisamente en el siglo de la luces (Montanari, 1978). Entonces, se alcanza a sintetizar junto a la identidad del hombre una identidad para la civilización: ahora este médico-filósofo intenta dotar gradualmente de todo lo humano a un sujeto aún sin humanizar, o sea, al niño salvaje de Aveyron. Unido indefectiblemente a su realidad, el doctor se plantea que humanizar es sinónimo de civilizar y esto es retirar lo animal. Lo piensa desde

su experiencia como maestro de la palabra, ya que enseña a *hablar* a través de una lengua de señas para los jóvenes y niños sordos del hospicio donde trabaja.

> Cuarto punto: Que bajo la imperiosa urgencia de la necesidad se viese obligado al ejercicio de la imitación a fin de conducirlo al don de la palabra. […] ¿Habla el niño bravío de Aveyron?, ¿cómo no llega a hablar, ya que no es sordo? […] para llegar a hablar no basta con percibir el sonido de la voz, sino que aún es necesario reconocer su estructura articulada; dos operaciones bien diferenciadas, que exigen del oído aptitudes no menos diferentes. (Itard, 1982, p. 32)

Podemos percibir así la forma mecanicista y fisiológica de entender el aprendizaje de la palabra, o de la comunicación para un no-sordo, desde la óptica de un maestro de sordos. La fragmentación o descomposición efectuada por Itard, entre niveles y áreas a abordar en el proceso civilizador o de reeducación, permite el análisis en torno a la enseñanza del lenguaje como una operación física y mecánica, en un esfuerzo clasificador meticuloso de los estímulos a controlar que su registro terminará por mezclar y confundir. Tales acciones para controlar los estímulos y el ambiente total son planteadas a partir de una noción de ambiente terapéutico (como lo pensaba Pinel), higiénico y rectificador de la ignorancia, de la animalidad o el salvajismo. Piensa el ambiente y la socialización como una variable controlable en sus manos y así lo argumenta Itard para su salvaje:

> Un caso cuyo tratamiento no había de ser encomendado sino al arte de la medicina moral, ese sublime arte creado en Inglaterra a partir de Crichton y de Willis y difundido recientemente entre nosotros por los escritos y los éxitos del profesor Pinel. Iluminado, más que por sus preceptos concretos que habrían sido en gran parte inoportunos en este caso insólito, por el espíritu general de sus doctrinas, configuré el tratamiento o educación del niño bravío de Aveyron en los siguientes cinco puntos principales. (Itard, 1982, p. 18)

El ambiente, en este modelo de tratamiento médico-moral que implementa Jean Itard, es una variable escindida del acontecimiento complejo e implicado de la comunicación y del vínculo. De hecho, todo el ambiente es pensado en forma utilitaria y *didáctica* y, a medio camino entre el hogar y el hospicio, entre el laboratorio y la fábrica, el médico controlará un espacio ideal donde investigar las formas de aprender de su niño *mudo* y las de enseñar a transformarse en humano. En tal sentido nos encontramos ante una nueva actitud o posición del médico-filósofo que permite concebir como objeto educativo a la vida cotidiana; de allí que anhele *objetivar*, entonces, a sus propias costumbres culturales y hábitos civilizados, automatizados en un currículum con cinco ítems, como socializar o enseñar el lenguaje (o alguna lengua, si fuera *mudo*).

Si bien esto podría pensarse como un proceso de autodescubrimiento del médico sobre lo *normal* de las costumbres y creencias civilizadas del 1800 parisino, el doctor es esquivo ante tales reflexiones. En forma acrítica construye un currículum civilizador laico, básico o mínimo; la socialización integra hábitos y conductas del futuro *citoyen*. La institucionalización de la socialización y de la humanización implica cierto proceso reflexivo para sistematizar y encuadrar la formación del hombre. Las nuevas instituciones llegan a ser el ambiente privilegiado en el que producir controladamente al hombre: sean jardines, *case dei bambini*, escuelas, aulas, gimnasios o liceos. Estas se proponen como el marco específico del proceso de producción del ciudadano, controlando los medios de producción del Yo y sus tecnologías. El ciudadano será el hombre *nuevo*, o lo mejor del hombre mismo, y el producto más acabado de toda la civilización. Las instituciones educativas estatales y modernas llegan a concebirse como imprescindibles para la formación del ciudadano y tal vez para la socialización y la humanización.

En nuestro estudio, el esfuerzo colocado en el proceso de hacer advenir al hombre produce una serie de pérdidas. El intento de los *philosophes* del

Iluminismo de comprender al hombre como objeto lo transformará en una entidad anatómicamente clara y transparente, escindiendo toda anomalía en una clasificación de patologías y de *filos y familias*. Tal esfuerzo clasificatorio sobre el humano, bajo el lente de la Ilustración, puede ejemplificarse en las reflexiones de Linneo:

> En realidad, si debo decir la verdad, en cuanto historiador de la naturaleza, sobre la base de los principios de la ciencia, no he podido distinguir ningún carácter que permita discernir al Hombre del Simio.[…] Por cierto, el lenguaje parece distinguir al hombre de los otros animales, pero en realidad se trata de un poder, o bien de un efecto, no ya de una nota característica que resulte de la cantidad, figura, proporción o lugar determinado; a tal punto es una investigación particularmente ardua la de definir la diferencia específica propia del hombre. Pero hay en nosotros algo que los ojos no pueden ver, y de lo cual deriva el conocimiento que tenemos de nosotros mismos y que es la nobilísima Razón. (Linneo,1761, en Bilbao, 1978, p. 11)

La Ilustración continúa así con la noción por la cual la palabra no resulta imprescindible para formar ideas y menos razonar: se trata de operaciones diferentes, hablar, pensar, comunicarse. Precisamente gracias al método 'naturalista', ampliado por las aplicaciones a la reeducación y la psiquiatría contemporáneas a Itard, el manejo del ambiente permite fragmentar todo lo que sucedía en las familias y pueblos a un espacio espontáneo, caótico y oscuro de integración social que ahora se transforma en acciones claras y transparentes, controladas y repetibles, *higiénicas*, racionales y coherentes. Sin embargo, no logra la inmersión al mundo de la palabra, esto es, la participación del sujeto en el lenguaje. Al mostrar sus técnicas sobre la necesidad, sea de agua, leche o alimento, registraba lo siguiente: «En el rótulo de este cuarto punto, he dicho que me proponía llevarlo al uso de la palabra obligándolo al ejercicio de la imitación bajo la imperiosa urgencia de la necesidad» (Itard, 1982, p. 36).

Se puede observar la experimentación técnica-didáctica en las metas claras y previas, pero también en los antecedentes e innovaciones. Por otro lado, el autocontrol, sumado a expectativas y frustraciones enunciadas en un claro discurso total, nos ofrece una escena donde Itard inviste la imposible tarea de ocultarse y liberarse de sí mismo.

Los cinco puntos previos que Itard estableció para el tratamiento moral o educación del salvaje comienzan por *aficionar* al niño gradualmente «a la vida entre los hombres», luego «restaurar su sensibilidad nerviosa», y, en tercer lugar, «ampliar el radio de sus ideas y aumentar sus relaciones con el prójimo» (Sánchez Ferlosio, 1982, p. 16). Las observaciones sobre el comportamiento diario del salvaje no solo ante los estímulos didácticos, sino ante el tratamiento de control total como el encierro o los permisos de movimiento y salida están intercaladas con el recorrido operativo del investigador. Relata sus vivencias personales, así como sus expectativas y las teorías en las que se basa, entre otras muchas situaciones que el narrador escribe «para ilustrar el difícil y penoso camino» de incluir en la civilización (Itard, 1982, p. 36).

Aficionar a la vida social implicaba para Itard modificar la situación de hostilidad impuesta por la vida social sobre el salvaje y es lo que incluye en el primer punto. Aparece entonces un tratamiento personal basado en la presencia permanente de dos sujetos, uno femenino, la institutriz, compartiendo una cotidianeidad no 'espontánea', sino bajo reflexión y acción intencional civilizadora, pero experimental. Beber leche o satisfacer *necesidades* (no metabólicas, sexuales ni lúdicas) puede ser 'racionalmente' utilizado como objeto de entrenamiento civilizador y científico; algo *permanente y agotador* señaló Mme. Guérin, la institutriz, y volviendo pedante lo que hacía en forma ágil, heterogénea, implícita y contextualizadamente la *enseñanza corriente* según la define Itard (1982).

Compartir la cotidianeidad con el niño salvaje, si bien requería tolerar la convivencia con la diferencia a lo humano, no significó un esfuerzo por intentar

comunicarse con esa diferencia, que tanto representaba la ausencia cultural (la inquietante ausencia de la integración a un universo hablado) como la presencia de 'lo humano' (la inquietante presencia de una humana animalidad). Esta situación contradictoria bien puede quedar representada por la inestable situación entre aceptar o resistirse, en la convivencia cotidiana, a una comunicación con el niño salvaje, por medio de un lenguaje de gestos, un lenguaje de acción, según Condillac (Lane, 1984).

Educar al salvaje implicaría controlar *lo salvaje* o *lo animal* como sinónimo de lo natural o la alteridad. También implica controlarse a sí mismo en una vigilancia permanente sobre cada movimiento; Itard requerirá el autocontrol sobre el juego o el disfrute. Este estado permanente de vigilia para controlar tantos detalles y procedimientos habituales nos ofrece el modo (histriónico) en que se constituye una distancia esencial con la misión civilizadora. Así, el médico se justifica a la vez que se culpabiliza de participar en lo útil e inútil de instantes pueriles o burdos —para él— como son las caricias:

> Piénsese lo que se quiera, pero he de confesar que yo me presto sin reservas a todas estas carantoñas, y podrá comprenderse mi actitud con recordar la influencia poderosa que tienen sobre el alma de los niños los interminables mimos, las *insignificantes* oficiosidades que la naturaleza pone en los corazones de las madres y que provocan las primeras sonrisas y las primeras alegrías de la existencia. (Itard, 1982, p. 31)

Itard emite así, nuevamente, un mensaje contradictorio: si por un lado por constitución del alma podemos interpretar desde la óptica lacaniana la constitución de un sujeto, el médico asumiría la importancia de tal relación primaria del niño con el Otro. Sin embargo, lo descalifica y considera del orden de lo natural, y, por tanto, antagónico al orden humano y luego al civilizado, que debe ingresar a través de una enseñanza, y ella ha de ser racional, fría y desafectivizada. La descomposición de la enseñanza del lenguaje con respecto a

los sucesos humanizantes nos impulsa a pensar en las causas de tal fracaso, el del aprendizaje del lenguaje y el del ingreso al mundo de la palabra.

Itard propone una integración de los intereses que caracterizaban al niño junto a la enseñanza, esto es, a las tareas útiles y civilizadas, e intenta darle un lugar y significado a su existencia, así como un nombre al otro, al niño salvaje. Pero al fin tal integración con los intereses y características del otro se reducen a una tolerancia o «salidas transitorias» en su nuevo *programa de existencia.* No serán utilizadas sistemáticamente para la investigación —los detalles sobre las noches los obtiene Mme. Guérin, por ejemplo— ni como elementos a ser simbolizados, 'hablados', ni utilizados didácticamente como nuestro imaginario didáctico pos Decroly nos habilita a pensar. El concepto *nieve*, *sol* o *rayo* no le causan el menor interés a Itard, pues la necesidad vital es *lait* 'leche', y allí termina, pese al interés que sí acusa el joven *bravío* (Itard, 1982).

Antes de esta descomposición tan precisa y meticulosa de *hechos y objetos* a enseñar, seleccionados del medio o de la *enseñanza social*, el esfuerzo del pionero Itard se encuentra tan ligado a captar la atención del alumno como a que este niño deje de atender a lo que acostumbra. En todo caso, Itard reforma su relación con la comida, el cual es su primer centro de interés y atención (Lane, 1984). Esta motivación, así como su indiferencia 'social', definidas como el *limitado radio de su mundo,* o *de sus ideas* o *de sus intereses,* llegan, con sorpresa, a herir afectivamente al docente y así lo expresará. Liberar el cuerpo y (desviar) la atención de ese contacto con la naturaleza es considerado un sinónimo de predisposición del sujeto hacia lo social.

> Habría sido inhumano, a fuer de inútil, reprimir semejantes expansiones; e integrarlas, en cambio, a su nuevo programa de existencia, a fin de hacérsela más grata, era algo que encajaba del todo en mis designios. No puedo decir lo mismo de aquellos otros hábitos que tenían el grave inconveniente de ejercitar demasiado el estómago y sus músculos […]. Me

> resolví, por lo tanto, a reducir sus carreras, […] dejando así su cuerpo y jornada más disponibles para la educación. (Itard, 1982, p. 22)

Si la lucha emprendida contra la *naturaleza* representa hacer advenir al hombre, entonces la misión civilizadora comienza allí, en el núcleo de los dramas de la Ilustración: el hombre que se hace a sí mismo sin paternidad, ni de la iglesia ni de la monarquía, relata una explicación sobre *su* escisión de la naturaleza, o sea, alguna explicación sobre su origen y su —propia— naturaleza. Ahora, esta escisión o divorcio pierde el tono de la caída de un paraíso perdido, pero no su drama; este hombre nuevo, el *hombre universal*, aunque se siente liberado de su pasado primitivo y orgulloso de su actual estado civilizado, quisiera liquidar de una vez y para siempre el paso de la naturaleza a la cultura. Itard es explícito en este punto medular de la Ilustración, hasta sintomático, podríamos decir, debido al énfasis que coloca en un asombroso desborde emotivo que Mannoni resaltará de esta forma:

> [Itard] exclama, recordándonos este dramático episodio con cierta complacencia: «Infeliz —le dije como si él hubiera podido oírme, y con el corazón acongojado—, ya que mis esfuerzos han sido inútiles y tus esfuerzos infructuosos, vuelve a buscar a tus bosques, el placer de la vida primitiva». Aquí bajo el furor *docendi* que lo anima, podríamos imaginar fácilmente los sentimientos de celos que solemos descubrir en las madres adoptivas: vuelve con tu verdadera madre (¡la naturaleza!). De que Itard se haya visto como una madre adoptiva, no cabe ninguna duda: lo ha escrito con todas las letras. (Mannoni, 2006, p. 142)

Itard, representando lo humano, vivencia una adopción y asume el fracaso de no generar el deseo del Otro (Víctor) sobre sí: en esta ocasión percibimos la angustia de Itard por no ser el deseo del Otro. Si no despierta el deseo en Víctor, se debe a que el niño no se identifica con Itard y, sin relación de espejo, no lo imita ni copia parcialmente rasgos del adoptivo. No hay un trazo de Itard en Víctor y esto genera desazón en el médico. De aquí la doble falla, la de la

adopción afectiva y la de la adopción cultural. Falla Itard y falla la sociedad en ingresar a este joven al mundo de la palabra, pues se queda sin participación en el universo humano.

La concepción de la cultura como una segunda naturaleza, la adopción social por medio de la palabra y la costumbre, por la *razón* y sus instituciones políticas, es el telón de fondo de su época. Este es un problema central de la Ilustración que queda por resolver aún en el período del Iluminismo tardío. Con relación a nuestro niño salvaje la temática se difunde de la siguiente manera:

> … en *La Gazette* de France y en el *Journal du Commerce* se ofrece una breve descripción de su aspecto y se adelantan los problemas filosóficos que suscita su problemática: «[…] repetimos, actualmente está tan lejos del resto de los hombres como lo estaría el hombre que desearían los partidarios del experimento que hemos mencionado más arriba. ¡Qué amplia materia para las reflexiones! dejamos que nuestros lectores recorran este vasto campo!» El campo era realmente vasto: *el niño salvaje podía contribuir a responder la pregunta central de la Ilustración*, ¿cuál es la naturaleza del hombre? Existían tres posiciones fundamentales representadas por los nombres de Linneo, Descartes y Rousseau. En 1735 Linneo situó, con gran escándalo, al hombre y a los primates en el mismo orden, pero esto no satisfacía a los filósofos de la Ilustración quienes vieron una «tendencia peligrosa» en la continuidad de las especies y en su afirmación de la naturaleza animal del hombre. (Lane, 1984, p. 28)

La problemática entre lo que en filosofía se ha llamado *naturaleza* y *cultura,* en psicología de la educación se presenta entre los pares de términos innato-adquirido, y más genéricamente entre lo reflejo, condicionado y determinado, frente a lo construido libre y voluntariamente o en forma creativa, adaptativa, espontánea o singular.

Los filósofos de la Ilustración formulan estas cuestiones dentro de un ambiente polémico característico (Bilbao, 1978). La posición de Itard sobre la naturaleza del hombre se alinea no solo con la de Condillac, sino con un sucesor crítico como Cabanis (antidualista), quien resaltó el aspecto social y no innato de la adquisición de lo humano por medio del *contacto social corriente,* así como el institucionalizado, pero adulto, en universidades, en lecturas, etc. (Bilbao, 1978).

> Si bien los niños salvajes eran de gran interés para la búsqueda de criterios adecuados que contribuyeran a la definición del hombre, su consideración resultaba igualmente pertinente para la controversia sobre la existencia de las ideas innatas vinculadas al nombre de Descartes y que era la segunda discusión más importante de la época. Algunos esperaban […] que mediante estos niños salvajes podrían conocer cómo era el hombre antes de poseer el lenguaje y cómo eran sus ideas antes de que se vieran influidas por la sociedad. (Lane, 1984, p. 35)

En esta misma línea, los conflictos entre la naturaleza social y la singularidad del individuo se expresan en la oposición entre los términos *determinación* y *libertad*, y configuran otro dilema más para la Ilustración. Al observar este proceso secular de recreación de la vida dentro de la institución, nos encontramos ante una clásica antinomia en la configuración de la educación institucionalizada, a saber, masificar o singularizar, igualar y hacer *tabula rasa* a toda diferencia o discriminar: es la paradoja entre los principios de igualdad y libertad.

Nos interesa situarnos sobre las posiciones en torno al hombre, representadas por las posturas de Descartes, Rousseau y Linneo, las cuales no enfrentan como conjunto coherente los dilemas de la Ilustración y, por ello, las investigaciones sobre el salvaje de Aveyron ingresan tanto en el área de la polémica académica como en el imaginario popular y en las tradiciones místicas antiguas:

> Puesto que el salvaje representa el «estado natural», se está obligado a enseñarle, no todo, sino aquello que la naturaleza no provee, y el viejo sueño de Psamético —conocer la verdadera naturaleza del hombre— se verá realizado: la naturaleza del hombre será entonces lo que resta del hombre socializado si se le deduce lo que Itard se habrá visto obligado a enseñar a su salvaje. (Mannoni, 2006, p. 139)

La enseñanza institucionalizada obtiene así procedimientos y contenidos específicos de lo que comúnmente o en forma corriente hace la sociedad para socializar a sus nuevos integrantes. De esta manera, y en forma empírica, se construye una enseñanza, evadiendo en parte recurrir y reformar la herencia de las instituciones religiosas y misioneras del mundo colonial. Con nuevos ojos y nuevas herramientas, el Iluminismo tardío quiere observar directamente el misterio de la constitución de lo humano e, inevitablemente, intentar manipularlo y controlarlo cual objeto. Ello implica civilizarlo, estudiar los medios y procedimientos adecuados para tal proceso civilizador, se trata al fin de la producción de herramientas didácticas. Esta obsesión o esta utopía de control de las poblaciones envuelve a nuestro médico-filósofo; Itard se comporta más como pedagogo que como filósofo o como investigador, resalta Mannoni. Se dedica a sistematizar las prácticas eficaces de enseñanza, lo que conocemos hoy como didáctica, antes que a observar al objeto en diferentes condiciones.

> Habida cuenta de que estos niños no podían razonar hasta que habían adquirido el lenguaje, parecía que el lenguaje era el precursor y el fundamento del pensamiento. Jauffret pretendía que retrasara la socialización del muchacho salvaje hasta que un observador pudiera «examinar la totalidad de las ideas adquiridas y estudiar su manera de expresarlas». (Lane, 1984, p. 35)

A pesar de las recomendaciones de Jauffret, secretario de la Societé y miembro de la comisión designada para estudiar al niño salvaje (junto a Cuvier,

De Gérando, Sicard y Pinel), el estudio de Itard se enfocó en la detección de las respuestas al tratamiento médico. A la didáctica no le interesa el objeto-hombre como tal y su diferencia, sino como objeto de borramiento y reescritura: la metáfora de una pizarra en blanco es elocuente.

De esa manera, el médico se centró en la reacción ante un currículum y un método que han sido desmenuzados, escindidos y descontextualizados de los contextos de origen. Itard ya había adherido al tercer postulado y polémica de la Ilustración que sostenía que el hombre es nada sin la sociedad, la cual ofrece los elementos para toda la perfección de la que es capaz y estos elementos se encuentran en la civilización. Una institución educativa solo debe sistematizar la presentación de la civilización (Lane, 1984).

En aquella enunciación de los cinco objetivos de la educación personalizada, Itard nos anunciaba el carácter de esta misión civilizadora. En los últimos dos difíciles y extensos puntos se plantea *obligarlo al ejercicio de la imitación y conducirlo al don de la palabra* y, por último, *la sustitución de objetos de necesidad por objetos de enseñanza.* Allí queda consignada esta sorprendente separación entre la socialización y el *acostumbramiento* a la vida social, enunciados en el primer y tercer punto de la inmersión en un universo hablado como cuarto ítem.

La enseñanza de la palabra y la de los objetos educativos, objetos de racionalidad que permiten operaciones *intelectuales superiores* —fijar los signos, y su valor, para llegar a concebir las ideas— serán al fin la innovación didáctica pionera. La clave está en operar con los signos y acceder a la función simbólica, argumentan los analistas históricos de este informe, como Montanari (1978); es en este proceso de simbolización donde fracasarían el docente o el alumno, el método o las teorías.

El ilustrado Itard se encuentra con los límites de sus teorías sobre el aprendizaje, la comunicación y la lengua, basado en análisis críticos o reformistas, pero, al fin, efectuado sobre las costumbres institucionales tradicionales de enseñanza: colegios jesuitas y escuelas clericales. También

tensiona y lleva a nuevas fronteras el legado práctico y experimental del manejo más conductista y externo, así como al más organicista e interno de la medicina moral, esto es las intervenciones médicas sobre los alterados (Lane, 1984).

Junto a la teoría del hombre-estatua de Condillac, Itard selecciona y hereda procedimientos precisos de dos nuevas disciplinas y, por su parte, las aplica a un nuevo objeto. Estos dos aspectos que funcionan complementariamente configuran el formato de una pionera investigación didáctica. Se trata de una indagación y experimentación sobre los límites creativos —propios— para producir recursos que logren ser una vía de aprendizaje. Es característico de esta vía ofrecer por separado el afecto, el solaz y algunos juegos de esparcimiento, puesto que —aún en 1800— no son *objetos de enseñanza*. Esto será central para pensar, desde el psicoanálisis, sobre los roles en la enseñanza institucional que evaden la afectividad entre los humanos o, más precisamente, en los espacios de humanización más frágiles como el ingreso al mundo de la palabra.

¿Qué es Dick?

En 1930, Melanie Klein publica el artículo «La importancia de la formación de los símbolos en el desarrollo del Yo». En él escribe sobre un paciente de cuatro años de edad llamado Dick. Es hijo de un psicoanalista, colega de la Sociedad Británica de Psicoanálisis, que acude a ella por su trabajo pionero con niños. Dick no habla ni interactúa con su medio; Klein lo equipara con un niño de 18 meses de edad. A partir del planteo de este caso, la autora se propone teorizar sobre el desarrollo del Yo, aunque, según Lacan, su planteo queda inconcluso (Lacan, 1953-1954).

El artículo comienza con el análisis de la formación del yo. El yo es el resultado del conflicto edípico, etapa en la que predomina el sadismo y en la que el niño desea atacar a ambos padres. Esos ataques despiertan la angustia en

él por temor a ser castigado por los adultos que a su vez ama. Según Klein, esta angustia le va a dar entrada al sujeto a la identificación y al simbolismo:

> Puedo ampliar ahora lo expresado entonces y afirmar que, junto al interés libidinoso, es la angustia que surge en la fase descripta la que pone en marcha el mecanismo de identificación. Como el niño desea destruir los órganos (pene-vagina-pecho) que representan los objetos, comienza a temer estos últimos. Esta angustia contribuye a que equipare dichos órganos con otras cosas; debido a esa equiparación estas, a su vez, se convertirán en objetos de angustia. Y así el niño se siente constantemente impulsado a hacer nuevas ecuaciones que constituyen la base de su interés en los nuevos objetos, y del simbolismo. (Klein, 1971 [1933], p. 63)

De esta manera, Klein encuentra en una especie de metonimia o transnominación la búsqueda por el objeto deseado y temido (los órganos sexuales de los padres). El niño, al ser impulsado a la búsqueda no tanto de sustitutos, sino de nuevos objetos que representan lo mismo (lo deseado), es impulsado a explorar el mundo; sin embargo, esta búsqueda lo ingresa al mundo simbólico, que a su vez lo conduce al mundo real, diferente al de sus representaciones.

El simbolismo es el ingreso del niño al mundo real para Klein, porque la simbolización se logra gracias a ese desencadenamiento de angustia que lleva a una identificación temprana.

Klein, para explicar esto, presenta el caso de Dick, un niño cuasi enigma, porque cuando comenzó a trabajar con él no sabía qué era Dick; sí sabía lo que no era: sabía que no era un neurótico. Más adelante, logra descifrar el comportamiento de Dick, quien carecía de sentido y propósito, pues no tenía relación alguna con el afecto o la angustia y de aquí que le llamaba la atención su falta de demostración de sentimientos. Los niños que sufrían de neurosis demostraban emoción cuando sus padres o niñeras se retiraban del consultorio, y si no estallaban en un ataque de angustia, por lo menos se mostraban tímidos

y retraídos. Expresaban indefectiblemente un sentimiento, una pérdida o una ausencia que los perturbaba de alguna manera.

Sin embargo, Dick no demostraba interés ante la separación con sus progenitores o niñera, ni tampoco por Klein u objetos del consultorio. La psicoanalista observa que no despierta ni el más mínimo interés en su paciente, es como un mueble más. La falta de sentido en el comportamiento y la falta de angustia de Dick despertaban su interés, debido a que la analista comprendía que estos eran elementos necesarios para que surgiera la identificación y con ello la formación del sujeto.

A partir del trabajo en la clínica con Dick, argumenta que en él «existía una desusada inhibición en el desarrollo del yo» (Klein, 1971 [1930], p. 65) y esto podría funcionar como un primer diagnóstico y una primera aproximación a comprender algunas de las dificultades ante el aprendizaje del lenguaje.

La analista describe en un diagnóstico pionero que Dick es un niño de 4 años de edad cronológica, pero con vocabulario y desarrollo intelectual de un niño de 15 o 18 meses. Articulaba sonidos ininteligibles y repetía ciertos ruidos de forma constante; cuando hablaba usaba incorrectamente su escaso vocabulario, por ejemplo, le enseñaban un vocablo y lo usaba sin sentido, fuera de contexto y sin motivación más que en un juego sonoro.

Lo que llama más la atención de la analista es el hecho de que toma en consideración y que se esfuerza en describir el caso, pues está ante un uso 'no humano' de la palabra. El niño no se comunica de ninguna forma y menos por la palabra; cuando aprende vocablos no funcionan para comunicar y simbolizar. En este esfuerzo, la analista explica lo siguiente: «Pero no solo era incapaz de hacerse inteligible; tampoco lo deseaba» (Klein, 1930, p. 65). Es más, Dick haría lo contrario de lo que su madre esperaba de él, por ejemplo, le pedía que repitiera una palabra y él la alteraba; si la repetía de forma correcta, lo hacía mecánicamente hasta cansar a todos. Esto nos impulsa a pensar cuál es el lugar

de la palabra en el niño y nos lleva directamente a reflexionar en lo delicado y complejo del ingreso al mundo de la palabra.

Este acto frente a la madre nos evidencia una vinculación conflictiva. Una negación a satisfacer su deseo.

Esta falta de deseo que encuentra Melanie en Dick para comunicarse es también una falta de deseo para ser consolado cuando se autoflagelaba; la analista observa la ausencia de angustia incluso ante las heridas y golpes. El dolor físico no le causaba ninguna emoción. Frente a caídas, accidentes, golpes con objetos, la analista registra la ausencia absoluta de reacción emotiva en lo que refiere al cuerpo físico del niño.

Para estudiar la falta de deseo que visualiza Klein, es pertinente analizar la historia de Dick. Comienza hablando de su lactancia, etapa de la vida humana que considera fundante de la formación del yo en el sujeto, no solamente por su función biológica de alimentar, sino por su función emocional. En la lactancia es cuando se da la identificación con la madre, según la autora, y tanto el destete como la retención de las heces, más adelante, le permiten al sujeto enfrentar las diferentes situaciones que generan frustración en el correr de su vida.

Esta etapa crucial para un sujeto Dick ya la vivía con dificultades; su lactancia había sido excepcionalmente insatisfactoria y perturbada. En sus primeras semanas de vida, su madre intentó amamantarlo sin éxito, al punto que el niño estuvo por morirse de inanición. Por ello, pasaron a la alimentación artificial y luego, a la séptima semana de vida, se le propició una nodriza, pero ya era tarde y él no pudo mejorar sus mamadas. Los problemas de alimentación acarrearon múltiples trastornos digestivos.

Al analizar su lactancia, Klein se aventura a decir que Dick no fue criado con amor.

> Posiblemente su desarrollo quedó afectado por el hecho de que, aunque recibió toda clase de cuidados, nunca se le prodigó verdadero amor; la actitud de la madre hacia él había sido, desde el principio, de excesiva

> angustia. […] Al finalizar el primer año se le ocurrió pensar que su hijo era anormal, y un sentimiento de este tipo puede haber afectado su actitud hacia él. […] Como, por otra parte, ni su padre ni su niñera le demostraron mucho afecto, Dick creció en un ambiente sumamente pobre de amor. (Klein, 1930, pp. 67-68)

Dos aspectos aportan a nuestro tópico, el primero se relaciona con la función de lo que llamamos *afecto* o *amor para la humanización* o el *surgimiento de un sujeto*; es imprescindible para ambos, sea la madre o quien prodiga los cuidados de los cuales emerge un sujeto humano; por otro lado, el nuevo sujeto requiere de ese amor para generar un deseo por el otro, por el cuerpo de sus progenitores.

Al catalogar al niño como anormal, este encuentra su lugar en ese etiquetado. Ello se evidencia en la respuesta ante las enseñanzas de la madre, especialmente en lo que se refiere a las dificultades ante el aprendizaje de la lengua.

Hay una cierta astucia del niño en colocarse en el lugar de imitar mal a su madre y el de no seguir sus enseñanzas mecánicas y sin sentido; él les da otro uso a esos aprendizajes, por ejemplo, *hartar* a su madre. Responde y actúa para esas expectativas.

En la descripción de la historia de su paciente, la analista refiere que los mayores avances en su desarrollo fueron a los dos años, con la llegada de una niñera muy afectuosa. Con ella, con ese afecto y ante otras expectativas, deseos y enseñanzas, el niño logró el control de esfínteres, un mayor interés por la comida y comenzó a caminar. Pero otros aspectos fundamentales de la humanización no se habían podido alcanzar.

Tampoco con ella, como pasaba con los demás, había logrado establecer un contacto emocional perceptible o comprobable a través del uso de la palabra o de algún lenguaje gestual, como lo llamaba Condillac; no demostraba angustia ante su ausencia o alegría ante su presencia. Recordemos que el ejercicio o el

juego autocreado que Freud descubrió en su nieto de 18 meses y al que denominó *Fort-Da* permite justamente representar la ausencia-presencia. Esta pareja simbólica de exclamaciones elementales (está-no está) posibilitan, según Freud, el acceso al lenguaje, a través de la implicancia de la dimensión de pérdida; de aquí la importancia que luego Klein le asigna a la angustia, pues no solo es el significante de la ausencia y de un sujeto que la percibe, sino que es la vía para acceder al símbolo y a la palabra. De eso se trata la ausencia y la presencia: de la simbolización.

En suma, en nuestro caso, ni la ternura de la niñera ni de la abuela habían logrado poner en marcha la ausente relación objetal, esto es, la relación primaria de objeto de deseo que habilita la relación con el mundo real a nivel simbólico. La huella del desamor ya estaba marcada en Dick.

El desarrollo del yo y la relación con la realidad, según Klein, dependen del grado de capacidad del yo, en una etapa muy temprana, para tolerar la presión de las primeras situaciones de angustia. Dick tenía una incapacidad completa, aparentemente 'constitucional', para tolerar la angustia, por ello observamos la inhibición total de angustia, ya que no contaba con mecanismos de defensa ante ella. El yo había cesado el desarrollo de su vida de fantasía —tal vez ni lo consiguió—, no pudo lograr una relación con la realidad. O sea, la formación de símbolos en Dick se había detenido.

Lacan retoma en «Los escritos técnicos de Freud» el caso de Dick y aporta al respecto que *el ego de Dick no está formado* y que Klein lo distingue de los neuróticos por su gran apatía y ausencia. Realiza una aproximación al estudio de Dick a partir del diagnóstico de Klein:

> En efecto, es evidente que, para Dick, lo no simbolizado es la realidad. Este joven sujeto está enteramente en la realidad de su estado puro, inconstituida. Está enteramente en lo indiferenciado. Ahora bien, ¿Qué es lo que constituye un mundo humano, sino el interés por los objetos en tanto distintos, por los objetos en tanto equivalentes? El mundo humano es,

> en lo que se refiere a los objetos, un mundo infinito. En este sentido, Dick vive en un mundo no-humano. (Lacan, 1953-1954, p. 112)

Este primer dato que nos da Lacan de Dick es que el niño está por fuera de lo humano, del mundo humano; cabe preguntarse entonces, si Dick está en un mundo no humano, *¿es humano?* ¿Se lo puede considerar un sujeto? ¿Cuándo se puede considerar a alguien un sujeto? Según Lacan, se puede comprender como sujeto una vez que ingresa al mundo del lenguaje, o sea, cuando el sujeto es borrado, tachado por el lenguaje, la cultura. Se inaugura en la sujeción de un significante.

De esta manera, si no se forma un yo, si no se constituye una cierta frontera con el exterior, no existe diferencia; entonces ni se constituye el yo ni el resto del mundo diferente, el no yo. El primer Otro es el lenguaje, el primer no yo; esto es lo que nos constituye, pero que proviene del exterior, aunque lo hagamos propio, nos humaniza. El sujeto se constituye en el lugar del Otro, sostiene Lacan en su seminario de *La angustia*:

> Ya les enseñé a situar el proceso de la subjetivación en la medida en que es en el lugar del Otro, bajo las especies primarias del significante, que el sujeto tiene que constituirse, en el lugar del Otro y sobre lo dado de ese tesoro de significante ya constituido en el Otro y tan esencial para todo advenimiento de la vida humana como todo lo que podemos concebir del *Umwelt* natural. Es con relación al tesoro del significante que desde ahora lo espera y constituye el espacio donde tiene que situarse, que el sujeto, el sujeto en ese nivel mítico que todavía no existe, que no existe sino partiendo del significante —que le es anterior, que con relación a él es constituyente—. (Lacan, 1962-1963, p. 174)

Según el autor, el Otro inserta al sujeto en el mundo humano, lo constituye como sujeto a través de su *tesoro de significantes*. El Otro está en el mundo del lenguaje y de la palabra, y es a través de sus significantes y de la introducción dentro de esa cadena de significantes que resultará que el sujeto va a adquirir

un significante. El significante arraigará al sujeto al resto de la cadena de significantes que le permite ser sujeto y ser humano. De aquí el valor de la diferencia y la equivalencia que lo humano simboliza sobre el mundo real, porque ingresa a ese mundo dentro de esa cadena de significantes, los cuales se diferencian uno de otro, pero que también pueden sustituirse, desplazarse, representarse y hacer metonimia.

Lacan sostiene que el significante es lo que nos hace sujetos, sin él solo seríamos objeto. El Otro al enunciar su nombre introduce al infante al mundo del lenguaje y ese mundo del lenguaje lo coloca en lo universal, en su función de sujeto. El lenguaje es lo que permitiría que Dick ingresara a un mundo simbólico, un mundo de diferencias y de equivalencias en el que él participa en forma diferenciada.

Con respecto al concepto de *Umwelt,* nos interesa efectuar algunas precisiones. Según Lacan, en el estadio del espejo, el infante asume una imagen. A partir de la identificación con esta imagen del Otro, el sujeto constituye su ser, esto es lo que se denomina *Umwelt* y refiere a la devolución de la imagen, lo que en definitiva constituye una primera experiencia de formación del yo. Generalmente, quien representa ese Otro es el lugar materno, y lo que se genera es una relación de identificación.

En un principio esa imagen es corporal, ese Otro le devuelve una imagen cual si fuese un espejo y el niño imita los movimientos y gestos. Esta instancia se ve superada una vez que el niño ingresa en el universo del lenguaje, el cual le va a permitir forjarse como sujeto. Este es el ingreso a una realidad humana tal cual lo plantea Lacan cuando analiza el caso de Dick:

> … en el mundo humano, los objetos se multiplican, se desarrollan con la riqueza que constituye su originalidad, lo hacen en medida en que aparecen en un proceso de expulsión ligado al instinto primitivo de destrucción. Se trata aquí de una relación primitiva, situada en la raíz misma, instintual, del ser. A medida que se producen esas eyecciones fuera

> del mundo primitivo del sujeto, que no está aún organizada en el registro de la realidad propiamente humana, comunicable, surge cada vez un nuevo tipo de identificación. Esto lo que puede soportarse y la ansiedad surge al mismo tiempo. (Lacan, 1953-1954, p. 113)

En nuestro caso, nos interesa inquirir sobre la cuestión del significante en Dick. ¿El niño no tuvo un significante en el cual arraigarse? ¿No tuvo un gran Otro que le hiciera de tesoro de significantes? ¿No ingresa a esa cadena de significantes constituida por diferencias y equivalencias en la que se simboliza el Yo y el resto del mundo con sus objetos de deseo y su metonimia?

Melanie Klein, en el artículo referido, explica cómo el Yo se va constituyendo y el sujeto constituye su relación con el mundo exterior y con la realidad. Lacan hace su lectura de esto y lo explica de la siguiente manera:

> La ansiedad no es una especie de energía que el sujeto debería repartir para constituir los objetos, y en el texto de Melanie Klein no hay frase alguna que pueda interpretarse en ese sentido. La ansiedad siempre es definida como surgente, *arising*. A cada una de las relaciones objetales corresponde un modo de identificación cuya señal es la ansiedad. Las identificaciones a las que se refiere preceden a la identificación yoica. […] Ahora bien, precisamente lo que no se produce en el sujeto al que nos referimos es esta ansiedad. Dick ni siquiera puede lograr el primer tipo de identificación la cual sería ya un esbozo de simbolismo. (Lacan, 1953-1954, p. 113).

Tomaremos este último párrafo para contestar las preguntas planteadas anteriormente: si como sostiene nuestro psicoanalista, «Dick ni siquiera puede lograr el primer tipo de identificación la cual sería ya un esbozo del simbolismo», podemos pensar que no hay Otro para Dick. Inferimos que no hubo Otro que lo volcara dentro de su tesoro de significantes, que lo introdujera en el orden de la palabra y ley externa a él, orden común a todos, que nos introduce a la cultura y al mundo simbólico.

En su seminario *La identificación*, Lacan elabora como identificación al «rasgo unario», lo que en la cita denomina «primer tipo de identificación». En el rasgo unario se articula el ideal del Yo; a partir de este punto es que se da la identificación inaugural del sujeto. Dick, según Lacan, no está marcado por ese trazo único que le permite la identificación inaugural.

La identificación a la imagen especular permite al sujeto constituir la trama del sistema simbólico, o sea, el sujeto comienza a formarse primero en el imaginario para luego introducirse en el simbólico. Pero ¿qué es la identificación para Lacan?

> Para precisar enseguida lo que entiendo por esto, diré cuando se habla de identificación, se piensa de entrada en el otro, al que uno se identifica y que la puerta me es abierta fácilmente para poner el acento, para insistir, sobre esta diferencia del otro al Otro, del pequeño otro al gran Otro […], en la identificación, se plantea enseguida como idéntico, como fundado en la noción de lo mismo (*même*), y aun de lo mismo al mismo (*du même au même*). (Lacan, 1961-1962, p. 2)

Esta instancia donde un *mismo* da lugar al surgimiento de otro *mismo* se produce en el *estadio del espejo*; en ese estadio se da la identificación primaria que permite la formación del sujeto. Lacan se refiere al estadio del espejo como la instancia en la que se produce una identificación primaria; llega a decir que se forma un sujeto gracias a la unidad imaginaria del cuerpo. Lo expresa de la siguiente forma:

> Basta para ello comprender el estadio del espejo como una identificación en el sentido pleno que el análisis da a este término: a saber, la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen, cuya predestinación a este efecto de fase está suficientemente indicada por el uso, en la teoría, del término antiguo imago. (Lacan, 1956-1957, p. 100)

Este primer tipo de identificación que no logra Dick es un esbozo del simbolismo y le hubiese permitido estar en el mundo humano, simbolizando lo

que está en el real, porque hace que el sujeto esté continuamente girando sobre el rasgo unario, o sea, lo hace resurgir una y otra vez.

El sujeto está constantemente repitiendo en busca de ese rasgo porque le permite proporcionarle sentido a la realidad; tal búsqueda del rasgo unario posibilita al sujeto crear nuevos símbolos y significados, cuestión que Dick no logra porque carece precisamente de tal rasgo.

> … el rasgo unario designa algo radical para esta experiencia originaria: es la unicidad como tal del rodeo en la repetición. Creo haber enfatizado suficientemente ante ustedes que la noción de función de la repetición en el inconsciente se distingue absolutamente de todo ciclo natural, en el sentido de lo que se acentúa no es su retorno, es lo que es buscado por el sujeto, es su unicidad significante y en tanto uno de los rodeos de la repetición, si se puede decir, ha marcado al sujeto que pone a repetir lo que no podría seguramente más que repetir ya que esto no será nunca sino una repetición, pero con el objetivo, con el propósito de hacer resurgir lo unario primitivo de una de sus vueltas. (Lacan, 1961-1962, s. p.)

En síntesis, podemos pensar que Dick siendo un sujeto criado en el seno de una familia londinense no habita un mundo humano; tomando en cuenta las nociones de Klein, el Yo se constituye a través del deseo y angustia en el dilema edípico, y de Lacan, a partir del trazo inaugural e ingreso al mundo de la palabra. El niño no se diferencia a sí mismo del mundo exterior y, así indiferenciado con el real, no puede simbolizar ni representar objetos exteriores a él. La paradoja se encuentra en que, a la hora de responder quién o qué es Dick, nos enfrentamos a pensar qué y quién es humano o qué nos constituye como tal. Siendo humano, con su incompletud innata, no es humano o no vive en un mundo humano pues no ha ingresado al mundo de la palabra.

Dick, el niño sin palabras

Uno de los síntomas de Dick, el que nos importa aquí, es su dificultad de aprendizaje en la lengua, el no poder hablar, el no poder comunicarse. En su análisis del caso, Lacan va a decir que Dick sí tiene lenguaje,

> Pero este niño ya tiene un sistema de lenguaje suficiente. La prueba está en que juega con él. Incluso lo utiliza para dirigir un juego de oposición contra los intentos de intrusión de los adultos. Por ejemplo, se comporta en una forma que en el texto es denominada negativista. Cuando su madre le propone una palabra que él es capaz de reproducir correctamente, la reproduce de forma inteligible, deformada o inservible. (Lacan, 1953-1954, p. 134)

De esta manera, podemos sostener que este niño está en el lenguaje. Más adelante Lacan dirá que el lenguaje está interrumpido al nivel de la palabra; por ello, hemos de distinguir que palabra y lenguaje no son lo mismo y, en este sentido, el niño es dueño del lenguaje hasta cierto punto, pero no habla, «La palabra no le ha llegado. El lenguaje no se ha enlazado a su sistema imaginario, cuyo registro es extremadamente pobre. […] Para él lo real y lo imaginario son equivalentes» (Lacan,1953-1954, p. 136).

