

Alicia Kachinovsky

Enigmas del saber
Historias de aprendices



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



CSIC

bibliotecaplural

Enigmas del saber
Historias de aprendices

Alicia Kachinovsky

Enigmas del saber
Historias de aprendices



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



CSIC

bibliotecaplural

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo
de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República.

El trabajo que se presenta fue seleccionado por el Comité de Referato de Publicaciones
de la Facultad de Psicología
integrado por Juan Fernández, Susana Martínez, Paola Premuda.

© Alicia Kachinovsky, 2012

© Universidad de la República, 2012

Departamento de Publicaciones,
Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR)

18 de Julio 1824 (Facultad de Derecho, subsuelo Eduardo Acevedo)

Montevideo, CP 11200, Uruguay

Tels: (+598) 2408 5714 - (+598) 2408 2906

Telefax: (+598) 2409 7720

Correo electrónico: <infoed@edic.edu.uy>

<www.universidadur.edu.uy/bibliotecas/dpto_publicaciones.htm>

ISBN: 978-9974-0-0901-1

A mi querido hermano Carlos

CONTENIDO

| | |
|--|----|
| PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN BIBLIOTECA PLURAL, <i>Rodrigo Arocena</i> | 13 |
|--|----|

ANDAMIAJES TEÓRICOS

CONOCIMIENTO, INCLUSIÓN Y DESARROLLO HUMANO.

| | |
|---|----|
| APORTES DE LA DISCIPLINA PSICOLÓGICA AL ÁMBITO EDUCATIVO..... | 19 |
| El problema del conocimiento..... | 21 |
| De la exclusión social a la inclusión educativa..... | 25 |
| Los aportes de la disciplina psicológica | 29 |
| Bibliografía | 32 |

LA PSICOPEDAGOGÍA Y SU RELACIÓN CON EL PSICOANÁLISIS.

| | |
|---|----|
| INTERROGANTES EN CONSTRUCCIÓN | 35 |
| Introducción | 35 |
| Supo haber una vez..... | 36 |
| Otros mitos fundacionales a construir. | |
| Otras versiones rioplatenses..... | 39 |
| Su carta de identidad: intersecciones disciplinares | 41 |
| Acerca de sus prácticas..... | 42 |
| Encuentros y desencuentros con el Psicoanálisis | 43 |
| Diferentes niveles de abordaje. Implicancias del Psicoanálisis..... | 45 |
| Bibliografía | 56 |

PENSAR Y APRENDER. UNA MIRADA PSICOANALÍTICA

| | |
|---|----|
| Introducción | 57 |
| Sigmund Freud..... | 59 |
| Melanie Klein..... | 61 |
| Donald Winnicott..... | 63 |
| El lado doloroso del conocer..... | 66 |
| Aprender: una tarea humanizante..... | 68 |
| La matriz interactiva y cultural del aprendizaje..... | 68 |
| El aprendizaje como imperativo..... | 69 |
| Aprendizaje: entre ciencia y demencia..... | 70 |
| Bibliografía | 74 |

DIÁLOGOS DE UNA CLÍNICA CON SUS TEORÍAS

APRENDICES QUE NO APRENDEN.

| | |
|--|----|
| LA PRIORIDAD DEL OTRO EN LA ESCRITURA..... | 79 |
| Introducción | 79 |
| ¿Por qué la escritura? | 79 |
| Estructuración psíquica y lenguaje | 80 |
| Lenguaje oral-lenguaje escrito | 81 |

| | |
|---|-----|
| Formato: lectura de libro | 82 |
| Formato: lectura de libro (ampliado)..... | 83 |
| Escritura: acto y palabra | 84 |
| Bibliografía | 87 |
| | |
| EL RECHAZO DE JUAN POR LA ESCRITURA. | |
| LA CASTRACIÓN: DE LO ADQUIRIDO A LO HEREDADO | 89 |
| Palabras preliminares | 89 |
| Presentación de Juan..... | 90 |
| Bibliografía | 106 |
| | |
| CUERPO Y APRENDIZAJE: ENTRE EL DESEO Y LA RENUNCIA | 109 |
| Justificaciones | 109 |
| Primeros avatares del sujeto del conocimiento: | |
| La conquista del símbolo..... | 110 |
| La escolarización del cuerpo | 114 |
| Aprender: entre el secreto y la curiosidad..... | 115 |
| Reconsideraciones en torno al fracaso escolar | 116 |
| Reflexiones finales..... | 119 |
| Bibliografía | 120 |
| | |
| VICISITUDES DEL DISCURSO ANALÍTICO | |
| EN EL TRABAJO CON NIÑOS | 121 |
| A modo de presentación..... | 121 |
| Primer encuentro con Andrés..... | 122 |
| Delimitación de objetivos del presente trabajo | 123 |
| Peripencias del discurso analítico | 125 |
| Objeto mediatizador o intermediario | 128 |
| Tercer año de tratamiento: un epílogo en relación con Andrés..... | 130 |
| Bibliografía | 133 |
| | |
| HISTORIZACIÓN Y LENGUAJE. | |
| AFECTACIÓN DE UNA NARRATIVA DESAFECTIVIZADA..... | 135 |
| Introducción | 135 |
| Implicancias y efectos de la organización discursiva | 135 |
| Nacimiento del diálogo..... | 136 |
| Sobre la génesis de la narrativa..... | 139 |
| A modo de conclusión | 141 |
| Bibliografía | 143 |
| | |
| LOS CHICOS-TIC. | |
| TIEMPO Y NARRACIÓN EN LA EXPERIENCIA CLÍNICA..... | 145 |
| Introducción | 145 |
| De la verdad a la verosimilitud..... | 146 |
| Material clínico para una hipótesis de trabajo..... | 148 |
| Bibliografía | 152 |

| | |
|---|-----|
| ESTUDIO DE CASO: «EL CAPELLÁN DEL DIABLO» | 153 |
| Introducción | 153 |
| Había una vez..... | 154 |
| Breve historia escolar: Darwin por Darwin..... | 154 |
| Los patios de la memoria | 155 |
| Recuerdos encubridores | 157 |
| Diacronías..... | 159 |
| Otras vueltas de espiral (Convergencia de indicios)..... | 160 |
| Un crimen pasional..... | 162 |
| ¿Castigo o enfermedad?..... | 163 |
| En el pecado está la penitencia | 165 |
| «El hombre más sabio que he conocido jamás» | 169 |
| Asignatura(s) pendiente(s)..... | 171 |
| Un posible destino de duelo..... | 173 |
| Bibliografía | 175 |
| | |
| «ESPACIO CURRICULAR ABIERTO». ARTESANOS DEL SABER..... | 177 |
| Introducción | 177 |
| Descripción de una experiencia de campo..... | 177 |
| Objetivos de la propuesta | 178 |
| Fundamentos de la propuesta..... | 179 |
| Estrategias previstas | 180 |
| La mirada externa: un recorte de la experiencia..... | 181 |
| Un proyecto de investigación en construcción..... | 182 |
| Bibliografía | 184 |
| | |
| ESPACIOS ALTERNATIVOS AL FRACASO ESCOLAR. | |
| SABER DEL AMOR EN EL AULA..... | 185 |
| Introducción | 185 |
| Presentación I: Del amor al saber en la Universidad de la República | 186 |
| Presentación II: Reinventar la tarea de educar..... | 187 |
| Fundamentos teóricos | 189 |
| Reescribir los conceptos en juego | 189 |
| El enfoque de la investigación | 190 |
| La didáctica del PMC..... | 190 |
| Narrativas inaugurales | 192 |
| Una teoría, dos escenas..... | 193 |
| Bibliografía | 196 |
| | |
| LA CONSULTA TERAPÉUTICA. UNA ALTERNATIVA AL FRACASO ESCOLAR..... | 197 |
| Una clínica «extramuros» | 197 |
| Especulaciones teóricas: «el valor de la consulta terapéutica» | 198 |
| Retrato clínico..... | 199 |
| Conclusiones..... | 201 |
| Bibliografía | 202 |

Agradecimientos

Mi sentido agradecimiento al Servicio de Referencia del Departamento de Biblioteca de la Facultad de Psicología y, en particular, a la Licenciada Ana de Souza (directora) y Gabriel Ricci (asistente de biblioteca). El tiempo, rigurosidad y entusiasmo dedicados a esta publicación merecen ser destacados.

Presentación de la Colección Biblioteca Plural

La universidad promueve la investigación en todas las áreas del conocimiento. Esa investigación constituye una dimensión relevante de la creación cultural, un componente insoslayable de la enseñanza superior, un aporte potencialmente fundamental para la mejora de la calidad de vida individual y colectiva.

La enseñanza universitaria se define como educación en un ambiente de creación. Estudien con espíritu de investigación: ese es uno de los mejores consejos que los profesores podemos darles a los estudiantes, sobre todo si se refleja en nuestra labor docente cotidiana. Aprender es ante todo desarrollar las capacidades para resolver problemas, usando el conocimiento existente, adaptándolo y aun transformándolo. Para eso hay que estudiar en profundidad, cuestionando sin temor pero con rigor, sin olvidar que la transformación del saber solo tiene lugar cuando la crítica va acompañada de nuevas propuestas. Eso es lo propio de la investigación. Por eso la mayor revolución en la larga historia de la universidad fue la que se definió por el propósito de vincular enseñanza e investigación.

Dicha revolución no solo abrió caminos nuevos para la enseñanza activa sino que convirtió a las universidades en sedes mayores de la investigación, pues en ellas se multiplican los encuentros de investigadores eruditos y fogueados con jóvenes estudiosos e iconoclastas. Esa conjunción, tan conflictiva como creativa, signa la expansión de todas las áreas del conocimiento. Las capacidades para comprender y transformar el mundo suelen conocer avances mayores en los terrenos de encuentro entre disciplinas diferentes. Ello realza el papel en la investigación de la universidad, cuando es capaz de promover tanto la generación de conocimientos en todas las áreas como la colaboración creativa por encima de fronteras disciplinarias.

Así entendida, la investigación universitaria puede colaborar grandemente a otra revolución, por la que mucho se ha hecho pero que aún está lejos de triunfar: la que vincule estrechamente enseñanza, investigación y uso socialmente valioso del conocimiento, con atención prioritaria a los problemas de los sectores más postergados.

La Universidad de la República promueve la investigación en el conjunto de las tecnologías, las ciencias, las humanidades y las artes. Contribuye así a la creación de cultura; esta se manifiesta en la vocación por conocer, hacer y expresarse de maneras nuevas y variadas, cultivando a la vez la originalidad, la tenacidad y el respeto a la diversidad; ello caracteriza a la investigación —a la mejor investigación— que es pues una de las grandes manifestaciones de la creatividad humana.

Investigación de creciente calidad en todos los campos, ligada a la expansión de la cultura, la mejora de la enseñanza y el uso socialmente útil del conocimiento: todo ello exige pluralismo. Bien escogido está el título de la colección a la que este libro hace su aporte.

La universidad pública debe practicar una sistemática Rendición Social de Cuentas acerca de cómo usa sus recursos, para qué y con cuáles resultados. ¿Qué investiga y qué publica la Universidad de la República? Una de las varias respuestas la constituye la Colección Biblioteca Plural de la CSIC.

Rodrigo Arocena

PALABRAS INTRODUCTORIAS

*De modo que no eran las ideas
las que salvaban al mundo, no era el intelecto
ni la razón, sino todo lo contrario:
aquellas insensatas esperanzas de los hombres,
su furia persistente para sobrevivir,
su anhelo de respirar mientras sea posible,
su pequeño, testarudo y grotesco heroísmo
de todos los días frente al infortunio.*

Ernesto Sábato

Antes del fin

Es tiempo de cosecha, tiempo de recoger los frutos de una pródiga travesía, en la que dos vertientes identitarias —la de psicoanalista y la de docente— se han ido nutriendo mutuamente. Renunciando a sus respectivas lealtades, se conjugan en esta obra dos espacios disímiles de mis prácticas profesionales y de mis filiaciones académicas. Como cabe esperar, en ambas se ha puesto en juego mi historia personal.

El común denominador de mis incursiones ha sido el conocimiento, problema circunscripto a la pregunta por las *relaciones del sujeto con el saber* (campo de la *psicopedagogía clínica* en otras universidades).

El espacio de extrema privacidad de la consulta psicoanalítica, lugar del *saber del sujeto sobre sí mismo*, me ha brindado la oportunidad de acceder a estudios de caso longitudinales de niños y jóvenes con severas fracturas en sus procesos de simbolización; también de observar sus transformaciones.

Como docente universitaria he enfocado mi indagación sobre el fracaso escolar y sus alternativas, en circunstancias de exclusión social, es decir, en las *rupturas del sujeto con el saber*. El trabajo de campo ha acontecido en centros educativos del sistema formal, desde guarderías hasta facultades.

Como puede apreciarse, la investigación hace foco en el sujeto de la educación. Concebido como hermeneuta, este sujeto no cesa de construirse y deconstruirse narrativamente. Procuramos entonces detectar las dialécticas narrativas que formatean su identidad —en particular su identidad de aprendiz—, buscando versiones emancipatorias del sí mismo. Por eso el título, pues son *historias de aprendices...*

He subrayado en otras oportunidades el valor de la función narrativa y de la facultad historizadora —herramientas humanas por excelencia— tanto en lo que respecta a la construcción del sujeto psíquico como en lo referente a los procesos de apropiación del conocimiento.

Un objeto de conocimiento, más allá de su estatuto epistémico, solo puede ser aprehendido cuando es posible de admitir un atravesamiento afectivo (inversión pulsional). Esta condición, necesaria pero no suficiente, de particular

complejidad, encuentra en la narrativa un medio fecundo para su desarrollo y viabilidad (segunda premisa).

En tercer lugar, este posicionamiento del sujeto cognoscente en el ámbito de lo emotivo compromete el proceso de conceptualización y aun su producto. La educación sería, en este sentido, un proceso complejo de mutua afectación.

He aquí el tema de la implicación. Procurando ser consecuente con lo dicho, ofrezco a modo de testimonio una sencilla y muy querida historia que me trae hasta acá, que pulsa en mí dando razón de ser a esta publicación que me representa, para emprender nuevos caminos:

Mi madre, maestra de profesión, daba clases particulares en mi casa teniendo yo menos de cinco años; tal vez dos, tres o cuatro años. Tengo una imagen borrosa e imprecisa de aquella casa, pero muchas veces cierta expresión angustiosa trajo el recuerdo de una puerta, de grandes dimensiones para mi perspectiva infantil, que se cerraba tras *la llegada de otros niños*, para que mi madre pudiera trabajar. Lógicamente yo quedaba del otro lado, para no estorbar.

Recuperar la proximidad con mi madre debe haber sido para mí un objetivo trascendente; quizás por ello mi apetencia por conocer. Muy tempranamente me acerqué al conocimiento: acepté de buen grado que me enseñara a leer y a escribir bastante antes de empezar la escolarización, con frecuencia y devoción jugaba el rol de maestra con primos o vecinos y, años después, culminaba con entusiasmo la carrera magisterial.

Elegir la misma profesión de mi madre debe haber sido una forma de «tenerla». Podría decirse que es un claro ejemplo de identificación, proceso que no debiéramos descuidar a la hora de pensar el rol docente. Padres y docentes constituyen, más allá de sus intencionalidades, modelos identificatorios a ser aprehendidos...

Falta, no obstante, una segunda parte de la historia que dejara inconclusa: mi acercamiento a la psicología y, en particular, al Psicoanálisis. Tal opción no desvirtuó el objetivo inicial, pero esta nueva empresa se centraba en un conocimiento subjetivo y personal.

Resignifiqué así, en carne propia, la vieja premisa kantiana según la cual todo conocer es incompleto. Cercar el conocimiento, en el sentido de tenerlo, apoderarse o unirse a él es solo una ilusión. Ilusión necesaria que, a pesar de sus tropiezos, nos lleva con insistente entusiasmo tras *los enigmas del saber*.

Una vez más, historias que se enlazan y entretienen... Contar historias sobre otros —y empezar por uno mismo— no luce demasiado académico, pero decirlo lo aproxima a lo auténtico. Reafirmar el derecho a un posicionamiento subjetivo, cuando es la institución educativa la que está en juego, constituye para mí un objetivo indeclinable.

Alicia Kachinovsky

Montevideo, abril de 2011

Andamiajes teóricos

Conocimiento, inclusión y desarrollo humano. Aportes de la disciplina psicológica al ámbito educativo

*Hay palabras que dan poder y otras que agravan
aún más el desamparo, y de este último tipo
son las palabras vulgares de los simples,
a quienes el Señor no ha concedido la gracia
de poder expresarse en la lengua universal
del saber y del poder.*

Umberto Eco

El nombre de la rosa (1983: 404)

En más de una oportunidad hemos insistido en la necesidad de pensar lo educativo, cualquiera sea su manifestación, desde la complejidad de su producción. Diversos escenarios y múltiples dimensiones convergen en la determinación de este hecho cuando se lo aprecia en su globalidad.

Pero cuando se trata de entender o interpretar una situación particular, es preciso delimitar qué variables ganan protagonismo, cuáles hay que atender prioritariamente, ya que no todas están presentes ni tienen la misma jerarquía en las diferentes ocasiones.

Nada fácil resulta dar cuenta de esta complejidad, precisamente por la vastedad del ámbito que nos convoca, ámbito al que ha estado vinculada la Psicología desde siempre.

Múltiples son los anteojos teóricos y técnicos indispensables para abordar los problemas que se presentan. En esta ocasión pondré el centro de la cuestión en el enfoque institucional, como uno de esos lentes potentes que hacen posible nuestro entendimiento.