El autor nos plantea que Dick como sujeto se ha quedado en el plano de lo imaginario y no ha logrado el ingreso en el simbólico y en el real. El Yo ideal y el ideal del Yo se constituyen en el estadio del espejo; el Yo ideal es cuando el sujeto ingresa en el imaginario y el ideal del Yo es cuando ingresa en el simbólico y en el real. Para explicarlo utiliza la óptica con un experimento que se llama *ramillete invertido*. Lacan explica el experimento de la siguiente manera:

> Supongan que esto sea una caja, hueca por este lado, y que está colocada sobre una base, en el centro de la semiesfera. Sobre la caja pondrán un florero, real. Debajo hay un ramillete de flores. ¿Qué sucede entonces? El ramillete se refleja en la superficie esférica, para aparecer en el punto

> luminoso simétrico. Dada la propiedad de la superficie esférica, todos los rayos que emanan de un punto dado aparecen en el mismo punto simétrico; con todos los rayos ocurre lo mismo. Se forma así una imagen real. […] Más allá del ojo, los rayos continúan su trayectoria y vuelven a divergir. Pero para el ojo son convergentes, y producen una imagen real. Convergen cuando llegan al ojo, divergen cuando se alejan de él. Si los rayos impresionan al ojo en sentido contrario, se forma entonces una imagen virtual. Es lo que sucede cuando miran una imagen en el espejo: la ven allí donde no está. (Lacan, 1954-1955, p. 126)

Con esta experiencia el autor quiere explicar cómo el mundo imaginario y real están intrínsecamente relacionados. En esta fase del estadio del espejo, a través de la imagen, el sujeto toma su cuerpo como una totalidad, antes de haber integrado las funciones motoras, las cuales le permitirán el futuro dominio del cuerpo y su consiguiente capacidad de desplazamiento. El niño siente un gran júbilo porque se ve completo delante de su imagen en el espejo y tiene una falsa sensación de completud.

> Se trata pues de la realidad pura y simple, que en nada se delimita, que no puede ser aún objeto de definición alguna; que no es ni buena ni mala, sino a la vez caótica y absoluta, originaria. Freud se refiere a este nivel en Die Verneinung cuando habla de los juicios de existencia: o bien es o bien no es. Aquí es donde la imagen del cuerpo que ofrece al sujeto la primera forma que le permite ubicar lo que es y lo que no es del yo. Pues bien, digamos que la imagen del cuerpo —si la situamos en nuestro esquema— es como el florero imaginario que contiene el ramillete de flores real. Así es como podemos representarnos, antes del nacimiento del yo y su surgimiento, al sujeto. (Lacan, 1954-1955, p. 128)

En esta fase descrita por Lacan es donde se encuentra Dick, donde entra el lenguaje, pero no la palabra. Está dentro de una realidad pura. En cierto punto está dentro del lenguaje, pero no en la palabra, porque no habla. La palabra no le ha llegado, mientras que el lenguaje se ha enlazado a su imaginario. «Para él

lo real y lo imaginario son equivalentes» (Lacan, 1954-1955, p. 136). Más adelante, Lacan sostiene que *la ley de la palabra humaniza al hombre*, pues el mundo real es un mundo humanizado, simbolizado por el sujeto a través de los símbolos que crean en el encuentro con el Otro. La palabra es el símbolo con la cual el sujeto humaniza el mundo, incluso le da sentido al sujeto y a su alrededor.

Dick se encuentra en el registro de lo imaginario, se constituyó en su *Yo ideal*, tiene esa falsa ilusión de unidad. Generalmente, el niño cuando está dentro de ese *Yo ideal* ve su imagen, pero busca la validación de esa imagen mirando a la madre, su gran Otro, y pasa del *Yo ideal* al *ideal del Yo*; la castración es la diferencia entre uno y otro. En el *ideal del Yo* entra en juego la castración, porque está la mirada de ese Otro. El sujeto pasa a ser borrado por ese Otro que es el lenguaje y la cultura, se constituye en sujeto del inconsciente, en el *Yo ideal*, *moi*, no es sujeto, presenta placer y displacer que debe ser interpretado por Otro. Lo simbólico es el Otro, el ser nominado por el Otro constituye al niño como sujeto.

Con lo expuesto, retomaremos la pregunta sobre qué es Dick, pues si la palabra humaniza al hombre y con ella logra crear su mundo, Dick se encuentra fuera de lo humano. Hubo un encuentro primario con el Otro que falló, que no se dio y no permitió la formación del sujeto en Dick. Ese fallido encuentro primario no le permitió a Dick ingresar en el mundo de la palabra.

Palabra y lenguaje

> —Cuando yo uso una palabra —insistió Humpty Dumpty— quiere decir lo que yo quiero que diga…, ni más ni menos.
>
> —La cuestión —dice Alicia— es si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.
>
> —La cuestión —zanjó Humpty Dumpty— es saber quién manda, eso es todo.

(Lewis Carroll, 2004, p. 88)

Haremos una breve distinción de qué es la palabra y qué es lenguaje para Lacan y así comprender mejor el estado de situación de Dick, ya que Lacan menciona que él sí se encuentra dentro del mundo del lenguaje, pero no en el de la palabra.

La palabra es un símbolo, la palabra introduce al sujeto al simbólico y el mundo humano es un mundo de símbolos. Interactuamos a través del intercambio de símbolos, y en ese intercambio se crean nuevos símbolos. Sostiene Lacan, «El surgimiento del símbolo crea, literalmente, un orden de ser nuevo en las relaciones entre los hombres» (Lacan, 1954-1955, p. 345).

Lacan va a decir más adelante:

> La palabra se instituye como tal en la estructura del mundo semántico que es el del lenguaje. La palabra nunca tiene un único sentido ni el vocablo un único empleo. Toda palabra tiene siempre un más allá, sostiene varias funciones, envuelve varios sentidos. Tras lo que dice un discurso está lo que él quiere decir, y tras lo que quiere decir está otro querer decir, y esto nunca terminará a menos que lleguemos a sostener que la palabra tiene una función creadora, y que es ella la que hace surgir la cosa misma, que no es más que el concepto. (Lacan, 1954, p. 351)

El autor nos propone pensar que el lenguaje es el soporte de la palabra y la palabra no tiene un significado único ni siquiera para un mismo sujeto. Como planteara Lewis Carroll en la voz del personaje de Humpty Dumpty, cuando se usa una palabra hay una intención sobre el significado de un término. La palabra es el intercambio con el Otro, la palabra hace que surja el lugar del Otro. Cuando se llama a alguien 'mamá' uno se reconoce como 'hijo'. Cada sujeto crea su propio significado, y de aquí que podemos sostener que en ella está esa función creadora que dice Lacan.

> La palabra es esencialmente un medio para ser reconocido […] Pero, a partir del momento en que quiere hacer creer algo y exige reconocimiento, la palabra existe. Por eso puede hablarse, en cierto sentido, del lenguaje de los animales en la exacta medida que hay alguien para comprenderlo. (Lacan, 1954, p. 348)

En esta situación podemos pensar que estarían Víctor y Dick sumergidos en el lenguaje, porque hay otros tratando de comprenderlos, pero no se pueden sostener en la palabra porque no se reconocen ni se sienten reconocidos por el Otro. Podemos pensar que en nuestros casos la dificultad se encuentra tanto del lado de la enseñanza como del aprendizaje de la palabra. Estos acontecimientos quedan relacionados en el sentido que *toda palabra es ya, en tanto tal, un enseñar*,

> No es un juego de signos, no se sitúa a nivel de la información, sino a nivel de la verdad. No pienso que queramos enseñar cuando nadie está ahí para aprender. […] En el lenguaje hay pues dos motivos: hablamos ya sea para enseñar, ya sea para que los otros, o nosotros mismos, re-recordemos. […] Agustín plantea la cuestión de saber si la palabra ha sido instituida únicamente para enseñar o para recordar. (Lacan, 1954-1955, p. 362)

Con respecto a la enseñanza de la palabra, los enseñantes en nuestros casos no han dado un lugar a la existencia del otro, quiénes son estos nuevos sujetos, jóvenes o niños. Recordemos que Lacan subraya que *la enseñanza se hace mediante la palabra;* por lo que no puede haber enseñanza sin la palabra, la cual trae al mundo, —al elefante— nombrándolo. Las dificultades ante el aprendizaje de la palabra podrían provenir de la enseñanza frente a la situación de que nuestros sujetos no tengan palabra, aunque habiten en el mundo del lenguaje. Ellos no habitan en el mundo de la palabra pues ellos no hablan.

Si Itard ve a Víctor como un objeto y no como un sujeto, es porque es un objeto de experimentación, y de aquí que su técnica —científica— de ingresarlo al mundo de la palabra no genera un acontecimiento ni un deseo. Sin embargo, la vida cotidiana, esto es, de la *enseñanza social* y *corriente* —lo que incluirá al

lenguaje— en un currículo para las instituciones modernas será una propuesta exitosa que se continuará en la Escuela Nueva de la mano de la Dra. María Montessori y su Pedagogía Científica.

Por otro lado, sobre la enseñanza en el caso de Dick, los enseñantes del entorno del niño tampoco han logrado el ingreso del nuevo sujeto al mundo de la palabra y de los símbolos, como lo piensa Klein, o del orden simbólico, para Lacan. De aquí que se perciba que hay importantes problemas en la constitución de Dick como un sujeto, esto es, un sujeto de deseo para su grupo familiar.

En lo que refiere a las dificultades ante el aprendizaje de la palabra, recibimos, desde Klein, la idea de que la ausencia de angustia del niño induce a pensar que no ha ingresado al mundo de los símbolos y por lo tanto al de la palabra. Desde Víctor, el joven adoptado por la cultura y la ciencia de mano del médico y la institutriz, alcanzamos a comprender que no solo la edad y los años de abandono actúan como dificultades para su aprendizaje de la palabra; algunas emisiones, como el caso de *lait* o el nombre de la joven, demuestran que puede producir con sentido alguna palabra. Lo que este caso nos brinda es, en definitiva, una enseñanza frente a las acciones institucionales y a las teorías que entienden a los sujetos como objetos y que sostienen que es posible saltearse la humanización en forma de afecto y cuidados a la hora de enseñar.

Ambos casos nos estimulan a pensar en los requerimientos humanos que son necesarios para enseñar y para aprender, más allá de las teorías de enseñanza y de aprendizaje de uso en cada época y edad, y de la descomposición didáctica, infinita de partes para lograr enseñar todo a todos.

En el psicoanálisis, el afecto genera el surgimiento de un sujeto allí donde aún no lo había; de aquí que resaltemos la importancia del deseo de los otros y del Otro.

Referencias bibliográficas

Bilbao, C. (Dir.) (1978). *La ciencia del hombre en el siglo XVIII* (Textos de Jauffret, L., Cuvier, G., Degérando J. y Peron, F.). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Carroll, L. (2004). *A través del espejo*. Córdoba: Ediciones del Sur.

Itard, J. (1978 [1801]). Memoria sobre los primeros progresos de Víctor de Aveyron. En P. Pinel y J. Itard, *El salvaje de Aveyron: psiquiatría y pedagogía en el Iluminismo tardío*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina,.

Itard, J. (1982 [1801]). Memoria acerca de los primeros progresos de Víctor de Aveyron. En R. Sánchez Ferlosio, R. (Traducción y notas). *Memoria e informe sobre Víctor de l'Aveyron*. Madrid: Alianza.

Itard, J. (1982 [1806]). Informe acerca de los nuevos progresos de Víctor de Aveyron. En R. Sánchez Ferlosio (Traducción y notas). *Memoria e informe sobre Víctor de l'Aveyron*. Madrid: Alianza.

Klein, M. (1971). *Psicoanálisis del desarrollo temprano*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1981 [1953-1954]). *El seminario. Libro 1. Los escritos técnicos de Freud*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1999 [1954-1955]). *El seminario. Libro 2. El yo en la teoría freudiana y en la técnica psicoanalítica.* Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1998 [1956-1957]). *El seminario. Libro 4. Las relaciones de objeto.* Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1961-1962). *El seminario. Libro 9. La identificación.* Recuperado de: https://www.lacanterafreudiana.com.ar/2.1.3.8%20CLASE%20-08%20%20S9.pdf

Lacan, J. (1962-1963). *El seminario. Libro 10*. La angustia. Buenos Aires: Paidós.

Lane, H. (1984). *El niño salvaje de Aveyron*. Madrid: Alianza.

Mannoni, O. (2006). *La otra escena. Claves de lo imaginario*. Buenos Aires: Amorrortu.

Montanari, A. (1978). Introducción, notas y selección de textos. En P. Pinel y J. Itard, *El salvaje de Aveyron: psiquiatría y pedagogía en el Iluminismo tardío*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.



Leyendo a oscuras

Magalí Pastorino, 2019

4. GENEALOGÍAS DEL APRENDIZAJE Y LA EDUCACIÓN

Inhibir, reprimir, aprender. La sexualidad como dificultad

AGUSTINA CRAVIOTTO CORBELLINI

Introducción

Este trabajo es parte de una investigación que indaga sobre la lectura de Freud, en 1900 en Uruguay (Craviotto, 2017). Para esta instancia presentamos un debate sobre la educación sexual, donde se analizan dos propuestas que tomaron a la sexualidad infantil como problema para la aprehensión de la cultura. La inhibición y la represión jugaron allí un rol fundamental. Estos han sido fenómenos frecuentes en psicoanálisis y en otros campos, como el jurídico, el psiquiátrico o el pedagógico, tanto en la época de Freud como en la actualidad. Entre estos, es posible apreciar un abanico de posibilidades y ciertas inconsistencias sobre el lugar que ocupan (De Olaso, 2015). En virtud de esta brecha decidimos emprender este análisis. Como señaló Freud y analizó Foucault (2008) para el caso de occidente, retomamos su abordaje sobre la sexualidad como sinónimo de problema o dificultad ante el aprendizaje.

Freud circunscribe a la inhibición como limitación normal de la función del yo, un modo de posicionarse ante la angustia, como una manera de tratar de asir lo inasible. Esta opera en el campo del movimiento, lo que significa que puede detener al sujeto por la posible inminencia del encuentro con su deseo. Es asunto del yo —a diferencia del síntoma—. La suspensión del acto no elimina la disposición libidinal, por lo que culmina con una satisfacción por la vía de la formación de síntoma. Cuando la inhibición no consiste en un simple desvío para asegurar el buen funcionamiento del principio de placer, un camino es lo que Freud llamo la represión, cuando se ha sustraído un «representante de la representación», *Vorstellungsrepresentanz*, o un representante de la pulsión, *Triebrepresentanz* (Freud, 1915a). Con la represión, ya estamos en el síntoma. Lacan señaló, en el seminario *La Angustia*, que síntoma e inhibición se

relacionan por la vía del impedimento según la expresión: «estar impedido es un síntoma. Estar inhibido es un síntoma metido en el museo» (2006, p. 18). Si retomamos este posible nexo entre inhibición y represión, es para revisar cómo fueron interpretados de una forma particular y alejada de la propuesta freudiana, operando en términos generales y como verbos: inhibir y reprimir.

El debate

En 1922, acontece un Debate sobre Educación sexual[100] liderado por Paulina Luisi[101] y confrontada con el doctor Juan B. Morelli[102]. Luisi ofreció la conferencia «Educación sexual», motivo de crítica de Morelli, quien escribiría el texto titulado «A propósito de la educación sexual». Ambas propuestas ponen a discusión las ventajas y desventajas de la inclusión, los modos y las teorías que estas sugieren, donde la 'doctrina freudiana' ocupa un lugar central. La *curiosidad* infantil, la inhibición y represión, el papel de la cultura, entre otros elementos, se ofrece para argumentar las propuestas. Estas se publican en un compendio que reúne las secciones de Medicina, Ginecología, Psiquiatría y Urología, en el tratamiento de diversos problemas que se erigían en torno a la sexualidad: la tuberculosis, el retardo mental por herencia y degeneración, los efectos nocivos de la improductividad por incapacidad o masturbación, el *contagio* del retraso en la escuela, entre otros.

La discusión se despliega en una serie de argumentos que, entre moral y cientificidad, buscan alcanzar un modo eficaz de control o reducción de los riesgos de una epidemia orgánica y moral. Foucault nos recuerda que «la vida y la muerte nunca son en sí mismas problemas médicos. Incluso cuando el médico, en su trabajo, arriesga su propia vida o la de los otros, se trata de una

[100] Fue organizado por la Sociedad de Medicina de Montevideo y desarrollado en el Segundo Congreso Médico Nacional celebrado en Montevideo, del 16 al 23 de octubre de 1921.

[101] Maestra y médica socialista.

[102] Médico, católico, integrante del Directorio del Partido Nacional, senador.

cuestión moral o de política, no de una cuestión científica» (2007, p. 54). Por esto, quizás, Luisi (1922) señaló que «este tema pertenece más a la pedagogía que a la medicina, aunque esta se haya ocupado de él con preferencia» (p. 147), y que igualmente debía atenderlo la medicina escolar, como problema «a la vez biológico y educativo» (1922, p. 148).

La dificultad

Paulina Luisi (1922) insistió en la imperiosidad de una reforma escolar sobre la base de una educación sexual. La sexualidad como problema tomaba más fuerza a partir de la constatación médica de la trasformación psíquica y somática del niño, donde los planteos de 'separación de los sexos' no demoraron. Bajo la premisa de que «conviene quitar (…) los motivos presentes de exaltación sexual para tener probabilidad de buen éxito en la mantención de los intereses culturales» (Morey Otero, 1922, p. 565), los niños «precoces sexuales» fueron sometidos a evaluaciones y llevados a otros centros, como «medida de buena política pedagógica» (1922, p. 566). El niño sexuado fue un problema para la escuela. En esta coyuntura, surgirá un nuevo elemento que alimentó el debate: la lectura de Freud y sus teorías sexuales infantiles. Morelli (1922) refutó lo siguiente:

> ¿Qué moral vais a enseñar vosotros que no reconocéis otro control a la moral que el que le puede dar la ciencia? Como sabéis, un número reciente de médicos, Freud, Marcuse, Nyström, Ehrenfels, y cien otros, han pretendido en estos últimos años, en nombre de la psicología, de la fisiología y de la patología, suprimir, en proporciones variables, los dictados de la moral clásica que nosotros recibimos de nuestros padres. (p. 182)

Aceptar una teoría que incluye estadios autosexuales y homosexuales significaba aceptar un cuerpo que va en contra del orden natural del instinto, orden primero orgánico —puesto que los hombres y las mujeres eran realidades

biológicas—, y orden moral, puesto que también debían reflejar el destino inexorable del hombre normal, respetable y de familia (Barrán, 2006). Estos principios debían conducir al hombre desde la infancia; por ejemplo, la masturbación fue entendida como la clave exacta para ingresar en el mundo de la demencia y denunciada por su inutilidad productiva para el país. El hombre adulto constituyó el ideal de normalidad y su máxima expresión fue la disponibilidad para el trabajo. Por estos motivos, la escuela fue el espacio indicado para inculcar la capacidad de trabajo y detectar en las dificultades ante el aprendizaje los síntomas que anunciaban la anormalidad.

La sexualidad se abordó como un problema biológico y educativo, por ambos disertantes. Un concepto eje que articuló las dos posiciones fue el de *instinto*, concepto que hace lazo entre una condición: la naturaleza, y un artilugio correctivo: la pedagogía. Desde temprano, Freud habría dejado un terreno fértil con sus estudios sobre la sexualidad en la infancia y los efectos del exceso de una educación moralizante sobre la neurosis infantil, así como la imposibilidad de la armonía psíquica propuesta desde *Proyecto de una psicología para neurólogos* (1895), los *Manuscritos a Fliess* (1896-1897) hasta los *Tres ensayos* de 1905. No hay armonía del organismo, puesto que «la pulsión no mantiene ninguna relación natural y preestablecida con su objeto. Apunta indudablemente a su propia satisfacción, pero el objeto que necesita para lograrlo es denominado por Freud cualquiera» (Le Gaufey, 2012, p. 134). Contrariamente, la noción de crecimiento médica fue acompañada por la noción de desarrollo, lo que se vinculó rápidamente a la edad y se dividieron etapas o períodos afines. Luisi (1922) dirá que:

> A medida que el pequeño ser va desarrollándose, al contacto con las demás unidades sociales, familia primero, escuela y compañeros después, va adquiriendo instintivamente, subconscientemente, una serie de hábitos trazados por las costumbres del ambiente en que se desarrolla, e impuesto a su naturaleza por la imitación. (p. 149)

«A medida que» no es un comienzo posible entre otros, sino que señala la correlación entre etapas y crecimiento, y un desarrollo que sigue un curso y no otro. «Subconscientemente» e «instintivamente» son sinónimos. Estas nociones fueron acompañadas por las de «armonía», «equilibrio» y «proporción» (Luisi, 1919), y remiten a la idea de integralidad del cuerpo, aunque conformado por diversos elementos que tienden, por adaptación, al equilibrio de las proporciones entre estos. Si el hombre es un ser de instinto, si su animalidad sexual es capaz de superar a la razón, es fundamental su control. El instinto sexual perturba la razón y con ello la posibilidad de aprehender los objetos de la cultura. Si hay una relación entre la sexualidad y el conocer, es como obstáculo.

Freud estableció que el acto de conocer ocurre sobre el fondo de un drama particular del sujeto. El pensamiento es afectado, fundamentalmente por las experiencias, y esto no es ni bueno ni malo para la razón, simplemente es una característica del pensamiento humano. De allí, la noción de destino, como futuro abierto e inesperado, choca contra el desenvolvimiento lineal de las psicologías. Ya no hay un desdoblamiento de las leyes generales del instinto o del comportamiento sobre un cuerpo en el tiempo, sino un estilo singular del conocer. Este estilo particular se anuda con marcas de tales conflictos, y responde más a ellos que a las cualidades de los objetos a aprender. La aprehensión del mundo sucede de acuerdo a cierta «elección» desconocida y conveniente (Freud, 1920).

Cuando informa su propuesta educativa, Luisi detalla tres partes: una primera «relativa a la educación propiamente dicha, esto es al desarrollo, sometimiento y dirección del instinto y sentimientos sexuales dentro de las normas establecidas por la moral social […] bajo la acción de la voluntad reflexiva»; una segunda parte «relativa a la instrucción, esto es, a los conocimientos científicos atingentes a los fenómenos de la reproducción de la especie (historia natural, anatomía y fisiología humanas, higiene y profilaxis)»;

una tercera y última parte conformada por «el conocimiento de Deontología social en la parte relativa a las cuestiones de la generación (instrucción moral)» (1922, p. 155). Indica como elemento técnico fundamental de toda instrucción sexual hablar «como si el alumno no pudiera ser sujeto» (Luisi, 1922, p. 171). ¿Cómo entra en juego la educación? Como correctivo a «la búsqueda desenfrenada de placer y la deserción del cumplimiento de las responsabilidades y deberes inherentes a la función sexual» (1922, p. 149); como instrumento para que la animalidad sea «coartada […] por una universal y sistemática educación del carácter y una vigorosa gimnasia de la voluntad» (Luisi, 1922, p. 158). A su vez, propone educar al niño «evitando al mismo tiempo la sugestión de la natural curiosidad» (Luisi, 1922, p. 163). La curiosidad, la investigación infantil y la hipocresía con la que juzga el actuar adulto parece provenir de la lectura de Freud, de hecho señala: «tal vez en que Freud no carece de razón en su psicología sexual» (Luisi, 1922, p. 153). Sin embargo, interpreta que el deseo de saber disminuye si es dada la información adecuada, adecuación ofrecida por el conocimiento de las ciencias naturales.[103]

El juego con el saber, con la dimensión del deseo, no parece tener lugar, al contrario, la enseñanza aparece como sinónimo empirista de internalización, instrucción o aprendizaje. Morelli aclara que la palabra del adulto solo podría traer nueva información que aumente la perturbación mental, que luego no puedan ser reprimidos como la moral indica. La *curiosidad*, la investigación, la pregunta, el saber, solo pueden ser peligrosos. La distancia entre Luisi y Morelli no está en la disciplina y el control del cuerpo que es finalmente funcional, sino en la palabra del adulto sobre el niño, pues finalmente tiene efectos sobre el cuerpo. Mientras para Luisi el conocimiento previene, conduce, acota conscientemente los movimientos de la pasión sin encauzar, para Morelli

[103] Luisi propone una instrucción por medio de metáforas y comparaciones animales y vegetales, para luego describir para su formación moral correlativa las funciones de ambos sexos: roles, responsabilidades, deberes.

funciona despertando una perversión, pero también podríamos decir que despierta una incógnita, que lleva a la búsqueda, que lleva a desear saber más… El peligro radica en despertar al monstruoso deseo. En todo caso, si hay uno de los dos que reconoce un cuerpo deseante, es Morelli al negarlo.

En su escrito, Morelli (1922) inicia un apartado titulado *Los ataques de la escuela de Freud, moral e instrucción sexual.* Lo presenta como a «un eminente neurólogo y psicólogo, el profesor Freud», quien «ha interpretado de una manera original la represión de las ideas sexuales» (1922, p. 201). Para Morelli la enseñanza de la teoría, en su valor heurístico, no sirve de nada si no va dirigida a modelar la voluntad. August Förel[104] es citado para señalar que en la escuela «es más apropiada que la instrucción directa, una propedéutica sexual que consiste en una gimnasia de la voluntad» (1922, p. 203). Es fundamental en la conservación de la vida, que es lo más primordial para el ser humano, «contrariamente a lo que dice Freud» (1922, p. 205). Morelli recurre a la teoría freudiana para colocar la voluntad sobre el *principio de placer* (Freud, 1920). Encuentra una incitación a dar curso a las pasiones del cuerpo, por la primacía de un *principio de placer*, aunque haya sido negado por Freud (1920). Preocupado por demostrar que no solo se debe hacer, sino que es posible hacerlo, Morelli aclara que la inhibición «se produce por la intervención de factores sentimentales de orden superior y cuya génesis debemos buscarla en el campo social como en el campo moral» (1922, p. 206). Donde Freud dice que «nuestra cultura se edifica sobre la sofocación de pulsiones» (1908, pp. 167-168), Morelli lee que hay que sofocarlas. La inhibición y la represión no son mecanismos psíquicos, sino herramientas pedagógicas para el *self control*, y el asco, la vergüenza y la moral (Freud, 1905), productos necesarios del lazo social. Morelli (1922) lee en Freud que

[104] August Förel (1848-1931) fue un psiquiatra suizo, higienista.

> … sería casi la regla —según el autor vienés y sus discípulos— el amor sexual de los hijos para los padres de diferente sexo con un cortejo de celos y deseos de muerte o desaparición de la hija contra la madre y del hijo contra el padre. Esta combinación sentimental, que ha sido designada con la frase 'complejo de Edipo' en recuerdo de la incestuosa pasión de la tragedia griega, dejaría honda huella en el espíritu del niño y más adelante se prolongaría bajo forma de preferencia por las personas mayores para objeto del primer amor, inclinación a las personas parecidas al padre y a la madre, etc. (p. 220)

Sobre el «*Odipuskomplex*» (Morelli, 1922, p. 220) propone, aunque desconfía que sea así, un silencio que traería calma al cuerpo, y una progresiva enseñanza moral que ordene los goces y dirija la nueva elección. A una economía psíquica sostenida por el conflicto entre la pulsión y la ley cultural que la limita, Morelli (1922) formula una pedagogía al alcance de la felicidad individual y el bienestar social. Si Freud señala con la prohibición la imposibilidad de la meta de la pulsión, Morelli lee una posibilidad y una elección de vida. Por esto, las primeras etapas son el momento del trabajo psíquico, el rechazo (Morelli, 1922) que se daría por efecto de

> … la educación, de la represión por las conveniencias sociales, de las creencias religiosas, etc., todas esas imágenes van a ser corridas del campo de la conciencia y empujadas al mundo de la inconsciencia, que tendría una existencia propia e importante, influyendo en todos los momentos de la vida corriente, en la cual harían irrupción los productos del trabajo inconsciente, revelándose en diferentes aspectos. (pp. 220-221).

Morelli resume que, justamente por todos estos motivos, con los niños no hay que hablar de lo sexual (1922, p. 229). La instrucción sexual podría, como conjunto de impresiones e ideas, provocar un traumatismo que podría despertar la neurosis, por lo que de aplicarse masivamente en las escuelas produciría histéricos y neurasténicos en masa. Por lo tanto, ante la conclusión

de que «los fenómenos sustitutivos [los síntomas] que aquí emergen a consecuencia de la sofocación de lo pulsional constituyen lo que describimos como nerviosidad, en especial como psiconeurosis» (Freud, 1908, p. 171), Morelli dirá que la moral no enferma, en todo caso su omisión propaga una epidemia biológica y moral. Recuerda que Freud encuentra a los complejos compuesto por impresiones, ideas, palabras que generalmente se alojan en el campo de la inconsciencia, empujados con lo que se conoce como 'rechazo' (*refoulement, verdrängung*), mecanismo de expulsión del campo de la conciencia al campo de la inconciencia (1922, p. 221). A partir de esto, Morelli dirá que «el esfuerzo honesto y perseverante de "mantenerse puro de pensamiento, palabra y obra",[105] debiera ser considerado por Freud […] como un trasporte superior del 'affect' o sublimación de los complexos» (1922, p. 226). Generalizar estos asuntos solo «rebaja a los más puros y nobles ideales» (1922, p. 226). El médico retoma la teoría de la represión como medio y fundamento ante la necesidad de fortificar los sentimientos morales y cristianos, es decir, «anular los sentimientos inferiores y egoístas, tan característicos del niño» (1922, p. 202).

Para finalizar

Para el momento del debate, no estaba escrito, y mucho menos publicado, el texto «Inhibición, síntoma y angustia» (1926). Sin embargo, el problema de la inhibición ya se encontraba presente en los primeros escritos freudianos, a los que sí parecen haber accedido los médicos uruguayos (Craviotto, 2017). Así como Luisi parece hacer referencia a los *Tres ensayos* de 1905, Morelli confirma la lectura de *La moral sexual 'cultural' y la nerviosidad moderna* (1908), cuando señala que

> … la solución de Freud es análoga por su valor moral a esta, […] por ejemplo: en el caso de una esposa que no tuviera suficiente satisfacción con

[105] No es posible saber a quién estaría citando.

su marido «el remedio sería la infidelidad; pero la mujer virtuosa lo resiste y prefiere refugiarse en la neurosis». (1922, p. 231).

Fue publicado en marzo de 1909 en la revista *Sexual-Probleme,* dirigida por Max Marcuse (1877-1908). Según señala la edición de Amorrortu, fue en 1929 cuando se publica en castellano *La moral sexual «cultural» y la nerviosidad moderna*, por Luis López-Ballesteros. Esto nos lleva a pensar que la lectura realizada por Morelli fue sobre la revista *Sexual-Probleme* o mediada por un tercero que trabajaba sobre la obra de Freud. En una nota al pie, refiere a que el instinto «del peligro» es el fundamental en el hombre, y que no solo lo cree él, sino que ha sido defendido por Rivers, inglés de Cambridge, que en 1920 había escrito *Instint and the inconscious*, y que Morelli reconoce como partidario del psicoanálisis. El libro al cual refiere es *Instinct and the unconscious. A contribution to a biological theory of the psycho-neurose* de W. H. R. Rivers. El prefasio del libro aclara que «the general aim of the book is to put into a biological setting the system of psycho-therapy» (Rivers, 1920, p. 5), criterio base de las Ego y Self Psychology norteamericanas, con la dirección de Aldof Meyer.[106]

La lectura de Morelli coincide con el pansexualismo, puritanismo, terapéutica, interpretados por estos. Si bien no parece preocuparse demasiado por las pruebas de la eficacia del método —como si sucedió con Etchepare (1916, 1926)—, su lectura busca en el psicoanálisis un instrumento de

[106] Meyer, que inició sus estudios de psiquiatría en la Clínica del Burghölzli con August Förel, de quien Morelli destaca sus aportes sobre la educación sexual, fue un psiquiatra suizo, con gran repercusión en Estados Unidos. Se lo reconoce como el fundador de la psiquiatría dinámica norteamericana y por haber introducido el término de 'higiene mental', desde un punto de vista psicobiológico. Sus estudios en psicobiología fueron fundamentales para unir a la psiquiatría clásica con la interpretación psicodinámica. Meyer dirigió el State Psychiatric Institute, uno de los centros que más discutió las ideas freudianas en los Estados Unidos. No adoptó la teoría freudiana del inconsciente, aunque fue miembro de la American Psychoanalytic Association (APsaA), y desarrolló su enseñanza defendiendo el pensamiento consciente como único factor de la adaptación del hombre a la sociedad. Sus estudios fueron de influencia directa para el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM), establecido por la American Psychiatric Association (APA).

adaptación del hombre a la sociedad (Rudinesco y Plon, 1997). El psicoanálisis aparece como capaz de aportar una solución a la moral sexual de una sociedad democrática y liberal: es posible no solo curarse de la neurosis, sino prevenirla. A esta felicidad alcanzable subyace una teoría del derecho individual, una centralidad de la conciencia, y un puritanismo religioso correspondido a fundamentos biológicos.

La inhibición no implica únicamente un alto o una pasividad, sino un dinamismo de 'ir contra la corriente', de ir en sentido contrario. Este desplazamiento a un sentido activo, es decir, del término como verbo *inhibir* al sustantivo *inhibición*, refleja la distancia entre los médicos uruguayos y la propuesta freudiana. El verbo habilita una lectura médica como acción pedagógica a tomar, donde aparece un agente: el médico y el maestro, y un objeto: el cuerpo del escolar. Cuando el sustantivo domina pasa a ser un predicado susceptible de afectar al sujeto, y la inhibición pasa a ser un estado, más que un acto exterior. En este sentido, Luisi y Morelli proponen dos vías: poner en juego conocimientos para el *self control* o reprimir explícitamente para no agitar las imprudentes aguas del saber y el deseo.

La distancia entre la imposición del verbo como acción pedagógica y la consideración del mecanismo intrínseco a la estructura psíquica la establece la noción de sujeto. Si Freud pensó la inhibición en una lógica de tres: Yo, Ello y Superyó (y que Lacan con posterioridad nombra como sujeto dividido), para los médicos del 900 el verbo resulta útil para gobierno de sí. Tanto Morelli como Luisi advierten, por vías diferentes, que la inhibición y la represión deben ser favorecidas por el médico, al servicio social e individual. Al «gran empeño psíquico»[107] que Freud señalaba a propósito de las representaciones y *Antrieb de acción* inhibidas de hombre sano, los médicos construyen una pedagogía.

[107] Puede ser leído como antecedente del gasto psíquico a propósito de la inhibición en la metapsicología (de Olaso, 2015).

Una lectura retroactiva de la obra freudiana nos permitiría reconocer algunas diferencias de lectura de los uruguayos; sin embargo, es necesario reconocer las condiciones coyunturales como primer acercamiento y hacerse la pregunta sobre hasta qué punto su posibilidad se extrae de la propia materialidad de los escritos freudianos. Es decir, cómo algunas tempranas referencias ubicaron a la inhibición como rechazo, sofocación o represión. Por ejemplo, cuando Freud y Breuer señalaban que «se trata de cosas que el enfermo quería olvidar y por eso adrede las reprimió [desalojó] de su pensar consciente, las inhibió y sofocó» (1893, p. 36). Estas interpretaciones forman parte también del conjunto impreciso de conceptualizaciones de la inhibición, que Freud desechará con sus trabajos posteriores. Aun así, en la posibilidad de la interpretación, la inhibición enredada con la represión como acción pedagógica es alimentada por una fagocitación médica de la obra freudiana, sostenida por una transliteración del *Trieb* y el *refoulement*, al servicio del gobierno del sujeto.

Referencias bibliográficas

Barrán, J. P. (2006). Visión social de la homosexualidad. En Memoranda XXIII. Recuperado de: http://www.chasque.net/frontpage/relacion/0106/homosexualidad.htm (Consultado el 3 de noviembre de 2015).

Craviotto Corbellini, A. (2017). *El sujeto entre la Clínica y la Escuela. La relación cuerpo-psique y la lectura de Freud en Uruguay (1900-1930)*. Tesis para optar por el título de Magister en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Foucault, M. (2007 [1978-1979]). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2008 [1976]). *Historia de la sexualidad. Tomo I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.

Freud, S. (1991 [1893-1895]). Estudios sobre la histeria. En J. Strachey (Comp.). *Sigmund Freud. Obras completas*. *Tomo II*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, p. 304.

Freud, S. (1991 [1895]). Proyecto de psicología. En J. Strachey (Comp.). *Sigmund Freud. Obras completas*. *Tomo I*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 323-336.

Freud, S. (1991 [1901-1905]). Tres ensayos de teoría sexual. En J. Strachey (Comp.). *Sigmund Freud. Obras completas*. *Tomo VII*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 109-121.

Freud, S. (1991 [1915a]). La represión. En J. Strachey (Comp.). *Sigmund Freud. Obras completas*. *Tomo XIV*. Buenos Aires: Amorrotu Editores, pp. 135-152 y 267.

Freud, S. (1991 [1915b]). Pulsiones y destinos de pulsión. En J. Strachey

(Comp.). *Sigmund Freud Obras Completas*. *Tomo XIV*. Buenos Aires: Amorrotu Editores, pp. 105-134.

Freud, S. (1926). Inhibición, Síntoma y Angustia. En *Obras Completas. Tomo XX*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Freud, S. (1948 [1922] [1908]). La moral sexual 'cultural' y la nerviosidad moderna. *Obras completas*, Traducción de López Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca.

Lacan, J. (2006 [1962-1963]). *El Seminario. Libro 10. La angustia*. Buenos Aires: Paidós.

Le Gaufey, G. ((2012) [1991]). *La incompletud de lo simbólico*. Traducción de Graciela Siciliano Bousquet. Buenos Aires: Letra Viva.

Luisi, P. (1922). «Educación sexual». *Segundo Congreso Médico Nacional*. *Tomo I*. Montevideo: El Siglo Ilustrado de G. V. Mariño, pp. 144-179.

Morelli, J. B. (1922). A propósito de la Educación sexual. *Segundo Congreso Médico Nacional*, *Tomo I*, Montevideo: El Siglo Ilustrado de G. V. Mariño, pp. 179-239.

Morey Otero, S. (1922). La Educación Moral y Cívica; métodos y programas. *Anales de Instrucción Primaria*, *19* y *20*, *(7)* y *(8)*, *Tomo XIX* , julio y agosto de 1922, Montevideo, pp. 549-611.

Morey Otero, S. (1929). *Elementos de psicología. Introducción a los estudios psicológicos*. *Curso de la asignatura adaptado a los programas universitarios y magisteriales.* Montevideo: Claudio García Editor.

Olaso, J. de (2015). *Paradojas de la inhibición*. Buenos Aires: Manantial.

Roudinesco, E. y Plon, M. (2008 [1997]). *Diccionario de psicoanálisis*. Traducción de Jorge Piatigorsky. Buenos Aires: Paidós.

Un acercamiento a la construcción de la noción de sujeto anormal a través de la revisión de archivos en Uruguay

MARÍA PAULA GAUNA ZAPATA

Introducción

Este trabajo presenta los avances de una revisión de archivos que posibilitan un acercamiento a la construcción de la noción de sujeto *anormal* en el Uruguay, entre los años 1900 y 1950. Se enmarca en los estudios del grupo de investigación Formación de la Clínica Psicoanalítica en el Uruguay (FCPU), Facultad de Psicología, Universidad de la República, y en la Maestría en Psicología Clínica. El interés se centra en poder *decir* acerca del sujeto categorizado como *anormal* en la época, que no es ni el loco ni el onanista ni el delincuente, sino aquel sujeto que es difícil nombrar o ser escuchado, incluso, hasta nuestros días: el débil mental, el retrasado, el imbécil, entre otras definiciones que lo enmarcan.

En la primera mitad del siglo XX, en Uruguay se produce una nueva narrativa y un desarrollo de tecnologías sobre los anormales, producto del Estado Moderno. Hacia 1942 se aprecia una nueva discursividad que afecta a esta noción, fruto de las consecuencias de la guerra. Las revisiones de archivos pretenden indagar los factores histórico-discursivos de la noción de anormalidad en el discurso médico, jurídico y pedagógico, principalmente, y las influencias de la psicología.

Actualmente los avances de este trabajo refieren a la categoría de *niño anormal*, incluyendo: revisión de archivos en relación con los niños anormales, lectura de las clasificaciones existentes en la época, interrogantes acerca de los discursos que fueron nombrando a los niños anormales y un inicio de revisión

del abordaje psicológico y psicoanalítico, indagando acerca de las prácticas clínicas de la psicología, psiquiatría y psicología con relación al tema propuesto.

El trabajo tomará como referencia el curso de Michel Foucault *Los anormales* (1974-1975), porque es de destacar el recorrido que realiza este autor sobre la noción de anormalidad que se inicia con la pericia psiquiátrica, es decir, la psiquiatría a favor del ámbito jurídico, para el abordaje del posible sujeto peligroso o criminal. Plantea a la psiquiatría como teoría eugénica y define tres tipos de sujeto peligroso: los monstruos, los incorregibles y los onanistas.

Avances en la revisión de archivos

Se comenzó la búsqueda de archivos en los ámbitos discursivos que nombraban a los llamados *anormales* (el ámbito educativo, médico y jurídico, fundamentalmente). La principal revisión se realiza, para el ámbito educativo, en los *Anales de Instrucción Primaria* desde 1903 hasta 1940, publicación acerca de la instrucción primaria en Uruguay, y en la *Enciclopedia de Educación del Uruguay* de 1930. Para el ámbito médico, el *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Montevideo* y los *Archivos de Pediatría del Uruguay*, desde 1928 a 1950, y los trabajos de médicos referentes como Bernardo Etchepare y José María Estapé.

Es necesario aclarar que dentro de lo *anormal* se hacía referencia a los débiles físicos (desde niños pretuberculosos a debilidades como la sordera), débiles mentales, locos, criminales, entre otros.

Revisión histórica

Hasta el momento, en la revisión de archivos, la primera experiencia encontrada para el abordaje de los niños anormales en el Uruguay data de 1882, en referencia a los sordos:

> El primer ensayo realizado en el país a favor de los niños anormales data, según informes que pude obtener, del año de 1882. Fue la Escuela de 2do

> grado N.º 13, dirigida por el Profesor don Manuel Collazo y Villar, la primera en fundar una clase para la enseñanza de los sordomudos. (Munar, 1919, p. 585)

En 1891, esta iniciativa fue considerada por la autoridad escolar resolviendo fundar ese mismo año el Instituto de Sordomudos, anexo a la escuela mencionada por Munar.

Un acontecimiento de interés, para el inicio de una especificidad de la debilidad mental, tuvo lugar en 1910 con Bernardo Etchepare, médico fundador del primer sanatorio del país para enfermos mentales; Etchepare viaja a Francia y presenta a su regreso *Los débiles mentales* (1912), dando cuenta de diversos «asilo-escuelas», concentrando su relato en la sección Félix Voisin, dirigido al tratamiento de las niñas débiles mentales. Etchepare (1912) destaca la importancia de haber visitado el hospicio «cuya fama ha llenado y llena aún el mundo entero científico» con los estudios de personalidades como Pinel, Morel, Falret y Charcot.