La especificidad de los aportes de la disciplina psicológica bajo estos cristales constituye la pretensión de arribo del presente capítulo.

Hagamos un primer recorrido por algunos conceptos básicos que habrán de orientarnos... Instituida por la ley, y también por la costumbre, toda institución preexiste al sujeto y se impone al mismo en nombre de un objetivo trascendente: la cohesión social. Al decir de Eugène Enriquez (1996), las instituciones tienen por vocación encarnar el bien común. Bajo este supuesto, determinan el ingreso del hombre a un universo de valores, creando para ello normas particulares y sistemas de referencia (mito o ideología).

Por lo tanto, en el contexto de la convivencia humana, la posibilidad de modelar y pautar el comportamiento individual por parte del grupo o colectivo reposa sobre la existencia y permanencia de las instituciones.

Las instituciones, entonces, son la matriz social a partir de la cual el sujeto se constituye y, asimismo, se diferencia. Es importante señalar, al respecto, la capacidad que tienen de proponer y transmitir significados, significados que así contribuyen al perpetuo tallado narrativo de la identidad.

Es esta perspectiva la que nos obliga a pensar la institución educativa como lugar de *producción de subjetividad*, proceso que transcurre en un espacio social de proliferación de conflictos.

En efecto, ocurre que se entabla una tensión insalvable entre los requerimientos individuales (deseos, necesidades, expectativas) y los intereses colectivos. Esta tensión se ve acrecentada por la heterogeneidad de este mismo colectivo, que alberga en su interior parcialidades con diferente posición respecto al poder.

Por ello el objetivo de los «enfoques institucionales» es desentrañar la trama de significados erigidos en el propio concierto institucional, procurando desarticular aquellas justificaciones que naturalizan los problemas y conflictos producidos. Interrogar las zonas de malestar institucional es uno de esos caminos a transitar en nombre de la disciplina psicológica.

Acotando este enfoque al ámbito que nos ocupa, tomaremos ahora otra nota común a cualquier institución, para luego especificarla. Toda institución tiene una finalidad que la identifica y distingue. Como dice René Kaës: «La tarea primaria de la institución funda su razón de ser, su finalidad, la razón del vínculo que establece con sus sujetos: sin llevarla a cabo, no puede sobrevivir» (1996: 61).

Cuando nos referimos a la institución educativa, ¿cuál es su tarea primaria, qué finalidad la sustenta? A nuestro entender la tarea primaria de la institución educativa consiste en la transmisión y producción de conocimientos. He aquí el motivo de tomar el término «conocimiento» como primera palabra del título elegido e inspiración del libro en su conjunto.

Transmisión y producción constituyen, por un lado, un par indisoluble. Por otro, dan cuenta de una de las paradojas más insistentes de esta institución. La transmisión responde a la necesidad de la especie humana de gestionar su relevo generacional y, en ese sentido, puede decirse que es una institución especialmente conservadora. En tanto transmite a las generaciones más jóvenes el legado cultural de la humanidad, es conservadora en el mejor de los sentidos: custodia, preserva, resguarda.

Este mismo designio la atraviesa y la torna forzosamente conservadora en el peor de los sentidos: se revuelve contra cualquier cambio, en tanto representa una amenaza a la salvaguardia del saber atesorado. Ello obstruye la producción de conocimientos, la vuelve refractaria a lo novedoso, a lo creativo y a cualquier posicionamiento crítico frente al saber instituido. Sus mecanismos son pesados y anquilosados, sus resistencias al cambio suelen recostarse en motivos formales (reglamentos obsoletos, disposiciones extemporáneas, rutinas inflexibles, sistemas jerárquicos inextricables, etcétera).

Advierte el psicoanalista francés que, bajo determinadas circunstancias, algunas tareas complementarias o secundarias pueden tornarse dominantes, llegando incluso a obstaculizar la tarea primaria. Tal es el caso de las prácticas sanitarias y de los servicios de alimentación que la escuela pública toma a su cargo para dar cobertura a los sectores sociales más vulnerados. Decir que son secundarias, no significa restarles la importancia que tienen. Sucede que el costo de estas actividades se mide en menoscabo de tiempo pedagógico, justo para quienes más lo requieren.

En el otro extremo del sistema, puede observarse con facilidad y pesar, cómo los tiempos dedicados a labores de planificación, gestión, administración y control provocan una franca afectación de los tres pilares básicos de la academia universitaria (extensión, investigación y enseñanza).

Es esta una frecuente fuente de malestar, pero como la institución no piensa ni siente, quienes encarnan el sufrimiento son las personas que la habitan. Kaës destaca las dificultades que enfrenta el análisis reflexivo sobre este particular objeto, dificultades fundamentalmente narcisistas. Establecemos con la institución relaciones que sostienen nuestra identidad. Más aún: «una parte de nuestro sí-mismo está «fuera de sí», y [...] eso que está «fuera de sí» es lo más primitivo, lo más indiferenciado» (1996: 16).

Señaladas las dificultades, enfoque institucional mediante, una pregunta se nos impone: el sujeto de la educación, ¿es un sujeto singular o colectivo?

Una segunda paradoja se ha puesto en juego. Sin pretender sortear y menos responder la pregunta enunciada, la paradoja nos invita a sostener los dos polos del ser de la educación. Una tarea posible en nombre de la disciplina psicológica.

El problema del conocimiento

Como ya fuera adelantado, se trata de un tema demasiado complejo. Sin ninguna pretensión de agotarlo, se procederá a enunciar algunas líneas o interrogantes que enmarcan el tratamiento del mismo.

La *conservación del conocimiento* parece ser hoy un asunto bastante menos relevante que en otras épocas. Esta arista del problema involucra a las tan mentadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), convocando un relato histórico, que parte de la memoria humana —si se la puede considerar una tecnología— para arribar a la informática (pasando antes por los manuscritos y la imprenta).

Dice Ignacio Pozo que los cambios radicales «en la cultura del aprendizaje están ligados históricamente al desarrollo de nuevas tecnologías en la conservación y la difusión de la información» (1996: 42).

En efecto, los diferentes modos de conservación tienen sus correspondientes prácticas de transmisión, construcción y producción del conocimiento. Inciden asimismo en la construcción de nuestros conceptos. Aprendizaje connotado por

su contextualidad, por su tónica distribuida, por su naturaleza cultural, por su carácter constructivo y por su filiación interactiva.

Un problema propio de esta época lo constituye el *volumen del conocimiento*, que hoy parece más que nunca imposible de asimilar. ¿Qué hacemos entonces frente a posibles excedentes de conocimiento? ¿Apostamos a una hiperespecialización, con el riesgo de fragmentar la realidad más y más? ¿O para no sacrificar la complejidad de los problemas nos jugamos a sobrevolar lo específico?

Aunque no tengamos la respuesta a tal desafío, creemos que como orientación la socialización del conocimiento parece ser la mejor de las alternativas y, en particular, la creación de intrincadas *redes de conocimiento* promete buenos réditos.

Existe un razonable acuerdo en considerar la *producción de conocimiento* como quehacer humano que no se resuelve en términos dilemáticos, es decir, donde lo individual y lo plural resultan polos excluyentes. El trabajo colaborativo es una nota indiscutible de los más prestigiosos centros del conocimiento, a nivel global, circunstancia que afecta pero no sustituye el aporte singular y creativo.

A tales efectos resulta elocuente el testimonio de James Watson sobre la historia del descubrimiento de la estructura del ADN, cuando plantea que existe una ignorancia general acerca de cómo se *hace* la ciencia. Su primera advertencia refiere a los estilos de investigación científica, que según este autor «varían casi tanto como las personalidades humanas» (1987: IX-X).

Algo similar ocurre cuando nos disponemos a evaluar el carácter motivado de toda producción de conocimientos. ¿Son razones de orden social o individual las que la determinan?

La pregunta no debe responderse, solo goza de valor retórico, salvo que hay un maltrato, abuso o descuido del bien común. Pero no está demás advertir, en tiempos de globalización, que las relaciones de un sujeto con el saber no solo dependen del entorno social y epocal en el que nace, crece y se desarrolla.

¿Por qué Charles Darwin no fue médico, en obediencia a una tradición familiar, como imaginara su padre? Obvio que no hay una causa única que pueda explicarlo y tenemos abundantes testimonios al respecto en su autobiografía.

A título de causas personales, su horror a la sangre no habría sido menos contundente que la ambivalencia del propio padre con su oficio de galeno. Sin embargo me interesa subrayar la presencia de otros móviles, menos frecuentes y confesos.

Cuenta el propio Darwin que su padre, al ver que no hacía progresos apreciables en el colegio, tuvo el buen tino de sacarlo y enviarlo con su hermano a la Universidad de Edimburgo. Poco después, por diversos indicios, tuvo noticia de que su padre le dejaría bastante fortuna como para permitirle vivir con cierta comodidad. Con su habitual honestidad agrega el científico: «Mas el saberme a cubierto de las necesidades fue suficiente para desbaratar todo esfuerzo enérgico en el aprendizaje de la medicina.» (Darwin, 1946: 36).

Por paradójico que suene, Charles Darwin no sufrió en carne propia (no conoció) *la lucha por la existencia*.

Otra arista del problema se relaciona con los procesos de *apropiación o agenciamiento del conocimiento*. Se impone entonces la necesidad de dirimir su cualidad de *bien de uso social* o *valor de mercancía*. En las antípodas del «debería ser», Alción Cheroni (1998) nos ofrece una inquietante afirmación de Kant: «si puedo pagar no me hace falta pensar», en virtud de la transformación del conocimiento en mercancía y del intelectual en trabajador asalariado, como punto de partida de la Revolución Industrial.

No menos inquietante es la conclusión de Cheroni a propósito de las palabras de Kant: «Por lo cual ni la producción de conocimiento ni la difusión y enseñanza pueden ser tomadas como la satisfacción de la raíz lúdica de los hombres» (Cheroni, 1998: 309).

La *difusión del conocimiento* puede ser amplia o restringida, y en esto se juega el tema de la *accesibilidad*. Los avances tecnológicos y el papel de los medios de comunicación tienen una fuerte incidencia en este aspecto. Pero si algo es indiscutible, en tiempos del Plan Ceibal, es el protagonismo de las políticas públicas que en tal sentido se propongan (o se omitan).

Difusión, distribución y apropiación del conocimiento forman una particular trilogía, por el nivel de interdependencia de los tres factores. Distribución y disponibilidad de este bien tanpreciado es condición necesaria, aunque no suficiente, para que los procesos de apropiación sean plausibles.

Las variables de orden psíquico que, como el Sur, también existen,¹ serán objeto de los diferentes capítulos de este libro. Por ello prefiero mencionar en esta oportunidad otras dimensiones cuya participación es relevante para pensar la factibilidad de dichos procesos.

El concepto de *capital cultural* (Bourdieu y Passeron, 1998), tan caro al pensamiento francés contemporáneo, ha puesto en debate la antinomia «educación para el cambio social» versus «educación para la reproducción social». Las categorías de herederos, previsibles, perdedores y mutantes han cifrado destinos pedagógicos posibles, según filiaciones sociales del sujeto de la educación y diferencias relativas a las aportaciones simbólicas familiares, puntos de partida para un buen o mal aprovechamiento de las contribuciones escolares.

La antinomia en cuestión, bastante más allá de los sociólogos de la educación implicados, ha sido responsable de posiciones pedagógicas optimistas y pesimistas. Con todos los matices que puedan imaginarse, esto ha tenido profundas consecuencias en las prácticas educativas y en las políticas educativas actuales.

El afán democratizador de la reforma vareliana, valioso faro de la época,² tuvo profundas consecuencias para nuestro país y acompañó el proceso de institucionalización que debió emprender la República.

Los que una vez se sentaron juntos en los bancos de una escuela, en la que eran iguales, a la que concurrían usando de un mismo derecho, se acostumbra fácilmente a considerarse iguales, a no reconocer más diferencias

1 Ver nota 1.

2 Ver nota 2.

que las que resultan de las aptitudes y las virtudes de cada uno, y así, la Escuela gratuita es el más poderoso instrumento de la igualdad democrática (Varela, 1964: 95).

No obstante, el mito de una supuesta igualdad entre los hombres, no permitió apreciar que dar lo mismo a quienes no son iguales, agudiza las diferencias (en el peor de los sentidos). Este fue el legado de la modernidad, partida de nacimiento de los procesos de escolarización (el mismo programa, la misma arquitectura, los mismos textos, las mismas exigencias, los mismos tiempos pedagógicos).

Antes de seguir adelante convergamos que al problema de la *distribución de conocimiento* tendremos que asociar el de su circulación. Me refiero así a una de las perspectivas que más desvelos ha despertado, la de la *transmisión del conocimiento*.

No es lo mismo pensar este punto si nuestro marco histórico es la civilización grecorromana o la Edad Media, momentos en los que el conocimiento estaba reservado a una minoría o elite.

La vida de los simples [...] no está iluminada por el saber y el sentido agudo de las distinciones, propios de los hombres sabios como nosotros. Además, es una vida obsesionada por la enfermedad y la pobreza, y por la ignorancia que les impide expresarlas en forma inteligible (Eco, 1983: 187).

En el Renacimiento, con la invención de la imprenta, comienza a producirse una liberación de la memoria humana. La secularización del conocimiento y los avances tecnológicos favorecen las tendencias democratizadoras. Es precisamente allí donde las Ciencias de la Educación fechan el surgimiento de la Didáctica, con la figura de Comenio —considerado el padre de la pedagogía—, y su consigna de *enseñar todo a todos*.³

Regresemos ahora a la cuna de la institución escuela, la Época Moderna. La Revolución Industrial, los procesos de urbanización, el surgimiento del capitalismo y la necesidad de producir ciudadanos y mano de obra apta, propician una ampliación de la cobertura educativa. Se propende entonces a la generalización de la escolaridad y la extensión de los ciclos formativos.

El problema del conocimiento comprende otros términos que apenas podremos enumerar en este momento: *legitimidad del conocimiento* (criterios de cientificidad, de verdad o verosimilitud, legitimidad de los legitimadores); *relevancia del conocimiento* (social, territorial, personal); *vigencia del conocimiento* (actualidad versus caducidad); *selección del conocimiento* (fuentes y marcos teóricos; visibilidad de los mismos); *relación con el conocimiento* (continuidades y discontinuidades de esta relación; sus fracturas).

Allende la prisa por cerrar este apartado, corresponde una mención a la obra de Foucault y su preocupación por el tema del saber. En el primer período de su obra, 1961-1970, el problema del saber ocupa un lugar de centralidad

3 La primera edición de la *Didáctica magna*, su obra más conocida, data de 1679.

en las investigaciones del filósofo (*Historia de la locura en la época clásica; El nacimiento de la clínica; Las palabras y las cosas; La arqueología del saber*).

Habla en este momento de la verdad como una ficción que, en tanto se muestra, oculta su propio movimiento de gestación.

No es este el aspecto que nos ocupará de acá en más, sino el del *acceso al conocimiento*, tema que introduciremos con un nuevo subtítulo.

De la exclusión social a la inclusión educativa

Exclusión social en la infancia⁴

Desde la perspectiva del vínculo entre exclusión social y privación de derechos ciudadanos (Room, 1995; Klasen, 1999), nos interesa destacar el aspecto multidimensional del concepto de exclusión social. La *exclusión social infantil*, en particular, es considerada una situación de menoscabo económico, social y cultural, que obstaculiza o predispone en forma negativa el goce de una vida plena y la disponibilidad de un conjunto de habilidades necesarias para adoptar determinadas opciones en la vida⁵ (Machado, 2009). La exclusión condiciona entonces un eventual bienestar futuro, ya que tales habilidades participarán luego en la capacidad de incorporación al mercado laboral, a la sociedad y a la vida ciudadana.

Los niños en situación de exclusión padecen en mayor medida malestar personal y viven más experiencias de repetición. Los grupos escolares de estos niños tienen mayores problemas de disciplina. También los caracteriza un menor nivel educativo materno (primaria o menos) y una mínima posesión de libros en el hogar (Machado, 2009).

Inclusión educativa

Plantea Rosalía Barcos (2011) que la inclusión responde a la *dimensión ontológica* de la humanidad, y que esta dimensión se define por la unidad en la diversidad.

En otro lugar (Kachinovsky, 2003) señalábamos a Charles Darwin como el responsable de una revolución intelectual que excedió francamente las fronteras de la biología, al introducir los conceptos de probabilidad, azar y singularidad en el discurso científico. Citando a un destacado referente del evolucionismo, Ernst Mayr, agregábamos que el autor de *El origen de las especies* defiende e inaugura el *pensamiento poblacional*, que subraya la unicidad de cada individuo en las poblaciones (por oposición al *pensamiento tipológico*).

Veamos a continuación qué se entiende por inclusión educativa:

4 La siguiente delimitación conceptual se inspira, en especial, en los estudios realizados por la economista Alina Machado en la Facultad de Ciencias Económicas y Administración (FCEA), Udelar.

5 Amartya Sen (2000) incluye entre los derechos ciudadanos el asegurar a las personas la igualdad de acceso a sus capacidades básicas.

- la apuesta a una justa distribución de la herencia cultural, es decir, una educación para todos;
- una forma de aprender a convivir con la diferencia y cosechar las enseñanzas de esta convivencia (Ainscow, 2003);
- la pretensión de transformar los centros escolares en comunidades de aprendizaje (todos aprenden de todos).

La «inclusión educativa» se fundamenta en los siguientes supuestos:

- la educación es pensada como proceso de humanización: «solo hay humano instituido en una cultura y la educación es esa conducta instituyente» (Cornu, 2005: 241);
- la educación es uno de los derechos humanos básicos;
- supone una progresiva universalización del concepto de diversidad, es decir, si aplicamos dicha universalización en sentido estricto, estaremos aceptando la condición de singularidad de lo humano (Castoriadis, 1997).
- la igualdad en educación no debe entenderse como un principio de partida sino de llegada.

En el contexto de las afirmaciones precedentes, ingresaremos a la conceptualización de un problema educativo cuya entidad es motivo de hondas preocupaciones en los más diversos niveles y actores del sistema educativo.

El problema del fracaso escolar

El fracaso escolar es una forma de exclusión social temprana cuyos signos más frecuentes son: rendimiento insuficiente, comportamiento conflictivo, ausentismo (asistencia insuficiente y abandono intermitente), repetición, extraedad y desafiliación educativa.

Los procesos de recuperación democrática que tuvieron lugar en muchos países de la región en las últimas décadas, se acompañaron de una vasta reflexión sobre el *fracaso escolar*. La estrecha relación entre desventaja escolar y desventaja social priorizó nuevos derroteros; la mirada comenzó a volcarse entonces sobre la desigualdad social.

Más recientemente, empieza a hacerse visible que la desigualdad social, si bien es una parte sustantiva de la explicación, no es toda la explicación.⁶ Un salto cualitativo se produce cuando el fracaso es leído en clave de responsabilidad institucional, tanto de los establecimientos escolares como de los organismos centrales de educación (Serulnikov, 2008).

Al amparo de estas consideraciones, el concepto de *inclusión educativa* fue ganando espacio en las teorizaciones y en la formulación de políticas educativas. Se habla asimismo de *escuela inclusiva*: aquella que recibe a todos los niños, que

6 Tómesese como ejemplo que, mientras la tendencia internacional es a dedicar los recursos humanos más calificados y experimentados a la enseñanza de los primeros grados escolares en las escuelas de peor contexto social, el sistema uruguayo presenta una estructura de incentivos docentes que tiende a lograr lo contrario (por ejemplo, altos niveles de rotación docente).

respeto a cada uno en su singularidad y se compromete a garantizar el aprendizaje de todos (Terigi, 2009).

Es tan diverso lo humano como las formas de exclusión posibles, y son muy magros los resultados de las prácticas inclusivas aisladas cuando la institución funciona con una lógica excluyente (por ejemplo, los afectos de los actores institucionales, lo creativo, lo placentero, la familia y las rutinas colaborativas respecto a lo intelectual, lo reproductivo, la obligación, el establecimiento escolar y las producciones individuales respectivamente).

Bajo la designación de «fracaso escolar» se agrupan, sin embargo, diversas manifestaciones de lo escolar, que tienen en común un menoscabo del desempeño en dicho ámbito. Se trata entonces del fracaso de *lo* escolar (no del escolar)⁷, independientemente de las causalidades en juego y del nivel educativo del sujeto.

También este es un fenómeno complejo (multidimensional) y extenso, que admite diversas configuraciones sintomáticas y etiológicas.⁸ Por eso mismo es preciso establecer una distinción expresa con las dificultades de aprendizaje⁹, aunque estas sean una de las formas posibles en las que se presenta el fracaso escolar como categoría más amplia.

De todos modos, las dificultades de aprendizaje no constituyen la arista más preocupante o masiva del problema. Por el contrario, allí donde las variables sociales adquieren mayor protagonismo, el fracaso escolar gana en relevancia; he aquí el motivo y orientación del presente proyecto.

Sin embargo, un aspecto sustantivo a considerar, es que *el fracaso escolar es siempre un fenómeno singular*,¹⁰ más allá de sus categorías y de sus eventuales particularidades o regularidades. El énfasis en su carácter irrepetible condiciona las eventuales estrategias de aproximación y atención del mismo.

A pesar de ello puede decirse que lenguaje y capital cultural constituyen dos variables de alta frecuencia y asociación en lo que hace al fenómeno. Como punto de partida de sus prácticas sociales, la participación de ambas variables es muy alta en contextos de exclusión social.

La complejidad etiológica y fenoménica del fracaso escolar requiere de una multiplicidad de miradas; un enfoque interdisciplinario es imprescindible para su dilucidación en cada caso. Hecha la salvedad, es preciso demarcar una *visión*

7 La presente conceptualización descentra al sujeto de la educación —escolar, educando, aprendiz, alumno o como se lo quiera llamar— del lugar de responsable o culpable del fenómeno.

8 Por mucho tiempo el fracaso escolar masivo fue explicado y asistido desde un modelo individual, cuyos procesos de etiquetamiento y segregación son conocidos (Terigi y Baquero, 1997).

9 Las dificultades de aprendizaje (específicas e inespecíficas) constituyen una entidad cuya génesis y comprensión parece responder y debe buscarse fundamentalmente en el sujeto que las padece. El concepto de dificultad de aprendizaje dispone el foco de la mirada en el escolar: su instrumental neuropsicológico, su historia singular y familiar, su estructuración psíquica, etcétera. El abordaje de estas dificultades es eminentemente clínico.

10 Al decir de Castoriadis (1997), lo singular no es un accidente de lo humano sino su esencia misma. El fracaso escolar, entendido como una posible vicisitud de lo humano, participa de esa heterogeneidad postulada por el filósofo.

multicultural como la que acá se sostiene y propugna, de perspectivas ancladas a la «teoría de la carencia cultural».

Otro reduccionismo frecuente consiste en la psiquiatrización, psicologización y medicalización de los problemas vinculados con el rendimiento escolar.

Se trata entonces de re visitar viejas concepciones sobre el fracaso escolar, en la búsqueda de nuevas opciones que restituyan el derecho a aprender. «Para [...] que ciencia, tecnología e innovación potencien de forma sostenida y sustentable la inclusión social hay que revisar conceptos y prácticas en uso y, eventualmente, proponer nuevos enfoques.» (Sutz, 2008).

Un punto de vista que comienza a ponerse de relieve se relaciona con los efectos que produce la escuela en aquellos niños que no se adaptan al modelo. En numerosas situaciones los niños terminan siendo expulsados —directa o indirectamente— del sistema educativo; debería hablarse entonces de *expulsión educativa* y no de exclusión educativa.

Con relativa frecuencia se establece una tensión insalvable entre dos modelos de infancia: uno vinculado a niños que viven una *infancia de corta duración*, lidiando a su vez con una escuela que tiene como modelo una *infancia de larga duración*, típica de las clases medias y altas.

Son aún insuficientes los antecedentes bibliográficos o experienciales que toman en cuenta que el fracaso escolar puede estar condicionado, no por una exigua capacidad de los niños nacidos en contextos de pobreza, sino por diferencias identitarias, propias de las subculturas de origen y de sus respectivas prácticas sociales. Por ello resultan bien oportunas algunas afirmaciones como la siguiente:

As escolas são transmissoras de mensagens ideológicas e traduzem as relações de poder da sociedade em um discurso pedagógico que regula as formas da consciência e da identidade de seus estudantes»¹¹ (Damián, 2006: 456).

No obstante, los mecanismos de regulación no son infalibles y la *identidad primaria* —construida a expensas de los contextos primarios del individuo— se resiste a ser modelada por otras manos o a desistir de sus marcas indelebles. Es en este sentido que la pedagoga mexicana hace explícita su preocupación por la producción de subjetividad y, en particular, por la valoración o desvalorización de esta identidad primaria, «en función de la valoración o desvalorización de la cultura primaria por parte de los otros grupos culturales con los que se va entrando en contacto» (de Alba, 1995: 163). El docente, a través de sus múltiples actos, representa precisamente a esos otros grupos culturales.

El concepto de *desarrollo humano*, tercer término del título de este trabajo, ha sido integrado con el propósito de incorporar un sostén teórico poco común o próximo a la disciplina psicológica y al Psicoanálisis.

11 «Las escuelas son transmisoras de mensajes ideológicos y traducen las relaciones de poder de una sociedad en un discurso pedagógico que regula las formas de conciencia y de identidad de sus estudiantes.» (traducción de Andrés Tehera).

Hemos tomado para ello la perspectiva de Amartya Kumar Sen (1992, 2000), economista bengalí, conocido por sus trabajos sobre las hambrunas, la teoría del desarrollo humano, la economía del bienestar y los mecanismos subyacentes de la pobreza. Su trabajo en el campo del desarrollo económico ha tenido una gran influencia en la formulación del índice de desarrollo humano (IDH) de las Naciones Unidas.

El concepto de capacidad ha sido uno de los más revolucionarios aportes de Sen en el desarrollo de los indicadores económicos y sociales. Si un gobierno debe ser juzgado en función de las capacidades concretas de sus ciudadanos, la primera pregunta a formularse es si se reúnen todas las condiciones para que puedan ejercerse esas capacidades concretas de los ciudadanos. Estas condiciones pueden ser de muchos tipos; una de ellas será precisamente el acceso a la educación.

Se manejará entonces la noción de *libertad positiva*, que es la capacidad real de una persona de ser o hacer algo, a diferencia de la *libertad negativa*, centrada en el principio de no interferencia.

Bajo estos parámetros habremos de analizar las políticas educativas, en tanto no alcanza con proclamar que aprender es un derecho si no nos preocupamos por indagar las condiciones reales para ejercerlo.

Los aportes de la disciplina psicológica

Una compleja trama educativa —apenas esbozada— en la que nos proponemos intervenir con nuestro oficio al hombro, requiere mínimas definiciones de lo que procura nuestro accionar. Sin pretensión de crear un surtido de mandamientos, siempre inhibidores de la creatividad de nuestros semejantes, me atrevo a proponer algunas ideas:

- interrogar las zonas de malestar institucional e intervenir en ellas, procurando establecer una nueva relación con el saber y una conciencia del no saber;
- contribuir a desarticular aquellas lógicas institucionales excluyentes: los afectos/lo intelectual; lo placentero/la obligación; la familia/el establecimiento escolar; las rutinas colaborativas/las producciones individuales; lo creativo/lo reproductivo;
- promover procesos de restitución identitaria frente al afán homogeneizador de la institución; desandar los efectos de «abolición de la subjetividad» que la institución impone en su devenir;
- rescatar la dimensión humanizante de la educación, por oposición a la metáfora del hombre como máquina (tendencias cuantificadoras, tecnocráticas y empresariales);
- investigar la relación del sujeto con el saber para la comprensión de las fracturas producidas en dicha relación;

- abordar el fracaso escolar en su condición singular, atendiendo a la paradoja del fenómeno: su frecuencia masiva no desciende cuando se masifican las soluciones;
- fortalecer o restablecer la condición del docente como operador subjetivante y modelo identificadorio;
- crear espacios de circulación de la palabra, que procuren la tramitación del malestar docente.

Sujetada por sus raíces identitarias, la institución educativa ha privilegiado en sus designios el problema del aprendizaje.

Como trabajadores de la salud, podemos pactar con aquellos encargos que proceden del fracaso de un ideal asentado en la adquisición de conocimientos y encarnar ese lugar de imposibilidad que interpela a esta institución regida por una lógica del rendimiento.

Nos transformamos así en medidores del fracaso o del éxito, buscando técnicas o estrategias para esa supuesta máquina humana que, bien entrenada, procesaría mejor la información (metáfora computacional de la mente).

Preferimos, en cambio, dirigir nuestros interrogantes por otros derroteros: preguntarnos por la relación del sujeto con el saber —llámese alumno o docente— e incursionar en la relación docente-aprendiz, entendiendo al docente como representante de un saber y como operador subjetivante.

Postulamos así la necesidad de asumir una asignatura pendiente: el trabajo con la subjetividad y la proyección de políticas de identidad en el ámbito educativo.

Nota 1

Como el Sur, también lo psíquico existe...

Hace ya algunos años llevamos a cabo un estudio sobre el fracaso escolar temprano en una carrera universitaria. Procurábamos indagar la concomitancia de tres factores intervinientes —psicológico, pedagógico y social—, desagregados cada uno de ellos en variables que habíamos operativizado.

Nos preguntamos entonces por qué el factor psicológico y, en particular, dos de sus variables —«función adaptativa» y «conflicto psíquico»— habían obtenido tan alta frecuencia. Una de nuestras hipótesis consideraba que el ingreso a la Universidad se correspondía con el tránsito por una etapa vital consistente en devenir adulto.

El fracaso se observa en jóvenes que aún no abandonan su identidad adolescente y son exigidos a responder con suficiente madurez a esta nueva y precaria identidad universitaria.

La movilización afectivo-cognitiva que la nueva estructura académica pretende, jaquea con cierta intensidad la endeblez psíquica de estos protagonistas. Tal vez muchos de ellos logren acomodarse en el mismo trayecto; otros parecen no conseguirlo.

El factor pedagógico parecía obtener un segundo lugar en cuanto a su incidencia. Decíamos entonces que nos parecía importante señalar la íntima relación existente entre las dos variables más frecuentes (adaptación a los requisitos curriculares e instrumentación docente).

Es posible que una mayor instrumentación docente favorezca la adaptación del estudiante.

Nota 2

Tiempos de reforma y optimismo pedagógico

La educación del pueblo, José P. Varela (1964)

Títulos de algunos de sus capítulos

Capítulo II. «La educación destruye los males de la ignorancia»

Capítulo III. «La educación aumenta la fortuna»

Capítulo IV. «La educación prolonga la vida»

Capítulo V. «La educación aumenta la felicidad»

Capítulo VI. «La educación disminuye los crímenes y los vicios»

Capítulo VII. «La educación aumenta la felicidad, la fortuna y el poder de las naciones»

Bibliografía

- Ainscow, Mel (2003), «Desarrollo de sistemas educativos inclusivos». Ponencia presentada en el Congreso *La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*, San Sebastián, Recuperado de <<http://sid.usal.es/idocs/F8/FD06565/melainscow.pdf>>, consultado en junio de 2007.
- Barcos, Rosalía (2011), «Informe sobre “La inclusión educativa en el Uruguay. Avances y desafíos”», recuperado de <http://ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias_portada/vinculo_abajo/dir_ces/inspectores/materiales/barcos/incl_educativa.pdf>, Consultado el 12.02.2011
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1998), *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México: Laia-Fontamara.
- Castoriadis, Cornelius (1997), *El avance de la insignificancia*, Buenos Aires: Eudeba.
- Cornu, Laurence (2005), «Antígona, precursora invisible». En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comp.), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires: Del estante.
- Cheroni, Alción (1998), «Pensar-aprender: notas alrededor de una contradicción no resuelta». En *Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas*, Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Damián, Magda Floriana (2006), «Discurso pedagógico e fracaso escolar». *Revista Avaliação e políticas públicas em educação* 14 (53), Río de Janeiro, recuperado de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So104-40362006000400004&lang=pt>, consultado el 03.01.2010
- Darwin, Carlos (1946), *Memorias y epistolario íntimo. Mi vida-Recuerdos del hijo-Correspondencia selecta*. Buenos Aires: Elevación.
- de Alba, Alicia (1995), «Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos». En de Alba, Alicia (ed.), *Posmodernidad y educación*. México: CESU.
- Eco, Umberto (1983), *El nombre de la rosa*. Barcelona: Lumen.
- Enriquez, Eugène (1996), «El trabajo de la muerte en las instituciones». En Kaës, René *et al.*, *La institución y las instituciones: estudios psicoanalíticos*, Buenos Aires: Paidós.
- Kachinovsky, Alicia (2003), «Investigación Psicológica en el Área Educativa: Delimitación de interrogantes en función de su pertinencia y relevancia». En Área de Psicología Educativa, Facultad de Psicología, *Psicología y Educación: un campo epistémico en construcción*, Montevideo: Trapiche.
- Kaës, René (1996), «Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones». En Kaës, R. *et al.*, *La institución y las instituciones: estudios psicoanalíticos*, Buenos Aires: Paidós.
- Klasen, Stephan (1999), *Social exclusion, children, and education: conceptual and measurement issues*, Munich: Department of Economics, University of Munich.
- Machado, Alina (2009), *Dimensiones e incidencia de la exclusión social en la Infancia*, Montevideo: inédito.
- Pozo, Ignacio (1996), *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, Madrid: Alianza.
- Room, Graham (1995), *Beyond the threshold: the measurement and analysis of social exclusion*, Ontario: Bristol Policy Press.
- Sen, Amartya (2000), *Desarrollo y libertad*, Barcelona: Planeta.
- (1992), *Inequality Reexamined*, Oxford: Oxford University Press.
- Serulnikov, Adriana (2008), «Políticas públicas de inclusión: entre el gobierno de la educación y las escuelas. Reflexiones a partir de la documentación narrada de experiencias

- de inclusión». En OEA, *Proyecto hemisférico «Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar», subregión Mercosur*.
- Sutz, Judith (2008), «Ciencia, tecnología, innovación e inclusión social: promesa parcialmente incumplida, promesa a cumplir». En *Seminario internacional: Ciencia, tecnología, innovación e inclusión social*, Montevideo: Udelar-ANII.
- Terigi, Flavia (2009), «Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa». En OEA, *Proyecto hemisférico «Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar», subregión Mercosur*.
- Terigi, Flavia y Baquero, Ricardo (1997), «Repensando o fracasso escolar pela perspectiva psicoeducativa». En Abramovicz, Anete y Moll, Jaqueline (comps.), *Para além do fracasso escolar*, Porto Alegre: Papyrus.
- Varela, José Pedro (1964), *Obras pedagógicas: La educación del pueblo, 1*, Montevideo: Biblioteca Artigas del Ministerio de Instrucción Pública, Colección de Clásicos Uruguayos, 49.
- Watson, James (1987), *La doble hélice*, Barcelona: Salvat.