En 1916, se encuentra una referencia acerca del abordaje de estos *anormales*: una clase de niños anormales perteneciente al Asilo de Huérfanos y Expósitos Dámaso Larrañaga, a la cual asistían:

> Retardados y Anormales donde podrán adiestrarse como obreros. […] También pueden ir normales del Asilo Larrañaga y reformatorio de menores porque puede haber ejemplares anormales de conducta moral. Evitando la influencia malsana de su ejemplo sobre los demás anormales. (Munar, 1919, p. 587)

Las novedades de Etchepare llegan al ámbito educativo, según se constata en uno de los *Anales de Instrucción Primaria* de 1919, siendo esa la primera referencia encontrada en estas publicaciones. Margarita Munar, maestra, es quien publica el artículo de referencia «¿Qué hemos hecho por la educación de los niños mentalmente anormales?», en el que cuestiona el abordaje de los anormales en el ámbito pedagógico, pero con una marcada influencia de los

hallazgos provenientes de la medicina: sostenía que es «el Informe del doctor Etchepare lo más notable que se ha escrito en la materia» (Munar, 1919, p. 589). Etchepare (1912) planteaba que es «un problema de salud pública del que debían tomar asunto los médicos a fin de terminar con lo que llamaba el *barbarismo*» (Vomero, 2014).

En 1927, se aprueban las clases diferenciales para falsos anormales psíquicos (a diferencia de los débiles e inestables) y se crea una comisión con un médico psiquiatra y profesores de psicología, entre otros. Este fue un proyecto del consejero Emilio Verdesio; las clases comienzan a efectuarse en 1928, según consta en el libro *Clases diferenciales* de Emilio Verdesio (1931) y en los *Anales de Instrucción Primaria*, *Tomo XXIV* (1928). También en 1928, se autoriza la creación de escuelas para retardados psíquicos en el barrio del Prado, dirigida por Eduardo Acevedo (Diez Abella, 1946).

En 1929, se crea la Escuela Auxiliar para débiles mentales, también por iniciativa de Emilio Verdesio (Diez Abella, 1946).

> En 1927, el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, aprueba la creación de las clases diferenciales en las escuelas públicas para falsos anormales psíquicos, paralelas a las clases ordinarias. […] Empezarán a funcionar en el año escolar de 1928, bajo la dirección de fiscalización del Inspector Técnico, un Subinspector delegado y el Médico psiquiatra escolar. (Verdesio, 1931, p. 5)

En 1930, se publica *Introducción al estudio de los niños mentalmente anormales,* por el Dr. José María Estapé, psiquiatra y médico neuropsiquiatra, y Julieta Baletti Bianchi, profesora de enseñanza de anormales. En esta publicación se encuentra un extenso estudio, clasificación y métodos pedagógicos para el trabajo con niños anormales. Toman a la antropología pedagógica, incluyendo la fisionomía y los métodos experimentales de diagnóstico e intervención.

Comienzan, hacia 1930, las clases diferenciales en Uruguay, y hace su entrada en la escuela la psicología experimental. Las clases diferenciales

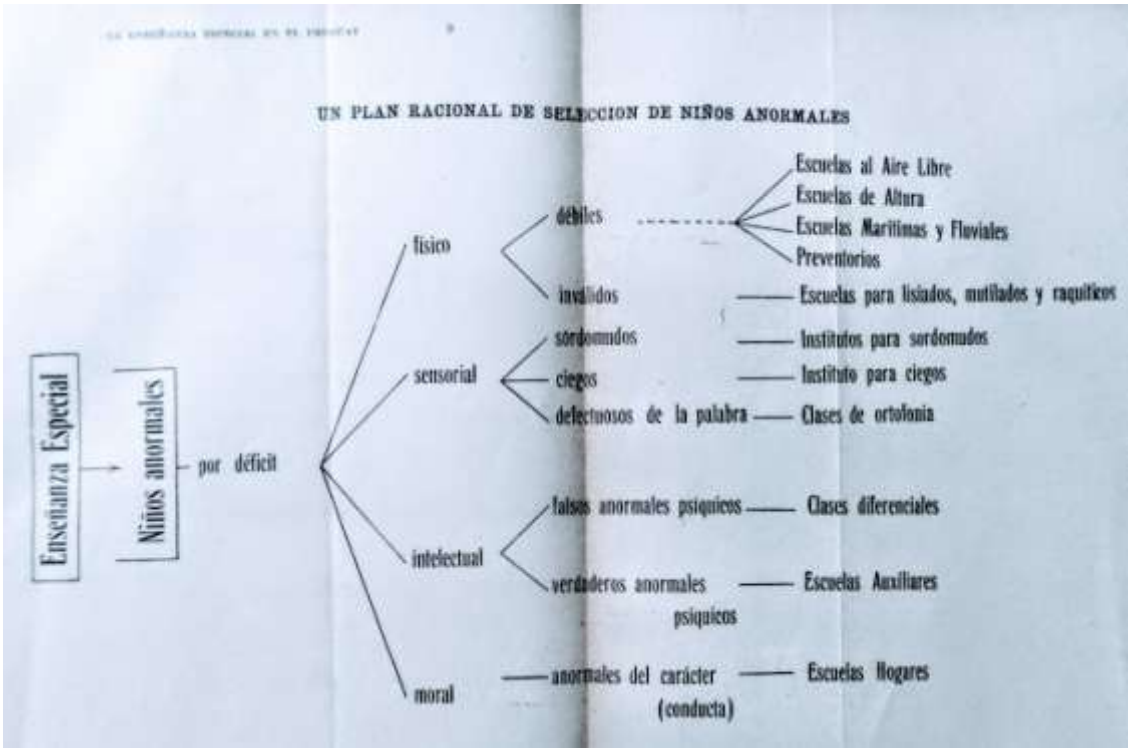
proponen una «selección y estudio del alumnado», basado en las bibliografías de Morey Otero para los cursos de psicología experimental del Instituto María Stagnero de Munar, y las de Enriqueta Compte y Riqué para el Jardín de Infantes de Montevideo desde 1892.

Es importante destacar una intervención llamativa que expresa Emilio Verdesio acerca de José María Estapé,[108] el cual realizó un extenso estudio de los niños anormales: insistió sobre la importancia de los datos aportados por el médico, exigiendo que debía figurar en su justo lugar en la bibliografía del alumno, además de los datos de psicología viva o empírica.

Según Verdesio (1931), después de un intercambio de ideas, se aceptó usar un tipo de bibliografía esquemática, se incluyeron datos antropométricos, datos de los sentidos, datos médicos, silueta psicológica por el método empírico, determinación de la edad mental según escala psicométrica de Binet o Terman, entre otros datos (Verdesio, 1931, p. 9).

En 1934, se publica *La enseñanza especial en Uruguay* de Emilio Verdesio; en esa obra realiza una presentación del Plan Nacional de Selección de Niños Anormales.

[108] Según Antonio L. Turnes, en su publicación *La sociedad uruguaya de pediatría en su centenario* (2015), José María Estapé fue el primer psiquiatra de niños. Trabajó junto a Luis Morquio en 1930 en las conferencias destinadas a la psicopatología infantil que se efectuaron en el Instituto de Pediatría y Puericultura.



«Tal esfuerzo nos permitirá educar a toda la masa escolar: a los normalmente constituidos y a los débiles, física, intelectual y moralmente considerados» (Verdesio, 1934, p. 9).

A partir de 1941, se comienzan a realizar los Congresos de Enseñanza Especial. En los *Archivos de Pediatría del Uruguay* se encuentran mayores referencias al tema: en 1942 se publica el artículo «Instituciones educativas especiales para anormales»; en 1943, «Educación psicomotriz de los Anormales»; en 1945, «Cursos de perfeccionamiento dictados a maestros de educación especial». En 1946 se publica *Hacia la educación de los deficientes mentales* de Zoraida Diez Abella,[109] profesora para la enseñanza de anormales mentales. Este libro compila el recorrido realizado por la autora en el periódico *El Imparcial,* y se encuentran datos relevantes para el estudio de la noción de niño anormal pretendida para este trabajo. Diez Abella (1946, p. 9) sostiene que «La sociedad está en la obligación de preocuparse por el mejoramiento de los

[109] Esta formación la realizó en Argentina, becada por el Consejo de Enseñanza Normal en el Uruguay.

niños deficientes porque son el fruto de la misma sociedad en su corrupción física y moral».

Categorización de niño anormal en la revisión de archivos

Los documentos revisados han ido dando cuenta de distintas categorizaciones en torno a la noción de *anormalidad*. En el texto de Margarita Munar (1919) encontramos la siguiente clasificación:

> 1º Retardados (débiles, físicos y mentales); 2º Sordomudos; 3º Ciegos; 4º Degenerados; 5º imbéciles, locos, idiotas. Los primeros pueden, por la educación, llegar a la normalidad y ser elementos productivos en la economía social. […] Los ciegos y sordomudos están casi en el mismo caso. En cuanto a los últimos, si bien es cierto que la educación no puede dar lo que la naturaleza ha negado, puede en cambio, disciplinar las fuerzas, vigorizarlas y convenientemente habituadas, hacer a los individuos capaces de algún trabajo manual. (Munar, 1919, p. 585)

En la clasificación de Munar se induce un discurso liberal, ya que refiere al aporte económico-productivo en la economía social, tal como se puede observar en la cita. Agrega «a la par que se realiza la obra piadosa de mejorar la vida de esos seres, se coopera en la acción económico-social, haciendo útiles a los individuos que hasta ayer no eran más que parásitos de la sociedad» (Munar, 1919, p. 591).

Las causas de la anormalidad tendrán que ver con todas las connotaciones negativas que se desprenden de estos discursos, causas como la debilidad, pubertad precoz o tardía, fatiga por exceso de trabajo (niños cansados por las tareas domésticas, trabajos agrícolas, talleres y fábricas), mala alimentación y medio antihigiénico de vida.

Según Vomero (2014), estos datos reflejan que los *anormales* fueron señalados como herederos de los «morbosos» que, por llevar una vida antihigiénica, inmoral, llena de vicios y prácticas sexuales promiscuas,

enfermaron de aquello que la sociedad intentaba erradicar: la tuberculosis, la sífilis y el alcoholismo.

Otras clasificaciones encontradas en el avance de este trabajo son las de Estapé y Baletti. Para una mejor lectura, se propone el siguiente cuadro, tomando las referencias de estos autores:

<table>
<tr><td colspan="3">ANOMALÍAS MENTALES
(Estapé y Baletti, 1930, p. 189)</td></tr>
<tr><td>Falsos Anormales
(retardados pedagógicos o retrasados mentales en sentido pedagógico)</td><td colspan="2">A consecuencia de causas extrínsecas (sociales o enfermedades generales), sin sufrir perturbación intelectual, carecen de los conocimientos correspondientes a su edad. No presentan lesiones cerebrales ni congénitas ni adquiridas.</td></tr>
<tr><td>Verdaderos Anormales
(retardados pedagógicos o retrasados mentales en sentido médico)</td><td>Carecen de los conocimientos correspondientes a su edad, a consecuencia de causas intrínsecas, con lesiones cerebrales congénitas o adquiridas.</td><td>Idiota
Cretino
Idiota simple
Imbécil (5 o más años de retraso)
Imbécil moral
Débil mental
Se dividen a su vez:
1 o 2 años de retraso (educables)
3 o 4 años de retraso (educabilidad limitada, pueden llegar a no molestar)
5 o más años de retraso: ineducables</td></tr>
</table>

Atrasado Pedagógico:	Atraso debido a faltas escolares, pero que al retomar se readapta.
Subnormales	Es fronterizo entre atrasado y retrasado (producto de una fiebre tifoidea, por ejemplo).

Estos autores definen que el niño mentalmente anormal es aquel que presenta una «tara real en sus facultades»; «para merecer la etiqueta de *anormal psíquico* un individuo debe presentar una tara real de sus facultades. Es por consiguiente erróneo considerar como retrasados pedagógicos a todo ignorante o iletrado» (Estapé y Baletti, 1930, p. 190).

La influencia de la eugenesia en la noción de niño anormal

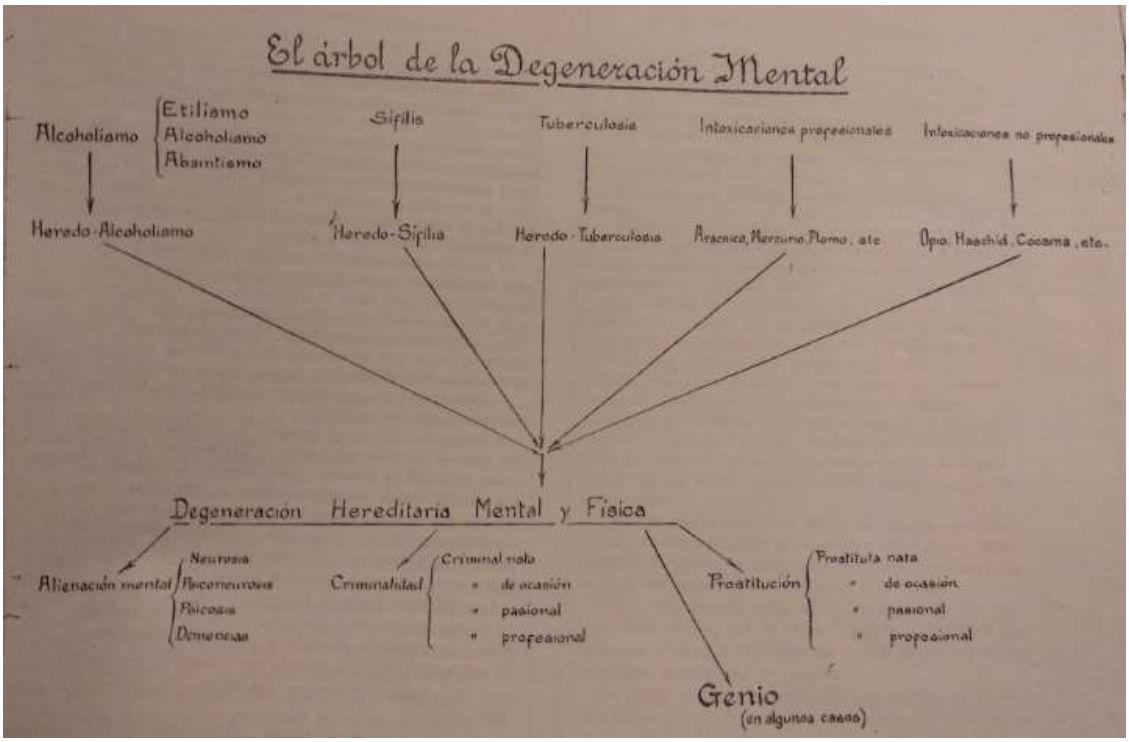
En el período a estudiar, se encuentran las primeras influencias en nuestro país de las ideas eugénicas.

> La eugenesia, teoría que propugnaba combatir la «degeneración» de la «raza» amenazada por las enfermedades y los «vicios» populares, en particular, alcoholismo, sífilis, tuberculosis y dolencias mentales, fue la creencia dominante entre los médicos del Novecientos y dio forma concreta a la utopía de una sociedad gobernada por principios extraídos de la biología. (Barrán, 1999, p. 35)

En los archivos aparecen algunas referencias que permiten afirmar estas influencias en nuestro país. Munar (1919) sostiene que «la palabra [anormal] es sinónimo de morboso, patológico y teratológico, vale decir correspondiente a enfermo, *deforme*, monstruoso» (Munar, 1919, p. 585).[110] Propone sistemas diferenciados para estos «seres», pues «no pueden vivir en comunidad con los niños sanos; el sistema no conviene ni a uno ni a otros» (Munar,1919, p. 589).

[110] Teratología es una disciplina científica dentro de la zoología que estudia a las criaturas anormales, es decir, aquellos individuos naturales en una especie que no responden al patrón común.

En 1930, José María Estapé y Julieta Baletti nos acercan a una lectura de la alianza entre medicina y pedagogía, en la que se pueden leer las ideas eugenésicas. El saber médico propondrá «el perfeccionamiento de la especie y la civilización» (Estapé y Baletti, 1930, p. 241). Estos autores tomarán la antropología pedagógica para la clasificación de los *niños mentalmente anormales* y sugerencias de tratamiento, esta disciplina estudia los aspectos fisiológicos y psíquicos en relación con los procesos de adquisición del conocimiento. Proponen un cuadro de la Degeneración Mental en tres modalidades: hereditaria, congénita y adquirida. En las tres, hacen referencia a un «estado biológico inferior» (Estapé y Baletti, 1930, p. 208).



Para los tratamientos se plantea la profilaxis; como ejemplos proponen imponer una «ley seca justa y racional» y la «castración de las personas portadoras de una tara degenerativa» o una diafilaxia, referida a la inmunización del organismo. De fracasar, se plantea el aislamiento o, más extremo aún, la incomunicación.

En este estudio los autores se refieren a la adultez; se puede observar que en el cuadro no hay referencia al niño anormal, al retraso o retardo como lo plantean a lo largo de su obra. Se podría pensar que esta degeneración queda planteada por los autores como una posterioridad al niño anormal en caso de no ser tratado. Los autores dedican un capítulo entero para desplegar las teorías de César Lombroso[111] y Morel[112] con relación al fondo biopatológico común de la degeneración mental, explicativo del adulto loco o criminal.

En los *Archivos de Pediatría del Uruguay*, al inicio de cada presentación de casos, se realiza la aclaración acerca de si el niño posee herencia alcohólica o sifilítica, y se evalúan las costumbres morales y los antecedentes étnicos. A continuación, un ejemplo de un caso de un niño *anormal* en 1930:

> Antecedentes étnicos: Sin importancia. Antecedentes hereditarios: Es hijo de prostituta y nieto también de prostituta, ambas atacadas de sífilis. La abuela inició a la madre del niño en la prostitución, desde los 13 años. El padre, persona honesta y trabajadora, es sano, habitando desde hace 10 años el departamento de San José. (*Archivos de Pediatría del Uruguay*, 1930, p. 497)

En 1946, se observa una continuidad con una lectura basada en la teoría de la degeneración: «podemos luchar para que las generaciones futuras sean mejores desterrando vicios como el alcoholismo y combatiendo terribles enfermedades como la tuberculosis y la sífilis, causas que originan el 81 % de las anomalías mentales» (Díez Abella, 1946, p. 59).

En una futura revisión de archivos, se hará énfasis en el inicio del cambio discursivo, producto de las consecuencias de la guerra y su influencia en la salud mental. La anormalidad causada por la guerra, tanto física como psicológica, comienza a generar un cambio de mirada. En los *Archivos de*

[111] Médico y criminólogo italiano, referente de la eugenesia en Italia.

[112] Bénédict Augustin Morel fue un médico francés nacido en Viena. Se dedicó al estudio de la degeneración, encontrando causas hereditarias de la patología mental.

Pediatría del Uruguay, a partir de 1942, se encuentran artículos referidos a la influencia de las condiciones de guerra como causante de anormalidades y sugerencias de tratamiento.

Hasta 1940, es clara la relación de un sujeto definido como un sujeto peligroso, específicamente *el monstruo*, al decir de Foucault (1974-1975).

> Creo entonces que hasta el siglo XVII o XVIII podría decirse que […] en el nivel de las reglas de las especies naturales y el de las distinciones de esas especies, el individuo monstruoso siempre se refería, si no sistemáticamente, sí al menos virtualmente, a una criminalidad posible. Luego, a partir del siglo XIX, vamos a ver que la relación se invierte […]. Cualquier criminal, después de todo, bien podría ser un monstruo. (Foucault, 1974-1975, p. 85)

Psicología y debilidad mental

Este trabajo incluye una búsqueda de teorías psicológicas y psicoanalíticas con relación a la anormalidad, indaga la posible influencia para el tratamiento con niños anormales. Se basa en la pregunta ¿por qué la neurosis, la locura y la delincuencia han sido objeto de los distintos diagnósticos y tratamientos, y la debilidad mental ha sido poco abordada por el ámbito psicológico y psiquiátrico? El psicoanálisis ¿qué ha podido decir acerca del débil mental?

Hasta el momento, las referencias acerca de la influencia de la psicología para los niños mentalmente anormales en la época propuesta refieren a la psicología experimental de Binet, fundamentalmente, e impulsada en nuestro país por Morey Otero y el Laboratorio de Psicología Experimental en el ámbito educativo. Si bien Morey Otero (1930) desarrolla algunos conceptos psicoanalíticos y los propone como parte de un método experimental, no realiza un posterior desarrollo en la praxis.

Breve recorrido del psicoanálisis y el abordaje de la debilidad mental

Con la pretensión de poder articular el tratamiento de los anormales en nuestro país con una posible lectura a partir de la clínica psicoanalítica, se describe una breve revisión de los abordajes del psicoanálisis acerca de la debilidad mental o persona con discapacidad intelectual, según otros autores.

La obra de Freud, a contracorriente del reduccionismo de la psicopatología a enfermedades del cerebro y la psiquiatría, toma en cuenta la dimensión del sentido para el abordaje de la neurosis, la psicosis y la perversión, pero no se ahondará en lo que nombraba como *idiocia* u *oligofrenia*, quedando fuera de sentido.

Para el psicoanálisis, las nociones *discapacidad, retraso mental, debilidad mental* le fueron siempre ajenos, ya que se parte de la noción de sujeto y sus estructuras psicótica, neurótica o perversa, independientemente del déficit orgánico o discapacitante. Si observamos como ejemplo el *Diccionario de psicoanálisis* de Laplanche y Pontalis (2005), estas nociones no aparecen.

Desde una perspectiva histórica, se ha separado a la locura del resto de los anormales (falsos anormales, verdaderos anormales, retardados, idiotas, entre otros), dejando a la locura en el ámbito psiquiátrico, y al otro grupo, fundamentalmente, en el ámbito pedagógico.

Lacan (1972) a lo largo de su obra realiza algunas referencias a la debilidad mental y la diferencia del déficit intelectual; con relación al discurso sostiene: «Llamo debilidad mental al hecho de que un ser hablante no está sólidamente instalado en un discurso […], flota entre dos discursos» (Lacan, 1972, p. 45).

Es con Mannoni, Lacan y otros posfreudianos que la noción de debilidad mental comienza a ser abordada como un fenómeno subjetivo, dentro de los efectos del campo del lenguaje.

Maud Mannoni (1992), a partir de casos clínicos con los que ha trabajado, aborda la conceptualización del retraso mental y sugiere algunas formas de

trabajo en la clínica. *El niño retardado y su madre* (1992) es tomado por Lacan en «Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis», citando y recomendando la lectura del texto mencionado.

La autora *irrumpe* sobre aquellas formaciones discursivas que estaban afectando de una manera única las condiciones de tratamiento del sujeto débil mental, principalmente de la medicina y la pedagogía. Colette Audry, en el prefacio del libro, plantea que «veredictos aplastantes. Diagnósticos, medidas de cociente intelectual, elección de métodos de reeducación […] comportan a menudo el riesgo de fijarlo a su enfermedad» (Mannoni, 1992, p. 11)

Recientes investigaciones, como la de Alfredo Eidelsztein respecto de la debilidad mental, irrumpen con un desafío y es el de proponer a la debilidad mental como una estructura, partiendo de las conceptualizaciones de Lacan con relación a la holofrase. Eidelsztein (2008) presenta una lógica más abarcativa de las estructuras clínicas freudianas a la hora de pensar en la clínica psicoanalítica desde la *Clínica del intervalo y la clínica de la holofrase*:

NEUROSIS	PERVERSIÓN	PSICOSIS
Represión	Desmentida	Forclusión

Eidelsztein, (2008, p. 79) propone el siguiente cuadro:

<table>
<tr><td colspan="4">Intervalo (extracción del objeto a)</td><td colspan="3">Holofrase (no-extracción del objeto a)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Neurosis</td><td rowspan="2">Perversión</td><td rowspan="2">Psicosis</td><td rowspan="2">Debilidad mental</td><td rowspan="2">Respuesta psicosomática</td></tr>
<tr><td>Obsesión</td><td>Fobia</td><td>Histeria</td></tr>
</table>

Lo que se va a ampliar es en relación con la clínica de la holofrase, agregando la debilidad mental y la respuesta psicosomática. Como se observa, la clínica del intervalo se relaciona con la extracción del objeto a (inscripción de

la falta y legalización de la operatoria de la metáfora paterna) y la clínica de la holofrase con la no-extracción del objeto a: «La primera implica la operatoria de la ley paterna y la inscripción de la misma a través del significante de una falta en el Otro y la segunda la ausencia absoluta» (Eidelsztein, 2008, p. 74). Este cambio en la lógica de las estructuras implica «Una lógica más abarcativa, ya que incluye y articula la debilidad mental y al fenómeno psicosomático, no comprendidos en la tripartición: Neurosis, Perversión y Psicosis» (Eidelsztein, 2008, p. 79). Este abordaje lo toma el autor a partir de las fórmulas del seminario «Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis» de Lacan:

Intervalo: S1 S2

Holofrase: x <> S1

S2

La clínica de la holofrase es particular a cada uno de los tres casos: psicosis, debilidad mental y respuesta psicosomática. El sujeto se localiza de distintas formas. En la debilidad mental no habrá falla en el intervalo entre el S1 y S2, sino entre el sujeto y la cadena significante; es por ello que Lacan en *El seminario. Libro 19… o peor* define que el sujeto no se encuentra sólidamente instalado en el discurso.

Palabras finales

Se deja entrever, en los archivos del 900, una concepción de *anormal* cercana a un lugar de objeto, produciendo quizá lo que afirmó Mannoni: «al débil mental le es bastante difícil hablar, más bien es hablado. Le es difícil desear; es un objeto manejado» (Mannoni, 1992).

Significado por discursos desde saberes externos, determinado por un pasado orgánico, y condicionado a un presente y porvenir decadente y criminal, esta trama discursiva no dejaría lugar a que pueda inscribirse en un discurso que permita devenir en un sujeto deseado y por tanto deseante, por su

revés, rechazado. ¿Un discurso para el sujeto proveniente de ese gran Otro, sin hiancia, que colma de sentido al sujeto? porque donde allí podría fallar, el sentido le es pleno, excluyendo toda significación posible de su enunciado.

Es en esta línea de trabajo teórico-metodológica que iremos abordando las siguientes preguntas, dado el arribo del discurso psicoanalítico en el ámbito pedagógico del Uruguay: ¿De qué modo se vinculó a las nociones de normalidad? ¿Qué del sujeto inconsciente es posible advenga como sujeto de la enunciación? ¿Qué de estos discursos continúa presente? ¿Qué de estos discursos, prácticas, tecnologías y saberes inciden a que el sujeto «flote» entre discursos, como lo traía Lacan, así como a protegerse quizá de un saber terrible que le fue atribuido? Se tratará de «permitir, en primer lugar, que […] el sujeto del enunciado tenga la posibilidad de emerger. Solo entonces podrá plantearse la pregunta por el sujeto de la enunciación, del sujeto del deseo» (Laznik-Penot, 1995, p. 270)

Referencias bibliográficas

Anales de Instrucción Primaria, primera época. Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Imprenta Nacional, 1971 a 1973.

Barrán, J. P. (1999). Biología, medicina y eugenesia en Uruguay. *Asclepio, 51(2)*, pp. 11-50. Recuperado de: https://doi.org/10.3989/asclepio.1999.v51.i2.309

Boletín de la Sociedad de Pediatría de Montevideo (1927 a 1928) y *Archivos de Pediatría del Uruguay* (1930 a 1950). Montevideo: Editorial Paul Cuter.

Diez Abella, Z. (1946). *Hacia la educación de los deficientes mentales*. Montevideo: Monteverde.

Eidelsztein, A. (2008). *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*. *Intervalo y holofrase, locura, psicosis, psicosomática y debilidad mental*. *Vol. I*. Buenos Aires: Letra Viva.

Estapé, J. M. y Baletti, J. (1930). *Introducción al estudio de los niños mentalmente anormales*. Montevideo: Monteverde.

Etchepare, B. (1912). Los débiles mentales. *Revista Médica del Uruguay*, *(16)*, Montevideo.

Foucault, M. (2000 [1974-1975]). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Lacan, J. (1972). *El seminario. Libro 19 …o peor*. Buenos Aires: Paidós.

Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (2005). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Laznik-Penot, M. C. (1995). *Hacia el habla*, *tres niños autistas en psicoanálisis*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Mannoni, M. (1992 [1964]). *El niño retrasado mental y su madre*. Buenos Aires: Paidós.

Morey Otero, S. (1930). *Elementos de psicología: antecedentes filosóficos e históricos*

de la psicología. Montevideo: Claudio García Editores.

Munar, M. (1919). ¿Qué hemos hecho por la educación de los niños anormales? *Anales de Instrucción Primaria*. *Tomo XVI*. Montevideo.

Verdesio, E. (1931). *Clases diferenciales*. Montevideo: Imprenta Nacional.

Verdesio, E. (1934). *La enseñanza especial en el Uruguay*. Montevideo: Imprenta Nacional.

Vomero, F. (2014). La psiquiatrización de la infancia en el Uruguay. Parte I: Bernardo Etchepare y el nacimiento de los débiles mentales. Recuperado de: http://articulando.com.uy/2014/10/13/la-psiquiatrizacion-de-la-infancia-parte-i/

La escuela del Novecientos.

Entre la gubernamentalidad y la función *psi*

EDH RODRÍGUEZ

Introducción

El presente trabajo se inscribe en una investigación más amplia sobre el lugar y los efectos de las psicologías en la formación docente en el Uruguay; coincide con la expansión de la enseñanza escolar y a su vez con el surgimiento de distintas dificultades ante el aprendizaje. La preocupación del sistema escolar por aquellos niños que no aprenden hace sitio a la instalación de un discurso en el que los aportes de la psicología son adoptados como obvios e indiscutibles. La psicología experimental —surgida en los laboratorios— se legitima como saber que puede dar cuenta de los grados de normalidad y anormalidad de los niños, abordando así a la infancia en tanto población escolar.

El cambio de siglo constituye un punto de inflexión, en varios sentidos, para la vida cultural del país, y la enseñanza no escapa a este movimiento. El pasaje de lo que Barrán (1989, 1995) llama *cultura bárbara* a la sociedad civilizada y civilizatoria del Novecientos es un tránsito que se ha signado por el saber médico, el cual se erige como el saber autorizado socialmente para ocupar un rol no solo de cuidado de la salud general de la población, sino también de su moralización.

Asimismo, el campo educativo se transformó en escenario de batallas sucesivas en las que se debatió fuertemente el rol de los maestros y, en particular, los saberes que resultaban necesarios —y hasta imprescindibles— para el ejercicio de la enseñanza. De modo general, la pregunta que funciona como operador de verdad es la que gira en torno a las condiciones que debe reunir el niño para aprender. Esta cuestión dará lugar a la interrogación acerca de cuáles son aquellas particularidades del niño que debe conocer el maestro

para poder enseñar de manera efectiva. Dicho de otra forma, qué debe conocer el maestro sobre el niño para garantizar que su enseñanza provoque un aprendizaje.

Propongo abordar esta serie de debates posibles en la conjunción de dos procesos paralelos. Por un lado, la *gubernamentalización* (Foucault, 1977-1978) de la sociedad del Novecientos, que toma como blanco de acción a la población, y, por otro, la instalación dentro de la escuela de la *función psi* tal como es descrita en *El poder psiquiátrico* (Foucault, 1973-1974).

Lo que se busca hacer a partir de ambos planteos es revisar la viabilidad de una *anarqueología* (Foucault, 1979-1980) de la escuela que, centrándose en las discusiones sobre la psicología, necesaria para los maestros, tal como se dieron a inicios del siglo pasado, pueda dar lugar a una comprensión de ciertas continuidades y rupturas operadas durante todo el siglo.

La gubernamentalización del Novecientos

La historiografía uruguaya registra como un hito la noción de *disciplinamiento* propuesta por Barrán (1989) a partir de su obra *Historia de la sensibilidad*. Desde 1860, se produce el progresivo abandono de la llamada *cultura bárbara* por un proceso de disciplinamiento que, a través de la acción —entre otros— de la escuela y la medicina, dará lugar al Uruguay del *Novecientos,* caracterizado por su pacatería y su intento por someter cualquier exceso en los distintos ámbitos de la vida. Así, por ejemplo, el eugenismo encarnado en el feroz combate a la sífilis, la tuberculosis y el alcoholismo, como potentes causas de la enfermedad mental, sería muestra de un disciplinamiento de las costumbres. Este proceso de disciplinamiento solo puede ser entendido como parte de un proceso de gubernamentalización, tal como lo plantea Foucault (1977-1978) en *Seguridad, territorio, población*. En la clase del 1 de febrero de 1978, introduce la noción de *gubernamentalidad.*

> Con esta palabra, «gubernamentalidad», aludo a tres cosas. Entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. Segundo, por «gubernamentalidad» entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente, no dejó de conducir, y desde hace mucho, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar «gobierno» sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, [y por otro] el desarrollo de toda una serie de saberes. Por último, creo que habría que entender la «gubernamentalidad» como el proceso o, mejor, el resultado del proceso en virtud del cual el Estado de justica de la Edad Media, convertido en Estado administrativo durante los siglos XV y XVI, se «gubernamentalizó» poco a poco. (Foucault, 2006 [1977-1978], p. 136)

Este proceso de gubernamentalización tiene como uno de sus escenarios a la escuela pública, a partir de la reforma hecha por José Pedro Varela en 1877 que sentó las bases de una educación escolar cimentada en los principios de obligatoriedad, gratuidad y laicidad, y que en los hechos significó la escolarización obligatoria de todos los niños entre los 6 y los 12 años de edad, y trajo como consecuencia inmediatamente visible la necesidad de un cuerpo de maestros que pudiera asumir esta tarea.[113]

En ese escenario, la formación de los maestros se inscribe inicialmente en una tradición enciclopedista que tiene como referente fundamental en lo pedagógico a Pestalozzi, y consiste en un plan de dos años de estudios que

[113] A tales efectos, el número, el rol y la formación de los maestros resulta de gran importancia. En 1882, Jacobo Varela, director de Educación del país tras el prematuro fallecimiento de su hermano José Pedro, declaraba en el Congreso Pedagógico de Buenos Aires que en el Uruguay «la mitad de los maestros no sirven para nada» (Delio, 2009, p. 100).

señoritas y *varones* comenzaban al finalizar los cuatro años de enseñanza secundaria. Al finalizar estos dos años, recibían el título de *Maestro de Primer Grado*. Uno de sus componentes destacados es una pedagogía que incluye a la psicología como parte de la filosofía que da cuenta del hombre en tanto aprendiente. Dicho programa, ubicado en el primer año, es extenso e incluye entre otros aspectos:

> I. Conocimiento, conocimiento vulgar, conocimiento científico; ciencia […] El hombre, fenómenos que se observan en él: herencia y desarrollo; circunstancias externas que influyen en el desarrollo; circunstancias internas que entran en él como factores. La Pedagogía, su definición como ciencia y como arte.
>
> VI. Fenómenos conscientes e inconscientes; fenómenos fisiológicos y fenómenos psíquicos; el alma; definición de la Psicología. Alma y cuerpo; sujeto y objeto; estudios subjetivo y objetivo del alma. Cuadro general de varios hechos mentales en una breve historieta, para inferir de él las distintas aptitudes de la mente. Sensación, percepción, idea; perceptividad exterior, perceptividad interior; perceptividad de las relaciones. Recordar. Sentir. Querer. Fantasear. Resumen: aptitudes psíquicas fundamentales.
>
> VIII. Sentido íntimo y conciencia de sí; diferencia entre ambos; rasgo característico de la conciencia. Formación gradual de las nociones del yo y del no-yo. La conciencia es el modo general y fundamental de todas las aptitudes psíquicas.
>
> IX. Inteligencia; funciones primarias de la misma. Comparación y juicio. Análisis, en qué consiste. Síntesis, en qué difiere del análisis. Análisis-síntesis, en qué difiere del análisis y de la síntesis. Abstracción; ideas, nociones universales, generales y particulares; extensión y comprensión de las nociones. Inducción, en qué consiste. Deducción. La inducción y la deducción son dos formas del raciocinio; silogismo; términos y premisas del mismo. Reducción del raciocinio inductivo a forma silogística; conceptos.

XII. Sensibilidad, su carácter. Conexiones con las demás aptitudes mentales. La sensación como fenómeno afectivo; sensaciones periféricas e internas. Origen del sentimiento. Clasificación de los sentimientos. Pasiones, casos históricos y comunes.

XIII. La voluntad, su carácter. Apetitos, deseos y voliciones. Carácter de la volición. Antecedentes de la volición. Impulsos racional, afectivo y mixto. Relación entre la volición y los impulsos: voliciones deliberadas, afectivas y mixtas. Influencia de la voluntad sobre las demás aptitudes mentales. (Araújo, 1898, en Delio, 2009, p. 142).

Pueden apreciarse una serie de factores que permiten situar las discontinuidades que el siglo XX introducirá. En primer lugar (punto I del programa), se parte del conocimiento y sus características. El conocimiento 'científico' del 'hombre' permite ubicar, por un lado, factores hereditarios y, por otro, factores provenientes del medio ambiente. Ambos se conjugan en una noción central: la del desarrollo. El hombre es un ser que se desarrolla, siguiendo «factores internos» e influenciado por el medio que lo rodea. Allí tiene su campo de acción la pedagogía, que puede ser considerada bajo dos aspectos: como ciencia y como arte.

El factor científico, apoyado en la biología y en una psicología de las facultades heredera de la tradición filosófica, va a cobrar cada vez mayor importancia cuando se sustente definitivamente en la noción de desarrollo normal.[114] La pedagogía en tanto arte será lentamente opacada, quedando reducida a un tipo de reflexión que, o bien refiere a la intuición del maestro para captar al niño, o bien da cuenta de su habilidad como agente moralizante, proveedor de enseñanzas y ejemplos de una adaptación al mundo de valores

[114] Al respecto en «Filosofía y psicología», Foucault (1965), en diálogo con Alain Badiou, sostiene que la psicología se constituye inicialmente cuando puede dar respuestas positivas a las preguntas antropológicas planteadas por Kant, *¿qué debo hacer?*, *¿qué puedo conocer?*, *y ¿qué me es dado esperar?* Así el siglo XIX tomará estas preguntas del campo de la filosofía para hacer lugar a la psicología en tanto ciencia.

del Novecientos.[115] El maestro se focalizará en el trabajo y el control de los impulsos bárbaros, referidos a los peligros médicos que representan las enfermedades de la época: sífilis, tuberculosis y alcoholismo, y que son fácilmente asociados a los desórdenes de una conducta de excesos (Barrán, 1999).

Por otra parte, este primer programa de psicología establece que la vida del hombre registra «fenómenos conscientes e inconscientes» para centrarse inmediatamente en aquellas «distintas aptitudes de la mente» que son reunidas en «sensación, percepción, idea» y permiten «recordar», «sentir», «querer» y «fantasear.» De esta forma el niño se presenta como sujeto «psíquico» a ser educado en la escuela (punto VI del programa).

Todo esto se sintetiza (punto VIII) en una conciencia concebida como «modo general y fundamental de todas las aptitudes psíquicas», una conciencia construida, además, a partir de la capacidad de diferenciar el «yo» del «no-yo», el sujeto y el mundo. Esta consideración da cuenta de una tradición filosófica, introspectiva, que puede situarse en Descartes y Kant, y que, en última instancia, da cuenta de un ser consciente y cognoscente de un mundo exterior, objetivo y cognoscible.

El esquema pestalozziano es fácilmente reconocible en esta pedagogía que otorga gran importancia al estudio de los objetos, no solo en la formación de los maestros, sino y fundamentalmente en las «lecciones sobre objetos» que se presentan a los niños. Los *Anales de Instrucción Primaria*, iniciados en 1903, dedican una buena parte de cada edición a estas lecciones, en las que, a partir de la presentación de un objeto cualquiera, se puede estudiar el objeto en sí y

[115] Los *Anales de Instrucción Primaria* brindan abundantes ejemplos de este rol del maestro como agente moralizante, destacando las historias en que se lo muestra como una mezcla de escucha del alumno, comprensión de situaciones particulares y consejos oportunamente dados y que tienen un efecto humanizador sobre los estudiantes.

sus relaciones con el mundo material, productivo y social que integra.[116] Un objeto funciona como idea o representación que convoca a otras representaciones y permite el conocimiento de diversos aspectos del mundo.

Las tensiones del cambio de siglo

Una breve revisión de las publicaciones pedagógicas de la época permite ubicar algunas tensiones relevantes.[117] En 1903, en el número inicial de los *Anales de Instrucción Primaria,* Vaz Ferreira plantea una fuerte advertencia sobre los riesgos de una psicologización de la pedagogía. Su principal preocupación radica en señalar que la pedagogía, al obedecer excesivamente a los avances de la psicología, no hace nada diferente a reforzar el desarrollo del niño, desnaturalizando su función, porque no propone el surgimiento de las funciones superiores —aún no presentes— para provocar en el niño el movimiento hacia el conocimiento.

> 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. 11)

[116] Así, por ejemplo, del estudio de la vaca se abre un abanico que va desde la descripción externa del animal hasta el estudio de su anatomía y fisiología, la utilidad que tiene como productora de alimentos para la vida de los humanos, la producción de cuero, el mundo social y las costumbres del campo y sus habitantes, nociones de comercio interno y exterior, economía, y relaciones con otros países. El objeto funciona como aquello que introduce un mundo de ideas en la mente del niño. Junto a la influencia de Pestalozzi pueden localizarse, en este tipo de lecciones, ecos de las nociones herbartianas en cuanto a la forma en que una representación convoca a otra.

[117] Una primera aproximación al tema ya fue realizada en un trabajo anterior, «Cuando el aprendizaje no ocurre», 2017, en prensa.

La época marcada por el auge de la psicología experimental, surgida con Wundt, continuada por Ebbinghaus en Alemania y Binet en Francia,[118] procura dar cuenta de los grados de desarrollo esperables en cada edad, lo que para Vaz Ferreira conduce a un reduccionismo y un mecanicismo irreflexivo. Al respecto, el filósofo uruguayo ironiza, sosteniendo que «a tal edad aparece o se desarrolla tal facultad; luego a esa edad hay que atender a su desarrollo» (Vaz Ferreira, 1903, p. 12).

> La pedagogía moderna procura basarse en la psicología, y es imposible, por ahora, construir nada completamente definitivo sobre ese terreno incierto, sujeto a incesantes 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. 13)

En el contexto uruguayo de inicios del siglo XX la crítica de Vaz Ferreira no es menor. Profesor titular de la Cátedra de Filosofía de la Universidad, es autor del *Curso expositivo de Psicología elemental* (1897), obra influyente en la formación de los maestros —tuvo ocho reediciones hasta 1917—, e impulsor de la creación de un 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»[119] (Pérez Gambini, 1999, p. 29).

En la edición de 1911 del *Curso expositivo*, Vaz Ferreira muestra su inclinación hacia los trabajos de Binet y plantea:

[118] Ver: Hothersall, D. (1997). *Historia de la Psicología*, capítulos 4, 6 y 11.

[119] Dicho laboratorio habría funcionado desde 1897 —con lo que podría ser el primero instalado en América Latina—, 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 (cronóscopo, 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).

> 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 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. (Pérez Gambini, 1999, p. 31)

Este interés por el desarrollo de la psicología no le impide sostener una postura crítica respecto a la psicologización de la tarea pedagógica, buscando que esta última se mantenga siempre atenta y decidida en la enseñanza, enfatizando el valor de la tarea del maestro y evitando caer en el fácil refugio de brindar al niño solo aquello esperable según el grado de desarrollo supuesto.

Esta tradición pedagógico filosófica, con su psicología de las facultades, es la que va a ser sustituida en el Novecientos por el influjo de la psicología experimental, centrada en la noción de medición, construida en los laboratorios europeos, a partir de los trabajos de Wundt y Binet.

La función psi *en la reflexión pedagógica del Novecientos*

En su curso de 1973-1974, *El poder psiquiátrico*, Foucault introduce la noción de *función psi:*

> La función psi nació, por supuesto, del lado de la psiquiatría; vale decir que se originó a principios del siglo XIX, del otro lado de la familia, como si se tratara de su contracara. Cuando un individuo escapa a la soberanía de la familia, se lo interna en el hospital psiquiátrico, donde la cuestión consiste en adiestrarlo en el aprendizaje de una disciplina lisa y llana. (Foucault, 2005 [1973-1974], p. 110).