La Psicopedagogía y su relación con el Psicoanálisis. Interrogantes en construcción

Introducción

En setiembre de 1998 se realizaron las *Primeras Jornadas Uruguayas de Psicopedagogía*, organizadas por el Centro de Docencia, Investigación e Información en Aprendizaje (Cediiap).¹² En dicha oportunidad fui convocada a exponer mi punto de vista sobre la psicopedagogía desde la perspectiva del Psicoanálisis. La mesa llevaba por título: «La psicopedagogía y su relación con las disciplinas afines».

Hubiese sido más apropiado plantear un enfoque de la psicopedagogía a partir de mi formación académica y de mi trayectoria como psicoanalista, es decir, de un recorrido singular. Pronunciarse en nombre del Psicoanálisis resuena demasiado ambicioso, y lleva a engaño, ayer tanto como hoy.

Conviene aclarar que dicho perfil contemplaba una procedencia múltiple: mi actividad docente como maestra de aulas comunes y especiales, mi labor como psicóloga en el Departamento de Diagnóstico Integral del Consejo Directivo Central (Codicen) de la ANEP, mi tarea de orientación estudiantil en el Departamento de Educación Médica (Facultad de Medicina, Udelar) y mi práctica clínica en Psicoanálisis, de carácter privado.

Debo reconocer, asimismo, que cualquier concepción que pueda enunciar sobre la psicopedagogía, en aquel momento o ahora, está inevitablemente atravesada por un posicionamiento clínico. ¿Sería entonces más honesto de mi parte hablar en nombre de una *psicopedagogía clínica*? Por mi lado, ningún reparo en hacerlo.

El presente trabajo recoge algunas reflexiones vertidas en aquel encuentro de 1998 y, como el paso del tiempo no le ha sido indiferente, destituye otras e incluye nuevas consideraciones.

Interrogar a la psicopedagogía acerca de sus vínculos con las disciplinas afines precipitaba ineludiblemente el debate sobre las coordenadas identitarias de la psicopedagogía. Y como dice Leonor Arfuch (1996) citando a Régine Robin en el prefacio de su propio libro, la preocupación por el tema de la identidad emerge cuando esta se pierde, se la amenaza o cuando su imaginaria unicidad se desdibuja.

¹² El Instituto Universitario Centro de Docencia, Investigación e Información en Aprendizaje fue fundado en el año 1995 por la doctora María Antonieta Rebollo, con la contribución académica de la psicopedagoga profesora Carmen Pastorino y otros profesionales de campos afines. Fue habilitado como Instituto Universitario por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en resolución de fecha 22/03/01, con base en el plan de estudios de la Licenciatura en Psicopedagogía que, con algunas adecuaciones, venía aplicándose desde su fundación.

Convengamos que su presencia en la escena universitaria no ha cesado de provocar severos cuestionamientos a su existencia y a su legitimación como parcela del saber. Sin embargo, cabe señalar que tales embates no concitan la misma intensidad de otrora¹³ y no afectan a la psicopedagogía en exclusividad. Por el contrario, parecería que en el contexto de la modernidad tardía o posmodernidad ninguna disciplina logra escapar a la interpelación epistemológica; ninguna alcanza a eludir la condición de estar «bajo sospecha».

Esta crisis de los relatos y metarrelatos de justificación y socialización del saber, que hace a la condición posmoderna, esta crisis de los significados coloca en un primer plano el tema de la legitimación. Esta consiste, al decir de Lyotard, en «el proceso por el cual un legislador que se ocupa del discurso científico está autorizado a prescribir las condiciones convenidas (en general, condiciones de consistencia interna y de verificación experimental) para que un enunciado forme parte de ese discurso, y pueda ser tenido en cuenta por la comunidad científica» (1995: 23). Pero ocurre, según agrega el autor, que la cuestión de la legitimación de la ciencia se encuentra, desde Platón, indisolublemente relacionada con la de la legitimación del legislador.

Hay quienes creen que la alternativa reside en «desterritorializar el plano de la comprensión cultural dominante» (Giroux, 1995: 72) y en remapear el conocimiento, en el entendido que todo conocimiento es parcial, histórico y social. Esta perspectiva nos obliga a preguntarnos por los orígenes y el estado de desarrollo actual de la psicopedagogía en la región y, en particular, en nuestro país.

Edgar Morin (1996), defendiendo la necesidad de «ecologizar» (contextualizar) las disciplinas —concebir las dentro de sus entornos culturales y sociales—, nos incita a recorrer un camino que procuraremos esbozar: en qué medio ha nacido, ha planteado sus problemas, se ha esclerosado o metamorfoseado.

Supo haber una vez...

La historia de la organización disciplinaria en general no puede separarse del proceso de transformación de las universidades modernas, ocurrida en los siglos XIX y XX. Pero el nacimiento de la psicopedagogía en nuestro país —aun cuando se trata de una disciplina especialmente joven— no se inscribe en el terreno universitario, al menos no formalmente ni cabalmente.

Aún hoy la Universidad de la República parece desconocer su existencia, en la medida que ni siquiera le otorga el espacio de un curso opcional en alguna de sus carreras afines.

Resulta curioso que habiendo sido una puerta de entrada capital para la psicología uruguaya, esta última haya conquistado un dominio académico

13 En 1998 afirmábamos que lo dicho parecía constatar en el mismo acto de escribirlo: el procesador de texto subrayaba la palabra psicopedagogía porque no la reconocía como válida desde el punto de vista semántico. Al efectuar la consulta respectiva aclaraba que no había «sugerencias», es decir, que no se encontraba una denominación alternativa, ya que tampoco se trataba de un problema ortográfico. Hoy nada de esto ocurre.

universitario, con estatuto de facultad, en el que hasta hace poco no parecía restar ningún tipo de gratitud que la contemplara curricularmente.

Sus orígenes quedan, por un lado, circunscriptos al área de la formación docente de nivel terciario. Veamos rápidamente fechas y acontecimientos que jalonan su compleja travesía:¹⁴

- | |
|--|
| 1925: <i>Sebastián Morey Otero</i> crea la <i>Cátedra de Psicología y Pedagogía Experimental</i> en el Instituto Normal de Señoritas María Stagnero de Munar. |
| 1929: Un grupo de maestros que fueran discípulos de Morey, ya egresados de los cursos citados, fundan con él la <i>Asociación Alfredo Binet</i> , que contaba entre sus objetivos el de la <i>investigación psicológica con fines pedagógicos</i> . |
| 1933: El Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal resuelve la creación del <i>Laboratorio de Psicopedagogía Experimental</i> , adscripto al Instituto Normal Joaquín R. Sánchez. |
| 1937: Se inicia en la Universidad del Trabajo del Uruguay la <i>Sección Médico-Pedagógica</i> , que en 1957 pasaría a llamarse <i>Departamento de Orientación y Examen Médico-Psicopedagógico</i> y en 1968 <i>Departamento de Orientación Educativa y Profesional</i> . |
| 1953: Se funda la <i>Sociedad de Psicología del Uruguay</i> , quien sin duda ha sido fiel depositaria de toda esta valiosa tradición académica aquí sintetizada. |

Si se nos permite hablar de un mito fundacional de la Psicopedagogía en el Uruguay, este lleva por título el de Laboratorio de Psicopedagogía Sebastián Morey Otero. Así pasó a llamarse aquel Laboratorio de Psicopedagogía Experimental creado en 1933, en honor de quien fuera su primer Director, fallecido en 1939.

Otro destacado nombre, que no podría dejar de mencionarse, es el de la profesora María A. Carbonell de Grompone, quien asumiera la dirección del laboratorio a partir de 1942.

Parfraseando a Saint-Exupéry me atrevería a afirmar que los mitos —además de los ritos— son necesarios. Sin embargo, junto al nombre del laboratorio, se perdió también su pujante emprendimiento investigador, que alcanzó un reconocimiento internacional y un intenso nivel de intercambio con la comunidad científica de su época. Los organismos sucedáneos, muy a nuestro pesar, no solo han cambiado de denominación.

Construir los guiones de dicho mito, o sus eslabones perdidos, implicaría una tarea colectiva que excede ampliamente mis posibilidades. Ello no me exige de formular mínimas interrogantes: ¿por qué aquel valioso esfuerzo pudo ser capitalizado parcialmente por la psicología, no lográndose afirmar como espacio de institucionalización de la psicopedagogía o no pudiendo propiciar la creación de un espacio de formación y desarrollo disciplinar alternativo? ¿Y por qué la

14 Datos extraídos de la *Revista de la Sociedad de Psicología del Uruguay* (1993), número especial en el que la profesora Éliada Tuana y colaboradores abordan la historia de la Psicología en el Uruguay, a través de los cuarenta años de existencia de la Sociedad de Psicología.

psicología, nacida en el ámbito educativo, relegó su deuda al olvido y desterró a la psicopedagogía de su proyecto curricular?

| Laboratorio de Psicopedagogía | |
|---|---|
| <i>Sebastián Morey Otero*</i> | |
| 1933: | Creado bajo el nombre de <i>Laboratorio de Psicopedagogía Experimental</i> y adscrito al Instituto Normal «Joaquín R. Sánchez», tiene por director a <i>Sebastián Morey Otero</i> . |
| 1939: | Ante el fallecimiento de su fundador, pasa a llamarse en su honor <i>Laboratorio de Psicopedagogía «Sebastián Morey Otero»</i> , a pedido del personal. |
| 1942: | <i>María A. Carbonell de Grompone</i> obtiene, por concurso de oposición, la dirección del laboratorio. |
| 1947: | El laboratorio funciona dividido en secciones: <ul style="list-style-type: none">• Sección Psicometría. Jefe de sección (1954): Zaira Gamun de Kussrow.• Sección Pedagógica. Jefe de sección (1954): Élide Tuana.• Sección Educación especial. Jefe de sección (1954): Blanca Desideri de Castiglioni.• Sección Clasificación Escolar. Jefe de sección (1954): Elodia Artecona de Rincón.• Sección Clínica Psicológica. Jefe de sección (1954): María A. Carbonell de Grompone. |
| *Datos extraídos de la <i>Revista de la Sociedad de Psicología del Uruguay</i> (1993), ya citada. | |

Como puede apreciarse en el cuadro, a partir de 1947, el Laboratorio Psicopedagógico funcionó dividido en varias secciones: la Sección Psicometría, la Sección Pedagógica, la Sección Clasificación Escolar, la Sección Clínica Psicológica, etcétera. Otro nombre se impone a ser mencionado por su invaluable aporte a la psicología y a la psicopedagogía: el de la *profesora Élide Tuana*, quien estuviera al frente de la Sección Pedagógica.

Propongo detenernos en el cometido de estas secciones y en sus denominaciones. Se observa en la descripción de sus objetivos una marcada preocupación por la medición y la clasificación, teñida por un franco espíritu positivista: «contrastar», «correlacionar», «estandarizar»... Hay una mayor credibilidad en el in-dividuo de la antigua tradición filosófica y un menor énfasis en el sujeto. Pero además, lo psicopedagógico reza en la nomenclatura seccionada: psicología y pedagogía quedan, desde el lenguaje, separadas. Y aunque esta no fuera la intención, vale la pena preguntarse: ¿en el pecado está la penitencia?

La disociación sujeto-objeto es uno de esos aspectos primordiales de un paradigma reduccionista. Cuando el pensamiento científico escinde realidades inseparables, sin poder establecer sus conexiones, reduce la complejidad de la realidad a la simplicidad. En cambio, la psicopedagogía requiere de la interdisciplinariedad

y de la transdisciplinariedad para legitimar su existencia y justificar su supervivencia, en el sentido de un paradigma que a la vez disocie y asocie.

Finalmente, expresiones como «clasificación escolar», «psicometría», «clínica psicológica» —o la insistencia en la confección, adaptación y aplicación de pruebas para determinar la «edad mental»—, hacen sospechar que la balanza se inclinaba hacia el campo de la psicología, incluso de una psicología que fuera progresivamente perdiendo entusiastas en el medio universitario. El nombre de Alfredo Binet, antes aludido, alimenta igualmente esta hipótesis.

Paradójicamente, la partida de nacimiento de la psicopedagogía, acuñada en el recinto de la enseñanza primaria y media, tuvo por marca una fuerte impronta pedagógica; tal vez aquí resida su otro «pecado original».

El discurso pedagógico nunca ha sido suficientemente valorado por las diferentes esferas y elites universitarias. En todo caso, hace algunos años se le ha concedido voz, aunque no goce todavía de un prestigio consensuado.

Otros mitos fundacionales a construir.

Otras versiones rioplatenses

Es preciso reconocerle a la psicopedagogía otro orden de filiación, aunque esta no figure en los papeles bajo ninguna de las figuras adoptivas posibles. Este lado menos «oficial» de su genealogía sí transcurre en terreno universitario, en el entorno de la neuropediatria y de la neuropsicología. Los nombres de *María Antonieta Rebollo* y de *Carlos Mendilaharsu y Sélrika Acevedo de Mendilaharsu* son en este contexto una cita obligada. Existe allí una importante tradición de asistencia e investigación en aprendizaje, en particular en lo que se refiere a su «patología». Como puede verse aquí la matriz es fuertemente médica, aunque también se destaca por el carácter interdisciplinario de sus acciones.

Mencionar al aprendizaje nos conduce por otros nombres —por ejemplo, el de *Haydeé Santini de Souto*— y por caminos de reflexión, no menos importantes que el de la historización de esta área del conocimiento.

Toda disciplina procura delimitar su perímetro de competencia, al tiempo que revela, extrae o construye un objeto de estudio. Morin (1990) nos advierte, en este sentido, del riesgo de una «hiperespecialización» del investigador y del peligro de «cosificación» del objeto estudiado, en el sentido de olvidar que este es un producto construido, aunque se lo perciba como una cosa en sí. Es decir, que el objeto creado por el discurso científico no recubre lo real; en la mejor de las circunstancias solo lo hace parcialmente.

La interdisciplina se presenta como un buen antídoto para el primero de los problemas esgrimidos, la hiperespecialización. Aunque sabemos que el encuentro con la otredad (esta vez en las comarcas del saber), siempre trae aparejadas un sinnúmero de disputas territoriales, es un daño menor que es forzoso pagar.

En el extremo opuesto al de la hiperespecialización, acecha otra amenaza: el desvanecimiento de los bordes disciplinares. Esta nueva contingencia no es

ajena al tema que nos ocupa. Si bien la educación parecía ser el ámbito de competencia de la psicopedagogía por excelencia, por ejemplo en Argentina dicha carrera contempla al área empresarial como opción profesional de sus egresados. Su currículo incluye y jerarquiza incluso la orientación vocacional y profesional, patrimonio exclusivo de la psicología en Uruguay.

A pesar de ello, en Argentina la historia de la psicopedagogía detenta un sesgo más definido e ininterrumpido. Surge como disciplina científica a mediados del siglo pasado y nace como carrera en 1956, bajo el nombre de Instituto de Psicopedagogía, en la Universidad del Salvador, siendo la primera en Latinoamérica. La fusión que se produce en mayo de 1999, dando lugar a la *Facultad de Psicología y Psicopedagogía* como se la conoce hoy en día, fue realizada «para maximizar la formación, ya que ambas carreras poseen un ciclo común, que le permite a los futuros graduados de Psicología y Psicopedagogía, experimentar el trabajo interdisciplinario desde su formación» (USAL, 2011) Al tiempo que se destaca el valor de la interdisciplina, se integran al proyecto académico saberes y prácticas de la educación y de la salud mental.

A semejanza de nuestra Universidad, la Universidad de Buenos Aires (UBA) no incluye dentro de su menú académico una licenciatura en Psicopedagogía. No obstante, en el seno de la Facultad de Psicología, existe una cátedra de *Psicopedagogía Clínica*, que toma a su cargo cursos de grado y postgrado (por ejemplo, Maestría en Psicología Educacional).

Es una materia electiva dentro del ciclo de formación profesional de grado, es decir, para los futuros egresados de Psicología. El nombre de la *doctora Silvia Schlemenson*, titular de la cátedra, merece ser mencionado. El grupo docente a su cargo desarrolla una actividad de investigación y producción, cuya especificidad y creatividad vale la pena subrayar.

Redactada por este mismo grupo, continúa en trámite una interesante propuesta de Especialización en Psicopedagogía Clínica. De sus aciertos puedo dar testimonio, por haber sido *evaluadora externa* del proyecto en cuestión.

Amén de estos dos *locus* académicos detallados —la Universidad del Salvador y la Universidad de Buenos Aires—, el sitio «Universidades.org» (2011) brinda un listado de más de veinte universidades argentinas, entre públicas y privadas, que ofrecen profesorado o licenciaturas en psicopedagogía. Estos tienen una duración muy variada (las opciones más breves son de año y medio y las más largas de cinco años).

Algunas de estas carreras de grado otorgan a la psicopedagogía, a través de su malla curricular, un objeto de estudio menos acotado que otras. Siguen confiéndole centralidad al problema del aprendizaje, pero extienden sus fronteras a lo institucional, a lo vocacional y a lo laboral.

Junto al listado mencionado, este mismo sitio publica una síntesis de «salida laboral» de los «licenciados en psicopedagogía» en general. Entre las responsabilidades asignadas, destacamos:

- «Detectar dificultades en el desarrollo o en el aprendizaje de alumnos en diferentes niveles escolares»;
- «Diseñar y desarrollar programas de reeducación para aquellos individuos que requieran un apoyo especial, según las dificultades detectadas»;
- «Coordinar y desarrollar tareas técnicas en Departamentos de Orientación de Centros Educativos»;
- «Asesorar a individuos de todas las edades, en su proceso de desarrollo personal, así como en la elección de su futuro profesional».

Las conclusiones posteriores concitan un mayor interés y preocupación: «Parece ser entonces que los licenciados en psicopedagogía cumplirán funciones que, hasta ahora, estaban destinadas a los psicólogos escolares»

Hacia el final se alude a la empresa privada, donde estarían surgiendo «una gran cantidad de gabinetes psicopedagógicos con el fin de realizar las funciones descritas anteriormente, o incluso las de orientación profesional.»

Lejos de agotarse, la interrogante sigue en pie: ¿de qué hablamos cuando nos referimos a la psicopedagogía? Podría pensarse que limitar sus fronteras a las del aprendizaje aumentaría el riesgo de la «hiperespecialización». Pero además facilitaría eventuales aficiones a la «cosificación», en la medida que ese aprendizaje debe ser investigado y construido conceptualmente a la luz de los diferentes escenarios que lo determinan: individual, familiar, grupal, institucional, societal y cultural..

Su carta de identidad: intersecciones disciplinares

Cuando pensamos en la necesidad de problematizar un concepto desde las diferentes coordenadas que lo atraviesan, se nos impone una vez más Edgar Morin y su paradigma de la complejidad. Mientras la psicología pudo imponer su monopolio discursivo sobre el aprendizaje, un afán reduccionista y simplificador obtuvo el precio de un empobrecimiento conceptual. Algunos han aludido a esta circunstancia refiriéndose irónicamente a la «ciencia de la ratología».

En el contexto de una psicología de bordes difusos, el vínculo con la pedagogía adquirió visos conflictivos. Habitar un territorio común produjo oscilaciones en la relación de estas dos disciplinas, que han oscilado entre la complicidad y la competitividad, entre el amor y el odio, entre el reconocimiento y el desconocimiento. Por momentos, una lucha fratricida..

La psicopedagogía, entonces, podría entenderse como apuesta a una reconciliación impostergable, aunque sepamos que los rencores nunca ceden del todo (más allá de las alianzas o de las bondades de compartir una misma alcoba). Así volvemos al tema de los orígenes, ya que se trata de una génesis disciplinar connotada por su carácter imperioso. La psicopedagogía responde a un imperativo práctico; es necesaria, forzosa y recurrente.

Esta marca de fábrica la ubica en la categoría de «disciplina tecnológica», en el sentido de lo planteado por Bachelard, «surgida desde fines operativos que la determinan y atraviesan, carece de objeto teórico propio, ya que en realidad su objeto es un «objeto de aplicación» (Follari, 1997: 27)

Comparte así el mismo rango que la medicina, la ingeniería, la pedagogía, etcétera. Caracterizada como disciplina aplicativa, requerirá de los aportes de las llamadas «ciencias básicas» para describir y abordar su campo de operación, es decir, para recoger explicaciones que den cuenta del espacio empírico en cuestión. Paradójicamente, la psicología quedaría posicionada según este esquema referencial como una de estas ciencias básicas que, junto a la sociología, a la lingüística, a la antropología y otras, aportaría sus constructos teóricos para la comprensión de fenómenos eminentemente educativos.

En el acuerdo o en la discrepancia con el pensamiento de Bachelard, no ofrece demasiadas dudas la complejidad de los vínculos de la psicopedagogía con las otras disciplinas. Precisamente su desarrollo —y acá no surgen diferencias en la región— se produce en el contexto de la interdisciplinariedad. Justamente porque la historia de las ciencias no es solo la de la institucionalización disciplinaria, es también la de la permeabilidad o ruptura de las fronteras disciplinarias, incluso la de la creación de disciplinas híbridas que terminan autonomizándose.

Tal parece ser el caso de la psicopedagogía. Pero ocurre que en esta, su virtud, reside asimismo su defecto o el «talón de Aquiles» de su denominación. No se trata únicamente de un problema de palabras; sabemos que los nombres no son «inocentes» y encierran concepciones implícitas. Me refiero al riesgo de lo que podría significar un nuevo reduccionismo o un nuevo claustro epistemológico en el que pueda recrearse la ilusión de sabiduría, la creencia en que la realidad podría abarcarse y agotarse en un sistema coherente de ideas. Por eso su designación y su estructura disciplinar resuena en algunos medios como sábana corta.

Acerca de sus prácticas

Vayamos ahora al terreno de sus prácticas y al de su estado actual en nuestro medio. Es preciso admitir, con pesar, que aquel fuerte impulso desde el ámbito de la formación docente no tuvo la continuidad deseada. Su prolongación en los servicios de diagnóstico y orientación, abocados a la enseñanza primaria y media, a nivel público, no goza del mismo prestigio.

Estos servicios han debido centrar sus recursos en la actividad asistencial. Si *la necesidad tiene cara de hereje*, este es un buen ejemplo. La demanda de atención especializada —diagnóstico e intervención— ha tenido un crecimiento que desborda la capacidad de respuesta de los equipos técnicos implicados.

Dar respuesta a dichos requerimientos ha ganado prioridad, en desmedro de las actividades de formación de sus profesionales. Del mismo modo, la investigación ha pasado a la categoría de quimera o anhelo postergado.

En el espacio universitario médico, en cambio, el esfuerzo por llevar adelante una práctica actualizada ha proseguido. Su accionar privilegia el trabajo con «el paciente» o «la familia del paciente»; su alto grado de especialización no le ha permitido contemplar la intervención institucional o las estrategias preventivas. No obstante, ha impulsado la profesionalización del psicopedagogo y, consecuentemente, la expansión de la disciplina a la esfera privada. Este último se ha convertido en motor de desarrollo disciplinar y, por qué no decirlo, en un nuevo motivo de reyertas disciplinares.

Hagamos una distinción dentro del espacio privado. Tenemos, por un lado, las clínicas psicopedagógicas; son en su mayoría herederas de la tradición universitaria. Algunas de ellas, curiosamente, no incluyen al psicólogo en su *staff* profesional o lo hacen a través de contratos puntuales y de interconsultas. El motivo aducido es de orden económico: parece ser un profesional más caro.

Otra es la situación de los colegios privados que, desde hace apenas unos lustros, salvo excepciones, han creado los gabinetes psicológicos o psicopedagógicos. Difícilmente tienen una estructura interdisciplinaria. Están habitados, mayoritariamente, por psicólogos que no han podido especializarse en lo educativo, porque ningún postgrado universitario público lo contempla. Pero además, aquí la situación económica se invierte, porque la mayoría de estos psicólogos parecen baratos, en razón de los salarios que reciben. Y como lo barato sale caro, no siempre están dispuestos a invertir tiempo y dinero en una formación privada.

Este ha sido otro pecado de la psicopedagogía, que no la ha ayudado a conquistar un espacio académico con otra envergadura: por mucho tiempo no ha sido demasiado redituable.

Encuentros y desencuentros con el Psicoanálisis

¿Cómo conquista una disciplina su autonomía? Diversas condiciones colaboran a tales efectos: haber delimitado sus fronteras y su objeto de estudio, tener un lenguaje propio y un corpus teórico que lo sostenga, disponer de un conjunto de técnicas elaboradas o adaptadas a su accionar. El proceso de autonomización también puede vincularse, eventualmente, a la construcción o adecuación de su patrimonio teórico. Tomaré este último camino para ingresar en la relación de la psicopedagogía con el Psicoanálisis.

Un artículo de *Actualizaciones en psicopedagogía*, que figura en una publicación argentina, destaca la siguiente afirmación: «el Psicoanálisis y la psicología genética, dos espacios teóricos que la psicopedagogía reconoce y privilegia como fundamentos centrales de su quehacer.» (Galaz, 1995: 10).

¿Encontraríamos la misma aseveración en una publicación uruguaya? Más allá de la respuesta, optemos por admitir que el vínculo del Psicoanálisis con lo educativo es, en el mejor de los casos, una historia de encuentros y desencuentros.

Hemos insistido en distintas oportunidades, a propósito de los oficios de educar y psicoanalizar, que en el devenir de estas dos empresas se producen rupturas dialógicas. El Psicoanálisis se torna peligroso e inquietante porque interpela la *ilusión pedagógica*: si bien postula una pulsión epistemofílica, pone de relieve la concomitancia de fuerzas contrapuestas.

Por el contrario, la institución educativa prefiere rehusar la naturaleza conflictiva de lo psíquico, acaso para sostener su tarea primaria (transmisión y producción de conocimientos). Todo ello entorpece el diálogo.

Mientras el interrogante pedagógico o psicológico se dirige al «sujeto del conocimiento» o al «sujeto epistémico», recortado en su calidad de aprendiz —qué sabe, cuánto conoce, cómo aprende, por qué no lo hace más rápido, por qué no aprende o cuánto mide—,¹⁵ el Psicoanálisis se pregunta por el «sujeto de/del desconocimiento» (sujeto de/del inconsciente), dividido y descentrado: quién es, por qué sufre, qué desconoce de sí, de dónde viene, dónde está su conflicto.

Los intentos por aunar ambos discursos son bienvenidos y no tan numerosos como querríamos. La realidad fáctica a veces nos lleva a pensar que esto no es del todo posible, que la psicopedagogía así entendida no es más que una ilusión.

Nos parece más alentador y plausible consentir que la complejidad de lo educativo o del aprendizaje permite detectar diferentes «niveles de emergencia» de esta misma realidad, obligándonos a aceptar los límites que se nos imponen al pretender abordar cada uno de ellos. Una cierta inconmensurabilidad de las teorías, no soslayada por ahora, no nos autoriza a encender simultáneamente las diferentes zonas del conocimiento científico a favor de un único fenómeno.

Algunos autores señalan con preocupación el riesgo de hacer con el Psicoanálisis una adopción que atente contra su propia ética, es decir, aplicar sus descubrimientos con el fin de obtener una adaptación del sujeto a los valores imperantes. Es decir, usarlo en defensa de lo instituido, privilegiando el acatamiento de las normas establecidas.

Si la institución educativa, por su filiación moderna, propende al disciplinamiento de sus actores, utilizar al Psicoanálisis para controlar al sujeto a través del tan mentado *reforzamiento yoico*, implicaría condenar a este último a un mayor grado de sujeción. Supondría apuntalar el sometimiento de la singularidad —comprendidos sus pequeños o grandes excesos— a la lógica del rendimiento y la eficacia.

El precio de un afán adaptacionista suele ser, con frecuencia, el quebranto de la creatividad. La historia nos recuerda a través de nombres como el de Thomas Edison, Albert Einstein y Ludwig Wittgenstein, entre otros, que sus conflictos, desajustes e incluso abandonos del sistema educativo no menoscabaron sus destacadas contribuciones a la humanidad.

En todo caso, el aporte del Psicoanálisis a la educación y a la psicopedagogía reside en su aspiración de entendimiento de lo humano. Recordemos que

15 Esta medición puede traducirse como cuantificación del rendimiento de la inteligencia, de la motricidad, etcétera.

se trata de una perspectiva ideológica diametralmente opuesta a aquella que, inspirada en técnicas de moldeamiento y condicionamiento conductual, procura controlar el hecho educativo. Si no tomamos en cuenta esta diferencia sustantiva, estaremos abocados a un juego de disfraces (pasando gato por liebre).

Roberto Follari alimenta esta orientación reflexiva al afirmar: «El “sujeto de aprendizaje” no es, en última instancia, identificable a pleno (coextensivo con) el “sujeto escolar”» (1997: 64) Podríamos agregar, asimismo, que el «sujeto de aprendizaje» tampoco debe homologarse al «individuo de la conciencia». He aquí otro aporte del Psicoanálisis que afecta y redimensiona el concepto mismo de aprendizaje.

Me refiero a lo que en el lenguaje analítico designaríamos como *procesos identificatorios*: se aprende del otro y con el otro, se incorpora algo de él. En este sentido, aprender no es necesariamente beneficioso para el sujeto; pensemos por ejemplo en las identificaciones patógenas.

Este aprendizaje no concuerda siempre con los designios del aprendizaje escolar; incluso puede llegar a oponerse a él. A modo de ejemplo, una institución marcadamente femenina, como lo es la institución educativa, provoca en algunos varones un oposicionismo al sistema escolar, porque subjetivamente ello les permite reasegurar lo masculino. En esta circunstancia se privilegia, como *aprendizaje significativo*, el ser varón. Y esa puede ser a veces la verdad del sujeto para el Psicoanálisis, en su vocación por lo auténtico.

Decíamos que la identificación podría concebirse como una forma extensiva de aprendizaje, en el sentido de una adquisición en la que se toma al semejante como modelo a asimilar. El deseo del otro y por el otro es aquí claramente el motor del aprendizaje, porque el otro adulto ha marcado prematuramente al cachorro humano con su propio deseo y porque tal asimetría habría desencadenado el deseo de ese otro como parte de sí. Pero no hay una voluntad consciente que lo dirija y tampoco un saber sobre la adquisición; el mecanismo de la identificación es inconsciente. Y no necesariamente este aprendizaje implica una ganancia; en todo caso comporta simultáneamente una ganancia y una pérdida.

Diferentes niveles de abordaje. Implicancias del Psicoanálisis

Me propongo, a continuación, acercar algunos de los interrogantes precedentes al escenario de sus prácticas respectivas. Para ello es menester establecer una distinción al interior de lo que podrían considerarse diferentes niveles del accionar profesional. Llamaré a estos tres momentos del abordaje psicopedagógico de la siguiente manera:

1. mirada psicopedagógica;
2. intervención psicopedagógica;
3. tratamiento psicopedagógico.

Los avatares ocurridos en torno al sufrimiento de María podrán ayudarnos a explicitar cómo entendemos estos diferentes niveles.

María es la menor de cuatro hermanas, gestada y nacida en medio de una crisis matrimonial de sus padres, cuando ya nadie la esperaba. Su presencia prolongó la convivencia de la pareja, que se mantuvo unida hasta que la niña cumplió dos años.

El parecido con su padre ha sido para la madre un motivo de rechazo que la ha culpabilizado por no poder revertirlo. Presenta, desde su ingreso a la escuela, desajustes de su comportamiento respecto a las normas de convivencia establecidas por la institución escolar. La institución en cuestión no se caracteriza por una rígida disciplina.

Sus actitudes afectan el rendimiento curricular, destacándose un elevado número de faltas ortográficas y un desempeño global descendido. Llama la atención el contraste entre la copiosa información cultural detentada y la escasa aplicación de tales conocimientos en sus tareas diarias.

La maestra de María sugiere a los padres la realización de un estudio pedagógico, indicación que los padres cumplen con prontitud. Del estudio efectuado tomaremos solamente aquellos datos más significativos:

- lenguaje oral: fluida iniciativa conversacional, con adecuada producción en los niveles fonético-fonológico, lexical y morfosintáctico;
- modo lector: corriente-expresivo;
- comprensión lectora: decodificación parcial del mensaje leído, con abundantes agregados personales que lo distorsionan;
- ortografía: disortografía de grado medio;
- producción de texto escrito: escasos contenidos ideacionales;
- numeración, técnica operatoria y geometría: marcada rapidez y acierto en sus procedimientos;
- razonamiento: requiere la presencia y estímulo del adulto para la resolución de problemas.

Tratándose de un rendimiento global disarmónico, teñido por dificultades afectivas muy evidentes, el estudio sugiere el comienzo de un tratamiento pedagógico y la necesidad de llevar a cabo una «consulta psicológica». De este nuevo estudio también tomaremos lo más relevante:

- no se detectan dificultades a subrayar a nivel de las funciones de alta integración cortical;
- rendimiento global marcadamente heterogéneo;
- sentimientos de minusvalía y baja autoestima;
- escasa tolerancia a la frustración;
- predominio de «defensas maníacas»;
- necesidad de aprobación concomitante a la provocación de situaciones de rechazo;
- vínculo conflictivo e indiscriminado con la figura materna.

Se recomienda el inicio de «un tratamiento psicoterapéutico, de orientación psicoanalítica», sugerencia que fuera bien recibida. Cuando los padres de María

se acercan a nosotros solicitando un tratamiento pedagógico, el tratamiento psicoterapéutico ya estaba en curso.

El primer momento del tratamiento pedagógico consistió en propiciar un espacio de mutuo conocimiento entre María y Soledad, la maestra especializada que lo tomó a su cargo.

El trabajo de Soledad no se limitaba a estos encuentros con la niña o con los padres; disponía de un ámbito de reflexión interdisciplinario al que podía acudir cuando fuera preciso. A punto de partida de esta *segunda mirada* sobre los fenómenos intersubjetivos (Baranger, 1992), se procuró establecer una articulación entre los diversos discursos en acción: el pedagógico, el psicológico y el psicoanalítico.

He aquí el primer nivel de abordaje al que aludíamos, vinculado con los procesos de diagnóstico¹⁶. Recién entonces, cuando se ha instaurado este diálogo interdisciplinario, es lícito hablar de una «mirada psicopedagógica».

Pasaremos entonces de un plano descriptivo (sintomático), que caracterizaba a los informes resumidos, a un plano interpretativo (hermenéutico):

María devora con avidez todo lo que recibe (lecturas, videos, propuestas lúdicas, etcétera), pero en lugar de metabolizar lo recibido necesita expulsarlo rápidamente: su conducta verborrágica da cuenta de ello. En este sentido llama nuestra atención su capacidad para retener con extrema fidelidad la información recepcionada, aunque esta cualidad hipermnésica no se ve acompañada por la facultad interpretativa. Se trata de una copia servil; lee algo y lo cuenta textualmente, pero no logra responder a las preguntas que investigan la comprensión de lo leído. Dicho con otras palabras, actúa en ella un mecanismo hiperacomodativo que no favorece la integración de lo aprendido.