Sin embargo, observa Foucault, la psiquiatría se desarrolla a lo largo del siglo XIX no tanto por el trabajo en los asilos con los alienados, sino con la paciente difusión del estudio de los niños que desde Itard y Séguin serán tenidos en cuenta no como locos, sino como anormales.

> … la psiquiatrización del niño, por paradójico que parezca, no pasó por el niño loco o la locura infantil, por la relación constitutiva entre la locura y la infancia. Me parece que la psiquiatrización del niño pasó por un personaje muy distinto: el niño imbécil, el niño idiota, a quien pronto se calificaría de retrasado, es decir un niño sobre el cual se tomó la precaución […] desde el inicio, desde los primeros treinta años del siglo XIX, de aclarar que no era un loco. La psiquiatrización del niño se hace por intermedio del niño no loco, y a partir de ello se produce la generalización del poder psiquiátrico. (Foucault, 2005 [1973-1974], pp. 231-232)

En medio de un detallado estudio sobre los medios de tratamiento de la enfermedad mental y la vida de los asilos durante los siglos XVIII y XIX, Foucault dedica la clase del 16 de enero de 1974 a dejar claro que la expansión del poder psiquiátrico a lo largo de todo el siglo XIX se dio a partir del trabajo con niños. Allí va a situar en Itard y su trabajo con Víctor de Aveyron (Pinel e Itard, 1806, «Memoria sobre los primeros progresos de Víctor de Aveyron») el origen de un nuevo abordaje de los niños idiotas. Uno de sus discípulos, Édouard Séguin, fue quien por encargo del propio Itard y Esquirol recibió en 1831 el encargo de educar a un niño idiota, experiencia que relata en *Essai sur l'education d'un enfant.* Séguin es reconocido como una de las principales influencias en María Montessori, pediatra italiana cuyo trabajo tendrá especial relevancia en la pedagogía del Novecientos. De esta manera puede establecerse un primer contacto entre psiquiatría y pedagogía.

Siguiendo el recorrido propuesto por Foucault,

> … si es verdad que el idiota o el retrasado es alguien sumergido hasta cierto punto, no en el campo de la enfermedad, sino en el interior de la

> temporalidad de la infancia, se desprende de ello que la atención que debe prestársele no diferirá en su naturaleza de la atención brindada a cualquier niño, vale decir que la única manera de curar a un idiota o un retrasado es imponerle sin más la educación misma, eventualmente, por supuesto, con unas cuantas variaciones, especificaciones de método; no debe hacerse otra cosa, empero, que imponerle el esquema educativo. La terapéutica de la idiotez será la pedagogía misma, una pedagogía más radical que irá a buscar más lejos, que se remontará a momentos más arcaicos, pero que seguirá siendo una pedagogía. (Foucault, 2005 [1973-1974], pp. 242-243)

El desarrollo de métodos de educación para los niños retrasados permite el avance de la psiquiatría y a partir de su imbricación con la pedagogía adquiere legitimidad, «el principio de difusión de ese poder psiquiátrico debe buscarse por el lado de los pares hospital-escuela, institución sanitaria (institución pedagógica, modelo de salud)-sistema de aprendizaje» (Foucault, 2005 [1973-1974], pp. 229-230).

Entre 1900 y 1930 se suceden en nuestro país varias propuestas que recorreremos brevemente para destacar la realizada en 1916 por Enriqueta Compte y Riqué,[120] quien proponía una facultad de pedagogía. Si bien la iniciativa no tuvo éxito —aún hoy se discute si la formación de los docentes debe ser universitaria o mantenerse dentro de la tradición normalista— permite mostrar un giro discursivo que no resulta para nada menor. En su fundamentación puede leerse:

[120] Enriqueta Compte y Riqué nació en Barcelona, España, el 31 de diciembre de 1866. Su familia llegó a Uruguay en 1872, cuando ella tenía seis años. Su padre fue Juan Compte, un prestigioso arquitecto catalán, y su madre fue María Riqué. Fue maestra vareliana desde los 19 años, y en 1892 fundó el primer jardín de infantes de Uruguay. Fue docente del Internato Normal de Señoritas y directora interina de los Institutos Normales. En 1922, fue nombrada profesora de Psicología en el Instituto Normal de Varones y creó el Instituto de Clínica Pedagógica. Hasta su jubilación, en 1943, fue la directora del jardín de infantes que hoy lleva su nombre. Murió en Montevideo, el 18 de octubre de 1949.

> … los maestros, higienistas del cuerpo y del espíritu, comienzan a ejercer su misión, sin haber hecho ninguna observación directa.
>
> A ellos corresponde no solo mantener la salud del alma, sino también curar sus enfermedades; pues ya está probado que los ineptos y aún los locos, son más sensibles al efecto de una palabra que a la ducha o al chaleco de fuerza.
>
> El aspirante a maestro debería conocer al niño como el estudiante de Medicina conoce al enfermo. (Compte y Riqué, 1918, en Demarchi, 2010, p. 81)

La preocupación de Compte y Riqué —formada en Europa con el método de Decroly— por el conocimiento del niño es clara y fácilmente rastreable en varios de sus escritos. Seguidora de Fröebel, desconfía de la formación libresca que lleva a concebir un niño ideal, un tipo universal que no da cuenta de la singularidad, así como también de una psicología de laboratorio que le parece inaplicable en las clases escolares.

> Todos los maestros pueden observar que ninguna lección consigue resultados uniformes; pero al darse cuenta del hecho, rara vez piensan que las condiciones individuales, en su compleja diversidad pueden ser de mérito intelectual equivalente, porque no conocen más niño que uno: el ideal que les hicieron concebir; y ese se parece a los que saben amoldarse a la enseñanza dada de acuerdo con determinadas reglas. (Compte y Riqué, 1918, en Demarchi, 2010, p. 81)

Sin embargo, lo que resulta más llamativo es la omnipresente comparación entre la tarea del maestro y la del médico. El maestro, según ella, es «higienista del cuerpo y del espíritu», y, por tanto, debe ser capaz de «mantener la salud del alma» y de «curar sus enfermedades», razón por la cual es necesaria una formación práctica que le permita conocer al niño «como el estudiante de medicina conoce al enfermo».

La formación de los maestros se convierte, para ella, en una suerte de clínica, donde el contacto directo y la observación son la fuente de información a partir de la cual pueda desarrollar su tarea, en una analogía que se extiende a otros escritos. En 1922, en el Tercer Congreso Americano del Niño llevado a cabo en Río de Janeiro, sostiene:

> Para comprender por qué los laboriosos cursos de nuestros días no producen buenos maestros en proporción de lo que cuestan, basta considerar cuán ineficaces serían los esfuerzos que se hicieran con el fin de formar médicos capaces, ampliando el número de textos instructivos, organizando conferencias, procurando en Museos especiales, representaciones plásticas, por perfectas que fueran, y presentando casos de enfermedades, en proyecciones luminosas o vistas cinematográficas, pero sin ofrecer nunca los procesos mórbidos a la observación directa, real. (Compte y Riqué, 1922, en Demarchi, 2010, p. 107)

Una formación por fuera de la práctica, sin el acceso a la enseñanza y a los niños es el centro de sus cuestionamientos.

> … imaginemos a algunos médicos, tratando grupos en conjunto, de acuerdo con un sistema de preguntas, explicaciones y órdenes, conceptuados buenos por los mejores libros de Medicina y por un porcentaje de resultados calculado a golpe de vista; imaginemos a los estudiantes, en el último año de su carrera y penúltimo, si se quiere, viendo cómo se hacen las preguntas, cómo se dan las respuesta, cómo se diagnostica y cómo se receta […] Con la aptitud que en tal forma puede suponerse adquirida, llegarían los médicos al ejercicio de su profesión, si estudiaran como estudia el maestro. (Compte y Riqué, 1922, en Demarchi, 2010, p. 107)

En 1923, crea el Instituto de Clínica de Pedagogía. En el discurso inaugural encontramos afirmaciones que profundizan su concepción pedagógica. Nuevamente sostendrá:

> [los médicos] estudian observando siempre el acuerdo o desacuerdo que hay entre los fenómenos que ocurren y la descripción que les es conocida. Leen para saber, no tanto lo que otros médicos piensan, sino lo que hacen otros médicos; y al leer, cuando son profesionales de vocación, sienten avidez por descubrir algo nuevo; porque todos encuentran en los casos que tratan, modalidades patológicas que revelan alguno de los misterios ocultos en el proceso general de la vida. (Compte y Riqué, 1923, en Demarchi 2010, p.122)

Propone el término *clínica* porque «es el estudio», un «examen detenido del enfermo debe preceder a la aplicación de las teorías encaminadas a curarlo». De manera análoga, en la educación, frente a cada situación «es preciso seguir observando los efectos de la aplicación, por si hubo error en el diagnóstico o lo hay en la teoría que dicta reglas al proceder» (Compte y Riqué, 1923, en Demarchi 2010, p. 123). La metáfora médica es completa y de hecho se extiende en afirmar que, hasta el momento, «en la escuela, como hemos dicho, nunca se hicieron descubrimientos, sino aplicaciones de lo descubierto fuera de ella» (Compte y Riqué, 1923, en Demarchi 2010, p. 125).

La psicología como necesidad educativa

La segunda década del siglo está marcada por la búsqueda de alternativas que permitan atender, por un lado, la necesidad de conocer los procesos normales de desarrollo infantil y, por otro, las urgencias planteadas por aquellos niños que presentan dificultades ante el aprendizaje. Se suceden los proyectos de creación de laboratorios de psicología aplicada a diversos ámbitos: Federico Susviela (1915), Carrere y Rachetti (1918), Rodolfo Mezzera (1920), (Pérez Gambini, 1999, p. 43). 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.

Hacia 1920, puede evidenciarse la instalación de 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; y c) proponer soluciones para los anormales designados como educables.

De ello dan cuenta —entre otros— una serie de documentos producidos entre 1925 y 1928 que plantean diversas formas de incluir la psicología en la formación de los maestros. 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, habilitante para la tarea. A ello se agrega la opción de realizar un año de especialización en alguna de las cuatro áreas propuestas: a) Enseñanza maternal; b) Enseñanza de retardados y anormales; c) Enseñanza de niños sordomudos; y, finalmente, d) Enseñanza rural (Abadie Soriano, 1928, p. 328). 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: «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). A la vez, la psicología pedagógica experimental —presente ya en el segundo año del ciclo profesional— resulta una herramienta irrenunciable a la que se propone agregar «como complemento indispensable», el conocimiento de la técnica estadística aplicada a las cuestiones pedagógicas (Abadie Soriano, 1928, p. 329).

Pedagogía y psicología se yuxtaponen y coinciden cuando la estadística permite establecer regularidades, midiendo grados de aprendizaje,

distinguiendo y señalando a aquellos que se alejan de la norma. Esto permite la emergencia de un discurso que se estabiliza alrededor de la necesidad de que los docentes tengan un fundamento científico que les permita entender a los niños con los que trabajan. De ello se desprenderá la necesidad de proponer formaciones específicas a quien trabaja con poblaciones de características diferentes. Para Abadie Soriano 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» (Abadie Soriano, 1928, p. 332). Se identifican dentro de la escuela diferentes poblaciones, cuyas necesidades no son las mismas, y es deber de la educación poder distinguirlas y separarlas para su tratamiento diferenciado. La gubernamentalidad ha entrado ya al discurso pedagógico.

El mismo año, 1928, José Carlos Montaner presenta un proyecto para crear el Instituto de Psicotécnica y Educación, psicología aplicada, pedagogía experimental y estadística, encargado 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 educacionales* medirán los resultados de la enseñanza como forma de «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. 358). Ya no arte de enseñar, sino ciencia del aprendizaje.

Por su parte, Sara Rey Álvarez, 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. (Rey Álvarez, 1928, p. 365)

Reviste interés para nuestro tema el señalamiento de que no es sensato pretender adaptar a los niños —naturalmente distintos entre sí— a una sola norma de enseñanza; pero la forma de hacerlo es conocer claramente el grado de desarrollo esperable en cada edad del niño, aquello que tiene —o se espera que tenga— en común con todos quienes se encuentren 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. Así, a partir de una igualdad supuesta se instala una individualidad que necesariamente será medida por la diferencia con la norma. Tal como señala Foucault 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». (Foucault, 1989, p. 153)

El concepto de *edad mental* equivale a la determinación experimental del grado de evolución de cada proceso. El laboratorio debe 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)

Otra 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. Activo colaborador de los *Anales de Instrucción Primaria*, en *La psicología experimental como auxiliar de la labor docente,* 1928, Morey Otero deja establecidas no solo la importancia de la psicología para la tarea docente, sino que además da 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, Termann, Bobertag, Decroly, Simon, Claparède, Neumann, Rossolino, van Guineken, Kovalesky y tantos otros ha recorrido el mundo científico acreditándose en mil pruebas, afinando y confirmando sus aportes científicos. (Morey Otero, 1928, pp. 223-224)

En este contexto, 1925, el nuevo plan para la formación de los maestros y maestras sustituye el programa de psicología basado en el texto de Vaz Ferreira de 1897 —que vimos en el inicio de este trabajo—, y se 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.º una referencia a los antecedentes somáticos de la vida anímica, neurología, endocrinología, órganos de los sentidos; 2.º conocimiento de las direcciones metodológicas e interpretativas de la Psicología contemporánea: Psicología introspectiva, conductismo, psicoanálisis, psicofísica, gestaltismo, etc.; 3.º estudio de algunos procesos psicológicos alcanzados por la Psicología analítica: conciencia, atención, asociación, imaginación, ensueños, memoria, etc.; y 4.º 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 es la larga permanencia de la casi totalidad de estos contenidos, lo que permite pensar en una estabilidad discursiva que recorre todo el siglo y llega a los actuales programas de formación docente. Esta estabilidad estaría garantizada por la *gubernamentalización* del sistema educativo y por el fuerte rol que en este cumple la *función psi*.[121]

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 de inicios de siglo[122] y con un fuerte componente de tematización de la sexualidad, y en particular de la sexualidad infantil, es admitida por un cuerpo docente en el que la enseñanza de temas vinculados a

[121] En un trabajo anterior (Rodríguez, 2015) se dejó esto establecido como una pista de investigación a seguir desarrollando.

[122] A modo de ilustración, recordamos que, en 1926, la *Revista Médica del Uruguay* publica el artículo de Bernardo Etchepare «Sobre psico-análisis» en que 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.

la sexualidad era casi unánimemente rechazada hasta años antes.[123] A partir de este momento, se estabiliza un discurso según el cual los docentes deben adquirir conocimientos de psicología para poder enseñar. En este sentido, la continuidad de la enseñanza de la psicología, propuesta a los futuros docentes, parece innegable.[124]

A modo de puntuación

La propuesta foucaultiana de realizar una *anarqueología* (Foucault, 2014) permitiría desnaturalizar ciertas formaciones discursivas hoy presentadas como verdades evidentes —la necesidad de una formación en psicología para los docentes—, buscando los momentos en que los discursos, lejos de ser estables, se presentan como fragmentos de saberes en disputa por un territorio discursivo en el cual instalarse, generando efectos de subjetivación.

Para ello, se ha intentado exponer el contexto que hace sitio a la psicología como parte de la formación de los docentes en nuestro país, mostrando el pasaje gradual de una pedagogía centrada en la tarea de enseñar a una psicología justificada como saber sobre el aprendizaje. Finalmente, señalo una interrogante posible 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 se la enseña como una teoría del desarrollo 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.

---

[123] Años antes, en 1921, el Segundo Congreso Médico de Montevideo había sido escenario de una dura polémica entre la Dra. y maestra Paulina Luisi y el Dr. J. B. Morelli acerca de la pertinencia de incluir la educación sexual en las escuelas, iniciando así otro de los debates que perduran hasta el día de hoy. Al respecto, ver Behetti et al., (2016) «Negada y omnipresente: un debate sobre sexualidad en el Uruguay del Novecientos».

[124] Al respecto ver los programas vigentes de Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación para la formación de maestros y profesores (ANEP-CFE, 2008).

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

Araújo, O. (1898). *Legislación escolar cronológica, o sea, Colección de Leyes, Decretos, Reglamentos, Acuerdos, Resoluciones, Programas, Circulares y otras disposiciones dictadas desde la promulgación de la Ley de Educación Común*. *Tomo IV*, 1896 a 1897. Montevideo: Dornaleche y Reyes.

Barrán, J. P. (1989). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Montevideo: Banda Oriental.

Barrán, J. P. (1995). *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos*: *la invención del cuerpo*. *Tomo III*. Montevideo: Banda Oriental.

Barrán, J. P. (1999). Biología, medicina y eugenesia en Uruguay. *Asclepio, 51(2)*, pp. 11-50. Recuperado de: https://doi.org/10.3989/asclepio.1999.v51.i2.309

Behetti, P., Gauna, P. y 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*.

Compte y Riqué, E. (2010 [1918]). Proyecto sobre la creación de una Facultad de Pedagogía. En: M. Demarchi (Comp.). *Maestra militante de la vida: Enriqueta Compte y Riqué*. Montevideo: Codicen, pp. 79-103.

Compte y Riqué, E. (2010 [1922]). Facultad de Pedagogía. En M. Demarchi (Comp.). *Maestra militante de la vida: Enriqueta Compte y Riqué*. Montevideo: Codicen, pp. 105-111.

Compte y Riqué, E. (2010 [1923]). El Instituto de Clínica de Pedagogía. En M. Demarchi (Comp.). *Maestra militante de la vida: Enriqueta Compte y Riqué*. Montevideo: Codicen, pp. 121-136.

Delio, L. M. (2009). *Historia de la Formación Docente. La Enseñanza Normal Nacional desde sus orígenes hasta la instalación del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal*. *Tomo I*. Montevideo: Cruz del Sur.

Demarchi, M. (Comp.) (2010). *Maestra militante de la vida: Enriqueta Compte y Riqué*. Montevideo: Codicen.

Dirección General de Instrucción Pública (1921). *Legislación Escolar Vigente, 1906-1918. Recopilación cronológica de acuerdos, circulares, decretos, leyes, programas, reglamentos y disposiciones relativas a la instrucción Pública Primaria*. *Tomo VII*. Montevideo: Imprenta Nacional.

Foucault, M. (1965). Filosofía y psicología. Entrevista con Alain Badiou. Recuperado de: https://es.scribd.com/document/168849955/Filosofia-y-Psicologia-Foucault-entrevistado-por-Alain-Badiou

Foucault, M. (2005 [1973-1974]). *El poder psiquiátrico*. Curso en el Collège de France, Traducción de Horacio Pons, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (1989 [1975]). *Vigilar y Castigar*, México: Siglo XXI.

Foucault, M. (2006 [1977-1978]). *Seguridad, territorio, población*. Curso en el Collège de France, Traducción de Horacio Pons, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2014 [1979-1980]). *Del gobierno de los vivos*. Curso en el Collège de

France, Traducción de Horacio Pons, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Hothersall, D. (1997). *Historia de la psicología*. México: Mc Graw-Hill.

Montaner, 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.

Pérez Gambini, C. (1999). *Historia de la Psicología en el Uruguay. Desde sus comienzos hasta 1950*. Montevideo: Arena.

Pinel, Ph. e Itard J. (1978 [1806]). Memoria sobre los primeros progresos de Víctor de Aveyron. En *El salvaje de Aveyron: pedagogía y psicología del Iluminismo tardío*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, pp. 53-93.

Rey Álvarez, S. (1928). Sobre la creación de un laboratorio de investigaciones psicológicas. *Anales de Instrucción Primaria*, *Tomo XXIV*, pp. 365-375.

Rodríguez, E. (2015). Heterotopías de la Formación Docente. *Revista de Ensayos Prohibido Pensar*, *2 (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.

Una mirada a la dificultad en la escuela

VERÓNICA HABIAGA

La escuela se configura mediante estructuras de poder que se despliegan como efectos silenciosos, sutiles e imperceptibles, y calan en los cuerpos que la habitan. Es preciso desarmar o por lo menos tensionar aquellos significantes, creencias y construcciones que se han enquistado en su seno y se erigen como forma (única) de lo escolar. Es en la sutileza del poder en la que se encarnan formas particulares de pensar al sujeto, al aprendizaje, a la enseñanza y a la dificultad. Formas que se han normalizado y es necesario ponerlas en duda. Para ello, es preciso desarticular algunos supuestos; uno de ellos remite a cierta subestimación en torno a la lectura del poder escolar. La escuela bajo su halo de neutralidad está atravesada por lógicas que determinan formas de pensar y de hacer, las cuales se constituyen como verdades que responden a un orden natural e inmutable. El poder que la impregna, lejos de aparecer vinculado a figuras despóticas y autoritarias (Foucault, 2014, p. 25), la mayoría de las veces se hace presente mediante nominaciones, prácticas, decires y figuras revestidas de una aparente ingenuidad. Ahí está el núcleo de la cuestión, que es preciso escarbar porque es en las formas de nombrar, en la realización de ciertas prácticas, en la consolidación de ciertas figuras y, fundamentalmente, en la penetración de ciertos discursos, donde opera el poder. Múltiples ejemplos dan cuenta de formas de concebir a la educación (en crisis), a los maestros (desautorizados), a los niños (carentes), a las familias (peligrosas) que, lejos de una casuística, configuran formas de habitar el espacio escolar y alimentan una lógica de normalización que debe ser desarticulada.

El espacio escolar debe ser mirado porque en él se erigen verdades que se imprimen en los cuerpos. En él penetran, escurridizas, fibras de control constante, bajo la mirada silenciosa y permanente que tiene como aspiración máxima su prescindencia. Porque el fin último es la consolidación del hábito,

«la ocupación del tiempo, la vida y el cuerpo del individuo» (Foucault, 2014 [1973-1974], p. 67).

La educación ha sido históricamente un campo de disputa, de lucha de poder, que en la actualidad parece polarizado entre los heraldos que anuncian su debacle y su destrucción definitiva y los predicadores de promesas innovadoras, mercantilizadas y anestésicas de una educación en «crisis». Pero la escuela sigue ahí, erguida, poderosa, silenciosamente implacable, y mediante la cadencia de rituales y repeticiones consolida la captura de los cuerpos que deben transformarse en *un* cuerpo normalizado.

Si bien la actualidad nos imbuye en el desarrollo vertiginoso de la tecnología que reconfigura las (viejas) nuevas formas de habitar los espacios, desde la multiplicidad y la masificación, el cuerpo sigue siendo un blanco de poder sobre el cual se aplican tecnologías quizá menos dolorosas, pero igual de efectivas que en el viejo (pero no perimido) modelo disciplinario.

En la escuela, el cuerpo es moldeado desde la imperceptibilidad, desde la distribución inocente de niñas y varones, promovidos y repetidores, obedientes y disruptivos, a los que mediante premios y castigos ejemplarizantes se va adjudicando un lugar determinado, cuya aspiración última es encriptar una forma de actuar, de pensar y de sentir, propia de la normalidad.

El presente artículo busca tensar la noción de *dificultad* mediante la cual se estructuran formas de hacer y de decir sobre el sujeto en el seno del *espacio escolar*. En tal sentido, se cercarán algunas interrogantes: ¿cuál es la relación entre el *espacio escolar* y la *dificultad*? ¿Cómo irrumpe la *dificultad* en el dispositivo? ¿Cómo es leída? ¿Qué lugar ocupa y en qué lugar coloca al sujeto? ¿Existe alguna ligazón entre *dificultad* y *síntoma*? ¿Qué grita la *dificultad*? ¿Qué calla? ¿Es posible hacerle lugar en la escuela?

Trazos del espacio escolar

La escuela, portadora de una dualidad, cual péndulo se mueve de un lado a otro entre la veneración y la interpelación; es, sin duda, uno de los dispositivos más efectivos y aún necesarios. Cuestionada, amada, despreciada y añorada, pese a los fatídicos presagios de destrucción y fragmentación de su poder, sigue en pie; sigue siendo un foco de producción de verdad y, por eso, debe ser mirada.

El espacio escolar se configura como «una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar» (Foucault, 2012 [1975-1976], p. 170). Lo que acontece dentro de sus muros es legitimado y naturalizado, puesto que se consolida como lugar de «manifestación de la verdad» (Foucault, 2012 [1975-1976], p. 27).

En ese sentido, la escuela parece no limitarse a ser un mero «foco de cultura», sino que se consolida como «lugar de verdad», porque donde está el poder, «donde es preciso que esté el poder, donde se requiere mostrar efectivamente que allí reside el poder, es preciso que haya verdad» (Foucault, 2012 [1975-1976], p. 27). El espacio escolar se constituye como dispositivo especializado para moldear un cuerpo y una subjetividad «mediante un conjunto de técnicas, todo un corpus de procedimientos y de saber, de descripciones, de recetas y de datos» (Foucault, 2012 [1975-1976], p. 164).

En la escuela, a través de rituales encarnados en la recompensa y el castigo, se privilegian formas de ser y de hacer en ella (y en la sociedad); se perpetúan modos de habitarla bajo formas únicas y verdaderas que invisibilizan al sujeto. Esta se constituye como lugar de poder que ordena y clasifica dentro y fuera de sus muros. Como indica Lebrun,

> … numa determinada sociedade, há lugares (*topoi*) onde o poder se concentra, e lugares onde ele não existe. Um exemplo: numa sociedade monárquica, o poder acha-se concentrado no corpo do monarca; todos os

> demais espaços sociais —os corpos dos súditos— estão esvaziados de poder. Outro exemplo: nas sociedades de democracia representativa, a concentração do poder dá-se nas instituições, e não nos indivíduos que a ocupam temporariamente —eles *estão no* poder, mas não *são o* poder—. (Lebrun, 1991; en Gallo, 2004, p. 83)

Es en ese espacio escolar donde se cimientan rituales que pautan con una cadencia casi imperceptible una forma (única) de habitarlo. En ella se diagrama un espacio, un tiempo y un cuerpo.

Un espacio

El *espacio* establece una distinción con el resto, es decir, con aquello que no es escuela. Es el límite que marca lo interior y lo exterior, el adentro y el afuera, y, con ello, establece una forma de percibir, relacionarse y enunciar la exterioridad. El espacio es definido por sus límites, sus muros constituyen una barrera simbólica (y en la actualidad, fáctica) que lo resguarda de los *peligros* del afuera. Ese afuera representa una exterioridad amenazante, muchas veces constituye el *mal* cristalizado por el desvío o la extranjeridad. Bajo esas premisas, se diagrama una fisonomía de lo escolar marcada por una particular concepción de lo que queda por fuera de la escuela.

Ese espacio se erige como un lugar amurallado, de encierro: sus puertas permanecen cerradas hasta la hora indicada con el objetivo de consolidar el orden y la disciplina; lo que acontece en su interior queda invisibilizado en la rigidez de sus muros.

> … se tratan de establecer presencias y ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, de instaurar comunicaciones útiles, de interrumpir las que no lo son, de poder en cada instante vigilar la conducta de cada uno, apreciar, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. (Foucault, 2012 [1975-1976], p. 166)

En el espacio escolar todo tiene su lugar, a cada sujeto se le asigna un lugar determinado según la función que debe cumplir. Así, el maestro será el encargado de impartir un conjunto de saberes culturalmente legitimados, pero, por sobre todas las cosas, será el referente moral que con su ejemplo guiará a sus aprendices.

En el espacio se diagraman lugares y figuras que juegan una relación perfecta, el maestro —quien enseña— y los alumnos —quienes aprenden— se vinculan en una relación pendular y armónica. Esa relación está imbricada en las lógicas de funcionamiento del dispositivo que colman de sentido al espacio escolar y a los sujetos que lo habitan. Constituyen caras de una misma moneda, puesto que la significación de uno determina la del otro. Entonces, la máquina pedagógica se echa a andar en la equilibrada articulación de cada una de sus piezas. El engranaje pedagógico y sus ritos se articulan mediante la ley.

En la fisonomía escolar, el amo, sobre quien podrían cargarse las tintas del poder, es a la vez esclavo de otros amos que lo anteceden y de un dispositivo que lo atraviesa y lo constituye. En definitiva, los cuerpos que habitan el espacio escolar son el alimento de la máquina que los significa al tiempo que los devora.

Un tiempo

El tiempo escolar es un elemento estructurante del dispositivo porque marca los ritmos, la métrica y el lugar de quienes lo habitan. Es mediante el tiempo que se produce un ordenamiento de los sujetos; a cada uno le corresponde un lugar en función de criterios establecidos y en sintonía con una idea de *normalidad*,

> … cada alumno, en función de su edad, sus adelantos y su conducta, ocupa un orden u otro; se desplaza sin cesar por esas series de casillas: unas, ideales, que marcan una jerarquía del saber o de la capacidad; otras, que deben traducir materialmente en el espacio de la clase o del colegio la

> distribución de los valores o de los méritos. (Foucault, 2012 [1975-1976], p. 170).

En el espacio escolar se produce una economía del tiempo que premia la productividad, el trabajo y el rendimiento; la distracción, o cualquier disturbio que pueda significar su desaprovechamiento, queda expresamente limitada. En esa economía, el maestro debe ejercer el control para desactivar la dispersión, así «el tiempo penetra en el cuerpo y, con él, todos los controles minuciosos del poder» (Foucault, 2012 [1975-1976], p. 176).

Es mediante una temporalidad propiamente escolar que se establecen las entradas, las salidas, los exámenes, el currículo, los contenidos y, fundamentalmente, la distribución de los alumnos sustentada en un hipotético punto de partida común de la enseñanza y el aprendizaje. Estos responden a «un tiempo lineal, cuyos momentos se integran unos con otros, y que se orienta hacia un punto terminal y estable […], un tiempo evolutivo» (Foucault, 2012 [1975-1976], p. 164). *Enseñanza* y *aprendizaje* son entendidos desde una linealidad casi aprehensible, bajo la aspiración permanente de su evaluación.

En la metáfora de la escuela como máquina pedagógica puede leerse una noción de *sujeto*, de *saber*, de *enseñanza* y de *aprendizaje* que tramita una única forma de habitarla. En esa lógica se produce una «economía del tiempo de aprendizaje» (Foucault, 2012 [1975-1976], p. 170) que lo enraíza al tiempo; es decir, hay un tiempo estipulado para aprender un conocimiento determinado, pero ese tiempo responde al que pautan los programas y los ciclos lectivos, y elude el tiempo subjetivo. Es en la inscripción del tiempo como regulador y predictor de los aprendizajes que se instala la *dificultad* como el síntoma que interpela la cadencia del espacio escolar.

En los constructos escolares, en su operatividad sobre los sujetos, en la formación de los maestros y en cada uno de sus preceptos subyace la idea de *linealidad* y *armonía* entre enseñanza y aprendizaje. Cuando algo altera ese orden se instala un problema que es inmediatamente entendido como *dificultad* de los

sujetos en cuestión. Aquello que irrumpe es el *síntoma* leído como la dificultad que altera la armonía escolar, porque hace síntoma a aquello que no se aprende, no se logra, no se desarrolla. Recordemos que en la escuela hay que aprender, callar y obedecer en el tiempo justo; entonces, ese *no* que parece ser leído como universal, como aquello que da cuenta de la totalidad del sujeto, debe ser puesto en cuestión, porque es un *no* en los caprichosos designios del dispositivo escolar. Es preciso preguntarse ¿qué es lo que ese sujeto no aprende, lo que no logra? Es lo que está previsto y es anticipado por la máquina pedagógica. En su seno, la dificultad está atravesada por una tensión constitutiva porque solo puede ser significada como problema (del sujeto), como lo que hay que prevenir, aquello en lo que es necesario intervenir. Así, parece desembarazarse de la dificultad y la resistencia que le es propia a la enseñanza. Dentro de los muros, la dificultad resulta una limitante, una debilidad, un déficit a superar.

Este es un nudo de la cuestión porque, desde los parámetros del dispositivo, el aprendizaje y el tiempo se imbrican para garantizar la circulación de los sujetos en el espacio fáctico y simbólico; el aprendizaje constituye un punto de llegada estable a partir del cual se produce el desplazamiento. Al sujeto que se encuentra en determinada fase se le presupone determinado aprendizaje que lo conducirá a una nueva fase, lo cual garantiza la armonía absoluta del engranaje escolar. El punto de quiebre se instala cuando a lo esperable le sobreviene la dificultad que deja ver las fallas que el dispositivo procura invisibilizar. El asunto es complejo, porque ese dispositivo también prevé qué hacer con esa dificultad.

El *tiempo* en el espacio escolar delimita los ritmos, pauta aquello que está dentro de la normalidad y lo que escapa a ella. A lo que no se ajusta a la cadencia establecida se le adjudica un significante particular que señala que algo no va bien. Los que ingresan más tarde a la escuela, los que repiten, los que se desvinculan o representan cualquier anomalía al funcionamiento establecido se constituyen en *extraedad*, *repetidores*, *desertores*, *hiperactivos*, *deficitarios*; se

convierten en una población sobre la cual se anticipa el riesgo educativo y en la que es preciso intervenir con la finalidad de 'normalizar' su trayectoria. Lo interesante es preguntarse qué es *sobreedad* o *extraedad*: ¿*sobre*, *extra*, o *déficit* en relación con qué? A lo establecido por el dispositivo. Se le asigna al sujeto una significación que no le es propia, sino que es fruto de determinismos de un engranaje que necesita clasificar para funcionar. Se produce un doble juego que resignifica la lógica escolar: por un lado, el diagnóstico posibilita la delimitación del mal, es decir, el enfermo y su enfermedad ya tienen un nombre. El alumno se convierte en hiperactivo, asperger, depresivo, etcétera. Por otro lado, la localización del mal mediante los hirientes eufemismos cargados de cientificidad no solo permite intervenir, sino que genera, a través de la ubicación de la enfermedad del otro, una resignificación de la sanidad que queda por fuera.

Un cuerpo

El *cuerpo* es un elemento clave en la fisonomía escolar, es caracterizado por la maleabilidad, la sumisión y el silencio que lo invisibilizan y confunden en la monocromía escolar. *Un cuerpo* que es significado por la *normalidad*, entendida como aquello que se ajusta a las pautas de lo escolar. Un cuerpo silenciado bajo la aparente eficacia del orden. Un cuerpo que para *(in)* existir debe incorporar las señales, los gestos, las campanas, la simple mirada del maestro. Un cuerpo que se construye en los signos con los que se imprimen las rutinas escolares, que se constituye en un blanco de poder «al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil y cuyas fuerzas se manipulan» (Foucault, 2012 [1975-1976], p. 158).

En la escuela, los instrumentos pedagógicos responden a un método que se sustenta en una lógica psicologista de corte biológico. En ella se entretejen y justifican parámetros de normalidad/anormalidad aportados por los

«regímenes de verdad» que emanan del discurso médico, al que se le confiere total credibilidad porque encarna la mirada «objetiva» que requiere el dispositivo para (re) significarse. Puesto que

> … no palco da *epistem* moderna —da representação—, o saber científico constrói-se então numa busca de *ordenação* do mundo. Ora, as diversas ciências —ou as várias disciplinas— constituem-se em esforços de construção de uma ordem do mundo no nível do saber. Essa ordenação está intimamente relacionada com os mecanismos de poder. (Gallo, 2004, p. 82)

Se anticipa desde el comienzo quiénes triunfarán en el terreno educativo y quiénes no tendrán esperanzas, porque el sujeto con dificultades, ya sea de conducta o de aprendizaje, tiene problemas de adaptación al medio; su evolución alterada lo convierte en enfermo, se ubica en un grado menor en la escala evolutiva. Por el contrario, aquel que se adapta al medio —la escuela— es un organismo superior y sano. Entonces, la única forma de anular la *dificultad* —entendida como enfermedad física, psíquica o social— es con el control, la clasificación y la intervención de la amenaza que significan los desvíos.

En la escuela, la operación sobre el cuerpo no se limita a una intervención individual, sino que estructura las formas de relacionamiento y de circulación dentro de ella.

> Cada uno se define por el lugar que ocupa en una serie y por la distancia que lo separa del otro […]. [En la escuela se] individualizan los cuerpos mediante una localización que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones. (Foucault, 2012 [1975-1976], p. 169)

Pero ¿qué es lo que habilita la operación sobre ese cuerpo? Esa operación solo es posible mediante una pieza fundamental del engranaje pedagógico: el maestro, cuya figura a la vez moldea y es moldeada por un dispositivo que le imprime su lenguaje, sus gestos y sus leyes. «El cuerpo es manipulado por la

autoridad [¿poder?]» (Foucault, 2012 [1975-1976], p. 180) mediante «un perfeccionamiento autoritario de los discípulos por el profesor» (Foucault, 2012 [1975-1976], p. 188).

En la estructura escolar, el cuerpo está enraizado al poder, al punto tal de penetrar en la última fibra del sujeto e imprimir en él la disciplina que alimenta la mecánica del dispositivo (escolar y social). En este sentido, el poder va «a tocar los cuerpos, los muerde, se hace cargo de los gestos, de los comportamientos, de los hábitos, de las palabras» (Foucault, 2006 [1977-1978], p. 44).

La irrupción de la dificultad

En el espacio escolar, estructurado mediante un tiempo, un espacio y un cuerpo, la amenaza debe ser localizada e identificada lo más minuciosamente posible para poder intervenir sobre ella. Porque dentro del dispositivo solo hay lugar para la normalidad, y para la anormalidad, solo cuando esta da cuenta de lo que no va bien, de lo que no debe pasar adentro de la escuela. El espacio para lo anormal, lo anodino, solo es posible como forma de (re) significar los parámetros de normalidad del dispositivo.

La idea de *normalidad* ha colmado de sentido el espacio escolar desde siempre.

La penetración del poder genera resistencias manifiestas de distintas formas que el dispositivo trata de neutralizar y en último caso expulsar, porque la expulsión es constitutiva de su funcionamiento (Foucault, 2006 [1977-1978], p. 207). Cuando el cuerpo no se ajusta a los ritmos, a los tiempos y a los espacios previstos, es significado desde la patologización, desde la dificultad. La dificultad es el ruido, el síntoma, la molestia que empuja, que estalla, que incomoda. Se convierte en un blanco a invisibilizar y acallar porque, en

definitiva, es la única que se ha constituido como resistencia al dispositivo. Quizá a ello responda la crueldad con que es silenciada.

En la trama escolar, la dificultad porta distintos rostros, pero un denominador común: la amenaza. Un niño que no aprende en tiempo y forma constituye un blanco a atacar, a veces con las mejores intenciones de *ayudar* ante un posible desarrollo anómalo o prevenir una patología. Las trayectorias escolares se han diagramando mediante parámetros de tiempo propios de la lógica escolar. Es preciso preguntarse ¿cuál es el tiempo de un aprendizaje?, ¿es posible pensar un único tiempo?, ¿qué valor tiene el tiempo en la escuela?, ¿cómo se determina?, ¿quién lo determina?, ¿cómo impacta en los sujetos que la habitan?

En la estructura escolar estas preguntas tienen una respuesta, puesto que el tiempo ha sido construido desde un lugar de verdad, sustentado en un saber objetivo, neutral y preciso, el cual se cimienta en una idea de desarrollo lineal donde cada estadio tiene su tiempo y cada aprendizaje su lugar en la escala evolutiva. Esas constelaciones de verdad en torno al aprendizaje del sujeto se han solidificado en los programas, las prácticas, la didáctica, en toda la fisonomía escolar. Las trayectorias escolares se diagraman en función del tiempo de la escuela, transformado en régimen de verdad erigido como incuestionable e inmutable. Cabe nuevamente preguntarse: ¿por qué un sujeto debe aprender en el tiempo que pauta la escuela? Ante este cuestionamiento seguramente resuenen afirmaciones acerca del sustento psicológico, biológico y científico que determina ese tiempo. Será necesario interpelar ese sustento científico, desnaturalizarlo y ponerlo en duda. Nada más peligroso que aquello que responde a un aparente orden natural, porque «el sujeto psicológico nace en el punto de encuentro del poder y del cuerpo: es efecto de una cierta "física política"» (Foucault, 2015, p. 146).

En la actualidad, hay una explosión de situaciones en las aulas que dan cuenta de que algo aparentemente no va bien; porque al parecer la *dificultad*

(leída en clave de anormalidad) acecha nuestras aulas y no sabemos qué hacer con ella. El síntoma interpela al dispositivo y lo coloca en un lugar donde jamás puede estar, en un lugar de no saber. Sencillamente porque la escuela ha sido sostenida por las certezas, hay que silenciar el síntoma. Otra vez el dispositivo crea soluciones nuevas a viejos problemas, la amenaza a la normalidad ha sido desde siempre un desvelo para el dispositivo.

En los albores del 1900, se producen estudios sobre la enfermedad y el lazo entre la educación y la salud. Las autoridades de la educación en la vecina orilla colocan a la *enfermedad* en agenda. En tal sentido, desde inicios del siglo XX en el Río de la Plata el discurso médico se constituye en subsidiario de lo escolar. Se impulsan investigaciones y se difunde material científico sobre la anormalidad, la enfermedad y la anomalía social que desde siempre acechó al dispositivo. Además, se incentivan espacios de formación con renombrados psiquiatras especializados en la infancia; con la creación del cuerpo médico se consolida un discurso científico que puede dar cuenta de ella; comienzan los diagnósticos que vinculan a la enfermedad con la inmoralidad. Algunos estudios muestran temas repetidamente vinculados entre sí: «el alcoholismo, la sexualidad, y la higiene escolar, las enfermedades mentales y el hábito de fumar» (Gutiérrez y Ruilova, 1990; en Puiggrós, 1990, p. 5).

En ese período, la latente amenaza a la *normalidad* resulta una intranquilidad para las autoridades y los educadores, de ello da cuenta la revista *El Monitor de Educación Común* que recoge la clasificación de niños según diversas patologías, en Europa y Estados Unidos. Allí se enuncian las anomalías, sus causas y precauciones; entre ellas, se desatacan los anormales, a quienes se les atribuye una enfermedad hereditaria, fruto de padres viciosos, perversos y peligrosos. Esos niños son descritos como holgazanes, mentirosos, glotones, mitómanos y con tendencias asesinas. Según algunas constelaciones discursivas, lo anómalo no solo interpela a la escuela, sino también al orden

social, puesto que «esos niños deberían ser desterrados de la sociedad» (Puiggrós, 1990, p. 12).

En ese marco, se fue delineando una noción de *sujeto* en el que es preciso intervenir. Como indica Hugo Vezzetti, se configura un discurso apoyado en «la clasificación e intervención sobre la criminalidad, sobre los problemas de aprendizaje y la disciplina en la educación» (Vezzetti, 1988; en Puiggrós, 1990, p. 9).

En la escuela, aquello que no se ajusta a la ley siempre resultó un problema, las certezas con las que contó en sus orígenes le permitieron ostentar la capacidad suficiente para enfrentar lo que se constituyera en amenaza. En los inicios, contó con las legitimidades para conseguirlo. Ya en la Conferencia Doctrinal de Maestros de Capital, desarrollada el 12 de octubre de 1898, el inspector técnico general Andrés Ferreyra sostiene enérgicamente que en lugar de catalogar

> … la acción paciente de la educación, acción conservadora y evolutiva, puede ejercer sus efectos sobre la herencia y el medio social. […] En lugar de calificar a los niños de criminales y pervertidos, era necesario mantener el templo *escolar abierto* para devolverlos regenerados a la sociedad. (Puiggrós, 1990, p. 11)

La eficacia del dispositivo solo podía garantizarse mediante un método, aparentemente infalible, centrado en la clasificación y la intervención sobre el alumno, partiendo siempre de premisas inquebrantables: aquello que representa la normalidad y la anormalidad (para la escuela). Con total naturalidad en los *Anales de Instrucción Primaria* (1934, p. 94) se enuncian formas de clasificación de los alumnos.

Ahondando, la pedagogía moderna, en el estudio de los niños, los clasifica en dos grandes grupos primarios que podríamos definir: sanos mentales, francamente aptos, y anormales. Los primeros comprenden los normales y los precoces; un tipo intermedio, cuyo estudio se ubica en la segunda categoría,

tiene caracteres comunes a ambas, pues mientras por un lado son realmente enfermos (débiles mentales), por otro difieren muy poco de los normales, llegando en algunos momentos a presentar como ráfagas de lucidez superior. Entre los anormales se registran desde los idiotas y los imbéciles hasta los menos afectados, los simplemente retrasados, sensoriales o pedagógicos.

En la enunciación de las características de los niños (de los alumnos) se imprime una matriz de clasificación de los sujetos en el espacio escolar: en niveles, en logros y en adaptación al dispositivo. Están los que muestran alguna particularidad y los que se ubican dentro de la normalidad: aquellos que presentan un rendimiento estable y sostenido. El punto central de la cuestión se centra en que esa matriz de normalización pervive en el dispositivo. Basta con dar una mirada a los sistemas de evaluación actuales para dar cuenta de ello. Hoy, la clasificación de los sujetos en la escuela porta otro lenguaje, nuevos ropajes, innovadores formatos, pero en el fondo son solo eufemismos que siguen resignificando una lógica polarizada entre la *normalidad/anormalidad*.

En el espacio escolar se produce un implacable y a la vez sutil sujetamiento del cuerpo, del sujeto. Esa operación está atravesada por una resistencia que le es inherente, que se hace presente y está latente en toda intervención escolar. No obstante, irrumpe como síntoma y es convertida en *dificultad*. Al emerger el síntoma, el dispositivo despliega una batería de acciones tendientes a subsanar esa dificultad a través de una intervención precisa: el primer paso es la elaboración del diagnóstico. El primer diagnóstico lo hace el maestro, quien *(de)* enuncia aquellos elementos que no se ajustan a lo esperable. A partir de allí, se realiza la derivación médica correspondiente y, en función de lo que determine el médico, se desarrollará el tratamiento pertinente.

En los últimos años, la detección y el diagnóstico prematuro (de la dificultad) se han convertido en una herramienta fundamental para abordar tempranamente los posibles déficits en la adquisición de la lectoescritura (por ejemplo). En tal sentido, y a modo de ilustración, mencionemos un dispositivo

de evaluación impulsado por el Consejo de Educación Inicial y Primaria de la ANEP, la Evaluación Inicial Temprana (EIT). Esta propuesta de evaluación consta de una batería de pruebas que el maestro de nivel inicial (4 y 5 años) debe aplicar a los niños para evaluar logros en lo cognitivo y en lo social, la cual se sintetiza en una clasificación por colores (rojo, amarillo y verde), permitiendo visualizar con claridad qué niños presentan posibles dificultades. Esta herramienta no solo busca detectar la dificultad o intervenir sobre ella, sino que su aspiración es prevenirla. En dicho dispositivo, quienes se ubiquen en los gradientes de dificultad (en el color rojo) serán monitoreados y derivados para ser correctamente diagnosticados. Este instrumento busca dar cuenta de la otredad de la forma lo más exacta posible.

El diagnóstico representa la señal, la marca que distingue; implica atribuirle a un sujeto los rasgos que se han definido como diferencias ya establecidas bajo una categoría englobante y delimitadora. Los diagnósticos y las clasificaciones están en sintonía con el orden escolar que se erige como el único posible y tiende a neutralizar los rasgos de los sujetos, constituyéndose desde una normalidad que invisibiliza los procesos históricos, políticos y económicos en los que se gestó la escuela.

Es preciso *des*naturalizar las formas de evaluación y la temporalidad que estructura las trayectorias educativas de nuestros niños. Es urgente problematizar la pertinencia (o la coherencia) de la adquisición de ciertos saberes complejos y estructurantes en un tiempo específico signado por el grado (primer año, segundo año, etc.). La trayectoria escolar de los alumnos está pautada por esos constructos que determinan el tiempo natural y esperable de los aprendizajes en función de la edad cronológica. En ella, todo lo que queda por fuera constituye una latente anomalía a intervenir, mediante una tecnología específica, cuasi-protocolizada. En primer término, debe realizarse la detección de lo *anómalo* a través de la observación del maestro, quien monitorea aquellos movimientos, ritmos o características que no se ajustan a lo

establecido. El segundo lugar lo ocupa la instancia del registro, la escritura sobre el cuerpo del otro a fin de capturar el posible «mal que lo acecha». Esta lógica produce una omnivisibilidad del sujeto donde se debe registrar «todo lo que hace, todo lo que dice […] para transmitir la información de abajo arriba a lo largo de la escala jerárquica, y por último para poder mantener siempre accesible esa información» (Foucault, 2014 [1973-1974], p. 69).

En la fisonomía escolar, el registro se transforma en una tecnología que posibilita capturar la otredad. En ella todo debe ser registrado, puesto que los alumnos se distribuirán por franjas etarias, a cada uno se le asignará una tarea específica, la cual será evaluada en función del ritmo, el comportamiento y la aplicación ante el trabajo, la evaluación determinará la aptitud o ineptitud. Verdaderos mecanismos de normalización que trazan biografías individuales se convierten en los «cercos perpetuos por medio de la escritura» (Foucault, 2014 [1973-1974], p. 71). Quizá un intersticio posible sea pensar trayectorias más flexibles que permitan hacer espacio a los tiempos del sujeto. Para ello, es preciso trascender las discusiones reduccionistas que enfrentan el tiempo escolar y la repetición a un posible descenso de las exigencias académicas, la calidad de los aprendizajes y el latente deterioro de la autoridad magisterial. Discusión entrampada que a veces trasluce batallas que intentan sostener sus últimos bastiones de poder.

En la escuela, la *dificultad* hace *síntoma* (Foucault, 2014, p. 127), constituida en *signo de interrogación* de lo escolar. En la actualidad, ese signo de interrogación, caracterizado como déficit o síndrome, ha sido convertido en *residuo* de lo escolar, en aquello con lo que la escuela no sabe qué hacer, al tiempo que se transforma en toda una atracción para el mercado farmacológico, los centros de salud, los centros psicopedagógicos, los especialistas y toda una industria productora de verdad en torno a su *dificultad*. Una verdad que parece justificar a la institución escolar y anestesiar el dolor de un maestro que no sabe qué hacer con esa indómita otredad.

Es en torno a la construcción de significados sobre la *dificultad,* que se entreteje en la escuela, que el diagnóstico médico, los informes neuropsicológicos y la medicalización se han convertido en herramientas demandadas por la institución, por los maestros y, en ocasiones, también por las familias. Las aulas se llenan de niños diagnosticados y medicalizados, y el saber médico se erige como subsidiario del saber pedagógico. Es preciso problematizar estos mecanismos que parecen ser estructurantes de las prácticas pedagógicas en la actualidad.

¿Cómo hace síntoma la *dificultad* en la escuela? Los constructos pedagógicos cimientan las verdades de la escuela, entre ellas, «la idea de que las cosas solo pueden aprenderse si se pasa por una serie de etapas obligatorias y necesarias, etapas sucesivas en el tiempo» (Foucault, 2014 [1973-1974], p. 88). Cuando ese orden aparente es alterado, «quien no aprende a leer y escribir solo puede manifestarse como problema, como límite» (Foucault, 2014 [1973-1974], p. 75).

El binomio *normalidad/anormalidad* es significado por la escuela, por ello hay que desanudar cuál es la ligazón entre la idea de *normalidad* y la *dificultad*. ¿Es acaso la noción de *anormalidad* la encapsulación de la *dificultad*? Es decir, todo aquello que representa un problema para el dispositivo; la señal de que algo no va bien, desde su óptica, se podría ejemplificar en problemas de conducta, dificultades ante el aprendizaje, situaciones de violencia, etcétera. Inmediatamente eso es leído como una dificultad sobre la que hay que actuar. Se despliega un dispositivo (médico, psicológico y/o sociológico) para intervenir sobre el síntoma, que es silenciado a través de un significante que pondrá fin a la incertidumbre, convirtiendo al sujeto en un *caso* (Foucault, 2012 [1975-1976], p. 223). En ese sentido, el diagnóstico se constituye como

> … la fijación a la vez ritual y «científica» de las diferencias individuales como adscripción de cada cual al rótulo de su propia singularidad […], vinculado a los rasgos, las medidas, los desvíos, las «notas» que lo

> caracterizan y hacen de él, de todos modos, un «caso». (Foucault, 2012 [1975-1976], p. 223)

El mal que acechaba al dispositivo es neutralizado mediante la pericia técnica que señala el déficit, el síndrome, la alteración, etcétera. El dispositivo vuelve a (re) significarse: todo vuelve a la normalidad porque la dificultad ya tiene un nombre y un cuerpo.

La *dificultad* (concebida desde lo escolar) expande la demanda de verdades médicas, lo cual produce una doble entronización; por un lado, la figura del médico, aunque ausente, está presente en la escuela y, por otro lado, se convierte en una fuente inagotable de producción de verdad sobre el sujeto mediante la búsqueda del signo, de estigmas que den cuenta de la enfermedad. Incluso, cuando no se sabe encontrar en el enfermo un sustrato orgánico a su enfermedad «se trata de hallar en el marco de su familia una cantidad de acontecimientos patológicos que se refieran […] a la existencia de cierto sustrato material patológico» (Foucault, 2014 [1973-1974], p. 315). Materializado en la búsqueda de síntomas estables, regulares, codificables, mediante los cuales delimitar las marcas, los «estigmas» (Foucault, 2014 [1973-1974], p. 358), que permitan ubicar en el cuerpo la enfermedad. En definitiva, las pericias psicológicas demandadas con frecuencia en la escuela, al igual que los equipos multidisciplinarios, buscan «legitimar, en la forma de conocimiento científico, la extensión del poder de castigar» (Foucault, 2014 [1974-1975], p. 31). Nuevamente, el médico encarna de cierta manera al juez que legitimará, bajo el amparo de su saber, una verdad sobre el cuerpo del sujeto y sobre las decisiones del maestro, quien lejos de resistirse lo solicita como figura legitimante. El dispositivo establece las formas de determinar quiénes por su peligrosidad o por su anomalía pueden permanecer en la escuela y, de ser así, bajo qué condiciones. En definitiva, la *dificultad* en la escuela es leída como la marca, el signo, la señal. ¿Cuáles son esas señales? Cada tiempo, cada sociedad, cada institución construye sus propias marcas, sus propios estigmas, pero la

contradicción a la ley, la diferencia, lo contra «natural» constituye sin dudas una alerta sobre la que el dispositivo debe actuar. En torno a él se organizan campos de saber y de poder que se articulan para sujetar al sujeto y resignificar el engranaje escolar.

La *dificultad* en la escuela es concebida como «una falla, una ruptura, una debilidad, una incapacidad del sujeto. […] [Enunciada como] ininteligencia, falta de éxito, inferioridad, pobreza, fealdad, inmadurez, falta de desarrollo, infantilismo, arcaísmo de las conductas, inestabilidad» (Foucault, 2014 [1973-1974], p. 32). Para identificarla, el médico sentenciará el mal y mediante un significante expiará al dispositivo centrando el problema en un cuerpo, «el que será el objeto de una tecnología específica» (Foucault, 2014 [1973-1974], p. 34).

La clasificación constituye una de las fases del ordenamiento escolar; otra es la intervención, porque sobre la anormalidad se debe intervenir, y, en ese sentido, la alianza entre la pedagogía y la psicología ha sido históricamente clave. «A todos estos busca curar la pedagogía y la psicología» (*Anales de Instrucción Pública*, 1934, p. 94). Esa afirmación muestra que, si bien la *dificultad* era entendida como un problema, la escuela contaba con la solvencia necesaria para intervenir sobre ella. En la actualidad, se produce un desplazamiento del poder escolar, que demanda una intervención externa (médica) ante cualquier síntoma que alerte una dificultad. La escuela dice no poder frente al acecho de la dificultad; es por ello que las demandas de intervención de equipos técnicos (psicológicos, asistentes sociales, etcétera) se hace creciente. No obstante, la alianza entre el poder médico (psiquiátrico) y el pedagógico sigue intacta. Ambos unen sus fuerzas con un objetivo común: silenciar al síntoma que grita la opresión de un dispositivo que cala en el cuerpo.

Bajo esas significaciones, el discurso psicológico, y su manera de concebir al sujeto, fue cooptado por la pedagogía, la cual aportaría la cura a las enfermedades sociales, psicológicas y morales. Esta alianza se ha fortalecido a lo largo del tiempo porque la psicología ha sido funcional a las demandas de un

aparato pedagógico que se siente amenazado ante la dificultad. Se detecta, diagnostica y se interviene el síntoma. El discurso médico se amalgama al pedagógico y colma de sentido al espacio escolar, porque los enunciados del saber médico «tienen *status* de discursos verdaderos» (Foucault, 2014 [1973-1974], p. 24).

En ese sentido, la emergencia del síntoma en la escuela se convierte en un problema pedagógico y médico a partir del cual se desplazará la *dificultad* al campo de la anomalía. El «indócil, en todo caso, el inadmisible al sistema normativo de la educación» (Foucault, 2014 [1973-1974], p. 269). Identificado el «caso», se despliegan rituales de «manifestación de verdad» mediante una serie de tecnologías

> … del orden de la información, del orden de la recogida de datos, del orden del conocimiento, del orden de la acumulación, en tablas, fichas y notas de una serie de datos, que pueden ser también rituales y ceremonias […] procedimientos verbales o no, mediante los cuales se saca a la luz […] algo que se forma o más bien se postula como verdadero. (Foucault, 2012 [1979-1980], p. 24).

En la lógica escolar, el diagnóstico nuevamente se consolida como ritual o «fijación científica de las diferencias individuales […], vinculado a los rasgos, las medidas, los desvíos, las notas que lo caracterizan y hacen de él, de todos modos, un «caso»» (Foucault, 2012 [1975-1976], p. 223). ¿Cuándo la dificultad se convierte en un «caso»?, ¿es la detección del «caso» una nueva tecnología de expulsión intramuros? O acaso, ¿es un anestésico pedagógico ante la expulsión y desresponsabilización sobre la *otredad*?

El síntoma, cual fantasma, ronda la armonía escolar; entonces, se despliega una tecnología tendiente a aliviarlo (silenciarlo/invisibilizarlo) mediante la estratégica alianza entre la pedagogía y el discurso médico. Ambas miradas producen una cacería en busca de las marcas que permitan explicar, medir y capturar el mal, «psiquiatrización del gesto, del comportamiento […]. Lo que se

busca para lograr demostrar que se está frente a alguien psicologizable, lo que [la mirada del psiquiatra busca son] estigmas permanentes que marquen al individuo» (Foucault, 2014 [1973-1974], p. 275). Porque «una acción directa sobre la enfermedad, no solo permite revelar su verdad a los ojos de médico, sino producirla» (Foucault, 2015, p. 150).

La escuela y fundamentalmente el maestro han sido subsidiarios clave en la detección de lo anómalo, con la misión de filtrar aquello que resulta una amenaza para 'lo normal'. En los albores del siglo XX, cuando se investigan los rostros de la anormalidad, la figura del maestro aporta insumos acerca del desempeño, la asiduidad y la conducta de sus alumnos. En ese contexto, se expande la psiquiatría que tiene como blanco al cuerpo del niño y la constatación de la anomalía. Al parecer, sus indicadores siguen teniendo valor a la hora de determinar aquello que no va bien en la escuela.

En la escuela, lo anómalo resulta un problema que en sus casos más extremos se salda con la exclusión física, en otros, mediante formas de expulsión imperceptibles para el afuera, pero profundamente dolorosas para el adentro. Así, bajo bien intencionadas estrategias de 'inclusión', se resignifican sutiles formas de exclusión de la *otredad*. Porque *lo otro* enfrenta a la escuela con sus propios límites, quien bajo solapados mecanismos de 'singularización' reproduce infinitamente la exclusión intramuros.

¿Qué hay de la **dificultad** *entendida como* **otredad** *en la escuela?*

Las trayectorias escolares se delimitan en función de una idea de desarrollo del sujeto y de progreso de los aprendizajes, como una linealidad armónica entre ambos; cualquier alteración responde tanto a un enlentecimiento o a una escisión del proceso. En ese encadenamiento, la evaluación resulta el instrumento mediante el cual se verifica el desarrollo, leído desde lo que «se logra» y lo que «no se logra», lo cual pauta el tipo de evolución del desarrollo, y

«permite trazar una serie de distinciones y establecer cierta línea de clivaje entre dos tipos de caracteres: los caracteres de algo que define como una enfermedad y los de algo que pertenece al orden de la imperfección» (Foucault, 2014 [1973-1974] p. 239). Bajo la idea de desarrollo se establece la detección de la lentitud o la interrupción en el proceso, lo cual permite establecer la eventual existencia de lo anómalo. *(Re)* pensar las nociones de desarrollo, de aprendizaje y de evaluación en la escuela serán insumos fundamentales para *(des)* naturalizar la idea de dificultad que habita sus muros.

Identificada la dificultad, se adjudica un *lugar* bajo la perpetuidad del orden y de la ley. Siempre parece haber lugar en los muros, pero bajo ciertas condiciones. De ello da cuenta el proceso creciente de medicalización de los niños, el cual se ha convertido en parte de la cotidianeidad escolar y significa «un instrumento disciplinario evidente, reino del orden, de la calma, de la imposición del silencio» (Foucault, 2014 [1973-1974], p. 268). Este fenómeno convertido en parte del paisaje escolar nos advierte que el poder no se restringe mediante la circulación de redes de relaciones, hoy se nos ha metido en el cuerpo mediante cápsulas que anuncian «el desplazamiento y la transformación de las tecnologías de poder» (Foucault, 2014, p. 200).

En un tiempo se conjugó el saber médico con el saber jurídico para determinar el límite entre la peligrosidad y la locura. Hoy el saber pedagógico parece retroalimentarse del saber médico para delimitar, nominar y capturar la *otredad*. Algo de ello ilustran los decires de los maestros que exponen sus fundamentos ante la repetición escolar, los problemas de conducta, las dificultades que encuentran en sus alumnos; apelan recurrentemente a figuras como la «inmadurez psicológica», «personalidad poco estructurada», «problemas emocionales», «problemas familiares». Nuevamente, se inscribe la *dificultad* como el problema en el niño, lo anómalo se convierte en la casuística necesaria a la resignificación del dispositivo. Cuando emerge la dificultad, el «desorden» de la naturaleza trastorna el «orden» pedagógico dando lugar a la

emergencia del «estigma». Se produce un doble castigo ante la dificultad, puesto que sobre ella se despliegan técnicas que evalúan, calibran y miden en términos de normalidad/anormalidad. Esto cerca al sujeto en relación con el grupo y establece una operación *espacial* diferencial que refuerza y (re) significa una posible enfermedad. Desde el momento en que el dispositivo captura la dificultad, entendida como carencia, limitante, peligrosidad, la otredad pasa a ocupar un lugar particular en la relación de enseñanza que constituye su propia limitante.

Es bajo la certificación médica que la dificultad es encapsulada en la idea de *enfermedad* (del sujeto). Aquello que podría resultar un obstáculo en la escuela —porque daría cuenta de la falla de un método que se dice infalible, ya que establece lo que se enseña y predice lo que se aprende— es capturado y neutralizado en un cuerpo, otro, mediante sofisticados instrumentos de evaluación que alimentan la ilusión de un conocimiento dosificable y un aprendizaje predecible. La imagen fantasmal de la falla del dispositivo es neutralizada al colocar la dificultad directamente en la figura del sujeto (que no aprende, no se comporta, no estudia, no respeta, etcétera).

En tal sentido, el espacio escolar se habita desde una normalidad que delimita lugares específicos y colmados de sentido. El maestro es quien habla, quien dice y quien manda, mientras que el alumno calla y obedece. En ese registro y bajo esos sentidos se tramita la dificultad que irrumpe como síntoma en una escuela que muchas veces se dice amenazada por un cuerpo que no quiere callar ni obedecer.

En la escuela el «síntoma» resiste e insiste y de una u otra forma se hace presente. Volvemos a las preguntas iniciales acerca del lugar de la *dificultad*. En las lógicas escolares, aquello que se presenta como dificultad ha sido históricamente leído como amenaza al funcionamiento del dispositivo, y de cierta manera lo es.

En definitiva, existe una tensión con relación al lugar de la dificultad en la escuela; esta es negada, desplazada y corrida por el dispositivo. Recordemos que uno de los objetivos principales del diagnóstico es la expulsión de la «dificultad», es decir, constituye una herramienta mediante la cual lo «anómalo» debe ser tratado fuera de la escuela (por psicólogo, psiquiatra, psicopedagogo, etc.). Es otro quien debe hacerse cargo de la *dificultad*. Aquí se produce un punto de quiebre con relación a la figura del maestro y la dificultad. El hacer del maestro se ha configurado bajo preceptos didácticos; hay una manera de enseñar, de preguntar, de evaluar, en definitiva, de intervenir en el 'aprendizaje' del alumno. Los constructos didácticos, muy presentes en las aulas, han servido a la ilusión de transparencia entre enseñanza y aprendizaje. El método históricamente le dio sentido a la labor magisterial; sería interesante preguntar si la *eficacia* estuvo verdaderamente sustentada en ese método o en relaciones simbólicas que legitimaron la tarea magisterial. En esa dinámica, el maestro y la escuela tuvieron la *capacidad* de enfrentar la *dificultad* con los instrumentos previstos por el dispositivo. Frente al desplazamiento de ciertas legitimidades, ante la emergencia de la *dificultad*, el maestro y el dispositivo, otrora *todopoderosos*, ya no saben cómo abordarla, entonces estallan las demandas de nuevas figuras subsidiarias que permitan *enfrentar* la dificultad en la escuela. Esta golpea desde dos lugares bien marcados, uno es en quien presenta la *dificultad* (el alumno) y el otro es en el maestro, quien duele ante la incertidumbre de la *otredad*, y colocado en un lugar de imposibilidad ante la *ineducabilidad* de ciertos alumnos.

En todo momento la dificultad es colocada en el lugar del alumno, pero no de cualquier alumno, sino del que no logra colmar las expectativas (ideales) de su maestro. En la ecuación escolar, la dificultad nunca estará del lado del maestro, si bien los datos estadísticos muestran un fuerte incremento de licencias por enfermedad, medicalización, y diversas problemáticas que también podrían ser leídas en clave de *dificultad* por el dispositivo. Esta solo

podrá ocupar un lugar, el del alumno, aquel que se aleja del *ideal* de completitud.

La *dificultad* produce una topología que debe ser recortada, puesto que constituye una zona de peligro pedagógico, el cual para convertirse en funcional al dispositivo requiere «un *status* de enfermedad, un *status* patológico» (Foucault, 2014 [1974-1975], p. 116). La dificultad como amenaza no se limita a los 'problemas de aprendizaje', también va a encontrar un escollo en aquellos sujetos disruptivos que ponen en peligro la tranquilidad escolar, para quienes se prevé instrumentos tendientes a convertir la amenaza en funcionalidad. Algo de ello ilustra el caso de Claude C, recuperado por Foucault, que data de 1964, (pertenece a Legrand du Saulle, en el libro *La folie devants tribunaux);* allí retoma a un personaje psiquiatrizable que presenta una «indocilidad extraordinaria», quizá una reminiscencia de algún informe pedagógico que a través de significantes intenta cercar el peligro.

> Rompía y destruía con una suerte de placer todo lo que caía en sus manos; golpeaba a los niños de su edad cuando se creía más fuerte […]. Al crecer se había vuelto cada vez más malo. Cuando lo dejaban solo no pensaba sino en hacer mal, romper un mueble útil, sustraer lo que creía de algún valor […]. A los cinco años se había convertido en el terror del vecindario, a quienes hacía todo el mal posible ni bien creía que nadie podía advertirlo […]. (Legrand du Saulle, 1984, en Foucault, 2014 [1974-1975], p. 142).

La indocilidad también debe ser descrita al detalle y en esa tecnología de la descripción es asociada a la maldad y a la peligrosidad. Esto funciona como síntoma de un estado patológico que habilita la intervención, «desde que uno es malvado, cae virtualmente dentro de la competencia de la medicalización» (Foucault, 2014 [1974-1975], p. 143). De aquí en más puede psiquiatrizarse todo lo que es «desorden, indisciplina, agitación, indocilidad, carácter reacio, falta de afecto» (Foucault, 2014 [1974-1975], p. 154). La indocilidad representa aquello inasimilable en el dispositivo, esto convierte al sujeto disruptivo en blanco de

las tecnologías de detección y en «el inmigrante en su propio terreno, que funciona y reside en la marginalidad [escolar]» (Foucault, 2014 [1974-1975], p. 272).

El dispositivo establece lazos semánticos y simbólicos para nominar la amenaza. Así, la asociación entre la enfermedad y la inmoralidad parece inquebrantable aún en nuestros días. Tal como lo ilustra el análisis de textos de Gutiérrez y Ruilova, quienes aprecian una clara tendencia «a tomar como objeto de inmoralidad y enfermedad a los sujetos populares, en particular a los obreros no calificados» (en Puiggrós, 1990, p. 5). Los datos de la realidad educativa y de la paleontología social inspiraron el primer informe, presentado al ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación por el presidente del Consejo Nacional de Educación, el doctor José María Ramos Mejía, publicado en 1910. En él, el inmigrante, las poblaciones rurales y los sectores populares representaban una mayoría dormida y lenta. Al unísono de esas consideraciones, Senet plantea que el fin último de la educación es hacer adaptable al sujeto mediante un tratamiento especializado, a partir de la clasificación en diferentes categorías. Recordemos que también proponía que la conjunción de factores sociológicos sobre los biológicos daría como resultado tipos distintos de sujetos, los cuales constituyeron formas de clasificación empleadas en la escuela, «debe darse una clasificación de niños buenos y si, para algunos, todo procedimiento de corrección hubiera fracasado, eliminarlos para evitar la contaminación de los demás: se sacrificará a uno por la salud de todos» (Puiggrós, 1990, p. 11).

En ese marco, la captura de datos sobre los sujetos se vuelve un instrumento pedagógico y didáctico. La anamnesis constituyó una herramienta médico-pedagógica estratégica para la detección *temprana* de cualquier anomalía. Porque «el examen, por el que tanto se interesa el maestro; aún las madres más ignorantes le suministrarán preciosos informes acerca del desarrollo, capacidad, conducta, enfermedades, de su hijo» (Calcagno, 1921, p. 461).

La amenaza no solo debía ser buscada en el cuerpo del niño, sino también en el de su familia,

> … teniendo especialmente en vista los trastornos y anomalías nerviosas, los vicios y anomalías del carácter y las enfermedades predominantes en la familia. Conociendo así, supongamos, las enfermedades nerviosas padecidas por los ascendientes y por los hermanos mayores del niño y la edad a la cual en ellos aparecieron, podrá el maestro vigilarlo. (Calcagno, 1921, p. 461)

La necesidad de capturar datos, no solo del cuerpo y de la familia, debe ir más allá para conocer al detalle esa *otredad* que habita intramuros. Así cobra gran relevancia el estudio de las características del medio social al cual pertenece el alumno. Considerada como «la piedra angular del edificio» […] pues, las influencias psicofísicas del medio en que el sujeto evoluciona pueden intensificar, modificar, alterar, contrarrestar la influencia de los factores hereditarios» (Calcagno, 1921, p. 463).

En esa línea, el Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay, elaborado por la CIDE, establece una ligazón entre el nivel sociocultural del niño y su capacidad intelectual. Así lo describe:

> … los niños originarios de capas bajas de la sociedad internalizan en la etapa preescolar un tipo de cultura popular […]. Una de sus manifestaciones más importantes de la pertenencia a distintas subculturas es el desigual desarrollo intelectual. Al dato biológico de la capacidad intelectual se agrega el desarrollo de esa capacidad como producto de la interacción social. (CIDE, 1965, p. 14)

La ligazón entre procedencia social, geográfica, el nivel educativo materno, la constitución familiar, las características físicas o psicológicas y la capacidad del niño constituyen no solo una prueba solapada del desprecio a determinadas poblaciones, sino que atenta criminalmente contra el derecho a la educación. En su emergencia, amenaza el orden, el *no aprendizaje* y la *no sumisión*, queda al

desnudo la omnipotencia pedagógica. Entonces, la escuela sale a la caza de aquellos gestos abyectos para convertirlos en psiquiatrizables, y así expiar las culpas de un dispositivo que parece incapaz de interpelar y desnaturalizar sus prácticas. El punto nodal de esta cuestión es cuando la patologización de la *dificultad* se convierte en una sentencia que condena al sujeto a lo 'incurable' o 'inenseñable'. Allí se produce un repliegue pedagógico, justificado por un orden de verdad que sentencia la 'ineducabilidad' de ciertos sujetos signados por lo anómalo.

Históricamente, bajo solapadas *buenas intenciones* de anticipar el aprendizaje, de prevenir la inconducta o cualquier tipo de enfermedad, la escuela acunó mecanismos de clasificación y discriminación de los sujetos, expiando las culpas de sus infinitas violencias sobre lo que constituye como *otro*, extranjero, desconocido en su propio espacio. Eso es la *dificultad* en la escuela, artilugios que, cual canto de sirenas, desplazan la violencia de la máquina (pedagógica) para colocarla en el cuerpo (del sujeto). Simplemente, una forma de (des) responsabilizarse ante el *otro,* la cual tendrá que ser desanudada, porque la relación de enseñanza debe trascender la anestésica construcción de «singularidades patógenas».

¿Cuál experiencia puede hacer el sujeto de sí mismo, partiendo de que se encuentra colocado ante la posibilidad o la obligación de reconocer, a propósito de sí mismo, algo que se pretende verdadero? ¿Qué relación tiene el sujeto con sí mismo cuando esa relación puede o debe pasar por el descubrimiento, prometido o impuesto, de la verdad sobre él mismo? (Foucault, 2014 [1980-1981], p. 13).

¿Cuál es la implicancia de la patologización de la dificultad? Acaso ¿es la búsqueda de un cuerpo donde depositar la falla del dispositivo?, ¿es el hallazgo de la huella, el estigma, el signo, la tranquilizante encarnación del *mal*?

La escuela debe responder, «¿qué marca, es decir, qué herida […] produce en el sujeto el reconocimiento del hecho de que hay sobre él […] una verdad

impuesta?. Se trata de preguntarse cuáles son los efectos sobre tal subjetividad de la existencia de un discurso que pretende decir la verdad sobre ella» (Foucault, 2014 [1980-1981], p. 14).

Referencias Bibliográficas

Calcagno, A. (1921). Estudio anamnésico del educando, ficha biográfica escolar. *Revista Humanidades, (1),* pp. 452-469, en *Memoria Académica.* Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1449/pr.1449.pdf

CIDE (1965). *Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay.*

Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (1934). *Anales de Instrucción Pública*. Montevideo: Imprenta Nacional.

Foucault, M. (2014 [1973-1974]). *El poder psiquiátrico.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2014 [1974-1975]). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2012 [1975-1976]). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (2006 [1977-1978]). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2012 [1979-1980]). *El gobierno de los vivos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2014 [1980-1981]). *Subjectivité et vèrité*. París: Gallimard.

Foucault, M. (2014). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2015). *Historia política de la verdad*. *Una genealogía de la moral*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Gallo, S. (2004). Repensar a educação: Foucault. *Revista Educação y Realiadade*. *29(1)*, pp. 79-97.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino* (1885-1916). Buenos Aires: Editorial Galerna.

La hiperactividad en la escena escolar

VERÓNICA SÁNCHEZ

El presente artículo se propone pensar la hiperactividad como síntoma del dispositivo escolar; parte del interés general por las producciones de subjetividad en el campo educativo y, en particular, por los desafíos actuales de la educación de la infancia. Si bien la hiperactividad es una categoría que atañe a la infancia, y se manifiesta en niños y niñas particulares, permite visualizar las dificultades del dispositivo escolar para dar respuesta a su función de construcción del ciudadano, en la actual configuración del orden social: las sociedades de control.

Intentaré presentar algunos elementos de análisis sobre la composición de la escena escolar —principal ámbito o único lugar en el que se manifiesta la denominada *hiperactividad*— que permitan escuchar qué expresan los cuerpos de los niños a través de los gestos «desajustados», con respecto a las normas establecidas en la escuela. Propongo pensar el diagnóstico de hiperactividad como enunciado de verdad científica que se produce como respuesta del mundo adulto frente a la falla del imperativo moral de «portarse bien» en la escuela (Minnicelli, 2013).

Los números… hablan y se desmienten

En 2010, a partir de investigaciones realizadas por la Facultad de Ciencias Sociales, se dio a conocer que un 30 % de la población escolar uruguaya estaba medicada con Ritalina, en respuesta a diagnósticos con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (Míguez, 2010). Esto no solo pasa en Uruguay, en Argentina también; Vasen, psicoanalista y especialista en psiquiatría de la infancia y la adolescencia, refiere en un texto de 2011 a «pandemia de hiperactivos», aludiendo al fenómeno de sobrediagnosticación de la

hiperactividad. Volviendo a nuestro país, en 2011, cuando una presentación académica sobre el tema en la Facultad de Psicología es mediatizada a través de la televisión abierta en horario de informativo central, se produce una conmoción que llevó a que la máxima autoridad de la enseñanza primaria en Uruguay saliera a desmentir lo señalado por la investigación (la ya referida del 30 %) y adujera que la cantidad de niños medicados en la escuela pública uruguaya no alcanzaba a un 0,02 %, tomando como referencia los datos documentados sobre los niños que toman medicamentos dentro del horario escolar (Acosta, 2014).

Sin embargo, sabemos que estas medicaciones para la hiperactividad son suministradas en el ámbito del hogar, antes de ir a la escuela, llegando en algunas situaciones a ser la condición de ingreso para que el niño pueda habitar la escuela: «Hasta que no vaya al médico no puede volver a la clase» son documentos que llegan desde los centros educativos al ámbito hospitalario, así como indicaciones de la maestra que rotulan a los niños con este trastorno de forma previa a la consulta médica.[125]

Frente a esta situación, me pregunto: ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad de esta pandemia de hiperactivos? ¿Qué prácticas discursivas la hacen posible? ¿Cómo se conjuga el orden psiquiátrico con el orden escolar en dicha práctica de sobrediagnosticación?

La institución escolar y la construcción del cuerpo de la infancia

Desde un posicionamiento postestructuralista de la producción de subjetividad, entiendo pertinente cuestionar las consecuencias subjetivas de los dispositivos (Minnicelli, 2013). A partir de Foucault (2001), en *La verdad y las formas jurídicas,* texto escrito en 1973, tanto los sujetos como los discursos que los producen son

[125] Información relevada en entrevista con la Dra. Taranto, pediatra participante de la Cátedra de Neuropediatría del Centro Hospitalario Pereira Rosell, octubre de 2017.

contingentes a la historia, entonces, cómo se construye la infancia en la escuela. Siguiendo su sugerencia:

> Sería interesante que intentáramos ver cómo se produce, a través de la historia, la constitución de un sujeto que no está dado definitivamente, que no es aquello a partir de lo cual la verdad se da en la historia, sino de un sujeto que se constituyó en el interior mismo de esta y que a cada instante es fundado y vuelto a fundar por ella. (Foucault, 2001, p. 16)

Foucault tomó el cuerpo como materialidad, como resultado de las relaciones de lucha de poder en las que se encarnan los discursos, y, por tanto, como analizador de las prácticas sociales. En *Vigilar y castigar*, de 1975, Foucault (2012) denomina *anatomía política* al estudio de las relaciones de poder que dominan el cuerpo: «tecnologías políticas del cuerpo» (Foucault, 2012, p. 38). Analiza que las producciones de saber determinan y están determinadas por las relaciones de poder, «… no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder» (Foucault, 2012, p. 37).

Por tanto, es necesario atender los significados con los que se construye el cuerpo de la infancia desde el orden escolar, para luego pensar las actuales dificultades en la instauración de cuerpos dóciles en ese espacio. Dos registros complementarios son planteados por Foucault (2012) como necesarios cuando refiere a la construcción de cuerpos dóciles:

> El gran libro del Hombre-máquina ha sido escrito simultáneamente sobre dos registros: el anátomo-metafísico, del que Descartes había compuesto las primeras páginas y los médicos y los filósofos continuaron, y el técnico-político, que estuvo constituido por todo un conjunto de reglamentos militares, escolares, hospitalarios, y por procedimientos empíricos y reflexivos para controlar o corregir las operaciones del cuerpo. (Foucault, 2012, p. 158)

Siguiendo los planteos teóricos locales de Bayce (2007) y Rodríguez Giménez (2007), el cuerpo es una realidad natural y socio-histórica. En este sentido, lo corporal no se reduce a lo biológico, sino que por el contrario se entiende afectado por lo socio-histórico-cultural.

La producción de sentido sobre el cuerpo, a partir de la medicina como disciplina hegemónica, conforma la escuela desde sus orígenes en el movimiento denominado *higienismo*. Esto implica un proceso de medicalización en el discurso del cuerpo, al cual se lo identifica con un objeto fisiológico, autorregulado por un conjunto de sistemas que permiten la vida en estado de salud, en similitud a otros seres vivos.

Foucault (2001) hace referencia a la escuela como parte del conjunto de instituciones del disciplinamiento, como dispositivos de poder sobre los cuerpos, que diagraman y conforman ciertos tipos de subjetividades, controlando todo lo que a ella atraviesa (tiempo, espacio, etc.). Las instituciones disciplinarias se construyen como dispositivos de poder social que establecen normas y valores que prefijan en los sujetos el tránsito por estas, quienes de algún modo deben cumplir, para ser aceptados como parte de ellas.

> En estas instituciones no solo se dan órdenes, se toman decisiones y se garantizan funciones tales como la producción o el aprendizaje, también se tiene el derecho de castigar y recompensar, o de hacer comparecer ante instancias de enjuiciamiento. El micro-poder que funciona en el interior de estas instituciones es al mismo tiempo un poder judicial. (Foucault, 2001, p. 60)

En las sociedades disciplinarias los cuerpos son especialmente vigilados, el individuo vive bajo la amenaza de castigo y encierro si no acata el orden establecido. «El recurso a la psicofarmacología y a diversos "desconectantes" fisiológicos, incluso si ha de ser provisional, se encuentra dentro de la lógica de esta penalidad "incorporal"» (Foucault, 2012, p. 20). Vemos que la psiquiatría,

como parte específica de la medicina que atiende los comportamientos, se torna en una herramienta política de control social.

En los documentos fundacionales de la escuela pública uruguaya, el cuidado de la salud es uno de los ejes centrales, fundamenta la razón de la educación pública, llegando incluso a relacionar causalmente la enfermedad como disparador de la pobreza y la criminalidad.

Por otra parte, la escuela, además de su construcción como dispositivo de disciplinamiento,[126] también es una tecnología de la biopolítica. La biopolítica, según Foucault (2001), es una técnica de gobierno que se diferencia de los dispositivos de disciplinamiento porque no tiene como objeto al individuo, sino a la población. Esta tecnología no se puede localizar como la función de determinada institución o del aparato estatal, sino que es difusa y utiliza herramientas inconexas.

> Ya en el siglo XIX el cuerpo adquiere una significación totalmente diferente y deja de ser aquello que debe ser atormentado para convertirse en algo que ha de ser formado, reformado, corregido, en un cuerpo que debe adquirir aptitudes, recibir ciertas cualidades, calificarse como un cuerpo capaz de trabajar. […] La segunda función consiste en hacer que el cuerpo de los hombres se convierta en fuerza de trabajo. (Foucault, 2001, p. 60)

En nuestro territorio, en sintonía con el modelo a nivel mundial de institución escolar, se visualizan caracteres de la biopolítica en las palabras

[126] El dispositivo siempre tiene como efecto la producción de subjetividad, construyendo a los sujetos a través de variadas disposiciones. Entendiendo por dispositivo lo que plantea Agamben (2011) en su relectura de Foucault sobre esta noción, como un conjunto variado de saberes, instituciones, procedimientos, regulaciones y proposiciones de distinto orden (morales, filosóficas, científicas) que se construye frente a una urgencia social para orientar las acciones de los seres vivos, ya sea para incentivar o reprimir sus fuerzas en determinada dirección. En palabras del autor: «… Foucault llamó *dispositivo* a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones, y los discursos de los seres vivos» (Agamben, 2011, p. 257).

enunciadas por el precursor Varela (1964), en su obra de 1874, «la educación, pues, alarga la vida, en cuanto nos hace vivir más tiempo, salvándonos de las causas de muerte que entraña la ignorancia» (Varela, 1964, p. 52).

En las prácticas actuales, la escuela como institución disciplinaria restringe las posibilidades de expresión del cuerpo del niño, reduciendo y delimitando sus posibilidades de movimiento y las instancias para vivirlo como fuente de placer y juego, de manera espontánea. Y si bien actualmente vivimos en un mundo donde lo corporal es sobreestimulado, en el espacio escolar se exige al educando, como modo prioritario de hacer con su cuerpo, una actitud disciplinada, léase de quietud y silencio.

Otros tiempos irrumpen en lo escolar

En la actualidad, las instituciones disciplinarias están atravesadas en su producción de subjetividad por el imaginario instituido por el mercado. Desde la segunda mitad del siglo pasado, se gesta un quiebre en este tipo de sociedades dando paso a lo que Deleuze (1996) denomina *sociedad de control*; esta hace referencia a la regulación que ejerce el mercado en todos los espacios en los cuales se construye el consumidor. Se pasa de un control más *cerrado* —instituciones disciplinarias— a un control más *al aire libre* —el mercado y los lugares de tránsito—.

Los nuevos modos de producción de subjetividad son generados por la globalización del sistema capitalista, avalada por una política neoliberal. A su vez, estos cambios de la sociedad se potencian por el desarrollo de las nuevas tecnologías de comunicación a nivel mundial. En este sentido es que «a través de los medios de comunicación de masas se transportan también muchas otras cosas aparte de las representaciones narrativas o informativas. La verdad es que se produce cierto tipo de subjetividad» (Guattari, 1991, p. 33).

En este contexto surge la interrogante sobre cómo toma sentido la escuela, dispositivo fundamental en el proceso de educación del cuerpo, a partir de la disposición social y cultural de hegemonía del mercado como institución rectora de producción de subjetividad, donde lo corporal es sobreestimulado —principalmente a través de los mensajes que circulan en los *mass media,* las tic y las redes sociales. «La cualidad del producto humano social ha variado del ciudadano al consumidor, cualquiera sea la edad y las instituciones concretas, para sostenerse, van mutando al perfil empresarial, abandonando el perfil disciplinario» (Ventrici, 2008, p. 10).

Viñar (2009) subraya la cuestión del tiempo en el tema de la hiperactividad. El autor resalta la diferencia en la construcción de los tiempos escolares con los tiempos del sujeto de consumo. «Si antes se trataba de esperar el consumo, ahora no espera. […] El conflicto entre el ritmo ávido de consumo y los pacientes ritmos que requiere la construcción de un saber estallan en la escuela» (Vasen, 2011, p. 67).

Infancia, psicoanálisis y cuerpo

En complementariedad con el análisis histórico reseñado acerca de la construcción de la infancia desde el dispositivo escolar, tomo aportes del psicoanálisis como otra perspectiva teórica que permite ahondar en los procesos de construcción de subjetividad de la infancia, específicamente con relación a su cuerpo. «Desde los inicios, en el campo psicoanalítico la manera de concebir niño y cuerpo desarticularon los planteos provenientes de la psicología y de la pedagogía […].» (Fernández, 2015, p. 27).

El cuerpo del psicoanálisis es un cuerpo de zonas erógenas, es decir, conformado por diferentes superficies corporales que producen satisfacción sexual. Freud (1992) en «Tres ensayos de teoría sexual», texto de 1905, introduce la novedad de pensar el cuerpo erógeno desde el nacimiento, a partir de una

sexualidad no restringida a lo reproductivo. Observa desde la más temprana infancia que, sobre las funciones de autoconservación (alimentación, defecación, micción), se apuntala la satisfacción de la pulsión sexual.