Los procesos asimilativos estarían obstaculizados por el protagonismo de «mecanismos evacuativos». ¿Qué se procura evitar por estos medios?

El carácter voraz de las incorporaciones —ya se trate de una persona, de un aspecto parcial de esta o de un conocimiento— parece ser el detonante por el cual se adopta esta actitud expulsiva. El objeto deseado, en virtud de esta voracidad, degenera fantasmáticamente en objeto destruido y temido, por lo cual se lo procura desterrar del escenario psíquico.

La coexistencia de una vivencia de vacío relanza el *hambre de objeto*, ingresando así en un circuito repetitivo difícil de romper. En este caso la estrategia pertinente del lado del educador ha sido la dosificación de sus propuestas.

Los mecanismos evacuativos no solo se producen cuando el objeto a incorporar es vivenciado como peligroso; asimismo cuando comporta un aspecto doloroso de la realidad. Se observa que el estilo habitual de María de relacionarse con las personas, y con el conocimiento, está condicionado por su intolerancia al dolor psíquico. Puede decirse incluso que el uso de dicha mecánica defensiva se ve reforzada por la dinámica del rechazo.

16 La afirmación involucra los procesos diagnósticos individuales (como en este ejemplo), pero también los grupales o institucionales.

Los actos compensatorios de su madre, teñidos por el halo de lo culpógeno, son decodificados por la niña como prueba de la insatisfacción y disconformidad materna para con ella. En este contexto debe entenderse su verborragia y su tendencia a un exceso de acción (lo maníaco), como un ataque a su propio pensamiento para impedir el acceso de una realidad dolorosa insostenible: sentirse o ser rechazada.

Una alternativa complementaria es la observada con los mensajes escritos: distorsionar los datos ofrecidos para evitar la eventualidad de lo displacentero. En esta oportunidad diríamos que el mecanismo es el hiperasimilativo.

Otra estrategia psíquica, de similar objetivo, consiste en procurar inocular al otro el sentimiento de lo desagradable, por lo cual rechazar y ser rechazada se alternan permanentemente. Cuando este mecanismo se ha generalizado en exceso, sus repercusiones se extienden hacia el aprendizaje; lo recibido no prende —no se aprehende—, tiende a ser rechazado o escupido. El desprecio puede operar aquí un rol preponderante.

Por otra parte, la ambigüedad de sus límites identitarios con los de la figura materna (ambigüedad alimentada por el uso excesivo de la identificación proyectiva), provoca una discriminación fallida cuando entran en juego sus procesos operacionales.

Ello ocurre, por ejemplo, cuando al proponérsele una comprensión lectora no alcanza a delimitar los conceptos implicados o a establecer relaciones inclusivas entre ellos. También cuando no logra ordenar y jerarquizar los datos proporcionados por la letra de un problema matemático.

A tales efectos, el educador debe ofrecerse como «auxiliar» o «prótesis» del pensamiento, favoreciendo la reorganización de los productos representacionales y la continencia de los contenidos ideacionales en el contexto de esta precariedad de la estructuración psíquica del sujeto.

Un segundo nivel del accionar profesional en esta área remite a la «*intervención psicopedagógica*». María continuará ayudándonos a pensar sobre este nuevo trayecto. Haré referencia, entonces, al ámbito de una supervisión en la que Soledad cuenta con preocupación los obstáculos que la niña pone al trabajo con el lenguaje. Se refiere a ellos como sentimientos de minusvalía, recordando algunas de sus expresiones:

| |
|----------------------------------|
| «Yo no sirvo para esto.» |
| «A mí me cuesta la comprensión.» |
| «No sé hacerlo; no puedo.» |

Todo esto enmarcado en lo que Soledad describe como una «capacidad asombrosa», supeditada a la condición de detenerse a pensar, con ella al lado.

Siendo otro mi lugar, mi función y mi perspectiva,¹⁷ le recuerdo a la docente que en la entrevista inicial con los padres, ella misma había consignado el rechazo de la madre por esta área del conocimiento. Había manifestado con fastidio que las letras la «superaban». En cambio, la profesión del padre le había exigido a este una importante formación literaria.

No ganábamos demasiado, según lo confirmaba Soledad, procurando el «reforzamiento yoico»; diciéndole que sí podía con las letras, y ofreciéndole abundantes pruebas al respecto. Desde mi lugar de psicoanalista, yo escuchaba otra cosa: lo que allí estaba en juego era una encrucijada identificatoria, un ejemplo encarnado de identificación patógena.

La intervención psicopedagógica que podía efectuarse a través de Soledad consistía en un *trabajo de desidentificación o desaprendizaje*. Explicitar algo que María no sabía de sí misma: su madre hablaba en ella, a través de ella, impidiéndole ser de otra manera.

María debía aprehender que no era ella, sino su madre, la que tenía problemas con el lenguaje; esta era una versión verosímil (¿su verdad?). Pero dicha intervención, además, tenía que contemplar el temor de la niña, cuya supuesta dificultad la unía a su madre —aunque fuera por lo negativo—, y cuya eventual discriminación conllevaba el riesgo de la pérdida definitiva. Era preciso estimar la precariedad del vínculo, buscando andamiajes alternativos para sostenerlo... siempre que fuera factible hacerlo.

Antes de ingresar al tercer nivel, habremos de conceder que en este ejemplo el contexto sigue siendo el pedagógico, en el sentido de un suelo extranjero para el Psicoanálisis. La *intervención psicopedagógica* es apuntalada desde la supervisión.¹⁸ Y es propiamente psicopedagógica porque se produce un acto de interdisciplinariedad, fruto de la concurrencia de dos miradas distintas sobre un mismo problema.

En otras situaciones el acto psicopedagógico podría emerger como iniciativa del docente especializado, de forma intuitiva o a costa de una formación específica en *psicopedagogía clínica*. Pero quiero resaltar que se trata de algo puntual, que ocurre en otro ámbito, aun cuando dichas intervenciones se reiteren, sean varias.

No conviene olvidar que María cursa un tratamiento psicoterapéutico que corresponde preservar de posibles interferencias transferenciales.

Finalmente he de ingresar al tercer nivel, el «tratamiento psicopedagógico», que sí se desarrollaría en un escenario psicopedagógico por excelencia. Empiezo confesando mis dudas acerca de su factibilidad, más allá de nuestras expectativas o intenciones y más acá del título que le adjudiquemos a nuestra actividad. Las presentes reflexiones solo son pertinentes cuando un tratamiento

17 Esta circunstancia determina un recordar distinto al del profesional inmerso en el campo, sea este maestro como Soledad, psicólogo, psicomotricista, etcétera.

18 Es evidente que el problema de la transferencia está implícito, aunque no sea este el momento de detenernos en ella.

de esta naturaleza pretende implicar al Psicoanálisis como herramienta no solo teórica sino técnica.

En primer término, resulta difícil hacer congeniar simultáneamente la «lógica del rendimiento» con la «lógica del deseo», incluso reconociendo la pertinencia de ambas.

Parece más oportuno brindar «señalamientos» —en calidad de intervención psicopedagógica—, cuando estas dos lógicas entran en franca colisión. Por ejemplo cuando el deseo de seguir siendo pequeño para retener los beneficios consiguientes se contrapone al crecimiento implicado en el acto de aprender.

Si el técnico se propone alternar ambas lógicas, incorpora el riesgo de favorecer ansiedades confusionales. En circunstancias como las de María, cuyas fronteras psíquicas denotan fragilidad, este proceder sería particularmente desaconsejable.

Una segunda objeción recae sobre el fundamento de trabajar sobre un denominador común, el conflicto, aspecto contemplado por la psicología genética y por el Psicoanálisis.

Sucede que no son avatares que se desarrollen en un mismo territorio del psiquismo. El conflicto de la psicología genética tiene una inscripción preconsciente-consciente y el conflicto privilegiado por el Psicoanálisis, aquel que hace a su especificidad, tiene por locus el sistema Inconsciente. Procurar acceder a este último requiere de un encuadre poco fecundo para arribar a objetivos privados de lo escolar.

En tercer lugar me referiré a los fenómenos transferenciales y contratransferenciales que se jugarían en un «tratamiento psicopedagógico», y a la dificultad para sostener tal nivel de compromiso y afectación emocional, especialmente cuando no existe una formación adecuada y cuando tampoco ha existido un proceso analítico personal del profesional en cuestión.

Se me podría objetar, entonces, que el tratamiento psicopedagógico se desarrollaría «en transferencia», pero no abordaría «la transferencia», es decir, no la interpretaría.

Desde nuestra perspectiva el «tratamiento psicopedagógico» quedaría delimitado y limitado por la condición de una mirada o una escucha psicopedagógica y, eventualmente, por algunas intervenciones de esta misma entidad. El Psicoanálisis tendría allí una participación secundaria y escasamente comprometida. Esta última alternativa sugiere un mayor nivel de plausibilidad.

Retomaré la historia de María para dar cuenta de lo planteado y para insistir en las bondades de la intervención psicopedagógica. Soledad recurre a mí nuevamente, ya que siente que la niña la «agota» y que la estridencia de su voz no le parece normal. Agrega, además, que María no respeta sus límites y la invade constantemente.

Ahora se ha invertido la circunstancia anterior: es María la que habla a través de Soledad, diciendo cómo se siente en la relación con su madre: invadida por

su dedicación, por sus exigencias, por sus expectativas y también por sus gritos cuando no cumple con lo solicitado en forma inmediata.

¿Qué puede hacer Soledad? Contarle a María, con cuidado,¹⁹ cómo se siente en esa situación agobiante,²⁰ para luego preguntarle si a ella le ocurre algo así a veces. Es decir, hacer uso de lo contratransferencial, procurando instituir un diálogo que le permita a María saber de sí y mudar en palabras lo que se manifiesta a través de actos.

Solo en una segunda instancia podría preguntársele: ¿Quién grita en ti? ¿Quién exige tanto? O sea, tornar ese sentimiento de rechazo que ha hecho carne en Soledad en instrumento que promueva el trabajo psíquico.

Me atrevo a afirmar que la maestra se ha convertido para la niña en un *objeto intermediario*, función que en otro escenario —en soledad, con minúscula— podría no estar en condiciones de asumir.

En este entorno clínico-pedagógico la psicoanalista es quien sostiene las vicisitudes transferenciales (transferencia-contratransferencia), poniéndola a trabajar al servicio de la tarea psicopedagógica.

Podría decirse que allí se forja una suerte de *telescopaje transferencial*, ya que la vía saludable para seguir trabajando con María es la de sostener su transferencia. De lo contrario, se vuelve un clima insoportable para ambas.²¹

Hemos llegado al punto que me autorizará a establecer un distingo imprescindible para dar cierre a este apartado. Lo psicopedagógico puede pensarse en *un solo de persona* o como efecto de interdisciplina; son dos caminos divergentes.

El primero de ellos reúne en la figura del psicopedagogo, no solo técnicas y marcos teóricos provenientes de campos disciplinares distintos, sino posicionamientos epistemológicos e identitarios no siempre (ni necesariamente) conciliables. Es en esta coyuntura que hablar de un *tratamiento psicopedagógico* despierta cierta aprensión de mi parte, reparo que no es ajeno a mis diversas inscripciones disciplinares.

El segundo camino es el planteado a propósito de María y Soledad. Allí lo psicopedagógico es un acto de interdisciplina. Como decía algunas líneas más arriba, la psicoanalista toma a su cargo el problema de la transferencia, pero no se ocupa de los dispositivos didácticos ni de las prerrogativas pedagógicas, asunto de exclusiva responsabilidad de la maestra. *Cada cual atiende su juego...*

Se trata de un viejo problema. Ya en 1991, Evelyn Levy escribe preocupada por la «Posición e intervención en la dirección del tratamiento psicopedagógico». Las prácticas profesionales de los psicopedagogos de la vecina orilla, según la autora, se prestan a ahondar esa rancia ruptura entre lo psíquico y lo cognitivo:

19 En esta circunstancia decir «con cuidado» implica no invadirla, respetar sus tiempos de *asimilación psíquica* y de *interrogación de sí*.

20 Al formular esta confesión habrá de precaverse de los efectos rebote (por ejemplo, culpabilizar a María).

21 Las puertas de fuga a este padecimiento no suelen ser las más convenientes.

Algunos psicopedagogos han respondido a este interrogante planteando que en un diagnóstico indagan acerca de las implicancias subjetivas en las dificultades de aprendizaje, pero en el tratamiento se desentienden de las mismas. Otros colegas, por el contrario, centran su atención en estas últimas, desestimando las intervenciones sobre los objetos y situaciones de conocimiento. Sostienen esta postura planteando que la escuela abordará los aprendizajes sistemáticos. (Levy, 1991: 43-44)

Las preguntas por la identidad de María que antes formuláramos cierran con puntos suspensivos esta otra pregunta por la identidad de la psicopedagogía, pregunta por su «no lugar», por su condición de intersección disciplinar, pregunta por un espacio que requiere de muchas otras voces que la mía para construir su modo de ser...

Psicopedagogía

Niveles de abordaje e implicancias del Psicoanálisis

- A- *Mirada psicopedagógica*: comprende procesos de diagnóstico y orientación individual, grupal o institucional. El Psicoanálisis es utilizado, fundamentalmente, como instrumento teórico que orienta hacia una determinada escucha clínica. El requisito de este nivel sería el de establecer un puente dialógico entre el discurso analítico y el pedagógico, e incluso, entre lo psicoanalítico y lo psicológico.
- B- *Intervención psicopedagógica*: utilización alternativa de un conjunto de dispositivos y procedimientos técnicos propios del Psicoanálisis o inspirados en su cuerpo doctrinario (señalamientos, interpretaciones, dinámicas grupales, etcétera). Se trata de momentos privilegiados en los que se produce una particular sincronía discursiva desde diferentes territorios disciplinares, más allá del ámbito en el que tales operaciones se desarrollen (tratamientos pedagógicos, talleres de formación docente, grupos de aprendizaje, asesorías institucionales, etcétera). Dichas intervenciones pueden tener un carácter puntual o detentar una recurrencia sistemática.
- C- *Tratamiento psicopedagógico*: supone el interjuego de por lo menos dos técnicas de abordaje terapéutico sustentadas en fundamentos teóricos disímiles (pedagogía y Psicoanálisis), operando conjuntamente en un mismo espacio profesional.

El mundo es ancho y largo. Tanto que cuando uno pretende esbozar tímidas generalizaciones, a renglón seguido deberá retractarse. Este es mi caso. Ocurre que el equipo de la doctora Silvia Schlemenson, mencionado en el presente capítulo, suscribe un novedoso modo de pensar el tratamiento psicopedagógico.

Tomemos en cuenta que su propuesta adopta un definido marco teórico, el Psicoanálisis, que avala y sustenta la investigación desarrollada. Junto a esta condición emerge otra: los coordinadores e investigadores de los tratamientos psicopedagógicos no son psicopedagogos sino psicólogos, con sólida formación en Psicoanálisis.

Lo distintivo de un dispositivo de este tipo consiste en producir transformaciones subjetivas. Se opera bajo el objetivo de crear nuevos caminos de

simbolización. He aquí la síntesis que brinda la propia Schlemenson (2009), sobre las características específicas de un tratamiento así entendido:

- «Aborda los puntos de fijación que limitan la complejización de la actividad psíquica del niño.
- Intenta modificar las formas rígidas de su producción simbólica.
- Parte de las situaciones conflictivas no resueltas.» (p. 53)

¿Será preciso retractarse? ¿O mejor sacar provecho de las bondades de este modelo, que concibe a la psicopedagogía como recorte, como especialidad, dentro del campo de la psicología?

Una identidad en ciernes

Con fecha 20 de junio de 2008 se elevó una nota al decano de la Facultad de Psicología, el profesor Luis Leopold, informando al Consejo sobre lo actuado a favor de un eventual proyecto curricular en psicopedagogía. En 2007 este Consejo había sido informado por este mismo decano del interés en el tema, manifestado en forma reiterada por parte de actores muy diversos (docentes de Salto y Montevideo; rector Rodrigo Arocena).

En los meses de enero y febrero de 2008...

la profesora Alicia Kachinovsky y la profesora adjunta María Ana Folle —en funciones de decana interina y asistente académica respectivamente— trabajaron conjuntamente en la búsqueda de antecedentes académicos tanto en Uruguay como en Argentina, en ámbitos públicos y privados. Se sistematizó y comparó la información recogida, considerando asimismo la propuesta de creación de una Tecnicatura y Licenciatura en Psicopedagogía presentada por el entonces profesor adjunto Leonardo Martinelli en noviembre de 2007.²² Se consultó también a la doctora Silvia Schlemenson, encargada de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica en la Facultad de Psicología de la UBA.

Informado el Consejo de dicho avance, en fecha 13 de febrero de 2008 se me había encomendado «la conformación de un grupo de trabajo con representantes de los órdenes con el objetivo de hacer llegar al Consejo de Facultad una propuesta curricular sobre Psicopedagogía».

Diversos actores institucionales, aunque solo del orden docente, dieron respuesta a las respectivas convocatorias (Esther Angeriz, Gabriela Bañuls, Alejandra Bentancor, Adriana Cristóforo, Elsa Gatti, Gabriela Etchebere, Esperanza Martínez, Ana Mosca, Mónica Reigía, Carmen Torres y quien suscribe estas líneas). Unos lo hicieron asistiendo a alguna o algunas de las reuniones concertadas; otros por correo electrónico.²³

22 Tal propuesta fue presentada en el marco del capítulo «Formulación de nuevas actividades en el marco de los programas regionales» de la Udelar.

23 Merecen destacarse en tal sentido los materiales e información enviados por el profesor David Amorín y el aportado por la profesora Adriana Cristóforo, a propósito de su participación en AUAPSI.

Aquel informe era producto de la culminación de una etapa de trabajo. El grupo había entendido necesario hacer llegar al Consejo sus primeras conclusiones, resultantes de un proceso de franca y amplia discusión que permitió construir un consenso no existente al comienzo. Ellas fueron:

Los documentos analizados a título de antecedentes coinciden en tomar al aprendizaje como centro de las diferentes propuestas académicas o, dicho en otros términos, como objeto de estudio de la psicopedagogía. Algunas de estas propuestas ponen el acento en el diagnóstico y tratamiento de los obstáculos o dificultades que pesan sobre el aprendizaje. En general se contemplan abordajes individuales y grupales, pero no es unánime la consideración de enfoques institucionales. Los soportes disciplinares (psicología, sociología, neuropsicología, neurociencias, etcétera) y teóricos (constructivismo, cognitivismo, Psicoanálisis, etcétera) son variados. Sus énfasis relativos varían de una propuesta a otra.

Tomando en consideración ventajas y desventajas de distintas alternativas curriculares de grado y posgrado, entendemos que en este momento debería crearse una *Especialización en Psicopedagogía*, dirigida fundamentalmente a psicólogos y a docentes con título expedido por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Motivan tales consideraciones:

- la demanda de formación en psicopedagogía proviene de quienes ya tienen su título de grado, requiriendo una especialización;
- la complejidad del objeto de estudio no parece compatible con la formación de un profesional egresado de una carrera corta;
- una Licenciatura en Psicopedagogía, independiente de la actual Licenciatura en Psicología, generaría zonas de ambigüedad en cuanto a las competencias profesionales; tal circunstancia promovería situaciones conflictivas poco deseables;
- la posibilidad de concebir una Licenciatura en Psicopedagogía, que tenga un tronco común con la Licenciatura en Psicología, requeriría un cambio de plan de estudios;²⁴
- la figura de la especialización remite la propuesta a un campo de problemas relevante, no obligándonos a desmentir las debilidades de constitución epistemológica de una «disciplina» de tipo mixta (psicopedagogía).

El grupo de trabajo propone asimismo:

- Elaborar un proyecto de especialización de carácter interinstitucional, junto con la ANEP (en particular con el *Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores Juan E. Pível Devoto (IPES) del Consejo de Formación en Educación* (ANEP).
- Articular la futura propuesta con la Maestría en Psicología y Educación (Facultad de Psicología).
- Considerar la inclusión del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) y otras estructuras afines de la Udelar en este emprendimiento.

²⁴ Recomendamos que el actual proceso de revisión del Plan 88 tome en cuenta esta posibilidad.

Entiendo que no son relevantes los motivos que demoraron la instalación de un nuevo grupo de trabajo que elaborara un proyecto de especialización en psicopedagogía, de acuerdo con lo que me fuera encomendado por el Consejo de la Facultad de Psicología junto a Esther Angeriz.

Lo que sí importa consignar es que la tarea está en marcha y que esta historia de la psicopedagogía... de todos modos... *Continuará...*

Bibliografía

- Arfuch, Leonor (1996). «Prefacio». En: Robin, R. (1996). *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*. Cuadernos de Posgrado, 5: 9-17. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Baranger, Madeleine (1992). «La mente del analista: de la escucha a la interpretación». En *Revista de Psicoanálisis*, 49, n.º 2_223-237, Buenos Aires.
- Follari, Roberto (1997). *Psicoanálisis y sociedad: Crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires: Lugar.
- Galaz, María Ana (1995). «Actualizaciones en psicopedagogía». En *Pertenecer/ser*. Buenos Aires: CIFAP.
- Giroux, Henry (1995). «La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo». En: de Alba, Alicia (comp.). *Posmodernidad y educación*. México: CESU-UNAM.
- Kachinovsky, Alicia y López, Cristina (1998). «Pensar y aprender... Una mirada psicoanalítica». En *Jornadas de Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas (publicación)*. Montevideo, 24-25.04.1998.
- Levy, Evelyn (1991). «Posición e intervención en la dirección del tratamiento psicopedagógico». En *Temas en psicopedagogía*, 5. Buenos Aires, setiembre 1991, pp. 43-57.
- Lytard, Jean François (1995). Citado en Alicia de Alba (comp.). *Posmodernidad y educación*. México: CESU-UNAM, pp. 129-175.
- Morin, Edgar (1996). «El pensamiento ecologizado» En *Gaceta de Antropología*, 12. Artículo 01. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/10481/13582>>, consultado el 02.04.2011.
- (1990). «Articular las disciplinas». En *Carrefour des Sciences*. Traducción de Mabel Ruiz. Montevideo: Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de la República.
- (1990). «Articular los saberes. La antigua y la nueva transdisciplinariedad». En *Science avec conscience*. Traducción de Mabel Ruiz. Montevideo: Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de la República.
- Saint-Exupéry, Antoine de (1951). *El Principito*. Buenos Aires: Emecé.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- Tuana, Élica et al. (1993). «Psicología en el Uruguay. Vista a través de 40 años de historia de la Sociedad de Psicología» En *Revista de la Sociedad de Psicología del Uruguay* (número especial), IV (7, 8, 9), Montevideo.
- Universidades.org. Recuperado de <http://www.universidades.org/carreras_y_universidades-Carreras.html>.
- USAL Universidad del Salvador. Recuperado de <<http://www.salvador.edu.ar/sitio/usal/espanol/histo.asp?idfacultad=10>>, consultado el 18.03.2011.

Pensar y aprender. Una mirada psicoanalítica

CRISTINA LÓPEZ DE CAIAFA

ALICIA KACHINOVSKY²⁵

Introducción

Un breve relato anticipará el hilo conductor de nuestras reflexiones. Para cumplir con el compromiso de escribir este trabajo teníamos que encontrarnos; encontrarnos para pensar entre dos acerca del pensar. Pero no era solo un juego de palabras al que apelábamos para apaciguar risueñamente la angustia, agregando: «y ya que estamos, aprendemos». Tampoco era un mero artilugio para seguir alimentando esa fuerza contraria que, dentro de cada una de nosotras, se resistía al mencionado encuentro.

Cuando el imperativo de los plazos y de la sanción social se impusieron a nuestras tendencias elusivas, pudimos entender que en estos avatares de encuentros y desencuentros, de fuerzas o tendencias en conflicto, que en este malestar siempre presente en torno del pensar se encontraban algunas de las encrucijadas obligadas que, desde nuestra disciplina, hacen al tema que nos reclama.

Más aún, debimos reconocer desde el primer encuentro que no teníamos nada nuevo para decir. Podíamos retomar nuestro capital simbólico y problematizarlo, en aras de establecer sus múltiples articulaciones. En la más optimista de las hipótesis lograríamos construir nuevas metáforas.

¡Por fin un primer hallazgo! Empezar por recordar con Lakoff y Johnson esta peculiaridad del pensamiento: «Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica» (1991: 39).

Ubicadas en ese doloroso lugar del desconocimiento (del no saber, del ignorante) encontramos la partida de nacimiento de este texto: producto deseado y temido. Implementado por obra de un placer que evoca nuestro juego de palabras y alumbrado por el dolor de una herida narcisista que nos devuelve a nuestros propios límites.

Reconstruir este proceso del pensar en tan singular experiencia nos permitió seguir avanzando, en la medida que dicho concepto quedaba entramado a nuestra subjetividad, retenido o impulsado alternativamente por nuestras emociones. Cuando estas podían ser mediatizadas por las palabras se precipitaba el flujo de nuestro pensamiento.

25 Publicado en: *Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas*, Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay, 1998: 278-298.

Surgieron entonces recuerdos, ideas, conceptos nociones, conjeturas, preguntas... En fin, toda esa suerte de elementos que componen la materialidad del pensar. Volver a apropiarnos de ellos abría la posibilidad de combinarlos, de modo que nos aproximaran a nuevos caminos de reflexión. Lo nuevo, si lo había, era una renovada ilusión: un enigmático horizonte a descubrir, un núcleo de indicios a recorrer, una experiencia a compartir. En el lenguaje de lo infantil, un jugar apasionado con las palabras que invita en el decir y provoca en quien lo escucha a ejercer su turno lúdico.

Por eso creemos que lo nuevo puede estar allí, en el interjuego entre lo que el lector fabrique a partir de lo que digamos o de lo que omitamos. Desde esta expectativa en que el pensar se expresa en una modalidad interactiva, se recortan dos condicionantes que, a nuestro entender, lo viabilizan. Por un lado, la necesidad del otro configurándonos e interpeándonos. Pero también, por otro lado, los intersticios que ese otro genera, arrojándonos en el misterio y en la oscuridad de lo faltante. Interjuego de presencia y ausencia que hace plausible lo simbólico.

Es que plantearnos el pensar como psicoanalistas nos lleva al terreno de la simbolización y su despliegue. En este sentido, se podrían plantear dos ejes temáticos. Uno de ellos enfoca los orígenes, el surgimiento de los procesos de mentalización consustanciales a lo humano, su decurso representacional y simbólico a partir de su encarnadura pulsional.

El otro se refiere al trabajo del pensar como manifestación de nuestro psiquismo, como acceso a una reflexión que nos permite pensarnos y pensar lo que «piensa» en nosotros y nos habilita para pensar el mundo. Esta vía nos llevaría a considerar al pensamiento en sus formas preconsciente-consciente e inconsciente, a su dinámica operacional movida por el deseo y a su materialidad organizativa, proceso de despliegue ideacional de innegable filiación verbal.

Detener nuestra mirada sobre la mentalización temprana es preguntarnos por el origen del sujeto; es cuestionarnos acerca de la naturaleza de los primeros contenidos mentales y sus transformaciones. Es aproximarnos al proceso por el cual las sensaciones y sucesos del registro corporal van progresivamente tomando sentidos que hacen al surgimiento de lo psíquico, como forma mental de una «yoidad» que nos hace sujetos.

Si nos preguntamos: ¿piensa un bebé? ¿Cuándo aparece el pensar? Quizás podríamos proponer como albores del pensar cuando lo registrado por las vías sensoriales cobra sentidos personales. Y al decir esto estamos hablando de la subjetividad como emergencia y no como un a priori.

Cuando Bion (1977) nos sorprende con su formulación del pensamiento sin pensador, de pensamientos que existen con anterioridad a la presencia de un aparato para pensarlos, está planteando la ausencia de una subjetividad en el momento de experimentar las primeras vivencias. Pero va más allá: traza la necesidad de una «función materna» para metabolizar, procesar e interpretar las vivencias que al bebé le resultan intolerables y devolvérselas asimilables por él;

función de ensoñación de la madre que le permite así al incipiente ser erigir su mente y su propia subjetividad.

Construcción del psiquismo cimentada, alimentada y propulsada por procesos vinculares. Presencia ineludible del otro para que el sujeto devenga; artesanato de producción de lo psíquico gestado en el vínculo madre-hijo.

Para que los pensamientos tengan pensador, para que las sensaciones del registro corporal tomen sentidos generadores de subjetividad, para que la vivencia de *yoidad* comience a surgir, es necesario el otro prestándose, prestando su aparato para un trabajo destinado, a su vez, a ser patrimonio de otro. Fondo esencial de presencia mediadora para que en la ausencia, no menos esencial, se origine el pensar propio.

Sigmund Freud

En el origen: pulsión y deseo

Más de cien años atrás, Freud, médico neurólogo, teoriza sobre el funcionamiento psíquico desde la psicopatología para acercarse a una comprensión de la psicología normal. En su *Proyecto de una psicología para neurólogos* de 1895, cuando aún no ha creado el Psicoanálisis, introduce un concepto clave: *la vivencia de satisfacción*. Concepto que permanecerá en la teoría psicoanalítica sustentando desarrollos del propio Freud y de otros autores, con la fertilidad y vigencia correspondiente a los textos clásicos.

Esta vivencia de satisfacción se dará ligada al desvalimiento del bebé, que hace imprescindible el auxilio ajeno frente a las necesidades vitales; auxilio que proviene de un individuo experimentado (que entiende y sabe), que puede pensar e interpretar el grito, inaugurando la comunicación y haciendo de ese grito un llamado... Llamado a otro que piensa y hace lo específicamente necesario para calmarlo, procurándole satisfacción.

Para Freud la vivencia de satisfacción constituye un *todo* que integra, por un lado, al bebé y su desvalimiento. Por el otro, a la madre que interpreta y auxilia por medio de la *acción específica*, calmando y generando placer. Ese todo se inscribe, deja huellas... Huellas que se reactivarán al repetirse la tensión, y harán surgir el deseo.

Sobre el telón de fondo del desvalimiento inicial del ser humano, la vivencia de satisfacción, ese todo —unidad conceptual y vital— adoptará el estatuto de fuente de la que emergerá:

- un objeto de deseo;
- un sujeto deseante;
- una actividad primitiva y rudimentaria que antecede al pensar.

Más adelante, en 1905, Freud describirá la íntima relación que existe entre la pulsión sexual y ciertas funciones corporales básicas. Ese *plus* de placer, derivado de la succión del pecho, es clara evidencia de la misma.

La satisfacción de la necesidad alimenticia y el placer de zona erógena están asociados por un vínculo de apuntalamiento. La función corporal le proporciona a la sexualidad su fuente o zona erógena; le indica a un objeto —en este caso el pecho— y procura un placer que desborda la mera satisfacción del hambre. Luego, la necesidad de repetir la satisfacción sexual, se separa de la necesidad nutricia.

La vivencia de satisfacción deviene imagen mnémica. Su percepción permanece ligada a la huella mnémica de la excitación resultante de la necesidad. Al presentarse de nuevo esta, en virtud de tal ligazón, surgirá un *deseo* dirigido a recargar la imagen mnémica de dicha percepción, buscando restablecer la situación de aquella primera satisfacción. Un deseo que busca hacer presente la percepción de un objeto deseado que falta, que no está, que se hace imperiosamente necesario. *La discordancia perceptiva, la diferencia entre lo deseado y lo percibido, dará el empuje para el trabajo del pensar.*

El pensar aparece, desde la formulación freudiana, como sustituto. Como intermediación desde bases pulsionales, moviéndose en un marco vincular que apela al otro como imprescindible. Todo ello regido, en los comienzos, por el *proceso primario*, es decir, en función de *representaciones de cosa* y no de palabra. Su tendencia principal es la consecución del placer.

Pero no es lo mismo desear que obtener. La ausencia de satisfacción, el desengaño, introduce la necesidad de representar el mundo «real». En 1911 Freud incorpora el *principio de realidad*, por el cual ya no se representa lo agradable sino lo real. Sus consecuencias son notables para el funcionamiento del aparato psíquico y en la perspectiva del pensar. Del alucinar se ingresa al representar, procurando alterar la realidad de acuerdo a fines. Para ello la descarga motriz —el llanto, el grito— se muda en acción.

El proceso del pensar, constituido desde el representar, surge en ese lapso de suspensión de la descarga motriz, como una acción tentativa interna (que supone menor gasto energético para el aparato psíquico). Este incipiente proceso del pensar se liga ahora con palabras, haciéndose perceptible a la conciencia, operando de acuerdo al proceso secundario. Bajo esta modalidad la energía se encuentra ligada; su movimiento hacia la descarga se halla retardado y controlado por medio de la unión con representaciones de palabras. El pensar, al principio inconsciente, se hace así consciente, aunque siempre una parte permanezca afiliada al principio del placer, como en el fantasear.

Decíamos que el enlace con representaciones-palabra posibilita el pensar consciente. Por esta misma vía de mediación, los procesos internos del pensamiento son convertidos en percepciones. En 1923 dirá Freud al respecto:

es como si hubiera quedado en evidencia la proposición: todo saber proviene de la percepción externa. A raíz de una sobreinvertidura del pensar los pensamientos devienen real y efectivamente percibidos como de afuera y por eso se los tiene por verdaderos (Freud, 1923: 25).

De la búsqueda inicial de la «identidad de percepción» se ha llegado a la búsqueda de la «identidad de pensamiento». Y esta sigue estando al servicio de la primera: toda actividad de pensamiento es siempre un desvío que la experiencia ha hecho necesario en el camino que conduce al cumplimiento del deseo. En el artículo de sobre «La negación», Freud dirá que el pensar posee la virtud de volver a hacer presente en la representación algo que alguna vez fue percibido y para lo cual no hace falta que el objeto siga estando ahí. Paradoja del pensamiento que acepta y niega la ausencia en un mismo movimiento.

Si al ser tratados como percepciones los pensamientos se vuelven comunicables, ahora desde otro nivel regresarán a la circulación vincular como mediadores simbólicos del saber y del no saber del hombre sobre sí mismo, sus otros y el mundo.

Melanie Klein

Fantasía inconsciente, simbolización, pensamiento

Melanie Klein, creadora de la técnica del juego en Psicoanálisis de niños, entrará en la escena del Psicoanálisis preocupada por la educación de su hijo menor y por las inhibiciones intelectuales que este presentaba. Consideraba que el carácter represivo de la educación, que prohibía las manifestaciones de la curiosidad sexual infantil, incidía negativamente en lo escolar y en lo familiar, incrementando los procesos represivos que llevan a la claudicación de la inteligencia.