> … la excitación sexual del niño fluye de variadas fuentes. Sobre todo, produciría satisfacción la apropiada excitación sensible de las llamadas zonas erógenas; al parecer, pueden actuar en calidad de tales todo lugar de la piel y cualquier órgano de los sentidos […]; no obstante, existen ciertas zonas erógenas privilegiadas cuya excitación estaría asegurada desde el comienzo por ciertos dispositivos orgánicos. (Freud, 1992, pp. 212-213)

Por ejemplo, a través del chupeteo del lactante que no tiene como fin la alimentación, sino el placer de chupar alguna otra parte de su cuerpo.[127] Si bien ciertas zonas erógenas están predeterminadas, toda la superficie del cuerpo puede serlo. Por tanto, el cuerpo se constituye como territorio prioritario de exploración y fuente de placer; y la zona erógena es el lugar del cuerpo desde la cual surge la pulsión sexual (Freud, 1992, p. 153).

Freud (1992 [1979]) a través del concepto de pulsión hizo una primera aproximación entre las dos sustancias constitutivas del sujeto que, desde Descartes (2004), en 1641, —padre de la filosofía moderna—, han sido separadas radicalmente: el alma y el cuerpo.[128] La pulsión como fuerza constante que proviene de lo orgánico y alcanza representación psíquica —inconsciente— produce cierta conexión entre ambas sustancias. Si bien es un concepto ambiguo, como lo señala Strachey,[129] pues en el mismo texto donde

[127] Otra característica señalada sobre la sexualidad infantil es el autoerotismo.

[128] «El espíritu y el cuerpo son realmente distintos. Concebimos claramente el espíritu, es decir, una sustancia que piensa sin el cuerpo —es decir una sustancia extensa—, y de otro lado concebimos con igual claridad el cuerpo sin el espíritu, cosa que fácilmente concederán. Luego al menos por la omnipotencia de Dios, el espíritu puede existir sin el cuerpo y este sin él» (Descartes, 2004, p. 123).

[129] Traductor en la nota introductoria del texto de Freud (1979) «Pulsión y destinos de pulsión» escrito en 1915.

Freud define a la pulsión como fue señalado, prevalece también otra noción de pulsión que la contradice, la cual la caracteriza como lo no-psíquico.

La primera propuesta conceptual de pulsión cuestiona el dualismo que atraviesa de forma imperante el modo en que se concebía lo humano en la sociedad occidental, era difícil no solo de formular, sino también de sostener, dado que nuestras producciones de verdad son producto de la época en que vivimos. Es de subrayar que Freud en ese momento que conceptualizó la pulsión se encontraba bien avanzado en la construcción del psicoanálisis, ciencia de la cual es el fundador al proponer el inconsciente como objeto de estudio; formulación que no solo implica un cuestionamiento a la ciencia positivista, que basa su método en lo empírico, abordado desde una lógica inductiva, sino que también pone en cuestionamiento la idea de sujeto racional.

Acerca de la pulsión, Freud (1979) afirma:

> … la «pulsión» nos aparece como un concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático, como un representante psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma, como una medida de la exigencia de trabajo que es impuesta a lo anímico a consecuencia de su trabazón con lo corporal. (p. 117)

Aunque Freud en esta noción, cuando refiere a cuerpo, se remite a lo orgánico, plantea a la vez la idea de un cuerpo conectado al alma, rebasando el concepto de cuerpo como mera materia orgánica.

Anteriormente, en 1914, en el texto «Introducción al narcisismo», Freud (1979) había hecho referencia a la constitución del sujeto a partir de un primer momento del desarrollo evolutivo denominado *narcisismo*, en el que se da la primera identificación del sujeto. También en este texto la interrelación entre el cuerpo y las funciones psíquicas sigue apareciendo como condicionante: «… debe recordarse que todas nuestras provisionalidades psicológicas deberán asentarse alguna vez en el terreno de los sustratos orgánicos» (Freud, 1979, p. 76).

Posteriormente, en 1923, en «El yo y el ello», Freud (1980) expresa la idea de que es a partir de las sensaciones corporales que comienza a identificarse un yo: «El yo es sobre todo una esencia-cuerpo; no es solo una esencia-superficie, sino, él mismo, la proyección de una superficie» (Freud, 1980, p. 27).

En 1949, Lacan (2009) conceptualiza con la metáfora del estadio del espejo esta identificación primaria del sujeto a partir del reconocimiento de la imagen de su propio cuerpo. La imagen del cuerpo actúa como prótesis que desde afuera sostiene algo propio; a través de esa representación se unifica la sensación propioceptiva del propio cuerpo.

> Es que la forma total del cuerpo, gracias a la cual el sujeto se adelanta en un espejismo a la maduración de su poder, no le es dada sino como *Gestalt*, es decir, en una exterioridad donde sin duda esa forma es más constituyente que constituida […]. (Lacan, 2009, p. 100)

Supone además que el pasaje de una imagen fragmentada del propio cuerpo, y de incoordinación motora, a una de mayor integración es vivido con alegría por el lactante en su condición de desvalimiento.[130] Las características biológicas de incoordinación motora del niño, así como el desarrollo de sobrantes corporales en el cuerpo de la madre, son tomados como indicadores para este autor para referir a la «*prematuración específica del nacimiento* en el hombre» (Lacan, 2009, p. 102).

A partir de esa primera imagen del propio cuerpo, se produce una transformación en el sujeto: la identificación del sujeto con esa imagen constituye los principios imaginarios del yo. El yo es una construcción imaginaria (Lacan, 1994, p. 365) que surge como yo ideal, a partir de que se visualiza la imagen del cuerpo como unidad. El sujeto no es el cuerpo, el sujeto se encarna en el cuerpo a partir de la unidad imaginaria del cuerpo. Por esta razón es que se afirma que la teoría psicoanalítica del sujeto es materialista

[130] Lacan ubica este momento en el declive del destete, desde los seis hasta los 18 meses.

(Nuñez, 2017), pues el sujeto queda situado en relación con la materialidad que lo constituye.

Al igual que la noción de pulsión de Freud, el estadio del espejo vincula lo anímico con lo biológico. «La importancia de la imagen del ser humano y, aún más, el hecho de que esta imagen actúe como bisagra entre lo psíquico y lo biológico» (Le Gaufey, 1998, p. 72). La relevancia del cuerpo en la constitución del sujeto es tal que Lacan (1991, p. 36) afirma cuando piensa el síntoma: «Todo sucede como si algo estuviera escrito en el cuerpo, algo que es dado como un enigma».

Lacan plantea la noción de sujeto dividido, refiere al sujeto como cuerpo atravesado por el lenguaje, al cual denomina el gran Otro. Por el desvalimiento propio de lo humano, así como por la característica de ser parlante, al nacer somos albergados en un universo simbólico-imaginario. «Cada nuevo niño y niña que llegan a este mundo reciben el baño de lenguaje del discurso de su tiempo, de su época, de su linaje familiar, cultural, religioso y social» (Minnicelli, 2013, p. 21). Los discursos hacen lazo. El lenguaje habilita el corte de la vivencia del lactante —en el registro del cuerpo— de la unidad de su ser en relación con su madre (determinado por principios biológicos).

> … el tercero (el padre) se mezcla como intruso en la satisfacción imaginaria de la fascinación dual, trastorna su economía, rompe las fascinaciones e introduce al niño en lo que Lacan llama el *orden simbólico*, el del lenguaje objetivante que le permitirá decir finalmente: yo, tú, él o ella y que permitirá pues, al pequeño ser, situarse como niño humano en un mundo de terceros adultos. (Althusser, 1970, p. 31)

El cuerpo será el soporte material de esos significantes, es el Otro el que funciona como espejo a través de la mirada de reconocimiento del otro —el semejante—. Aquí se marca una diferencia con lo que Freud denominó *narcisismo primario*, donde el yo ideal surgía del interior del sujeto, en cambio, el

yo para Lacan surge de la intersubjetividad, pues el ser es un ser del lenguaje (Casas, 2001).

La imagen del cuerpo como totalidad en la que se forma el yo ideal se produce liberando al infante de la vivencia de fragmentación del cuerpo descoordinado que aún no domina, por eso dice Lacan (1977, p. 51) que «no es a su conciencia a lo que el sujeto está condenado, es a su cuerpo que se resiste de muchas maneras a realizar la división del sujeto». El sujeto sufre desde la infancia por no alcanzar ese yo ideal representado en la imagen global de su cuerpo, que le dio una ilusión de unidad. Una forma de simbolizar este afecto son los juegos de presencia y ausencia, pero siempre hay algo del real del cuerpo que se resiste a ser simbolizado.

Es de subrayar la importancia del juego como modo de simbolización en el niño. Desde los inicios, el psicoanálisis como práctica de saber evalúa la necesidad de sistematizar una técnica de abordaje diferenciada del trabajo con adultos. En 1927, Melanie Klein (1964) con su obra *Psicoanálisis del niño*, se constituye como una de las referentes fundadoras de esta práctica,[131] proponiendo el juego como herramienta crucial para acceder al lenguaje, y, por eso, crea la «técnica de juego».

> La dificultad para expresarse mediante palabras no surge solamente del hecho de que el niño posee menos vocabulario y riqueza idiomática que el adulto, sino también de que su gran angustia le impide expresarse de un modo directo mediante el lenguaje. (Aberastury, s. f.)[132]

El psicoanálisis explica la angustia como afecto constitutivo de la vida, predominante en la infancia por la inmadurez del yo, que aún no puede

[131] En la misma época, Anna Freud, hija de Sigmund Freud, incursionaba con la práctica del psicoanálisis con niños, proponiendo un modelo teórico técnico propio. Freud estuvo al tanto de ambas producciones y manifestó que sería la propia práctica la que demostraría cual sería la más idónea (Fernández Caraballo, 2006).

[132] En el prólogo a la primera edición castellana de *Psicoanálisis de niños* de M. Klein.

gobernar la excitación pulsional[133] y sufre por la pérdida de la ilusión narcisista que le proveía la unión con el cuerpo de su madre. Justamente, la fragilidad del cuerpo es uno de los tres elementos que Freud (1992b) en el «Malestar de la cultura», escrito entre 1929 y 1930, plantea como fuente de angustia. A su vez, se suman como fuente de sufrimiento las restricciones que durante toda la vida la cultura, a través de las diversas instituciones, le impone al sujeto (Freud, 1992a, 1992b). Si bien las instituciones sirven para producir, desde la energía de sus pulsiones más primitivas, elementos que sirvan para la vida en sociedad, también se sufre su violencia.[134]

Nominar la infancia

¿Qué posibilidades de lazo social estamos habilitando a través de un discurso que patologiza a niños y niñas por el movimiento de su cuerpo? Sabemos que «la nominación no es únicamente el puro juego nominalista de atribuir un nombre vacío a un sujeto preconstituido. Es la construcción discursiva del objeto mismo» (Laclau, 2003, p. 17). En este sentido, la reconsideración de las particularidades de la conformación del sujeto, a partir de su corporeidad, puede habilitarnos nuevos modos de pensar las expresiones del cuerpo como manifestación de su afectividad; y en este caso particular de la hiperactividad, sería necesario al menos sostener como problema la posibilidad de cuestionar el alto grado de malestar que el dispositivo escolar imprime en los cuerpos de niños y niñas.

El análisis histórico en la conformación de las instituciones nos permite visualizar la sobrediagnosticación como un problema del mundo adulto en el acogimiento de las nuevas generaciones a la cultura humana. A partir de la deconstrucción de la función patologizadora de la escuela en los tiempos que

[133] «…los deseos pulsionales […] nacen de nuevo con cada niño» (Freud, 1992a, p. 10).

[134] La tercera fuente de «penar» que propone es el poder de la naturaleza (Freud, 1992b, p. 86).

corren, queda planteado el desafío: pensar nuestra actuación en el campo de la producción de subjetividad de la infancia y en los modos de nominarla.

Referencias bibliográficas

Aberastury, A. (s. d.). Prólogo. En M. Klein, (1964). *Psicoanálisis del niño*. Buenos Aires: Paidós.

Acosta, V. (2014). La ruta de las canicas: psicofármacos, niñez y adolescencia. *Lento, (16),* pp. 29-34.

Agamben, G. (2011 [2007]). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, *26 (73)*, mayo-agosto, 2011, pp. 249-264. Recuperado de: http://www.sciel».o.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf

Althusser, L. (1970 [1965]). *Freud y Lacan*. Barcelona: Anagrama.

Bayce, R. (2007). Cuerpo y construcción sociocultural de subjetividad. En R. Pérez, (Comp.). *Cuerpo y subjetividad en la sociedad contemporánea*. Montevideo: Psicolibros. pp. 27-47.

Casas, M. (2001). Entorno al rol del «espejo». Winnicott, Lacan, dos perspectivas. Recuperado de: http://www.querencia.psico.edu.uy/revista_nro4/myrta_casas.htm

Deleuze, G. (1996 [1990]). Posdata a las sociedades de control. En G. Deleuze, *Conversaciones*. Valencia: Pretextos. pp. 277-286.

Descartes, R. (2004 [1641]). *Meditaciones metafísicas*. Buenos Aires: Ediciones Libertador.

Fernández Caraballo, A. M. (2015). Cuerpo-niño. Una lectura desde el psicoanálisis. *Cadernos de Formação RBCE*, pp. 27-44, marzo 2015. Recuperado de: http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/download/2080/1036

Foucault, M. (2001 [1973]). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gidesa.

Foucault, M. (2012 [1975]). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freud, S. (1992 [1905]). Tres ensayos de teoría sexual. *Sigmund Freud. Obras*

completas. Tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1992 [1914]). Introducción al narcisismo. *Sigmund Freud. Obras completas. Tomo XIV*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1992 [1915]). Pulsiones y destinos de pulsión. *Sigmund Freud. Obras completas. Tomo XIV*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1980 [1923]). El yo y el ello. *Sigmund Freud. Obras completas. Tomo XIX.* Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1992a [1927]). El porvenir de una ilusión. *Sigmund Freud. Obras completas. Tomo XXI*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1992b [1929-1930]). El porvenir de una ilusión. *Sigmund Freud. Obras completas. Tomo XXI*. Buenos Aires: Amorrortu.

Guattari, F. (1991). La producción de subjetividad del capitalismo mundial integrado. *Revista Critica Cultura*, *(4)*, Santiago de Chile.

Klein, M. (1964 [1927]). *Psicoanálisis del niño*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1994 [1955]). Clase 19. Introducción al gran Otro. En J. Lacan, *El seminario. Libro 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica.* Barcelona: Paidós.

Lacan, J. (2009 [1949]). El estadio del espejo como formador de la función del yo (ye) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En J. Lacan, *Escritos I*, México: Siglo XXI. pp. 99-105.

Lacan, J. (1991 [1975]). *Conferencia en Ginebra sobre el síntoma.* Buenos Aires: Escuela Freudiana de Buenos Aires. Recuperado de: https://lacanterafreudiana.com.ar/2.5.1.25%20%20%20%20CONFERENCIA%20EN%

Lacan, J. (1977 [1970]). Radiofonía. En J. Lacan, *Psicoanálisis, radiofonía y televisión*. Barcelona: Anagrama.

Laclau, E. (2003). Prefacio. En S. Žižek, *El sublime objeto de la ideología.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Le Gaufey, G. (1998). *El lazo especular*. Buenos Aires: Editorial Edelp.

Míguez, M. N. (2010). *La sujeción de los cuerpos dóciles. Medicación abusiva con psicofármacos en la niñez uruguaya.* Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: http://estudiosociologicos.org/portal/sujecion-cuerpos-dociles/

Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas*. Rosario: Homo Sapiens.

Nuñez, S. (2017). *Psicoanálisis para máquinas neutras. Biopoder o la plenitud del capitalismo*. Montevideo: Casa Editorial Hum.

Rodríguez Giménez, R. (2007). Cuerpo y subjetividad: fragmentos. En R. Pérez (Comp.), *Cuerpo y subjetividad en la sociedad contemporánea*. Montevideo: Psicolibros. pp. 15-25.

Varela, J. P. ((1964) [1874]). *Obras pedagógicas. La educación del pueblo*. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. Biblioteca Artigas. Colección de Clásicos Uruguayos.

Vasen, J. (2011). La «epidemia» del «mal» llamado ADD. En J. Vasen, *Una nueva epidemia de nombres impropios*. Buenos Aires: Noveduc.

Ventrici, G. (2008). Las instituciones y los procesos de subjetivación. *Cuadernos del Campo Grupal, 1(3)*.

Viñar, M. (2009). Mundo de hoy e infancia. Trabajo presentado en el *II Simposio Internacional sobre Patologización de la Infancia: Niños o síndromes.* Buenos Aires, 4 y 5 de septiembre de 2009. Recuperado de: https://es.scribd.com/document/55633365/Mundo-de-Hoy-e-Infancia



Leyendo lo inmoral

Magalí Pastorino, 2019

5. LITERATURA, EDUCACIÓN, APRENDIZAJE

La didáctica de la mediación, el saber enciclopédico y la pauperización del yo dificultando el aprendizaje, en *Los hermanos Cuervo* de Andrés Felipe Solano.

OFELIA ROS

Antes de terminar la primera semana después de que cruzaron la puerta de nuestra cárcel, ya se habían empezado a oír toda clase de rumores sobre ellos.

(*Los hermanos Cuervo*, Andrés Felipe SOLANO)

Presentación

En *Los hermanos Cuervo,* la narrativa de la vida cotidiana de tres peculiares adolescentes en un enorme caserón vacío de Bogotá codifica en clave alegórica la tensión entre dos formas de enseñanza y aprendizaje manifiestas en la historia cultural de Colombia. Por un lado, la enmarcada en la relación entre los hermanos Cuervo y el narrador, Nelson, la cual acontece por fuera de una institución de educación. Por otro lado, la enmarcada en un colegio, masculino, de clase media acomodada, dirigido por curas jesuitas, definido como «nuestra cárcel» por los tres personajes principales. Ambas formas de enseñanza y aprendizaje son parte de la subjetividad desplegada por los personajes en diálogo intertextual con construcciones, monumentos o figuras imprevisibles de Colombia, hitos de la historia cultural nacional, como el filólogo, humanista y erudito Rufino José Cuervo y su hermano, el escritor Ángel Cuervo. La obsesión hiperbólica, irrisoria y extraordinaria del personaje central con los extravagantes hermanos Cuervo subraya, como contra efecto, el aislamiento, el encierro, el aburrimiento, la soledad y la contundente desestima hacia sí mismo del personaje central: «alguien gris, alguien a medio camino entre la nada y el todo» (Solano, 2012, p. 41), atrapado en una ciudad tan peligrosa como rígidamente organizada en estratos que raramente se mezclan más allá de la relación de servidumbre.

Andrés Felipe Solano (Bogotá, 1977) es el único colombiano perteneciente al Grupo Granta en Español dado a conocer en el número 12 de la revista *Granta*, titulado «Los mejores narradores jóvenes en español». La revista *Granta en Español*, fundada por Valerie Miles y Aurelio Major, seleccionó en el 2010 a los veintidós escritores menores de 35 años con mejor proyección en lengua española. Los autores seleccionados fueron: Oliverio Coelho, Andrés Barba, Federico Falco, Pablo Gutiérrez, Rodrigo Hasbún, Sònia Hernández, Carlos Labbé, Javier Montes, Matías Néspolo, Andrés Neuman, Alberto Olmos, Pola Oloixarac, Antonio Ortuño, Patricio Pron, Lucía Puenzo, Andrés Ressia Colino, Santiago Roncagliolo, Samanta Schweblin, Andrés Felipe Solano, Carlos Yushimoto del Valle y Alejandro Zambra, de España, Argentina, Uruguay, Perú, Chile, Ecuador y México. Los editores otorgaron ciertos rasgos de estilo narrativo al grupo:

Los narradores seleccionados son ya ajenos a aquellas circunstancias sociales y morales que perturbaron a las generaciones anteriores. Son profundamente irónicos y exigentes, en algunos casos representan a las mujeres de un modo menos pasivo y tradicional; emplean técnicas de parodia e innovaciones formales; revisión, y hasta exacerbación de diversas costumbres sentimentales y tradiciones literarias más o menos regionales e incluso locales, aunque no necesariamente propias, pues muchos de ellos residen por su voluntad en países distintos al de nacimiento y están más abiertos, por su misma procedencia, a las invenciones concretas de otros lugares.

Desde su selección por la revista *Granta en Español*, como los escritores más prominentes en lengua hispana, los autores han recibido importantes reconocimientos e incrementado sus publicaciones. Andrés Felipe Solano cuenta con tres novelas publicadas: *Corea: apuntes desde la cuerda floja* con Ediciones Universidad Diego Portales en el año 2015, *Sálvame, Joe Louis* con Alfaguara en el año 2007 y reeditada con Sudaquia en el 2013, y *Los hermanos Cuervo* con Alfaguara en el año 2012. En 2008 fue finalista del Premio Fundación

Nuevo Periodismo Iberoamericano (FNPI, 2008) con su crónica «Seis meses con el salario mínimo». En el año 2007 dejó su posición laboral como periodista en la revista *SoHo* para recoger en una crónica la experiencia de vivir seis meses trabajando en una fábrica de ropa por el salario mínimo, en la ciudad de Medellín, sueldo con el que sobrevive un poco más de la mitad de los colombianos con trabajos formales. Trabajó, parado, diez horas por día, con un breve descansó para un almuerzo bajo en nutrientes y sin dinero para cubrir las necesidades básicas; se encontró con un sentimiento no del todo ajeno, «es como andar desnudo o haber perdido a la madre en la infancia. Es difícil luchar contra este sentimiento de orfandad» (Solano, 2015a). Esta crónica fue incluida en *Lo mejor del periodismo de América Latina* (FNPI-FCE, 2009), en *Antología de crónica latinoamericana actual* publicada por Alfaguara en el 2012, reeditada por *Verdammter Süden*, Edition Suhrkamp, en el año 2014; y reeditada por Planeta de Libros, Tusquets editores en el 2015. Asimismo, sus crónicas y cuentos han sido publicados en *SoHo* (Colombia), *Arcadia* (Colombia), *Gatopardo* (México), *La tercera* (Chile), *Babelia El-País* (España), *Granta* (España, Reino Unido), *McSweeney's, World Literature Today*, *The New York Times Magazine* y *Words Without Borders* (Estados Unidos).

El «sentimiento de orfandad» (Solano, 2015a) es una constante en la narrativa de historias mínimas y cotidianas en las grandes urbes, características de la escritura de Solano, oscilando entre la crónica, la autoficción y la ficción. En su primera novela, *Sálvame Joe Louis*, Solano escribe una parodia descarnada y burlona del ambiente periodístico, en la que se articulan ficción y autoficción, destacando personajes irrisorios, extravagantes y solitarios, hundidos hasta el cuello en el sensacionalismo y la ausencia de principios éticos de la prensa. Mientras que en su última novela, *Corea: apuntes desde la cuerda floja*, se desdibuja la línea que separa la crónica literaria de la narrativa de ficción, oscilando entre un diario de vida y una crónica que explora el centro de un país lejano y desconocido. Sin embargo, el barrio de Seúl en el que viven personaje y

autor, donde habitan soldados norteamericanos, prostitutas del sudeste de Asia, musulmanes, viejas familias coreanas y parejas mixtas, resulta extrañamente familiar. El personaje se dirime entre un plácido espectador de un mundo ajeno y lejano y un hombre desesperado atrapado en el punto de su partida.

Por su parte *Los hermanos Cuervo* se encuentra plagada de guiños narrativos con personajes y hechos que componen la historia cultural colombiana. La novela está dispuesta en tres capítulos: «Los hermanos Cuervo», «El ciclista» y «La azafata», en los cuales la búsqueda por el pasado de los personajes se articula con el pasado histórico de Colombia. El primer capítulo presenta la historia de los hermanos Cuervo, dos jóvenes tan extravagantes, bizarros y enigmáticos como irrisorios, que devienen el núcleo de fabulaciones y mitos de un colegio de clase media acomodada bogotana, dirigido por jesuitas.

El colegio ubicado en el barrio La Merced, vecino del barrio La Perseverancia, tenía como edificio principal una construcción de los años treinta

> … de siete plantas, paredes verdes y pisos de granito, una construcción de líneas rectas de los años treinta, parecida a la cancillería alemana en la Segunda Guerra Mundial […] la única diferencia era que en lugar de estar dominada por un águila imperial, la coronaba una cruz y tres grandes letras: JSH. *Jesus semper homen.* (Solano, 2012, p. 37)

Al hacer referencia a la cancillería alemana en la Segunda Guerra Mundial el autor relaciona la organización del espacio del colegio con la ideología del nazismo alemán, centrada en el racismo, el desprecio a las instituciones y a los valores democráticos, el expansionismo y la imposición de ideas. Asimismo, la ideología nazi utilizó para su propagación y establecimiento la propaganda y la educación, como se refleja en las directrices puestas en marcha en el decreto a nivel nacional por el ministro de Educación Bernhard Rust el 15 de enero de 1935, y reconfirmadas en los nuevos porgramas de enseñanza secundaria de 1938 (Rust, 1938, p. 265). Educación y publicidad se constituyen como piezas

claves «en la constitución y manipulación de los sujetos como masa, en los cuales se constata un yo debilitado por mecanismos inconscientes que evaden o anulan la capacidad de reflexión crítica propiciando regresiones colectivas a estadios infantiles» (Deorta, 2017, p. 217).

El colegio se construye así, comparativamente, como el castillo del III Reich (un búnker que defendido por el ejército alemán alojó a Adolfo Hitler hasta el día de su suicidio), una cárcel de la cual solo se fugaban a ratos, mientras elucubraban historias delirantes sobre los extravagantes hermanos Cuervo. «[T]odos los miércoles después de almorzar nos olvidábamos de jugar al fútbol o cazar ratas en la parte alta de la montaña y nos reuníamos cerca de la iglesia para compartir las nuevas historias sobre los hermanos» (Solano, 2012, p. 35). Este momento se configura narrativamente como el único espacio y tiempo dentro del colegio en el cual podían crear historias, contar, narrar, articular sus miedos, sus deseos, sus goces, su morbo y su violencia en palabras. «Necesitábamos de esas historias, y yo no era nadie para clavarle la estocada final a la increíble leyenda de los Cuervo» (Solano, 2012, p. 37).

Las historias que más predominaban eran las sexuales, seguidas de las siniestras y diabólicas, y por último las marcianas. Como era de esperarse el primer chisme que se propagó entre los compañeros de curso fue que eran gays. Refiriéndose al mayor de los hermanos prostituyéndose en la esquina del Terraza Pasteur, Héctor juró, sin que apareciera un solo indicio de burla en su cara: «Se subió a un jeep Daihatsu y empezó a chupársela a un viejo con corte militar en un parqueadero. Mientras Cuervo estaba metido de cabeza entre sus piernas, el tipo jugaba con su caja de dientes» (Solano, 2012, p. 21). Aquel comentario grotesco, del que ninguno se atrevió a reírse, fue el comienzo de los demás rumores que los convirtieron en leyenda: los Cuervo habían nacido hermafroditas y se vendaban sus pequeñas tetas en el baño antes de la clase de educación física; su madre había llevado una doble vida como puta de alta categoría; su padre se encontraba preso en la cárcel de Gorgona por haberle

rebanado la garganta a la madre tras descubrirla con un cliente; la que se hacía pasar por su abuela los había rescatado de un orfanato al sur de la ciudad y los fines de semana los encadenaba de pies y manos en el sótano y solo les daba cuchuco de trigo y pan duro; no habían probado la salsa de tomate, hablaban latín entre ellos, se afeitaban las axilas, usaban ropa interior de mujer, coleccionaban servilletas usadas, únicamente leían enciclopedias y nunca veían televisión (Solano, 2012, pp. 21-25).

«Antes de terminar la primera semana después de que cruzaron la puerta de nuestra cárcel» ya se habían empezado a oír rumores sobre ellos, «comentarios que con los meses se multiplicaron como si fueran unos horribles sapos-toro en época de lluvias» (Solano, 2012, p. 20). Los sapos-toro, cuyo nombre científico es *rana catesbeiana*, son una especie de rana no nativa, exótica, originaria del noreste de los Estados Unidos e introducida a Colombia de forma irresponsable por la frontera con Brasil, motivo por el que hoy se encuentra en todo el territorio nacional ocasionando un desequilibrio en el ecosistema (Urbina-Cardona, Nori y Castro, 2011). La imagen de las ranas toro para referirse a los hermanos, en consonancia con las miles de historias que inventaban sobre ellos, construye narrativamente una relación ambivalente que se dirime entre la repugnancia y el atractivo hacia los hermanos, ajenos a las costumbres y los hábitos de sus pares, extraños como extranjero que no acaba nunca de llegar. Jean Luc Nancy propone que el extranjero «en lugar de simplemente 'naturalizarse', su llegada no cesa: él sigue llegando y ella no deja de ser en algún aspecto una intrusión: es decir, carece de derecho y de familiaridad, de acostumbramiento» (Jean-Luc Nancy, 2006, p. 12). Los hermanos Cuervo son intrusos en la realidad que los circunda, e introducen en la cotidianeidad del colegio una extrañeza inquietante que interpela aspectos naturalizados de la modalidad de enseñanza y aprendizaje imperante.

A diferencia de sus compañeros, «los hermanos no habían tenido que pasar un examen de admisión, ni siquiera llenaron un solo formulario para entrar a

estudiar con nosotros» (Solano, 2012, p. 27). Los exámenes de admisión son un procedimiento establecido en la mayoría de los colegios privados bogotanos de clase media y alta desde los grados más bajos. A través de estos, los padres participan de evaluaciones, entrevistas orales y cuestionarios escritos, mientras los niños participan de ejercicios de lectura, escritura, adaptación y observaciones. Con su participación padres y niños confirman su inscripción y acuerdan su aquiescencia con una educación pautada por «la teoría didáctica de la mediación» (Behares, 2004, p. 17). Esta supone un «proceso lineal», basado en «un continuo temporal regido por la relación causa efecto» (Behares, 2004, p. 17). La suposición de un proceso lineal habilita la «posibilidad de saber de él y ejercer sobre él una vigilancia *objetiva*, que lo objetiviza y permite la instrumentalización de su funcionamiento» (Behares, 2004, p. 17). El control redunda en la intervención, planificada y puesta en práctica por el educador, como instrumento básico de la didáctica de mediación; marco en el cual es posible «establecer predicciones, evaluar y proponer reformulaciones tecnológicas» (Behares, 2004, p. 17).

Luis Behares propone que es el siglo XIX el que produce los parámetros y los materiales básicos a partir de los cuales todavía hoy seguimos pensando la educación. El siglo XIX retoma la vieja didáctica Griega, constituyéndola en una didáctica de mediación, en una tecnología para intervenir en los procesos de desarrollo del alumno; es en este sentido un arte, como la define Comenio (2004); «arte de enseñar todo a todos. Y de enseñar con tal *certeza*, que sea imposible no obtener buenos resultados» (Behares, 2004, p. 15). Esta universalización del objeto y del proceso de conocimiento se asocia a una tendencia de reducción del sujeto deseante a «unidades egoicas autoconscientes y autónomas que se observan como tales en su accionar práctico, conformándose como interactuantes o agentes» (Behares, 2004, p. 15). En palabras de Ana María Fernández Caraballo (2014) la idea de proceso se

sustenta en «una idea de sujeto estable, autónomo, es decir, un sujeto psicológico, una unidad bio-psico-social» (p. 10).

En consonancia, el colegio es percibido por el personaje principal como un búnker de control, planificación, intervención y medición de la relación con el conocimiento, del que encuentran cierto refugio imaginario en la increíble «leyenda de los Cuervo» (Solano, 2012, p. 37). Los Cuervo, además de no haber tenido que pasar un examen de admisión para entrar al colegio, podían retirar ellos mismos sus propias libretas de notas. Su abuela había acordado con el director de estudios y el rector del colegio, en una reunión a puertas cerradas, «que serían sus propios nietos los que recogerían las libretas de notas y se las entregarían para que ella las firmara. Si se presentaba un problema la abuela estaba dispuesta a ir, pero confiaba en que no sería necesario» (Solano, 2012, p. 27). Con este gesto la abuela, a cargo de sus nietos, renuncia a la supervisión y el control de los procesos de aprendizaje de estos, no ejerciendo el control supuesto al último eslabón de la cadena de mediación destinado a los progenitores o quienes cumplan sus funciones. Cuestiona así la intervención de medidores que controlen el proceso de aprendizaje de sus nietos; su requerimiento restablece la complejidad y opacidad de un proceso de enseñanza y aprendizaje que no ocurre en un continuo temporal causa efecto ni se enraíza en la estabilidad subjetiva. Asimismo, disloca la ilusión imaginaria de interacción entre unidades egoicas en las que se enraíza la linealidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, fracturando la «fantasía didáctica» (Behares, 2004, p. 27). A contravía de una educación enmarcada en una teoría didáctica tendiente al borramiento de la diferencia, el personaje abre el espacio para la presencia de lo singular en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Restablece en sus nietos la dimensión de sujetos inmedibles, impredecibles, paradójicos, ambiguos, irregulares, opacos, escindidos, deseantes, ávidos de retos específicos que los mantenían entretenidos.

> Esa era la razón para que a los catorce y dieciséis años hablaran inglés, alemán y portugués, para que fueran aficionados a la cartografía y al aeromodelismo, que supieran desarmar y armar un televisor en doce minutos (yo mismo los contabilicé), para que diseñaran el jardín interior de su casa a semejanza de un rincón selvático y construyeran un carro de balineras con frenos independientes, dirección hidráulica con el que ganaron una competencia nacional. Esa era la explicación, no había otra para que el hermano menor hubiera sido nombrado el árbitro de ajedrez más joven del Distrito y para que el mayor ganara un concurso por correspondencia auspiciado por la Embajada de Perú con el mejor ensayo sobre momias ancestrales y las drogas tradicionales de la cuenca amazónica. (Solano, 2012, p. 43)

Reprobaban asignaturas como mecanografía, computación y teatro donde siempre «hacían de árboles» (Solano, 2012, p. 43) y era común verlos dormir en la última fila en clase de Química, Física o Trigonometría en las que sacaban las mejores notas.

> Los Cuervo eran la encarnación de la libertad. Lo que no quiere decir que terminadas las clases se fueran a beber ríos de alcohol como todos nosotros. Eran capaces de quitarse el uniforme del colegio, tirar los cuadernos e irse al estudio a meter las narices por horas entre los libros que de verdad les interesaban. (Solano, 2012, p. 43)

No habían estudiado en ninguna parte antes de entrar al colegio. «La abuela, que fue una de las primeras profesoras de la Universidad Nacional, los había educado en su casa» (Solano, 2012, p. 28), en la que disponían de una biblioteca de unos tres mil volúmenes ordenados por materias, incluyendo tratados de derecho en latín hasta libros sobre joyería, mapas y cartas hidrográficas y una colección de treinta y dos enciclopedias que adoraban.

Ellos mismos se habían dado a la tarea de construir una extraña enciclopedia de arquitectura a la que titularon «Pequeña Enciclopedia de

Construcciones y Monumentos Inesperados de Colombia» (Solano, 2012, p. 57), realizando «un inventario de edificios oficiales, bustos y monumentos olvidados, de cafés legendarios, de construcciones absurdas encargadas por mafiosos o casas de personajes excéntricos» (Solano, 2012, p. 45). Así como la presencia de los Cuervo en el colegio representa una disrupción de la fantasía didáctica en la que se articula la didáctica de la mediación, la Pequeña Enciclopedia introduce una disrupción en el conocimiento, paradójicamente, enciclopédico caracterizado por clasificar, organizar y ordenar la realidad a través de sus entradas. Por el contrario, describe construcciones y monumentos atípicos y extravagantes plagados de historias irrisorias y en algunos casos siniestras o hasta grotescas, que ponen en cuestión.

La entrada número 27 de dicha enciclopedia se la dedicaron al Leprocomio Caño de Loro, y comienza describiendo la ceremonia religiosa que se utilizaba durante la Edad Media para declarar a una persona enferma de lepra, en la cual la comunidad enterraba al enfermo simbólicamente «arrojándole tres paladas de tierra sobre la cabeza en una tumba abierta. Después era obligado a exiliarse. Tenía que vestir de gris, pedir limosna y llevar una campana atada a la cintura para anunciar su presencia» (Solano, 2012, p. 86). Explica que con el tiempo estas personas fueron aisladas en lugares conocidos como leprocomios o lazaretos.

> Desde 1796 hasta 1950 funcionó uno de los tres grandes lazaretos del país en la isla de Tierrabomba, cerca de Cartagena. Fue conocido como el Leprocomio de Caño de Loro. En 1950, por orden de Jorge Cavelier, Ministro de Higiene, quinientos enfermos de Caño de Loro fueron trasladados vía aérea a Flandes, Tolima. De allí fueron conducidos en tren hasta Tocaima y finalmente al lazareto de Agua de Dios. (Solano, 2012, p. 86)

Y continúa otorgando detalles como que el vagón del tren ambulancia, nombre con el que se lo conocía en la época, «estaba decorado con la Cruz de

Malta, símbolo de la Soberana Orden Militar y Hospitalaria de San Juan de Jerusalén» (Solano, 2012, p. 86). También otorga detalles sobre los lazaretos a los que define como «pequeñas repúblicas» (Solano, 2012, p. 86) en las que circulaban «cigarrillos especiales que la empresa Garnica de Bucaramanga donaba a los enfermos por compasión», o para las cuales el gobierno «mandó acuñar en cuatro oportunidades (1901, 1907, 1918, 1928) monedas para su uso exclusivo» (Solano, 2012, p. 86). La entrada cierra con el curioso dato de que el referido leprocomio «fue sometido a un bombardeo aéreo entre los días 20 y 24 de septiembre de 1950» (Solano, 2012, p. 86).

La Enciclopedia describe así hechos tan extravagantes e inverosímiles como verídicos, los cuales parecerían decirnos con Wolfgang Kayser que «el mundo grotesco es nuestro mundo y no lo es» (2010, p. 40). «El estremecimiento mezclado con la sonrisa» que sus descripciones generan «tiene su base justamente en la experiencia de que nuestro mundo familiar —que aparentemente descansa en un orden fijo— se distancia» (2010, p. 40) dejando entrever las irregularidades que componen su lado absurdo, excéntrico, irrisorio y grotesco. Estas singularidades dan cuenta de un real concebido como una dimensión heterogénea radical, una experiencia irreducible a la estabilidad del significado, previa e inevitable, a la vez inalcanzable. Sin embargo, Jacques Lacan plantea en el prefacio de *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis* que lo real no se manifiesta únicamente como vacío, sino también como repetición. Si lo real es lo que no cesa de no inscribirse en lo imaginario y en lo simbólico, es a su vez lo que no cesa de retornar articulado en una extrañeza inquietante que pone en cuestión una relación de conocimiento basado en representaciones fijas, estables y subjetivas, centro de la enseñanza enmarcada en la didáctica de la mediación.

La entrada número 30 está dedicada a la rareza y excentricidad del Cementerio Libre de Circasia, resaltando el grotesco e inverosímil sectarismo social, efecto del fanatismo religioso y político que signaba el enfrentamiento

entre liberales y conservadores, al extremo de negarle a los familiares el entierro de fallecidos en cementerios oficiales por no pertenecer a la religión o al partido político oficial.

> En 1933 se inauguró este cementerio laico gracias al impulso de Braulio Botero, ganadero, importador de telas y radioaficionado. A riesgo de ser excomulgado Botero consiguió abrir el cementerio […] para servir de refugio a los no bautizados como católicos, a los suicidas, a las parejas no casadas, y en general a los proscritos y a los libres pensadores. (Solano, 2012, p. 87)

La entrada describe, con un foco ampliado, detalles históricos del cementerio como la igualdad en tamaño, materiales e inscripción de las placas mortuorias, las rejas decoradas con compases y escuadras, el panteón del fundador, Braulio Botero, quien fue enterrado de pie, «coronado por un pájaro de metal con las alas desplegadas» (Solano, 2012, p. 87). Asimismo, describe la placa en el costado derecho de la puerta principal con «el himno de los muertos, oración escrita el 2 de noviembre de 1932 en Ginebra, Suiza, por el embajador de Colombia en aquel entonces, Antonio José Restrepo, otro decidido impulsor del cementerio» (Solano, 2012, p. 87). En los años cincuenta el cementerio fue destruido por fanáticos religiosos asociados al Partido Conservador del Viejo Caldas (Solano, 2012, p. 87).

Otras de las entradas de la Enciclopedia describen la Casa Blanca II, la Casa Banfi, la Mezquita Omar Ibn Al-Khattab, el Autocine Odeón, la Posada Alemana y el Palacio Egipcio, construyendo una sumatoria de datos históricos que desestabilizan la estabilidad y univocidad de las representaciones que componen la historia nacional. La Pequeña Enciclopedia de los hermanos Cuervo recoge datos históricos singulares de la cultura y sociedad colombiana, curiosos, extraordinarios, irrisorios, siniestros y por momentos absurdos, pero tan inverosímiles como reales. Constituye una parodia del saber enciclopédico, en la cual las extrañezas e irregularidades subrayan la ilusión en la que se

sostiene el aparente orden fijo de representaciones simbólicas e imaginarias que constituyen la fantasía del conocimiento como totalidad estable a ser transmitida.[135] Por el contrario, la enciclopedia de los Cuervo se enfoca sobre aspectos de la realidad que cuestionan sus formas cotidianas, disolviendo sus ordenaciones y resaltando sus aspectos sórdidos y absurdos para bordear un saber que se articula con la falta de saber, con la fractura en la estabilidad del significado, posibilitando la avidez y el deseo por conocer.

Asimismo, la entrada sobre el busto de Ezequiel Uricoechea (Bogotá, 1834-Beirut, 1880), humanista, filólogo, minerólogo y científico, gran amigo de Rufino José y Ángel Cuervo y fundador de la Sociedad de Naturalistas Neogranadinos, se inscribe en la serie de datos extraordinarios recogidos por la Enciclopedia. «Profesor de Árabe en la Universidad Libre de Bruselas (1878), lengua que aprendió de manera autodidacta» (Solano, 2012, p. 57). Como propone Javier López Ocampo, sus trabajos más destacados en investigación filológica son sobre la lengua árabe; Uricoechea escribió los libros *Gramática árabe* y *Gramática del árabe vulgar*, los cuales sirvieron de texto en las principales universidades de Francia y Bélgica (Santos, 2006, p. 27).

En un movimiento metaficcional, la realidad deviene una entrada en la enciclopedia escrita por dos de los personajes principales, los cuales a su vez se construyen en un guiño referencial con dos de los intelectuales más destacados de Colombia, los hermanos Rufino José Cuervo (1844-1911) y Ángel Augusto Cuervo (1838-1896). A su vez la realidad, que entra a la ficción en forma de enciclopedia, se articula con los datos biográficos e históricos distorsionados en la ficción. En la realidad Ezequiel Uricoechea, lingüista, arqueólogo, antropólogo, etnólogo y geógrafo, le enseñó alemán y las técnicas científicas de investigación a Rufino Cuervo. «Con Ezequiel Uricoechea y con Venancio G.

[135] Ver al respecto: Ros, O. (2004), Cuando el supuesto saber se transforma en saber a ser enseñado más o menos sabio. En L. Behares (Ed.), *Didáctica Mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros. pp. 123-138.

Manrique montó Rufino José una venta de libros a domicilio» (Santos, 2006, p. 13) para sostenimiento de la familia Cuervo Urisarri que después de la guerra de 1960 se encontraba arruinada económicamente. A finales de los años sesenta Uricoechea tomó la decisión de establecerse en Europa, donde encontraría los elementos necesarios para sus trabajos lingüísticos y científicos. Sin embargo, «lo primero que hizo al llegar fue escribirle a Rufino para darle cuenta de una lista de títulos que le tenía preparada con destino a la librería» (Santos, 2006, p. 13). Durante tres años Uricoechea envió libros desde Europa a Cuervo, a un bajo costo para la librería. Esa librería, además de ser uno de los proyectos para generar un sustento económico, fue una fuente de conocimiento para Cuervo, quien leía cada uno de sus ejemplares y extraía de allí los ejemplos para su diccionario.

> En la preparación cuidadosa de su D*iccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*, Cuervo fue tomando notas de las palabras que incluiría en tarjetas. Su amigo Marco Fidel Suarez, quien más tarde sería Presidente de la República, le ayudó con esa delicada tarea. (Cuervo de Jaramillo, 2011).

Al igual que los hermanos Cuervo de la novela, el filólogo, humanista y erudito Rufino José Cuervo y su hermano, el escritor Ángel Cuervo, fueron autodidactas, amantes de las letras. Rufino Cuervo es el autor de «una de las obras filológicas, históricas, de autoridades, e incluso literarias, más monumentales en el estudio de nuestra lengua hablada y escrita» (Paredes, 2011, p. 7): *El Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*. Rufino Cuervo inicia formalmente el *Diccionario* en 1872, otorgando énfasis a las funciones y relaciones gramaticales de cada vocablo en relación con su carácter semántico, histórico y etimológico a partir de su uso en textos literarios de relevancia para la lengua castellana. «Estudia cada vocablo; da las acepciones de él; fija su sintaxis general y particular; establece la evolución semántica y da la etimología; segura o probable y, aun a veces, tras largo y consciente discurso, declara no hallarla» (Cadavid, 2011, p. 223). A pesar de que ofrece un estudio

sistemático y exhaustivo acerca del origen y la evolución del significado, la sintaxis y la ortografía de cada palabra analizada, no presenta un conocimiento acabado en una verdad única y totalizante, sino el flujo de una indagación que podría siempre continuarse en una nueva pregunta, enfatizando en «las características combinatorias de las palabras o unidades de la lengua, es decir, las construcciones válidas en sus usos normales» (Martínez, 1954, p. 88).

La exhaustividad de su investigación empuja los límites de la lexicografía fuera de sí. Como señala Enrique Santos Molano se trata de un inmenso estudio de la lengua castellana que rastrea la modificación del significado de las palabras diacrónicamente, a partir de ejemplos recogidos de un amplio conjunto de obras y autores en esta lengua. «La selección de las fuentes la basó generalmente en el lenguaje literario: novela, poesía, obras de teatro, pero sin desatender tratados de filosofía, religión, derecho, historia y muchas otras disciplinas» (Duartes, 2011, p. 43). Entre las obras literarias iberoamericanas desde el siglo XII, cuyos extractos componen el *Diccionario,* se encuentran: Gonzalo de Berceo, Calderón de la Barca, Miguel de Cervantes, Francisco de Quevedo, Lope de Vega, Juan Luis de Alarcón, San Juan de la Cruz, Juan Ramón Jiménez, Andrés Bello, Ignacio Aldecoa, Gabriel García Márquez. Esto lo transforma en un diccionario de citas y de autoridades clasificadas cronológicamente que otorgan un amplio panorama de la evolución de la lengua. «El Novel colombiano lo postuló al premio Príncipe de Asturias calificándolo de «una novela de la palabra» (Duartes, 2011, p. 45) cuya trama son sus variantes prosódicas y problemas gramaticales, «siguiendo las transformaciones ideológicas, que desde el sentido originario se continúan, a veces en hilos sutilísimos, hasta las acepciones que más se desvían de él […] hasta su olvido y desaparecimiento en cierta época, o su permanencia hasta nuestros días» (Cuervo, 2002). La exhaustividad de su investigación se dirime entre la ilusión de un orden fijo del lenguaje implícito en la definición de las palabras, y la tendencia asintótica de sus variantes prosódicas y sus problemas

gramaticales con la singularidad y heterogeneidad características de los usos del lenguaje.

La muerte de Cuervo en 1911 dejó inconcluso el texto correspondiente a las palabras de *Ea* a *Empero* de la letra *E*. En vida de Cuervo se publicaron, en 1886, los dos primeros volúmenes del *Diccionario* que abarcaban de la letra *A* a la *D*. En 1942 el Instituto Caro y Cuervo reemprendió el proyecto del *Diccionario* y lo culminó en 1994, ciento veintidós años después de su inicio, siguiendo las pautas expuestas por Cuervo en el prólogo de los primeros volúmenes publicados en 1886. El *Diccionario* completo obtuvo el Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades el año 1999 y se publicó en ocho volúmenes por la Editorial Herder de Barcelona en 2002.

Al igual que Rufino José y Ángel Cuervo, los hermanos Cuervo ficcionales son ávidos lectores, hablantes de múltiples lenguas, autodidactas, músicos, escritores, fotógrafos, pálidos y delgados, foco de los rumores y las miradas de sus pares: Nelson, (apodado *La Mancha*), Zorrilla, Lope y Machado, cuyos nombres refieren a humanistas y escritores claves en la historia de la literatura y cultura hispánica.[136] Nelson, alias *La Mancha*, es el personaje narrador de la novela, obsesionado con reconstruir la historia de los hermanos Cuervo, como una forma de lidiar con la ambivalencia que sentía hacia ellos: la repulsión y el odio que por momentos le generaban, intercalada con una inconmensurable atracción.

«Los estúpidos Cuervo, los grandísimos hijos de puta, no iban» a Girardot, invitados por uno de los jurados de un reinado de belleza departamental, viejo amigo de su abuela, para «ver los muslos de las concursantes de provincia, algo

[136] *El ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha* es la obra universalmente conocida de Miguel de Cervantes (España, 1547-1616) considerado la máxima figura de la literatura española. Lope Félix de Vega y Carpio (Madrid, 1562-1635) dramaturgo, novelista, poeta y marino, fue excesivamente prolífico y central en el siglo de oro español. Juan Zorrilla de San Martín (Uruguay, 1855-1931), escritor, periodista, diplomático y docente fue una importante figura del romanticismo. Antonio Machado (Sevilla, 1875-1939) fue poeta líder del movimiento literario conocido como Generación del 98.

celulíticos (está bien, lo acepto)[…]. No en lugar de eso querían estudiar el mecanismo del ascensor de rejilla del hotel, tomar fotos de la estación del tren, ver el mobiliario clásico de una heladería de principios de siglo o cualquier otra pendejada» (Solano, 2012, p. 46). Los objetos de deseo de Nelson no tienen punto de comparación con los objetos de deseo de los Cuervo, lo que implica para Nelson un no reconocimiento por parte de los hermanos, dado que «el objeto de deseo humano […] es esencialmente un objeto deseado por algún otro» (Lacan, 1964, p. 211). El deseo no atañe al objeto de deseo al que se adhiere circunstancialmente, ya sea este «los muslos de las concursantes de provincia, algo celulíticos» o «el mecanismo del ascensor de rejilla del hotel» (Solano, 2012, p.46), sino a lo que ese objeto representa: el deseo de un otro. «El deseo es humano solamente si uno desea, no el cuerpo, sino el deseo del otro» (Kojève, 1947, p. 12). Este otro puede ser más o menos primordial en las identificaciones constitutivas del sujeto, pero se encuentra siempre, finalmente, inmerso en un entramado de palabras que hacen al acervo de significantes que signan la historia cultural de un pueblo, lo que Lacan denominó el gran Otro de la cultura. Por ende el deseo es un producto social articulado en una red de representaciones efecto del lenguaje. En palabras de Kojéve todo deseo humano «es en última instancia una función del deseo de reconocimiento» (1947, p. 12). La excentricidad de los objetos de deseo de los hermanos abre una brecha en el gran Otro de la cultura, no solo en el entramado de significantes que constituyen a un objeto, un hábito o costumbre, como deseable, sino en el que establece un mapa invisible que determina el movimiento y obstaculiza el encuentro de los cuerpos en la ciudad.

Los hermanos no se encontraban restringidos por los patrones culturales que limitaban el movimiento por la ciudad de sus pares. «Los Cuervo eran los únicos conocidos de mi edad que habían atravesado la estúpida línea imaginaria del centro y habían puesto los pies en esa supuesta otra ciudad que se alzaba a espaldas del Palacio» (Solano, 2012, p. 45). A espaldas del Palacio

Presidencial se extiende el Sur de Bogotá, una de las zonas de la ciudad con mayor número de localidades junto con la zona centro; con alto número de habitantes con relación a las demás zonas, dado que albergaba la mayoría de los desplazados, inmigrantes internos, a causa de la violencia o de condiciones económicas desfavorables. En 1992, año en el que el autor sitúa a los personajes, no solo moverse en el sur de la ciudad representaba un peligro. Como propone Andrés Dávila, Bogotá era una gran urbe cuyos referentes se podían resumir en lo siguiente:

> … una ciudad sucia, desordenada, con un tráfico caótico, con parques llenos de basura, pasto sin cortar, tierra de nadie, una policía con la cual era mejor no encontrarse; y lo común era pensarla como la ciudad de todos y, por lo tanto, de nadie, albergue de colombianos de todas las regiones, quienes después de años de vivir en Bogotá se sentían aún como tolimenses, paisas, costeños, vallunos, boyacenses; una ciudad presa de los políticos y la politiquería, quienes vía la presencia en las juntas de las empresas públicas repartían recursos y prebendas a sus electores; una ciudad endeudada gravemente e insegura cual más, frente a lo cual no había más que encerrarse en los conjuntos cerrados muy bien vigilados por empresas privadas; una ciudad invadida por vendedores ambulantes, sin andenes, sin espacios públicos, con obras públicas pensadas para el momento y con terribles fallas de planificación y sostenibilidad, y con un amoblamiento urbano como de prisiones, dado que nadie se hacia responsable de ella. (Dávila, 2012, p. 96)

Como describe Dávila, la totalidad de la ciudad se encontraba afectada por fallas de planificación que redundaban en desorden vial, suciedad, sin espacios públicos habitables, sin andenes, insegura cual más y con un amoblamiento urbano similar al de una cárcel. Al igual que Solano, Dávila recoge varios significantes que componen el imaginario de Bogotá en los años noventa, conformando uno de los objetos deseables con un alto consenso: «no había más

que encerrarse en los conjuntos cerrados muy bien vigilados por empresas privadas» (Dávila, 2012, p. 96) característicos de la zona norte.

Ni Nelson ni los hermanos Cuervo vivían en los anhelados conjuntos cerrados con vigilancia las veinticuatro horas y acceso electrónico, característicos de la zona norte y noroccidente de Bogotá.

> Al salir del edificio los Cuervo cruzaban la carrera quinta rumbo a su casa y yo tomaba el camino opuesto. Me quedaba sin aire después de subir por la empinada colina donde estaba el conjunto de apartamentos en el que vivía con mis papás. Como dije, los Cuervo y yo éramos de los pocos que no tenían que tomar el bus del colegio para regresar a sus casas. Casi todos nuestros compañeros se habían ido mudando, poco a poco, al norte de la ciudad, a los nuevos conjuntos cerca de los centros comerciales. Algunos ya eran parte de las pandillas de niños ricos que se peleaban por el dominio de un local de maquinitas al que nunca me interesó ir. (Solano, 2012, p. 38)

El colegio San Bartolomé La Merced, al que hace referencia Solano, se ubica en el barrio La Merced, un barrio declarado por las normas urbanísticas del Acuerdo 06 de 1990 como de conservación, conteniendo varias casas antiguas de arquitectura inglesa que no se pueden demoler. La Merced colinda con La Perseverancia, un barrio de clase baja trabajadora al pie del cerro, junto al antiguo acueducto de la Cervecería Bavaria, caracterizado por viviendas en lotes mínimos con un parque en el centro y algunos servicios comunales. Mientras La Merced cuenta con viviendas de estratos 4 y 5, La Perseverancia cuenta con viviendas de estratos 2 y 3, y los anhelados conjuntos cerrados del norte son categorizados en estratos 5 y 6. La jerarquización socioeconómica en estratos del 1 al 6, del territorio colombiano, consiste en la clasificación de los inmuebles residenciales para el pago diferencial de los servicios públicos y contribuciones. Se basa en las características de las viviendas y su entorno, expresando un modo socioeconómico de vida signado en un número del 1 al 6. La división espacial del territorio en estratos moldean la manera de habitar, de

ser y estar en la ciudad, interfiriendo en la construcción narrativa del personaje narrador, restringiendo no únicamente sus movimientos por la ciudad, sino sus elecciones de objeto de deseo y sus vínculos afectivos.

> Camila, la adolescente ultramillonaria, bonita y de fácil conversación, me agradaba peligrosamente. La sensatez y el sentido de realidad no es que me definan especialmente, pero en esta oportunidad me di cuenta a tiempo de que, en verdad, lo que necesitaba era alguien igual a mí. Alguien gris, alguien a medio camino entre la nada y el todo. Por eso empecé a salir con Julia Gómez: una manifestación más de mi medianía. No era gorda ni flaca, no tenía piernas largas ni cortas, no se vestía bien ni mal. Siempre usaba jeans, tenis, una camiseta blanca cualquiera y sacos negros, azules o verdes extragrandes. Julia no era rubia ni morena. Tenía el pelo como el mío, color oscuro indefinido, color nada. Empezamos a ver películas los fines de semana, a veces me dejaba arrastrar a una fiesta de sus amigas, bailaba merengue obligado en la sede social de algún conjunto de apartamentos o en garajes de casas que olían a exhosto. (Solano, 2012, p. 41)

La división de la ciudad en estratos está tan incorporada en la cultura que no únicamente se expresa, sin extrañeza, con un número; el estrato signa un modo de vida codificado en la cara, la piel, el pelo, el habla, las costumbres, la mirada, las creencias, las fantasías, los deseos y los goces. Estas fantasías de sectorización del espacio se entraman en una narrativa que antecede a los personajes dejando en lo imaginario una huella que determina las relaciones con sus pares y consigo mismos. La división en estratos no es un aspecto meramente externo y objetivo, sino una pieza clave de un régimen identitario que los configura. En otras palabras, la estratificación de Bogotá se erige en la interioridad de los personajes y, a su vez, se conforma como un espacio en el que los personajes proyectan su interioridad reforzando la tajante división socioeconómica que la compone.

Para Nelson, la sensatez y el principio de realidad pasan por condicionar su necesidad y su deseo a alguien igual a él, acostumbrada a bailar merengue en «la sede social de algún conjunto de apartamentos o en garajes de casas que olían a exhosto», alguien gris, a medio camino entre la nada y el todo; alguien de su mismo estrato porque «las diferencias se acentuaban sin el uniforme del colegio. Los feos parecían más feos y los churros más churros. Los pobres más pobres y los ricos más ricos» (Solano, 2012, p. 39). Un uniforme no podía diluir una de las realidades sociales de mayor desigualdad en Latinoamérica, donde Colombia poseía «uno de los coeficientes Gini más altos» (Domínguez, 2011).

El coeficiente Gini mide el grado de desigualdad en la distribución de los ingresos, o del consumo, entre los individuos u hogares de un determinado país. En el informe de la Organización de Naciones Unidas sobre desarrollo humano 2011, un año antes de la publicación de *Los hermanos Cuervo*, Colombia ocupó el puesto 87, entre 187 países (2011, p. 149); pero al ajustar esta clasificación teniendo en cuenta la desigualdad, perdió 24 puestos. Colombia ocupó el puesto 111 en el «Índice de Desarrollo Humano ajustado por la Desigualdad» (2011, p. 153), indicándose más desigualdad solamente en Haití y Angola, lo cual a su vez impulsaba los índices más altos de muertes violentas de la región.

> Caí en su telaraña cuando ya había pasado la peor época de las bombas en las calles. Aun así nos sentíamos en plena guerra mundial. Todo a causa del apagón decretado por el Gobierno que recortó la electricidad de nuestras casas todas las tardes y noches durante más de un año. Si no estoy mal la energía regresó a nuestros hogares en abril o mayo de 1993. (Solano, 2012, p. 29)

A la sectorización por estratos que restringía el movimiento por la ciudad, y condicionaba las elecciones de objeto y la identidad de los personajes, se suman hechos históricos que tiñen el espacio de la ciudad con la inseguridad y el miedo: «Al pensar en esa fiesta donde conocí a Camila, es inevitable recordar lo

raro que fue para todos aquel año de los cortes de energía. El gobierno adelantó una hora el reloj para economizar electricidad y todo fue aún más deprimente» (Solano, 2012, p. 41).

El año de los cortes de energía y de adelanto de una hora reloj fue el año 1992, año en el que Pablo Escobar se entregó a la Policía Nacional para ser encerrado en una cárcel de lujo, del decline del cártel de Medellín y del comienzo del auge del cártel de Cali. También fue el año en el que escaló la consolidación y crecimiento de las Fuerzas Armadas de Colombia (Ejército del Pueblo (FARC) expandiendo sus frentes, sus hombres y su acción armada, y la del Ejército de Liberación Nacional (ELN), alcanzando ambos movimientos su nivel máximo de actividad armada entre los años 2000 y 2002). Por su parte, en ese período de tiempo las autodefensas, grupos armados ilegales patrocinados y financiados por propietarios para defender sus tierras, se consolidaron a nivel nacional como una organización contrainsurgente, bajo el nombre de Autodefensas Unidas de Colombia, y crecieron cinco veces más que los grupos guerrilleros. La lucha de estos distintos grupos armados por el control de amplios sectores del territorio nacional ocasionó, a comienzos de los años noventa, masacres en zonas rurales, desplazamientos forzados, secuestros, asesinatos y bombas que explotaban en centros comerciales, clubes sociales, supermercados, coches y esquinas de las grandes ciudades (Centro Nacional de Memoria Histórica, 1999, p. 109). «Para combatir la ansiedad la gente jugaba a las cartas y oía como nunca la radio» (Solano, 2012, p. 41). El miedo se intensifica con una racionalización de la energía eléctrica con cortes programados de luz debido a la ausencia de lluvias.

> Nos teníamos que despertar en plena oscuridad y llegábamos al colegio cuando apenas el cielo estaba cambiando de color. En las tardes, al irse la energía por completo durante cuatro horas, una leve angustia se posaba sobre todas las cosas. Yo creo haber experimentado unos pequeños ataques de pánico cuando se extinguía. (Solano, 2012, p. 41)

En esa época el penetrante olor de la gasolina de las plantas eléctricas impregnaban las calles bogotanas al anochecer, «dándoles un aire todavía más extraño, más hostil que de costumbre. Yo, por fortuna, tenía a los Cuervo» (Solano, 2012, p. 41). «Al final de la clase de guitarra podía quedarme a verlos. Prefería hacerlo que irme a mi casa a esperar a que llegara la luz o a casa de Julia» (Solano, 2012, p. 45).

Los Cuervo no eran fácilmente catalogables en los estratos socioeconómicos que dividían la ciudad. La localización del enorme caserón en el que vivían, su vestimenta, sus hábitos, sus objetos de deseo, sus movimientos por la ciudad y su relación con el dinero disrrumpen constantemente la clasificación por estratos, provocando, por un lado, el odio de Nelson, y por el otro, su admiración. «Con el tiempo supe que todas esas chucherías que coleccionaban las habían pagado con plata de su bolsillo, lo que redobló mi ira» (Solano, 2012, p. 51). Para lograrlo realizaban diferentes trabajos como cantar y tocar boleros en un bar restaurante o realizar el show de la calculadora humana. «Los Cuervo no tenían la clase de vergüenza y el sentido del ridículo que a mí y a cualquier adolescente le habrían impedido siquiera considerar la posibilidad de semejantes trabajos» (Solano, 2012, p. 51). Por su parte, la abuela les daba de regalo de navidad un bono escandaloso para que redimieran por cuadernos, artículos de dibujo y pequeñas herramientas en la papelería. De cumpleaños les obsequiaba zapatos: «tres pares, dos de cuero y unos tenis […] carísimos muy feos y a pesar de todo el uso que les daban apenas si se arrugaban. Aparte de eso no recibían ni un solo regalo más, tampoco dinero en efectivo» (Solano, 2012, p. 49).

El dinero representaba para ellos, únicamente, un medio para solventar sus libros y todo lo que se derivaba de ellos: restaurar muebles, escribir una enciclopedia de arquitectura, ser radioaficionados, armar un grupo de rock, soñar con realizar una expedición científica por los cinco ríos de Colombia y construir después un museo. Mientras que Nelson

> Con la plata de las clases que les daba a los Cuervo había comprado dos pares de Converse de colores y unas botas de amarrar, un saco de capucha en algodón con el falso logotipo de Benetton en verde, que pasaba por original sin problemas, una chaqueta de jean Levi´s, varias camisas a cuadros como las que usaban los leñadores de Oregon. (Solano, 2012, p. 40)

Su deseo se encuentra cifrado en narrativas sociales que lo homogeneizan con el de sus pares, estratificado, coaptado por los objetos signos de un determinado estrato social. La marca, aunque sea *trucha* o *chiviada*, es decir, aunque sea parte de una estrategia de copia que emula las cualidades del objeto original, se constituye en un signo de clase articulado a un determinado estatus socioeconómico. En el territorio colombiano, la fabricación y el comercio ilegal de productos y servicios, comúnmente denominados como *chiviados*, han dejado de ser un fenómeno al margen de la sociedad. *Lo chiviado* nos remite a un mercado desobediente y falsificador de todo, desde computadoras hasta zapatos; pero también nos remite a una estrategia de sobrevivencia que ocupa espacios públicos, simbólicos y económicos.[137] Sin embargo, para Nelson, la carcajada ilegal de *lo chiviado* no hace más que confirmar la imposibilidad de desobedecer las divisiones socioeconómicas establecidas en los estratos. «Camila me gustaba mucho, pero después de charlar media hora sin interrupciones no fui capaz de invitarla a salir […] tampoco la llevé a su casa en taxi, y eso que tenía ropa para la ocasión» (Solano, 2012, p. 40). La línea imaginaria que delimita territorialmente los estratos deviene un signo de prohibido el paso, de no acceso.

La relación de los Cuervo con el dinero introduce una tensión en estos imaginarios sociales que estratifican el deseo y restringen los movimientos de los cuerpos. Constituye otra manera en la que el vínculo con los hermanos

[137] Gran parte de la ropa, el entretenimiento, la comida y los medicamentos que se consumen en Colombia son elaborados de manera ilegal para el consumo de amplios sectores de la población vinculados cotidianamente con la informalidad.

interpela los hábitos de pensamiento y de acción de Nelson, las narrativas con las cuales Nelson significa sus modos de ser y de estar, los motivos que impulsan su accionar y le otorgan sentido. «Alguna vez les pregunté qué harían si se ganaban la lotería. Tuve que explicarles que se trataba de una suposición, algo con lo que la gente sueña cuando se va a dormir, cuando caga o se mete a la ducha» (Solano, 2012, p. 113). Su inexperiencia e ingenuidad al respecto es digna de un extranjero que desconoce los códigos culturales en torno al dinero, de un loco o de un niño, introduciendo una extrañeza inquietante ante el uso del dinero, uno de los aspectos sociales más naturalizados. «Los tarados no comprendían por qué soñaba con ganarme la lotería» (Solano, 2012, p. 114).

Este sesgo en la relación con el dinero impide la sutura de sentido en un significado único que constituye objetos de deseo homogéneos. Impide la sutura de significado en las narrativas que dictaminan los objetos en los que gastar el dinero. Por el contrario, la relación de los hermanos con el dinero se asocia a motivos que introducen un resto, un sobrante, un excedente a la significación socioeconómica del dinero que se articula con «esta función todavía virtual llamada deseo» (Lacan, *El reverso…,* p. 18). «Todo eso los liberó de preguntas inútiles, los llenó de vida, les borró cualquier miedo a la muerte que nos rondaba» (Solano, 2012, p. 115).

Sin embargo, junto con la admiración y la fascinación, los Cuervo introducen una disrupción en el reconocimiento de Nelson hacia sí mismo, poniendo en cuestión no solo sus objetos de deseo, sino la causa de su deseo, interpelándolo, produciendo una perturbación en su intimidad, una molestia. «Yo no era ni pobre ni rico ni feo ni churro […] no era talentoso pero tampoco tarado […]. Yo estaba parado justo en la mitad era la mismísima línea ecuatorial, el 50 %, el 0-0» (Solano, 2012, p. 109). Además de todo su apellido no era como el de ellos, se llamaba Nelson Reina, alias *La Mancha*. Vivía en un apartamento diminuto con sus papás: «empleados públicos con vidas insípidas que se resumían en partirse el lomo para mantenerme en aquel colegio e ir al

mar en vacaciones» (Solano, 2012, p. 108). Las figuras identificatorias, padre y madre, aparecen desvalorizadas y sombrías, sin rescatar de ellos más que la honestidad extrema que le impedía odiarlos; al referirse a ellos afirma:

> … cuando no echaba humo por los oídos estaba tan deprimido que se iba a la cama con un pedazo de salchichón cervecero en la mano de cena. Por su parte mi mamá, después de su ronda exhaustiva por los canales nacionales devorando cuanta telenovela emitían, se paraba con los ojos enrojecidos, me daba un beso y se iba a desmaquillar. (Solano, 2012, p. 107)

El malestar que los hermanos Cuervo introducen en la vida cotidiana y en la historia de Nelson es soportado gracias a otro afecto con el que se acompaña. «Los odiaba hasta el punto de querer quemar su casa con ellos adentro, pero entonces pensaba en su generosidad y me desarmaban» (Solano, 2012, p. 47). Nelson encuentra como emblema de su generosidad el hecho de que al tercer mes se habían aprendido todo el cancionero que les había preparado, como su profesor de guitarra, para un semestre de clases, dándolas por terminadas de manera natural, pero aun así dejándolo seguir yendo a su casa los martes y los jueves, a la hora de la clase, a verlos. A verlos, en esa época, dedicarse a realizar copias a lápiz de las imágenes de varios tomos de medicina sobre patologías y enfermedades extrañas, y a restaurar el sofá que habían comprado en el sur de la ciudad. O sea, a verlos desplegar su curiosidad, su torpeza y su desvergüenza articuladas a ignorancia docta, como la que a Rufino José Cuervo lo impulsaba a perseguir la etimología de las palabras en largos y conscientes discurso y permitirse declarar el no hallarla. Por otro lado, ya era muy tarde para cruzar la puerta de regreso a su antigua vida. «Ahora que lo veo no era una posibilidad. No había nada que me atrajera tanto de mi pasado como para siquiera pensar en volver sobre uno solo de mis pasos» (Solano, 2012, p. 47).

> Total, me envicié a los hermanos y no pude escapar. Tuve que inventarme algo para no enloquecer. Fue entonces cuando comencé a recolectar y organizar hasta el último dato sobre sus vidas. Tomar notas y pasarlas en

> limpio a la vez exacerbó mi curiosidad al punto del morbo. (Solano, 2012, p. 47)

En un movimiento metaficcional, la relación con los hermanos, su abuela y el espacio del caserón que habitaban despierta en el personaje narrador, ambivalencia mediante, la necesidad de narrar, de escribir, de contar esta historia.

En suma, la obsesión hiperbólica, irrisoria y extraordinaria del personaje central con los extravagantes hermanos Cuervo subraya, como contra efecto, el aislamiento, el encierro, el aburrimiento, la soledad y la desestima hacia sí mismo del personaje central: «alguien gris, alguien a medio camino entre la nada y el todo» (Solano, 2012, p. 41), que se inscribe en un espacio social rígidamente organizado en estratos que raramente se mezclan más allá de la relación de servidumbre. Ser parte de la clase media trabajadora podría simbolizar un distingo portado con orgullo, asociado a una lucha histórica por la igualdad de derechos y condiciones de equidad social, pero para Nelson ser parte del sector medio bogotano es estar condenado a vacilar a medio camino entre la nada y el todo, e igualmente condenado a escoger una novia que fuese una expresión más de su medianía.

La relación de Nelson con los hermanos distorsiona este ordenamiento estanco, lo hace a un lado, lo ubica al margen, siendo el foco la transmisión de un saber que va más allá de las lecciones para aprender un cancionero de guitarra o del cúmulo de conocimiento compuesto de representaciones fijas y estables que les imponían memorizar en el colegio. La 'ingenuidad deliberada' de los hermanos con relación a las narrativas culturales que establecen los objetos de deseo, ya sean estos los muslos algo celulíticos de jóvenes de provincia, los apartamentos en conjuntos cerrados del norte de la ciudad, un saco de capucha en algodón con el falso logotipo de Benetton en verde o ganar la lotería, le ofrecen a Nelson un resquicio, una grieta en la que cobijar su singularidad ante las verdades dogmáticas del gran Otro de la cultura que

habitan. Esta grieta sostenida en la extrañeza de sus hábitos de pensamiento y de acción restaura el enigma de aquello que causa el deseo más allá del objeto al que, momentáneamente, se adhiere; restablece la distancia irreducible entre el objeto idealizado y el que se encuentra para la satisfacción, entre el conocimiento enciclopédico y la singularidad de hechos de la historia cultural tan extravagantes, irrisorios y siniestros como verídicos.

Esta distancia irreducible que late en la relación de Nelson con los hermanos provoca un efecto pulsional que desbloquea su deseo, lo llena de vida. Asimismo, restablece el espacio para la marca de lo real en la relación con el conocimiento, dando paso a una pulsión de saber impulsada por una ignorancia docta que, en vez de jactarse del cúmulo de representaciones estables que posee, destaca aquello que no conoce y abraza la falta de saber en relación con el origen.

> Sin proponérselo los hermanos nos sacaron por unos largos meses de nuestras vidas mediocres y mantuvieron a raya la angustia de crecer en una ciudad aburrida y peligrosa al mismo tiempo. Los Cuervo le dieron un nuevo aire a nuestras horas más sosas en esa época en que ya no éramos niños pero tampoco podíamos llamarnos adultos. (Solano, 2012, p. 107)

La transmisión de saber que acontece en su relación no ocurre en un continuo temporal causa efecto ni se enraíza en la estabilidad subjetiva, cuestionando la intervención de medidores que controlen el proceso de aprendizaje. Por ende, disloca la ilusión imaginaria de una transmisión enmarcada en la teoría didáctica tendiente al borramiento de la diferencia. Su vínculo abre el espacio para la presencia de lo singular en los procesos de enseñanza y aprendizaje, comprometiendo en la transmisión la totalidad de sujetos inmedibles, impredecibles, paradójicos, ambiguos, irregulares, opacos, escindidos, deseantes, ávidos de retos específicos que los mantengan entretenidos.

Referencias bibliográficas

Behares, L. (2004). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber.* Montevide: Psicolibros Waslala.

Cadavid, T. (2011). *Anuario XI. Centenario natalicio de Cuervo*. Medellín: Academia Antioqueña de Historia.

Comenio, J. A. (2004). *Didáctica magna.* Madrid: Gredos.

Cuervo, R. J. (2002). *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*. París: Roger. Barcelona: Herder Editorial.

Cuervo de Jaramillo, E. (2011). Los rostros de Rufino. *Año de Rufino José Cuervo: Palabra de Cuervo.* Bogotá, Programa sonoro, 16 oct 2011.

Dávila Ladrón de Guevara, A. (2015). Debate. *Revista de estudios sociales. La ciudad y las ciencias sociales en Colombia, 10 (117),* pp. 88-99.

Deorta, I. (2017) Algunos aspectos de la identificación freudiana en la propaganda fascista. En A. M. Fernández Caraballo (Dir.), *La identificación en psicoanálisis. Claves para el estudio de la enseñanza y el aprendizaje*. Ediciones Universitarias, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República, (UCUR, Uruguay). pp. 217-232.

Domínguez, J. C. (2011) Colombia solamente supera a Haití y Angola en desigualdad. *Portafolio.co. Redacción de Economía y Negocios.* Rev. marzo 2018.

Duarte, G., Espejo, M, Jiménez, A., Lamprea, S., Rozzo, N. y Zambrano, I. (2011). *Rufino José Cuervo: una biografía léxica*. *Libro al viento 80.* (Eds.) Julio Paredes y Edilberto Cruz Espejo. Bogotá: Instituto Distrital de las Artes (IDARTES).

Fernández Caraballo, A. M. (2014). *El aprendizaje en cuestión.* Montevideo: Ediciones de la fuga.

Informe sobre Desarrollo Humano (2011). *Sostenibilidad y equidad: Un mejor*

futuro para todos. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Traducción y composición: LTS Mundo y Tilt Diseño, Chile. Ediciones Mundi-Prensa (Ediciones Paraninfo) y Mundi-Prensa México de C.V.

Kayser. W. (2010). *Lo grotesco: su realización en la literatura y la pintura*. España: Antonio Machado.

Kojève, A. (1982 [1947[). *La dialéctica del amo y el esclavo en Hegel*. Buenos Aires: La pléyade.

Lacan, J. (1992 [1970]). *El Seminario. Libro 17. El reverso del psicoanálisis.* Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1995 [1964]). *El Seminario. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

López Ocampo, J. (1999). *Colombia en sus Ideas I.* Bogotá: Ediciones Universidad Central.

Martínez, F. A. y Torres Quintero, R. (1954). *Rufino José Cuervo. Filólogos Colombianos I*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Miles, V. y Major, A. (2012). Prólogo a Los mejores narradores jóvenes en español. *Granta, 1(12)*, pp. 3-7.

Nancy, J. (2006). *El intruso*. Buenos Aires: Amorrortu.

Paredes, J. (2011). Prólogo. En G. Duarte, et al., *Rufino José Cuervo: una biografía léxica*. *Libro al viento 80.* Bogotá: Instituto Distrital de las Artes (IDARTES).

Ros, O. (2004). Cuando el supuesto saber se transforma en saber a ser enseñado más o menos sabio. En L. E. Behares (Ed.), *Didáctica Mínima. Los acontecimientos del saber.* Montevideo: Psicolibros, pp. 123-138.

Rust, B. (1938). *Eriehungund Unterricht in der Höheren Schule. Amtliche Ausgabe des Reichs und preussischen Ministeriums für Wissenchaft, Erziehung und Volksbildung*. Berlin: Weidman.

Santos Molano, E. (2006). *Rufino José Cuervo. Un hombre al pie de las letras*. *Filólogos Colombianos 10*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Santos Molano, E. (2012). *Rufino José Cuervo*. *Viaje al Fondo de Cuervo*. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.

Solano, F. (2007). *Sálvame Joe Louis*. Colombia: Alfaguara: Sudaquia, 2013.

Solano, F. (2012). *Los hermanos Cuervo*. Colombia: Alfaguara.

Solano, F. (2015a). *Salario mínimo. Vivir con nada.* España: Planeta de Libros Editoriales, TusQuets Editores.

Solano, F. (2015b). *Corea: apuntes desde la cuerda floja.* Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Urbina-Cardona, N., Nori, J. y Castro, F. (2011). Áreas vulnerables a la invasión actual y futura de la rana toro (Lithobates catesbeianus: Ranidae) en Colombia: estrategias propuestas para su manejo y control. *Biota Colombiana, 12(2)*, pp. 23-34.

Lo grotesco, lo abyecto y lo ominoso en el cuento *La respiración cavernaria* de Samanta Schweblin

LAURA ALEJANDRA RUIZ GÓMEZ

En este artículo se explora la relación entre la categoría de lo grotesco, desarrollada por Wolfgang Kayser, y la narrativa de Samanta Schweblin, específicamente en su cuento «La respiración cavernaria» del libro *Siete casas vacías*. Se analiza cómo la autora hace uso de la categoría estética de lo grotesco entablando un diálogo con las nociones de «lo ominoso» de Sigmund Freud y «lo abyecto» de Julia Kristeva. Esta articulación se encarna en un estilo narrativo que prioriza la angustia como estado afectivo en el que se consolidan las relaciones familiares, su espacio cotidiano e íntimo. Estas relaciones se desarrollan a partir del análisis de la construcción narrativa de personajes atormentados, portadores de una tenue locura o una insoportable y asfixiante normalidad.

La palabra grotesco inicia su vínculo con el arte a partir del año 1532; fue utilizada para nombrar los murales ornamentales de los antiguos edificios romanos. A finales del siglo XV los artistas experimentaron con la creación de nuevas formas, mezclando animales, plantas y figuras humanas en un mismo mural. La palabra *grotesco*, que se deriva de la raíz *grotta* cuyo significado es 'gruta', 'cueva' o 'cripta', era la mejor palabra para describir las figuras extrañas y desconocidas que se encontraban en un submundo al cual no se tenía acceso.

En la edad media lo grotesco aparece en las representaciones artísticas populares, cuyo fin era desinhibirse por medio de una manifestación cultural conocida como el carnaval, haciendo visibles todas las represiones a las que debían someterse a lo largo del año. Mijaíl Mijáilovich Bajtín hace un análisis profundo al respecto en su libro *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: el contexto de Francis Rabelais* desde un enfoque que fusiona el formalismo con la crítica marxista. Según Bajtín, la cultura popular es la que

más da cuenta del debido ejercicio de la norma y del antagonismo de esta, pues en medio del carnaval no caben el prejuicio, los límites ni las prohibiciones.

> La fiesta oficial, incluso a pesar suyo a veces, tendía a consagrar la estabilidad, la inmutabilidad y la perennidad de las reglas que regían el mundo: jerarquías, valores, normas y tabúes religiosos, políticos y morales corrientes. […] A diferencia de la fiesta oficial, el carnaval era el triunfo de una especie de liberación transitoria, más allá de la órbita de la concepción dominante, la abolición provisional de las relaciones jerárquicas, privilegios, reglas y tabúes. Se oponía a toda perpetuación, a todo perfeccionamiento y reglamentación, apuntaba a un porvenir aún incompleto. (Bajtín, 2003, p. 9)

Bajtín no analiza a profundidad la dimensión de la angustia, pues todo aquello de la realidad que vulnere o genere inconformidad es atacado desde abajo por imitaciones que ridiculizan e hiperbolizan las normas y las costumbres de la época. Friederich Von Schegel, crítico literario, lingüista, poeta y filósofo alemán (1772-1829), otorga el mismo significado a lo grotesco y lo arabesco, categorías que se estudiaron como sinónimos durante mucho tiempo. Se consideraba a ambos términos como una técnica de ornamentación. En su forma más clásica, lo grotesco tiene como fin decorar, tal y como ocurre con las obras de Giuseppe Arcimboldo. El vínculo con lo arabesco, descrito por Von Schegel, se acerca más a lo barroco que a lo grotesco, y no es que estas dos categorías no tengan similitudes, pues lo barroco es la saturación de imágenes, la mezclas de códigos y lo desordenado o caótico. Sin embargo, lo grotesco ahonda más en la estructura que en lo decorativo.

Von Schegel describe lo grotesco como lo misterioso enriquecido por la imaginación, pero hay una cualidad que este autor ha dejado de lado y ha sido rescatada por Walter Scott (1827): «el humor disolvente» (Polák, 2009, p. 51). El humor disolvente se manifiesta por medio de la ironía o el sarcasmo, utilizado, por ejemplo, por Edgar Allan Poe en su obra *Narraciones Extraordinarias,* tal y

como lo indica la traducción más cercana a su título original: *Cuentos de lo grotesco*.

Wolfgang Kayser basa su investigación en los cambios de lo grotesco durante el romanticismo. El romanticismo se caracterizó por su reacción radical al racionalismo neoclásico, por la perturbación de convenciones y normas rígidas. Aunque fue un período o movimiento subversivo, no se quedó en el estadio de la crítica y la desobediencia, sino que creó y experimentó otras maneras de conocer la realidad. Lo que anteriormente aparecía como lógico, verdadero, dogmático o incluso como ley, fue objeto de burla y ridiculizado, transformado y asumido como esperpento, lo deforme o lo espantoso.

Lo grotesco se opone a la categoría de lo sublime, articulada al sujeto trascendental kantiano, devolviéndole al hombre su carácter humano, real, variable y ambiguo. Así como lo señaló Patrice Pavis «lo grotesco pone en tela de juicio cualquier valoración estética, acentuando su efemeridad» (Pavis, 1998, p. 227).

Kayser en su elaboración de lo grotesco retoma la angustia vital que Bajtín deja a un lado, un estado emocional al que se enfrenta la sociedad contemporánea debido a la alienación en la que está sumida. Lo grotesco es el mundo alienado:

> Nosotros hemos concebido como característico de lo grotesco el que no se trata de un mundo peculiar y sin relacionar y de un fantasear completamente libre […] el mundo grotesco es nuestro mundo y no lo es […]. El estremecimiento mezclado con la sonrisa tiene su base justamente en la experiencia de que nuestro mundo familiar —que aparentemente descansa en un orden fijo— se está distanciando por la irrupción de poderes abismales y se desarticula renunciando a sus formas, mientras se van disolviendo sus ordenaciones. (Kayser, 2010, p. 40).

Patrice Pavis, autor de *Diccionario de teatro,* describe lo grotesco como «una deformación significante de una forma conocida y reconocida como norma»

(Pavis, 1998, p. 227). Partiendo desde la irrupción del canon de la estética vigente, esta categoría es, como lo dice Poe en sus cuentos de lo grotesco y lo arabesco, «una forma de humor disolvente» (Polák, 2009, p. 51). A partir de ella, el artista deviene en un crítico social y cultural que posibilita una reestructuración de la realidad y sus normas.

En el libro *Siete casas vacías* de Samanta Schweblin el humor disolvente de lo grotesco se encarna en figuras que parten de lo inmanente, personajes que se miran a sí mismos, su fragilidad, sus errores y sus dramas. Su narrativa confirma la transformación revolucionaria de la cualidad grotesca de la misma manera que Víctor Hugo y Theophilo Gautier, quienes «creen que lo grotesco existe objetivamente y no proviene de la mente fantástica del artista» (Rodríguez Guerrrero, 2007, p. 16). Schweblin cuestiona la realidad como un fenómeno que obedece a una lógica que crea las mejores condiciones de vida para la sociedad. Subraya que toda sociedad presenta incongruencias y falencias, y que las condiciones impuestas para sobrevivir no son las mejores. Su narrativa no se limita a crear elementos nuevos, sino a expresar aquello que está oculto a la vista de todos, en las manos de todos, pero sobre lo que pocos reflexionan.

La mayoría de los cuentos de *Siete casas vacías* están narrados en primera persona por uno de los personajes de la historia, excepto el cuento «La respiración cavernaria» con un narrador observador que cuenta la historia de Lola, personaje principal, quien aparentemente sufre de alzhéimer. En algunos casos el narrador le da contexto a lo que ha dicho otro personaje, lo cual deja ver a su vez la posición del narrador como sujeto dentro de la historia, además de su percepción sobre el otro y la relación que hay entre ellos, así en el diálogo del cuento «Mis padres y mis hijos» el narrador se pregunta:

> —¿Dónde está la ropa de tus padres? —pregunta Marga. Cruza los brazos y espera mi respuesta. Sabe que no lo sé, y que necesito que ella haga una

> nueva pregunta. Del otro lado del ventanal mis padres corren desnudos por el jardín trasero. (Schweblin, 2015, p. 29)

Si el narrador no construye el contexto, es imposible ver lo que está sucediendo. La escena también podría ser presentada por un narrador omnisciente u observador, pero se perdería el análisis autorreflexivo del personaje que permite ver inmediatamente su carácter psicológico y emocional. De esta manera Samanta Schweblin utiliza una variedad de herramientas y recursos literarios que generan suspenso, finales abiertos o inconclusos, y escenas que no son del todo claras. Así mismo, sus personajes están perturbados, hay algo deforme en ellos, su forma de interactuar con el mundo, las cosas y las personas que los rodean. Hay una alteración de los valores y las jerarquías, un desajuste que no es del todo perceptible, pero que incomoda.

Los recursos literarios como la ironía, la parodia y la hipérbole están presentes todo el tiempo; parece que se podrían justificar dentro de la historia, como en el cuento «Cuarenta centímetros cuadrados»: «"Quiero vender este anillo", dijo ella. […] el hombre lo colocó en una pequeña balanza electrónica. "Puedo darle treinta dólares." "Es mi anillo de bodas." Y el hombre dijo: "Es lo que vale"» (Schweblin, 2015, p. 100). El jeroglífico social que otorga valor monetario a las cosas es mostrado exageradamente, lo suficiente para parecer raro, pero lo necesario para que sea comprensible; es decir que no es literatura fantástica como la que se aprecia en una de sus primeras obras *Pájaros en la boca*, en donde hay personas que se convierten en mariposas, hombres sirena y embarazos revertidos; en *Siete casas vacías* no hay elementos irreales dentro de la narración, y los personajes asumen el desajuste, la deformidad, la rareza social en la que viven. «Sé exactamente qué es lo que estamos haciendo, pero acabo de darme cuenta de lo extraño que es» (Schweblin, 2015, p. 15).

Samanta Schweblin construye personajes con trastornos límite de la personalidad o borderline, personas que se encuentran en medio de la conducta normal y la locura. Su narrativa es realista, enfática en la intimidad y en los

detalles. Los escenarios detallados minuciosamente corresponden a la mimesis de un lugar real que es el barrio Hurlingham, en el que creció Samanta Schweblin, tal como lo señala en la entrevista con el Canal L. Su literatura es realista, pero desde la mirada de alguien que no se adapta del todo a la realidad: torpe, inapropiado, raro, extravagante, ridículo.

En los cuentos de *Siete casas vacías* Schweblin realiza una taxonomía, un orden que se establece culturalmente en las relaciones sociales y en las prácticas cotidianas, y que por repetición se va aceptando, normalizando y hasta normativizando. Incluso, la autora lo expresa a través de uno de sus personajes en el cuento «Pasa siempre en esta casa»: «Pienso que las cosas suceden siempre en el mismo orden, incluso las más insólitas» (Schweblin, 2015, p. 39).

Ante este orden los personajes se refugian en esos trastornos como un mecanismo de defensa al que acuden de manera consciente ante la angustia de no encajar en los preceptos de la sociedad a la que pertenecen. Nos encontramos así con: hijas descuidadas por sus madres enfermas por el trabajo; abuelos que se desvisten porque son libres de las represiones sociales, pero representan un aparente peligro para sus nietos; padres que tiran la ropa en el jardín de al lado para asumir la muerte de su hijo, pero a los cinco minutos van a recogerla; una mujer que pierde a su hijo, se orina en un supermercado, y desea olvidar eso y todo lo demás hasta que la amnesia la lleva a la muerte; un hombre cuya gentileza lo hizo parecer un violador y pedófilo; y una mujer que se va de su casa para no enfrentar la realidad, sale en bata, recién bañada, de noche, con afán, queriendo huir.

Estos personajes inquietan, perturban, dado que al refugiarse en sus trastornos se vuelven potencialmente peligrosos para la sociedad en la que viven: sus trastornos configuran algunas de las deformidades y los excesos del mundo del lector. Aquellos objetos que pueden parecer extravagantes, sobrevalorados, extraños, grotescos a lo largo del cuento, devienen en elementos que evocan situaciones familiares e íntimas de realidades cotidianas.

«La respiración cavernaria» es el cuento más extenso de *Siete casas vacías*, tiene un narrador omnisciente y en algunos fragmentos Lola, el personaje principal, narra las escenas. Ella interactúa con el mundo de acuerdo a las directrices de su psiquiatra, quien le otorgó una herramienta para estimular la memoria. El ejercicio consistía en seguir puntos consignados en una lista; ella decidía cuáles debían ser y los llevaba consigo todo el tiempo, dicha lista le indicaba lo que debía hacer todos los días de su vida; decía: «clasificarlo todo, donar lo prescindible, embalar lo importante, concentrarse en la muerte, si él [esposo de Lola] se entromete ignóralo» (Schweblin, 2015, p. 45).

Lola es una mujer de edad que vive con su esposo, tiene problemas en la espalda, una enfermedad respiratoria y sufre de alzhéimer. Ha tenido que atravesar dos momentos traumáticos en su vida: la muerte de su hijo y un accidente en el supermercado en el que se orina públicamente. El supermercado pertenece a la esfera pública más que a la privada, no se puede orinar en un supermercado como podría uno accidentarse en el living de su casa. Se fractura la idea del supermercado como lugar de identidad y reconocimiento en el consumo, con la perpetración de un acto íntimo que resulta inaceptable, vergonzoso, intolerable para el personaje ante la mirada de los otros que devienen jueces del acto impúdico. Con este acontecimiento se quiebra el último lazo social que Lola mantenía como hábito en su conducta: las compras en el supermercado; el resto lo había olvidado casi todo.

Samanta Schweblin emplea una imagen que desnaturaliza el imaginario de hogar del centro comercial; la imagen de Lola orinando irrumpe la lógica de este espacio desde lo abyecto. Entendiendo lo abyecto, desde la definición de Kristeva (1988) en su libro *Poderes contra la perversión,* como un extrañamiento frente al propio cuerpo en el momento en que se exponen los límites, en donde inicia el interior conectando con lo exterior; por ejemplo, la cavidad oral, anal y genital y sus excreciones: vómito, orina y heces. Es el cuerpo que incomoda, lo interno, el que no debe ser mostrado puesto que «hace evidente el principio de

fecalidad y escatología que habita la vida. Lo abyecto nos sitúa en una relación compleja con lo moral al exhibir la fragilidad de lo legal, perturbando el orden» (Kristeva, 2003, p. 11).

Los centros comerciales son una estructura diseñada para la mantención del orden de las sociedades de consumo. En realidad, es un lugar de desencuentros, cuya única intención es hacer que el usuario lleve a cabalidad un fin práctico: el consumo. «Reina la exclusividad, que asegura los altos niveles de control necesarios para impedir que la irregularidad, la imprevisibilidad, y la ineficiencia entorpezcan el curso pacífico del comercio» (Bauman, 2012, p. 32). Sin embargo, el supermercado ha sido vendido publicitariamente como un segundo hogar, confortable, capaz de suplir todas las necesidades humanas, pero, al primer atisbo de una anomalía que entorpezca el debido curso del comercio, desaparece el hogar quedando un espacio vigilado y restringido, en donde caminan consumidores que no deben perturbar el orden con las necesidades básicas de sus cuerpos.

Según la teoría *Building Paranoia* de Steven Flusty, basada en la nueva arquitectura de la urbe, el nuevo código de la construcción tiene como fin último la privatización, la prohibición y la anulación de los consensos públicos. Dicha anulación perjudica todas las aristas de lo humano, construyendo un espacio

> … que no se puede ocupar cómodamente […] que no se puede utilizar furtivamente debido a su supervisión activa por parte de patrullas móviles y/o tecnologías a distancia que envían información a centros de seguridad […] Asimismo le dan el último toque a la desintegración de las formas locales de la solidaridad y la vida comunitaria. (Bauman, 2012, p. 31)

Nadie puede estar tranquilo allí. El espacio está diseñado para evitar el encuentro entre las personas, limitar el tiempo para construir desde el diálogo la evaluación del mundo en términos políticos, éticos y estéticos. Al evitar estos puntos de encuentro se inhabilita también la participación en y para lo público:

> Los centros comerciales son demasiado grandes para encontrarse con los viejos conocidos, demasiado ajetreados y atestados, nunca permiten las pláticas prolongadas, necesarias para sentar patrones de conducta […]. Un territorio despojado de espacio público brinda escasas oportunidades para debatir normas, confrontar valores, y negociar. Los fallos de bien y mal, belleza y fealdad, decencia e indecencia, utilidad e inutilidad. (Bauman, 2012, p. 38)

Existe una normatividad para estar en los centros comerciales, una clasificación elitista, en donde la entrada y la permanencia depende del poder adquisitivo; quienes no posean dicha cualidad serán marginados y tratados como extraterritoriales. Todo aquel cuya conducta altere el orden o cuyo poder adquisitivo no cumpla los estándares necesarios para el mercado será tratado como extraterritorial. «Los originales extraterritoriales entran a la vida anclada a la localidad solo como caricaturas, acaso como mutantes y monstruos. De paso, los privan de los medios para reducir los daños» (Bauman, 2012, p. 38).

La escena de Lola orinándose en el supermercado altera el orden establecido de este espacio. Con el orín irrumpen la irregularidad y la imprevisibilidad que entorpecen el curso pacífico del comercio. El orín genera un extrañamiento frente al propio cuerpo exponiendo los residuos de un interior caótico indomeñable, no apto para la lógica del consumo. El orín invade el orden, la limpieza y la lógica del supermercado haciendo «evidente el principio de fecalidad y escatología que habita la vida» (Kristeva, 2003, p. 11). Lo abyecto representado en el acto de orinar en el supermercado entabla una compleja relación con la normatividad y el orden legal, con las reglas predeterminadas para hacer uso del espacio: aparatos y métodos de supervisión, control, represión y castigo para hacer efectiva la norma de consumo mediante lo grotesco de la situación perturbando la moral y el orden. La batalla perdida de Lola contra su cuerpo exhibe la fragilidad de la normatividad legal que rige el espacio del supermercado. El acto grotesco de

orinarse fue para ella cerrar para siempre las puertas del supermercado, deviniendo en un original extraterritorial que no desea recordar que fue lo que allí pasó.

A diferencia del suceso del supermercado, la muerte de su hijo corresponde a otra clase de olvido, configurándose como una representación inconsciente a la que no tiene acceso. El dolor no le permite recordar la muerte de su hijo, tampoco el nombre de su esposo, el mismo que le habían puesto a su hijo, y el nombre de la chocolatada igual al de ambos. Su demencia selectiva no le posibilita recordar cosas relacionadas con sucesos traumáticos; la represión llega a tal punto que el narrador no puede tampoco contarlas.

La chocolatada es una bebida en polvo que Lola le compraba a su hijo. Después de la muerte del niño, el esposo siguió comprando ese producto, ya que ella lo consumía. Lo hacía a escondidas, y después no lo recordaba. El producto venía en un frasco de vidrio. Una vez, Lola, intentando cogerlo a escondidas, lo tiró al suelo, piso los vidrios y se cortó los pies; desde entonces el esposo lo compra en un empaque de cartón. Todos estos detalles son conocidos en el final del cuento. Lola no comprende por qué siempre se desaparece la chocolatada si nunca lo ve a él (su esposo) comiéndola. Solo puede morir en el momento en que recuerda que es ella quien se estuvo comiendo todo el tiempo la chocolatada en las noches, a escondidas; y recuerda que esa caja lleva el nombre de su esposo y el de su hijo. Hay un par de interrogantes que nunca quedan resueltos. Nunca se sabe cómo ni de qué murió el hijo de Lola, y nunca se sabe cuál era el nombre que aparecía en la chocolatada.

Lola cree que el hijo de la vecina entra a su casa a robar, que la persigue, que invade su intimidad, y eso la angustia, puesto que la caja de la chocolatada siempre se desocupa misteriosamente. Este es un elemento que, sin tener características humanas ni fantásticas, representa todo el desequilibrio mental y emocional de Lola. La chocolatada era lo único de la cocina sobre lo que, según

ella, no tenía autoridad. Llegaba a la alacena e iba desapareciendo, ella no sabía por qué lo compraban ni por qué desaparecía.

> A veces él (el esposo de Lola) compraba chocolatada, venía en polvo para preparar con leche, como la que tomaba su hijo antes de enfermarse. El hijo que habían tenido no había llegado a pasar la altura de las alacenas. Nunca lo veía usar la chocolatada en polvo, en realidad no sabía cómo terminaba acabándose, pero era un tema sobre el cual prefería no preguntar. (Schweblin, 2015, p. 48)

Lola se ocultaba a sí misma la verdad; la muerte de su hijo es algo sobre lo que no quiere saber. Lo ominoso es, como señala Freud, «hacer algo a escondidas de alguien como si uno tuviera algo que ocultar» (Freud, 1919, p. 223). Lola intenta desmentir la muerte de su hijo tanto como la desaparición de la chocolatada, negarlas mediante una narrativa que las explica: el hijo de la vecina la robaba; pero, en un atisbo de cordura, en una manifestación del consciente, Lola «se acordó de la chocolatada, y se vio comiéndola a oscuras en la cocina a cucharadas» (Schweblin, 2015, p. 95). Lola decidió olvidar para no sentir el dolor, como un mecanismo de defensa; quería morir para olvidar, pero: «No iba a morirse nunca, porque para morirse tenía que recordar el nombre de él (el esposo), porque el nombre de él era también el nombre de su hijo» (Schweblin, 2015, p. 96). En palabras de Freud, la muerte del hijo la deja a Lola habitando lo ominoso, no como algo «nuevo o ajeno sino, algo familiar de antiguo a la vida anímica, solo enajenado de ella por el proceso de la represión» (Freud, 1919, p. 241).

Lo único que recordaba muy bien era el incidente en el supermercado. A Lola no le gusta salir de su casa porque siente vergüenza. Después del accidente en el supermercado ella se encargaba de todo lo de la casa y el esposo de todo los deberes que implicaban salir de allí. Pero el esposo de Lola muere y unos días después muere el hijo de la vecina. La vida de Lola se complica, su soledad se hace disonante, ya que su esposo era quien cuidaba de ella; empieza a

quedarse sin dinero y sin comida; se deteriora más su salud física y mental. Le atribuye al hijo muerto de la vecina todo lo malo que sucede en su casa; no recuerda que su esposo ha muerto, que no tiene comida ni con qué comprarla. No recuerda tampoco que rompe los espejos y vidrios de su casa porque se asusta cada vez que ve su reflejo, pues no se reconoce y tampoco reconoce el acto de romperlos. Lola cree que es el hijo de la vecina quien se roba su comida, su dinero y rompe sus vidrios y espejos. Iba hasta la casa de su vecina a reclamarle todos los días, a manera de ritual, diciendo: «"Su hijo está viviendo en el fondo de mi casa, y está rompiendo todos mis espejos", habló con voz firme y fuerte y no se arrepintió de hacerlo» (Schweblin, 2015, p. 92). Olvida que el hijo de la vecina también ha muerto. Todos los días va a hacerle reclamos a Susana, su vecina, y todos los días ella le responde de la misma manera «MI HIJO ESTÁ MUERTO Y USTED ESTÁ ENFERMA. Mi hijo, el hijo que enterré con mis propias manos porque usted es una vieja estúpida que no avisó a tiempo a la policía» (Schweblin, 2015, p. 93. Resaltado del autor).

Schweblin articula en su narrativa lo grotesco con lo ominoso como dos categorías en diálogo; ambas representan la angustia, el desorden, el miedo, la repugnancia; todos los sentimientos que se producen al ver lo más cercano y familiar desfigurado. Freud utiliza una analogía para explicar lo ominoso partiendo de las condiciones del ambiente que le generan más angustia y temor a un niño, curiosamente parecidas a las del medio que habitaron antes de nacer, el vientre materno: oscuridad y soledad. Utiliza como término para definir lo ominoso una palabra que extrae de uno de sus análisis filológicos del alemán: *heimlich*, cuyo significado es: «calor hogareño, lugar confiable, familiar, doméstico, de confianza, íntimo, lo que recuerda al terruño» (Freud, 1919, p. 223). Pero la misma palabra con un prefijo de negación *unheimlich*, significa: «desasosegante, que provoca horror, y angustia» (Freud, 1919, p. 224). Esta palabra en la que se detiene Freud (*unheimlich*) tiene un significado similar al dado por los artistas del Renacimiento a lo grotesco, quienes se basaron en la

definición etimológica de la gruta, lo oculto. Por ejemplo, Schelling empleó la palabra de la siguiente manera en una de sus obras: «Se llamaba *Unheimlich* a todo lo que estando destinado a permanecer en el secreto, en lo oculto, ha salido a la luz» (Freud, 1919, p. 241). Lo ominoso también se acerca a la definición de lo grotesco desde la mirada del romanticismo, un mundo familiar que empieza a parecer extraño, como lo ha señalado Kayser en su estudio sobre lo grotesco.

La narrativa de Schweblin está inmersa en las descripciones de los ambientes familiares; los personajes siempre se encuentran en sus casas, dentro de ellas, haciendo de su narración una puesta en escena de la intimidad. Ese lugar de protección, confiable, doméstico, *heimlich*, es mirado con un lente ampliado, no desde el imaginario cultural de la familia, sino desde la particularidad de situaciones puertas adentro del hogar, a partir de lo que deviene escenario de situaciones extravagantes, absurdas, ridículas, grotescas, con un significado *unhemlich,* desasosegante.

Dentro de las características de lo ominoso está lo fantasmagórico, ese límite entre lo vivo y lo muerto, «lo que se relaciona de manera íntima con la muerte, cadáveres, retorno de muertos» (Freud, 1919, p. 241). Las trasgresión de los parámetros de la normalidad, propias de la narrativa de Schweblin, implican en «La respiración cavernaria» la hiperbolización de una de las etapas del proceso de duelo ante la muerte de un ser querido: la negación. Parte del proceso de negación de la muerte, como algo del orden de lo real, fuera del control del humano, es el arduo trabajo de Lola al empacar todo y prepararse para la muerte. Las cosas que alguna vez tuvieron algún propósito terminan arrinconadas en una caja, en un espacio al borde de la descomposición. Asimismo él (el esposo de Lola) termina empacado en una bolsa: «se llevaron el cuerpo envuelto en una bolsa gris» (Schweblin, 2015, p. 79). De manera alegórica Schweblin hace visible la forma en la que se construyen prácticas tan inhumanas como la elaboración de esa última imagen de la vida, el cuerpo del

esposo es una cosa más, empacada en una bolsa gris aprontando la muerte de Lola.

Si bien se ha señalado anteriormente que lo grotesco no es una categoría exclusiva de la literatura fantástica, «a menudo y con facilidad se tiene un efecto ominoso cuando se borran los límites entre fantasía y realidad» (Freud, 1919, p. 244). En *Siete casas vacías* los muertos regresan a la vida con una figura semihumana, espectral. «El chico estaba parado a los pies de la cama. No podía verle la cara, solo su contorno oscuro […] vio al chico más flaco, más pálido» (Schweblin, 2015, p. 89). En su desequilibrio mental, Lola narra la escena como un acontecimiento real. El deterioro de Lola cada vez es mayor, cada vez recuerda menos y alucina, pero su condición de enferma no destruye la sensación de miedo que esas escenas transmiten al lector. Se percibe el temor que invade a cualquiera que se sienta frágil y vulnerable en el sitio que presupone la mayor tranquilidad y protección: la casa.

El sentimiento relacionado con los objetos, lugares y significados es del orden de lo ominoso, tal y como lo señala Freud con su ejemplo extraído del teatro de Kingler: «A veces me ocurre como a quien anda en la noche y cree en aparecidos: cada rincón se le antoja Heimlich y espeluznante» (Freud, 1919, p. 298). Al igual que Kayser con lo grotesco, Freud interpreta lo ominoso como un mundo familiar que sufre una modificación en sus estructuras y aparece como un mundo extraño al cual no se tiene acceso, «donde la noción de lo entrañable, lo hogareño, se desarrolla el concepto de lo sustraído a los ojos ajenos, lo oculto, lo secreto» (Freud, 1919, p. 225) lo terrorífico.

Así mismo, lo grotesco y lo ominoso sintonizan con lo abyecto como eje central en la construcción narrativa de Lola. «La abyección se construye sobre el no reconocimiento de sus próximos, nada le es familiar ni siquiera una sombra de recuerdos» (Kristeva, 2003, p. 13). «Lola sospecha que su vida había sido tan simple y liviana que ahora carecía de peso suficiente para desaparecer […] quería morirse, pero todas las mañanas inevitablemente volvía a despertarse»

(Schweblin, 2015, p. 45). Lola recurre al yo en sus límites, en el no-yo, en la pulsión, en la razones por las que la vida de Lola está disuelta, carente de sentido: «el origen del trauma es la muerte» (Kristeva, 2003, p. 20). Lola otorga desde su muerte, como alegoría del no-yo, un significado que justifica o dota de sentido a ese yo preexistente: «La muerte de ella era algo que él merecía: con su muerte él vislumbraría lo importante que había sido ella para él, los años que ella había estado a su servicio» (Schweblin, 2015, p. 74). Lola no desea volver a nacer con propiedades físicas, desea que renazca su yo bajo un nuevo sentido y que de esa manera la preocupación, que es manifestada en un inicio acerca de esa vida carente de sentido y de propósito, sea reemplazada por un sentido nuevo, que es con relación a la existencia de un otro para el que ella se representa, o mejor, de quien ella espera la labor de otorgar un sentido a su existencia o de resignificarla. Gran parte de su vida se la había dedicado a él, perdió su hijo muy rápido, así que no tuvo un rol de madre, solo de esposa, vivía para atenderlo a él, «hace cincuenta y siete años que estoy casada con este hombre, esto es mi vida ahora» (Schweblin, 2015, p. 7).

Schweblin no menciona de forma explícita que todos sus personajes están al borde de la locura, no es fácil descifrar en dónde está el desajuste y hay una línea de suspenso en lo no dicho. Algunas prácticas de los personajes permiten ver el desajuste mental, pero solo de una forma discreta aparece el gran suceso, el momento determinante. Los personajes no pueden discernir ni diferenciar lo que es normal de lo que no lo es. Analizar la narrativa de Schweblin implica una introducción en el campo de la psicología y la psiquiatría. En una entrevista de Joel Vargas y Pablo Díaz Marenghi, la escritora cuenta cómo la construcción del libro *Siete casas vacías* tiene relación con situaciones reales que ella vivió al lado de sus parientes. En el caso concreto del cuento «La respiración cavernaria», Lola encarnó a muchas de las mujeres de su familia: «Vengo de una familia en la que varias mujeres han muerto con alzhéimer, vi la crueldad del dolor, el desamparo y la violencia que genera esta enfermedad, y Lola, de

respiración cavernaria, tiene mucho de dos abuelas y una tía abuela» (Vargas y Díaz, 2016, «Samanta Schweblin: me gusta mucho el temor de lo no dicho»).

Sin embargo, en su labor de escritora hizo de Lola una mujer que no padecía de alzhéimer como esa enfermedad que genera un deterioro físico en el cerebro humano, sino que construyó la enfermedad como un espacio de reposo, una elección. Lola decide no volver a salir, atrincherarse en el miedo, prepararse para la muerte. La casa configura el espacio que representa el olvido, un lugar en el que no se comparte con el otro, un espacio en el que el ser desaparece.

Lola logra por momentos estabilizarse, ocuparse de la casa, lavar la loza, organizar la nevera, llevarle el periódico a su marido, e incluso llevar a cabo su plan de eliminarse del mundo: primero descodificando el espacio, reduciéndola a un espacio vacío, deshabitado, por medio del ejercicio de empacarlo todo, como quien se va a ir de la casa. En otro momento, es la mujer que olvida, que no recuerda el nombre de su hijo que está muerto, cómo murió, no recuerda el nombre de su esposo ni lo que está haciendo. En el segundo momento o estado psicológico de Lola, aparece el mayor grado de abyección, sin recuerdos y sin nada que la represente, tal y como Kristeva describe al fóbico: aquel que «no tiene más objeto que lo abyecto» (Kristeva, 2003, p. 12). Lola se constituye como fóbica por los miedos que le imposibilitan el desarrollo de roles sociales, como ir de compras o establecer relaciones sociales o afectivas. El rasgo más notorio de la gravedad de su enfermedad mental es que «desaparece la línea divisoria entre el consciente y el inconsciente» (Kristeva, 2003, p. 15).

Según Ginker, el trastorno borderline se evidencia a partir de cuatro manifestaciones: «problemas de identidad, depresión, relaciones dependientes y angustia» (Simón, Fernández, Ruiz, Del Brío, Fernández, 1995, p. 88). Aunque «está claro que dicho trastorno identifica un grupo muy heterogéneo de pacientes y se solapa con casi todos los demás trastornos de personalidad» (Simón, et al., 1995, p. 136). Sin embargo, esta patología está directamente relacionada con lo abyecto, lo ominoso y lo grotesco.

Kernberg hizo una clasificación de la enfermedad basada en la organización del ego: elevado (neurótico), medio (fronterizo) y bajo (psicótico). Estas variaciones se pueden dar dependiendo de la dispersión de la identidad, de «mecanismos de defensa primitivos (especialmente disociación) y del mantenimiento de la evaluación de la realidad excepto en la percepción del yo y de los demás» (Simón, et al., 1995, p. 136). Este trastorno se relaciona con lo grotesco en la medida en que modifica la percepción, hace de lo conocido algo ajeno hasta perder el significado. En esta definición se muestra la enfermedad como una manera de salir de la realidad concreta que ataca al consciente, por ello la defensa es la enajenación. Pese a que la abyección opera como mecanismo de defensa, no deja de quebrar al sujeto, de desprenderlo, y lo que inicia como una alternativa de salvación termina en una situación angustiosa.

En suma, el mundo en el que nos sumerge Schweblin es un mundo que se ve como un gran manicomio. Esa sensación es producida por el efecto que genera la narración acerca de una persona que está desorientada en el mundo, que no reconoce los significados de los objetos ni de las situaciones. Lola es un personaje que se encuentra en un estado de abyección como lo define Kristeva: «El consciente no se hace cargo, el yo está perdido en el límite, lo único que posee es: síntoma» (Kristeva, 2003, p. 19). Entendiendo síntoma de la misma manera en que la autora lo define, como «un lenguaje que al retirarse, estructura en el cuerpo un extranjero inasimilable. Monstruo. El cual los escuchas del subconsciente no oyen» (Kristeva, 2003, p. 20). La muerte del hijo no solo marcó la vida de Lola, sino que la desfiguró. Ella habita en un mundo extraño, grotesco que «se está distanciando por la irrupción de poderes abismales y se desarticula, renunciando a sus formas, mientras se van disolviendo sus ordenaciones» (Kayser, 2010, p. 40).

Afirmar la presencia de lo grotesco en una obra «no significa que tenga que haber una deformación física en todos los casos, ya que en ocasiones dicha distorsión no es tanto física, como anímica o de percepción» (Rodríguez

Guerrero, 2007, p. 10). Samanta Schweblin hace que sus personajes dialoguen con las emociones del lector, ya que las situaciones sobre las que escribe son extraídas de la vida real, de las circunstancias que llevan a cualquier ser humano a sentir vergüenza, abandono y pérdida. Así como los románticos, Schweblin logra destacar: «que lo grotesco existe objetivamente y no proviene de la mente fantástica del artista» (Rodríguez Guerrero, 2007, p. 16).

Lo grotesco invade la cotidianidad; la autora describe actividades aparentemente absurdas, como guardar cosas en cajas con el fin de prepararse para la muerte, pero aun así probables. «Ella metía en cajas incluso cosas que aún ellos necesitaban, como los zapatos y los cepillos del cabello» (Schweblin, 2015, p. 67). No salía a la calle por miedo a la crítica, a la burla de los otros, quedándose sin dinero, sin comida y arrinconada en la basura. No podía olvidar al hijo muerto, y aquí la sutileza de lo grotesco articulado con lo siniestro: no podía recordar que su hijo había muerto, si lo recordaba era para olvidarlo tan pronto como su amnesia se lo permitiera. Así mismo, en su narrativa es posible hallar las similitudes entre lo abyecto (Kristeva), lo ominoso (Freud) y lo grotesco (Kayser).

Lo grotesco fue un recurso que le permitió al romanticismo extraer de la cueva lo que estaba oculto y presentar diferentes miradas sobre el carácter humano, propósito compartido por Freud en su estudio sobre lo ominoso: «lo que está destinado a permanecer en lo oculto que ha salido a la luz» (Freud, 1919, p. 220). Esta irrupción de lo que debía permanecer oculto es el medio para llevar a cabo la finalidad de lo grotesco: «poner en tela de juicio cualquier valoración estética acentuando su efemeridad» (Pavis, 1998, p. 227), y desde dicha desestabilización posibilitar nuevas narrativas del yo: lo grotesco crea la condición de posibilidad para que el sujeto se narre.

En la narrativa de Schweblin existe una relación estrecha entre lo ominoso de Freud y lo grotesco de Kayser. Los dos autores parten del mundo familiar como objeto de análisis y afirman que desde la desfiguración de sus estructuras

y significantes aparece tanto lo grotesco como lo ominoso. Freud (1919) elabora su teoría de lo ominoso a partir de la palabra *Heimlich,* hogar o terruño, y su antónimo *Unheimlich*, lugar desasosegante y tenebroso. Así como Samanta Schweblin, Kayser y Freud cuestionan la normatividad: dada, acatada y naturalizada en el hogar. Lo que sucede dentro de las casas familiares es asumido como lo normal, aunque allí se den las situaciones más extrañas y angustiantes. Si lo grotesco es como lo dice Patrice Pavis: «lo que deforma el significante de una forma conocida y reconocida como norma» (Pavis, 1998, p. 88), estos autores encontraron en la familia la primera estructura social que instaura la norma en lo ético, lo moral, lo político y lo estético.

En el análisis acerca de lo abyecto, por el contrario, no se parte del mundo familiar, sin embargo, es crucial para comprender las modificaciones que ha tenido lo grotesco en la obra de Samanta Schweblin y en la posmodernidad. Tanto Freud como Kayser, Dubsky, Pavis, Víctor Hugo, Schegel, entre otros autores trabajados, pensaron lo grotesco desde la episteme de la modernidad. Se preocuparon por los procesos de construcción del sujeto y su liberación de las normas impuestas por aparatos e instituciones represivas que el arte, mediante estos recursos estéticos, es capaz de cuestionar.

Julia Kristeva parte desde el cuerpo, ése es su objeto de análisis. Se sitúa en la posmodernidad tal y como lo hace Schweblin, tiempo en el que se inscribe su obra y al que pertenecen. Un mundo de sujetos rotos que desconocen su cuerpo, huyen de él, no se pertenecen. Por consiguiente, hacen evidente, tanto Kristeva como Schweblin, cómo empieza a desaparecer la materialidad del cuerpo y los espacios que habita, que lo determinan y que lo identifican.

Si bien ya Dubsky se había aproximado a estas reflexiones de Kristeva, definiendo lo grotesco como el medio para mostrar el mundo como lo que es, «un gran manicomio», en la posmodernidad se exacerba esa idea. Los personajes rotos de Samanta Schweblin dialogan con el personaje abyecto al que Kristeva define como «congelado frente al cuerpo intocable, imposible,

ausente, y que ha cortado los impulsos de sus objetos, es decir de sus representaciones, de este entorpecimiento hace advenir, digo, con el asco, una palabra: el miedo» (Kristeva, 2003, p. 14).

Lola habita en el miedo hasta su fin. El trastorno borderline (dispersión de la identidad, disociación, carencia de percepción del yo) es la manera clínica de diagnosticar a un abyecto. Construir personajes que no se adaptan a su cuerpo ni a su entorno, que son igualmente deformes y extraños, es la manera poética en la que Samanta Schweblin narra a los individuos de nuestro tiempo.

Referencias bibliográficas

Bajtin, M. (2003). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: el contexto de Francois Rabelais*. Argentina: Alianza Editorial.

Bauman, S. (2012). *Modernidad líquida.* México: Fondo de Cultura Económica.

Freud, S. (1979 [1919]). Lo ominoso. De la historia de una neurosis infantil. *Obras completas. Tomo XVII*. Buenos Aires: Amorrortu. pp. 215-251.

Kayser, W. (2010). *Lo grotesco: su realización en literatura y pintura*. España: Antonio Machado.

Kristeva, J. (2003 [1988]) *Poderes de la perversión*. Madrid: Siglo XXI.

Pavis, P. (1998). *Diccionario del teatro*. 1.ª edición. Barcelona: Paidós.

Polák, P. (2009). El arte grotesco a través de los siglos. En P. Polák, *El esperpento valleinclaniano en el contexto del arte grotesco*. Filozofická fakulta Ústav románských jazyk a literatur, pp. 44-71.

Rodríguez Guerrero-Strachan, S. (2007). Las varias caras de lo grotesco. En A. San Juan Otero (Ed.), *Antología del cuento grotesco*. Madrid: Espasa-Calpa.

Schweblin, S. (20015). *Siete casas vacías*. España: Páginas de espuma.

Simón, D., Fernández, M., Ruiz, I., Del Brío, M. y Fernández, J. (1995). Trastorno borderline de la personalidad: diagnóstico, comorbilidad y evolución. Revisión de la literatura a propósito de un caso. *Anales de Psiquiatría, 11 (4)*, pp. 135-139. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/274072980.

Vargas, J. y Díaz Marenghi, P. (2016). Samanta Schweblin: «Me gusta mucho el terror de lo no dicho». *Artezeta*. 19 julio 2016. Recuperado de: http://artezeta.com.ar/samanta-schweblin-me-gusta-mucho-el-terror-de-lo-no-dicho-o-de-lo-construido-con-el-lector/



Leyendo los signos de los tiempos

Magalí Pastorino, 2019

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 en Filosofía (Cum Laude) Universidad Complutense de Madrid. Psicoanalista, Miembro de la *École Lacanienne de Psychanalyse*. Profesora titular en el Departamento de Enseñanza y Aprendizaje (DEYA) del Instituto de Educación, FHCE, Udelar. Ex directora del mismo Departamento (2014-2017). Directora del Grupo de Investigación «Estudios sobre enseñanza, aprendizaje y psicoanálisis» y de la Línea de investigación «Enseñanza y Psicoanálisis» (ENPSI), co-directora de la Línea de Investigación Enseñanza Universitaria (ENUM) (DEYA-Instituto de Educación, FHCE). amfernandezcaraballo@gmail.com

Joaquín Venturini Corbellini

Licenciado en Ciencias Antropológicas (opción antropología social, FHCE, Udelar). Magíster en Enseñanza Universitaria (CSE- Área Social, Udelar). Ayudante del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE, Udelar. Miembro del Grupo de Investigación «Estudios sobre enseñanza, aprendizaje y psicoanálisis» y de las Líneas de Investigación «Enseñanza y Psicoanálisis» (ENPSI) y «Enseñanza Universitaria» (Todas pertenecientes al Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE, Udelar).

joacovent@gmail.com

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.

Adriana Uturybey

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» (ENPSI) del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje (DEYA-Instituto de Educación, FHCE, Udelar).

auturbey@hotmail.com

Ofelia Ros

Es actualmente Decana de la Facultad Seminario Andrés Bello del Instituto Caro y Cuervo de Colombia. Realizó sus estudios de Doctorado en la Universidad de Michigan, Ann Arbor, USA. Sus intereses de investigación versan sobre la literatura y la subjetividad política contemporánea latinoamericana. Su libro titulado *Lo siniestro se sigue riendo en la literatura argentina* (2016) fue publicado con el Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana (IILI) Universidad de Pittsburgh. Ha publicado sendos artículos en las revistas más destacadas internacionalmente en el campo de la crítica literaria y latinoamericana.

ofelia.ros@caroycuervo.gov.co

María Cecilia Ruegger Otermin

Magíster en Enseñanza Universitaria por la Universidad de la República (Udelar), Uruguay. Licenciada en Psicomotricidad EUTM-FMED, Udelar. Profesora de Educación Física por ISEF, Uruguay.

Fue Directora del ISEF de la Udelar del 2009 al 2014.

Directora del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF.

Profesora Adjunta del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales ISEF donde co-dirige el Grupo de investigación «Educación Física, enseñanza y escolarización del cuerpo» (EFEEC).

ceciliaruegger@gmail.com

Agustina Craviotto Corbellini

Magíster en «Estudios interdisciplinarios de la subjetividad», Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Docente del Departamento de Educación Física y Salud, del Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República. Integra la Línea de investigación «Enseñanza y Psicoanálisis», del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y el Grupo «Formación de la clínica psicoanalítica en el Uruguay», de la Facultad de Psicología, de la Udelar.

agustinacraviotto@gmail.com

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», del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Integra el Programa Convivencia ANEP-CODICEN.

Asistente de Investigación, ANEP-CFE, Instituto de Formación Docente de la Costa.

vhabiaga@gmail.com

Marcelo Novas

Licenciado en Psicología, magíster en Psicología Clínica, doctorando en Psicología (Facultad de Psicología, Udelar).

Profesor asistente e investigador del Instituto de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la Udelar.

Miembro del grupo de investigación «Psicoanálisis y lazo social» del Instituto de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la Udelar.

Miembro de la Línea de investigación «Enseñanza y Psicoanálisis» (Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar).

mrclnovas@gmail.com

Ana Torrón Preobrayensky

Lic. en Educación Física, ISEF, Udelar, magíster en Enseñanza Universitaria, Udelar, doctoranda en Educación, UNLP.

Prof.ª Adj. del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF, Udelar.

Co-directora del Grupo de Investigación «Educación Física, Enseñanza y Escolarización del Cuerpo», ISEF, Udelar.

anitentorron@gmail.com

María Leonor de los Santos

Maestra de Educación Primaria (ANEP). Licenciada en Ciencias de la Educación (FHCE- Udelar).

Docente del IFD de Treinta y Tres.

Miembro de la Línea de investigación «Enseñanza y Psicoanálisis» (Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar).

madelose@gmail.com

Ivana Deorta

Licenciada en Filosofía (FHCE, Udelar), maestranda en Filosofía (FHCE, Udelar)

Docente de Ética y de Fundamentos Generales de las Ciencias Humanas en el Instituto Superior de Educación Física.

Miembro de la Línea de investigación «Estudios sobre el cuerpo y la política» del Grupo de investigación «Cuerpo, Educación y Enseñanza», ISEF).

Miembro de la Línea de investigación «Enseñanza y Psicoanálisis» (ENPSI) del – Departamento de Enseñanza y Aprendizaje -Instituto de Educación, FHCE, Udelar.

ivanadeorta@gmail.com

Adrián Villalba

Licenciado en Psicología (Facultad de Psicología, Udelar). Psicoanalista.

Miembro de la Línea de investigación «Enseñanza y Psicoanálisis» (ENPSI) del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE.

advillalba@vera.com.uy

Bruno Cancio

Licenciado en Psicología (Facultad de Psicología, Udelar), maestrando en Filosofía Contemporánea (FHCE, Udelar). Psicoanalista y escritor.

Docente del Programa Clínica Psicoanalítica y Fronteras Disciplinares del Instituto de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología, Udelar.

Miembro de la Línea de investigación «Enseñanza y Psicoanálisis» (ENPSI) del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE.

bcancio31@gmail.com

Verónica Sánchez

Licenciada en Psicología de la (Facultad de Psicología, Udelar), Magíster en Psicología y Educación (Facultad de Psicología, Udelar), Educadora Social (Centro de Formación y Estudios del Instituto de la Niñez y la Adolescencia del Uruguay, INAU).

Durante los últimos diez años trabajó en el campo de los derechos de infancia (INAU).

Actualmente trabaja en educación en primera infancia, supervisando desde la órbita pública (Ministerio de Educación y Cultura) centros de educación infantil privados.

Por otra parte, desarrolla trabajo educativo social con adolescentes en el marco del Programa de Formación Profesional Básica de la Universidad del Trabajo del Uruguay. 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).

veruzkas@gmail.com

María Paula Gauna Zapata

Licenciada en Psicología (Facultad de de Psicología, Udelar), maestranda en Psicología Clínica (Facultad de Psicología, Udelar).

Miembro del Proyecto «Formación de la clínica psicoanalítica en el Uruguay» (FCPU, Instituto de Psicología Clínica, Facultad de Psicología, Udelar).

Coordinadora del Proyecto Continuidad educativa para personas con discapacidad intelectual (2015-2016) en el Consejo de Capacitación Profesional (COCAP) a pedido de la Comisión para la Continuidad educativa y socio-profesional para la discapacidad integrada por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Administración Nacional de Enseñanza (ANEP) y el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP).

Consultora para la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para los siguientes proyectos: Atención educativa de personas con discapacidad, Espacio de diálogo para la educación en contexto de encierro (2017-2018).

Coordinadora del programa «Projoven» (2013-2017) de INEFOP. Miembro de la Línea de investigación «Enseñanza y Psicoanálisis» del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE.

pau.gauna@gmail.com

Laura Keuylian

Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, FHCE.

Miembro de la Línea de investigación Enseñanza y Psicoanálisis del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE.

lalakeu@gmail.com

Stephanie Pappadia

Licenciada en Educación (FHCE, Udelar). Maestra (Instituto Normal de Montevideo). Maestranda en Psicología y Educación (Facultad de Psicología, Udelar).

Colaboradora honoraria del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE, Udelar.

Miembro de la Línea de investigación «Enseñanza y Psicoanálisis» del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE.

Maestra efectiva del CEIP.

stephaniepappadia27@gmail.com

Gabriela Ferreira

Licenciada en Ciencias de la Educación (FHCE, Udelar). Maestra egresada del IINN. Maestranda en Teoría y Prácticas en Educación (FHCE, Udelar).

Miembro de la Línea de investigación "Enseñanza y Psicoanálisis" del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE).

Miembro de la Línea de investigación "Formación Humana e Inquietud de Sí" del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, Instituto de Educación, FHCE.

Profesora de Psicología, Pedagogía y de Escritura monográfica de ensayos de egreso en centros e institutos de formación docente en el país.

gferreiraolaso@gmail.com

Edh Rodríguez Silva

Licenciado en Ciencias de la Educación (FHCE, Udelar). Maestrando en Teorías y Prácticas en Educación (FHCE, Udelar).

Docente de Psicología evolutiva y Psicología de la educación 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).

edhrodriguez@gmail.com

Laura Alejandra Ruiz Gómez

Licenciada en Filosofía y Lengua Castellana. Maestranda en Estudios Literarios de la Universidad Santo Tomás (USTA, Colombia). Obtuvo el Premio a la Excelencia Tomasina por tener el mejor promedio de los estudiantes de la Universidad graduados en el 2016. Becaria en la Universidad Autónoma Metropolitana de México para cursar su último semestre de la Maestría en Estudios Literarios.

Asistente de investigación en los proyectos ganadores de la beca interna de investigación de la Universidad Santo Tomás. Coordinadora del Semillero de Investigación «Narradoras».

Ha presentado su investigación en varios eventos de impacto nacional e internacional.

lauraruiz@usantotomas.edu.co

Mauricio Golfarini

Fue estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del Instituto de Educación de la FHCE (Udelar). Desde el año 2006 hasta su temprana muerte en el año 2014 formó parte de la Línea de investigación EDADI dirigida por el Prof.

Luis E. Behares del actual Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación de la FHCE (Udelar). Hoy queremos recordarlo y homenajearlo en este libro reproduciendo uno de sus trabajos académicos que consideramos relevante y de un aporte para problematizar lo que denominamos dificultades ante el aprendizaje.

Este volumen reúne trabajos de investigaciones sobre aprendizaje, esencialmente, desde el punto de vista de cuatro campos disciplinarios: la psicopedagogía, el psicoanálisis, la lingüística y el análisis del discurso francés.

El sujeto, esa entidad evocada en el subtítulo de este libro, es el lugar de conceptuación de aquel que padece las "dificultades ante el aprendizaje", de aquel que por diversas razones que habrá que dilucidar para el caso, se resiste al aprendizaje, sea bajo la forma de una inhibición o de un síntoma de múltiples causas posibles, entretejidas entre lo fisiológico y lo mental y lo cultural, niveles que suelen distinguirse analíticamente pero que se encuentran frecuentemente en interacción.

A pesar de la diversidad de temas o fenómenos abordados concernientes al aprendizaje, los autores de los artículos que componen este volumen escriben fundamentalmente desde un perspectiva que cuestiona la consistencia del aprendizaje como objeto de conocimiento, en el sentido del análisis del discurso francés, inspirado en los tempranos estudios de Canguilhem, continuando por Atlhusser, Foucault, Pêcheux, y desde luego Lacan.

Hay una preocupación teórica subyacente a los trabajos que componen este volumen ¿Qué es el aprendizaje? ¿Puede dictaminarse que es una función o capacidad específica?

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA URUGUAY
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Instituto de Educación