Ella no ha hecho un tratamiento sistemático del pensamiento ni del pensar como proceso, pero sí nos ha dejado valiosas descripciones del psiquismo temprano y del proceso por el cual se construyen los símbolos. Propone una teoría del desarrollo psíquico donde, desde el comienzo, hay un Yo que es capaz de relacionarse con objetos, de experimentar angustia y de organizar defensas contra ella. Para Melanie Klein el bebe siente e interpreta su sentir, y lo hace por medio de la construcción de fantasías sustentadas en el trabajo yoico de producción de símbolos.

Willy Baranger (1971) considera un descubrimiento de primera magnitud esta función del Yo consistente en la formación de símbolos, y señala que la misma ayuda a comprender cómo el desarrollo intelectual y la adaptación mínima a la realidad pueden verse detenidos por la masiva irrupción de angustia, que impida la edificación de dichos símbolos.

¿Qué es lo que mueve a estos procesos de simbolización y fantaseo por los cuales se estructura el psiquismo? También aquí se trata de la angustia, angustia emanada del accionar de la pulsión de muerte, experimentada dentro del organismo. Uno puede legítimamente preguntarse cómo se experimenta esta cuando hay apenas atisbos del psiquismo. Surge entonces la vivencia del cuerpo, sus sensaciones: el dolor, sus necesidades, sus urgencias, el malestar insoportable. El

Yo incipiente no ha establecido aún la diferencia cuerpo-mente que caracteriza al pensamiento adulto, y registra corporalmente procesos que luego tendrán expresión psíquica.

Llamamos mentalización a la tarea de transformar en fantasías inconscientes eso que se experimenta en el cuerpo. Al principio la fantasía es una interpretación que hace el bebé de las vivencias corporales. Bajo el predominio de la angustia, las primeras fantasías serán de naturaleza persecutoria y hostil. Del malestar y del dolor del hambre, de la frustración, surgirá la fantasía de un «pecho malo» vivido en forma persecutoria. El sadismo que impregna estas fantasías será fuente de incremento de angustias y temores intensos que el Yo temprano procurará neutralizar, a través de movimientos de sustitución simbólica de objetos.

Nos ocupa el origen de la actividad simbolizante como núcleo del pensamiento y de la creatividad. Actividad simbolizante que es creadora de objetos, pues estos empiezan a existir para el sujeto al darles estatuto simbólico. Elsa del Valle señala aquí una inversión de la perspectiva clásica:

No es que el hombre se mueva en un escenario poblado de objetos disponibles para ser usados a posteriori como símbolos, sino que es en la medida en que devienen símbolos que el hombre los instaura en su horizonte objetivo y por esta vía construye su mundo y se relaciona con él (1979: 184).

Sadismo y angustia darán también origen al *impulso epistemofílico*, que en el contexto de la situación edípica temprana se dirigirá básicamente al cuerpo de la madre: su pecho, su vientre, sus contenidos y funciones corporales.

La primera realidad del niño pequeño, dirá Klein, es «totalmente fantástica, está rodeado de objetos que le causan angustia y en este sentido órganos, excrementos y objetos son en principio equivalentes entre sí» (1930: 64).

Esta «equivalencia» no es otra que la de las *ecuaciones simbólicas*; primera y rudimentaria forma de simbolización por la cual este objeto *es* aquel. Porque le falta aún lo esencial del símbolo, *la sustitución*, que hace que este objeto esté *en lugar del otro*, lo simbolice y no sea él. Sustitución simbólica portadora de significaciones, creadora de objetos, del mundo y del propio sujeto.

La concepción kleiniana, en su vuelco a la descripción de un estado de cosas básicamente interno, da por supuesta la presencia de la madre como objeto de la realidad, con estatuto de imprescindible, para que los mecanismos proyectivos e introyectivos se verifiquen, y se operen modificaciones acordes a la naturaleza de las vivencias que promuevan.

Algunas teorizaciones kleinianas han tenido novedosos desarrollos. Uno de ellos ha sido el de Bion, que señaláramos al comienzo, enfatizando el vínculo madre-hijo. En el trabajo de construcción del aparato para pensar pensamientos, coloca explícitamente a la madre real como el otro sin el cual los pensamientos propios no son posibles.

Si bien Klein jerarquiza la angustia en relación a la pulsión de muerte, no ignora que cuando el yo incipiente se inunda de aquella y lucha —huye, desplaza, simboliza, procura hacer algo para no sucumbir—, ello responde también a la ligazón con las pulsiones de vida. A propósito nos preguntamos si el niño que

desea-fantasea entrar al cuerpo de la madre para vorazmente apropiarse de sus contenidos, no busca —más allá de lo sádico y destructivo— unirse con ella, borrar toda diferencia y unírsele por completo.

Donald Winnicott

Lo vincular: de la falla materna al pensar creador

Donald Winnicott, pediatra y psicoanalista, hace su aporte personal al tema del pensar a partir de los años cincuenta. Su primera afirmación: «el pensar comienza como una forma personal que encuentra el bebé para habérselas con la falla gradual de adaptación de la madre» (1993: 256), señala ya los elementos esenciales para él en este tema: lo vincular y la falla.

Para Winnicott hay una tendencia general en los bebés al desarrollo psíquico y al crecimiento físico. Dirá que un recién nacido es un puñado de anatomía y fisiología, y el potencial a desarrollarse en una personalidad humana. Pero esto resultará de un hecho fundamental: la dependencia. El bebé solo existe como parte de un vínculo y en un ambiente facilitador, básicamente la función materna (una madre *suficientemente buena*), que posibilita el desarrollo del potencial heredado, en base a una identificación inicial cien por ciento con su hijo.

El ambiente está implícito; el bebé no se percata de él si es un ambiente suficientemente bueno. Y solo se revela como existente-diferente cuando induce reacciones, al fracasar. En el estado de la dependencia absoluta, solo el amparo de la madre-suficientemente-buena asegura la continuidad existencial y la evolución.

El amparo, que tiene su expresión fisiológica en las provisiones del estado prenatal, en términos psicológicos tiene la función de proveer el allegamiento yoico. Esto se da fundamentalmente durante la dependencia absoluta, antes de la integración del yo del niño. El allegamiento yoico supone, del lado del bebé, un estado de no integración. Del lado de la madre, la capacidad de identificarse con el niño y tenerlo en su mente como persona total, de «reunir los pedacitos» en una unidad, anticipando la integración. Presentar el objeto allí donde y cuando el niño lo necesita, para sentir que lo está creando.

Winnicott también señala que, para que todo vaya bien, un aspecto característico e ineludible de esa función materna es aportar un fallo graduado de la adaptación, con arreglo a la creciente habilidad del pequeño para tolerar por medio de la actividad mental todo fallo relativo.

La psique del bebé surge como una organización producto de la elaboración imaginativa del funcionamiento corporal, y es un logro que depende de la experiencia funcional viviente y de los cuidados maternos, en su faz de asistencia corporal. Winnicott otorga una enorme importancia a esta asistencia ya que, por medio de ella, el bebé llegará a aceptar su cuerpo como parte de su propio ser y a sentir que su self habita en el cuerpo. Estas son las bases de *la personalización*.

La función intelectual (mente) nace luego de soma y psique, del intento de enfrentar y explicar la falla materna. Antes que el pensar se plasme en palabras, el intelecto debió actuar para dar cabida, prever, tolerar (haciendo), la falla ambiental (materna). Sería tonto, dice Winnicott, perder el tiempo en discutir la fecha en que un niño ya piensa, y plantea que es mejor comparar el pensar con otras funciones que llevan una vida paralela, que algunos llamarían pensar y otros no. Menciona al respecto funciones de cotejo, de catalogación y de categorización. Esto, dice, no es pensar estrictamente hablando, pero involucra el aparato de pensar. Considera el pensar desarrollándose a partir de ellas que, no obstante, se inician muy tempranamente y tardan tiempo en alcanzar toda su complejidad.

Considera que en el pensar propiamente dicho hay un encauzamiento deliberado (consciente o inconsciente) de la mente hacia una tarea mental específica que tiene alguna finalidad limitada. El pensar es un aspecto de la imaginación creadora del individuo, forma parte del impulso creador y es, a la vez, uno de los aspectos del proceso integrativo.

De modo que el pensar, en esta perspectiva, surge para hacer frente a la ruptura de la continuidad existencial que la falla materna produce, y que luego se reproduce en las vicisitudes vitales como impulso a crear contenidos mentales que contribuyan a la integración.

Este ligero recorrido nos lleva a entender el proceso del pensar como la creación del instrumental simbólico necesario para la construcción y apropiación del mundo y del sujeto. El pensar como mediación simbólica será una herramienta transformadora esencial en el proceso de aprender.

El imperativo del desconocimiento

Cuando decíamos que el sujeto se conforma en el interjuego de encuentros y desencuentros con el semejante, en contraposición al paradigma del Emilio rousseauiano, nos referíamos también a la dimensión conflictiva de lo humano: ese debate interminable entre deseo y prohibición que nos constituye desde nuestros orígenes:

«del fruto de aquel árbol que está en medio del paraíso, nos mandónos Dios que no comiésemos, ni le tocásemos siquiera, para que no muramos.

Dijo entonces la serpiente a la mujer: «¡Oh! ciertamente que no moriréis. Sabe, empero, Dios que en cualquier tiempo que comiereis de él, se abrirán vuestros ojos y seréis como dioses, conocedores de todo, del bien y del mal»

(Anónimo, 1997: 16)

Adán y Eva, seducidos por «el animal más astuto de todos cuantos animales había hecho el Señor Dios sobre la tierra» y ansiosos por ser iguales a aquel ser onnisapiente y eterno, transgreden el mandato paterno. ¿Y qué advierten? Su desnudez, su condición de mortales y su ignorancia. Apelamos al *Libro del Génesis* porque en él encontramos un particular anudamiento entre deseo, conocimiento y prohibición; génesis asimismo de un aprendizaje connotado como pecado original.

Recordemos, además, que este mito que atraviesa nuestra cultura occidental posiciona el acto de conocer. Más allá del placer estará aguardándonos el castigo por saber... Saber acerca de nuestras diferencias y de nuestra finitud.

¿Qué haremos con esta herencia que impone deudas a nuestras ganancias? No tenemos —ni hay— respuestas universales que permitan acotar la singularidad de lo humano. Apenas nos atrevemos a subrayar esta condición de padecimiento en torno a los conflictos identificatorios que, al mismo tiempo, nos estructuran (por ejemplo, desear «ser iguales a aquel ser omnisapiente y eterno»). Y en tal sentido destacaremos que a esa aspiración de conocer por la que pulsa el deseo —posiblemente emparentada con aquel motor de la inteligencia del que hablara Piaget (1997)— se contraponen el imperativo del desconocimiento como presencia ineludible y necesaria.

Más acá del mito bíblico, los hechiceros, los brujos, los religiosos... y finalmente los científicos, han recreado esta irrenunciable ilusión de sabiduría, constante negación de nuestra ignorancia constitutiva y de nuestra transitoriedad.

Cecilia Sinay Millonschik lo dirá con estas palabras:

No hay modo de escapar a la muerte, pero los intentos para lograrlo son incontables. [...] Y la ciencia es uno de los caminos más sofisticados que ha encontrado el hombre en su incesante búsqueda de la inmortalidad (1993: 32).

Vale la pena considerar, entonces, una de las tantas paradojas del devenir humano: si la ilusión nos atrapa y ella se transforma en convicción, aprender no es posible; pero si no somos capaces de mantenerla viva, renovándola a pesar de sus tropiezos, tampoco así el aprendizaje es factible. Afirmación esta que nos implica cuando pretendemos abordar en estas líneas qué es pensar y aprender. Hablamos desde una teoría, en nuestro caso la teoría psicoanalítica. Creer que podemos brindar una explicación acabada del tema que nos convoca sería darle muerte a nuestra propia teoría.

Nuevo límite que evoca en nosotros un viejo aforismo freudiano, aquel que aún en su carácter de imposible a los oficios de educar y psicoanalizar.

No obstante educamos y psicoanalizamos; no podemos ni debemos dejar de hacerlo. Y en el devenir de estas dos tareas, queremos decirlo, se producen rupturas dialógicas.

Deberíamos preguntarnos por qué el Psicoanálisis ha sido tan resistido por la Pedagogía y por qué los psicoanalistas nos hemos mantenido tan alejados de ese ámbito. La institución educativa ha procurado, con cierta sistematicidad, desconocer la naturaleza conflictiva de lo psíquico. ¿Acaso procede de esta manera como defensa frente a un cuerpo extraño, procurando sostener la supervivencia e integridad de su proyecto vital? Dicho en otros términos, en la medida en que el Psicoanálisis cuestiona la *ilusión pedagógica* del conocer, sustentada en legítimos ideales, se vuelve peligroso e inquietante. Esto entorpece el diálogo.

La oposición surge porque son dos formas de mirar al sujeto. Dos miradas legítimas que producen, en realidad, dos sujetos. Por un lado la Pedagogía, preocupada por el «sujeto del conocimiento», recortado en su calidad de

aprendiz. Defendiendo un concepto de salud vinculado a las posibilidades de adaptación a los modelos prevalentes, se pronuncia por un ser situado por fuera del conflicto, de la sexualidad o de cualquier otro tipo de excesos.

Por otro lado el Psicoanálisis, posicionado desde el «sujeto del desconocimiento», subrayando el fuerte determinismo inconsciente en la configuración de lo psíquico. Un sujeto afectado por lo pulsional, situado en la sexualidad infantil y en el conflicto, sacudido por su irracionalidad.

Estos y otros aportes del Psicoanálisis son interpretados, al decir de Follari, «como poco decisivos, como ajenos a lo que importa a la escuela, o aun como obstáculos contra los cuales debiera luchar una sana práctica educativa» (1997: 60). Recordemos, a propósito, la función disciplinadora de esta institución, hija de la racionalidad moderna, para entender por qué el encuentro entre Educación y Psicoanálisis se constituye en un «territorio rasgado por el conflicto» (1997: 55).

Mientras que para unos solo se puede aprender si se gobierna, se anula o se evita lo sexual, para los otros solo se puede conocer a punto de partida de la sexualidad. Tampoco el concepto de sexualidad es el mismo para ambas disciplinas. Quizás allí resida el primer desacuerdo y tal vez pudiera estar en su dilucidación el primer encuentro. Pero más allá de estos acercamientos discursivos, nos interesa remarcar una vez más el carácter paradójico en torno al saber: creemos que la institución educativa, aún sabiéndolo, necesita desconocer (desmentir) aquello que se opone a su más cara ilusión, para preservar su función. Desconoce en pos de conocer.

Conflicto interinstitucional en torno al saber y al aprender que se duplica a nivel intrapsíquico.

El lado doloroso del conocer

El acto de aprender, cuya definición actual para el diccionario remite a la adquisición de conocimientos —sea por la vía del estudio o de la experiencia—, ya desde su origen latino, hacia el 1.200, queda vinculado al aprehender, en el sentido de apoderarse, de hacer propio algo que originariamente no lo era. Dicho concepto incluye una idea fuerte: la relación con lo no propio, con el afuera, con el otro. Una relación que se desplegará en un proceso intrínsecamente activo y transformador.

Posiblemente todos estemos de acuerdo que aprender es transformarse, y esta transformación —en una perspectiva racional y consciente— es entendida como enriquecedora para el sujeto. A su vez, en el plano social, se la reconoce como valiosamente renovadora. Pero algunas personas, en el desempeño de ciertas funciones y roles (docentes, padres), podrán proporcionarnos otras miradas que nos aproximen a lo arduo y complejo del proceso de aprender. También desde la teoría y la práctica psicoanalítica quizás podamos acercarnos algo más a este lado doloroso.

No nos estamos refiriendo a aquellos casos en los que, por diversos motivos, el aprendizaje queda obstaculizado, detenido o enlentecido, sino que estamos señalando una cualidad del proceso que se manifiesta en todo sujeto que aprende, en cualquier nivel de su evolución y en cualquier circunstancia o contexto. Esta cualidad remite al significado que adquiere este proceso para el sujeto y esto, naturalmente, entronca con sentidos y dinámicas del funcionamiento inconsciente.

Hablamos del dolor de aprender como contracara ineludible del logro y de la ganancia. Es que transformarse es ganar y paradójicamente es también renunciar. Es incorporar lo nuevo, hacerlo propio y ser otros; pero ser otros conlleva una renuncia a nuestro ser anterior. Thomas Ogden señala que al tratar de aprender nos sometemos a la tensión de intentar eliminar de una forma especial las conexiones existentes entre algunas ideas con las que contábamos hasta entonces (1992: 10).

Una niña de seis años dice:

«Yo sé que no existe el ratón Pérez, que son los padres que te dejan la plata».

¡Triunfo de la racionalidad del pensamiento y del principio de realidad! Pero acto seguido y con gran convicción agrega:

«Acá no existe, pero en Buenos Aires donde viven mis primos sí».

Esto que hoy nos hace sonreír con simpatía benevolente nos está mostrando en ella los conflictos, la lucha, la tensión y las transacciones que se le imponen para aprehender una nueva porción de la realidad, para hacer lugar en su psiquismo al cambio del ratón por los padres. Este cambio supone desterrar una porción de fantasía impregnada de deseos, para colocar en su lugar una realidad que seguramente promete menos.

Saber que es renuncia progresiva y penosa a la fantasía omnipotente, a la magia del pensamiento. Aprender y saber, que es renuncia salpicada de negaciones y desmentidas, por las que procura refugiarse un poco más en seguridades y certezas con las que hacer frente a la fundamental precariedad de nuestra condición de humanos.

Uno de los más claros exponentes de esta endeblez son las «teorías sexuales infantiles»: origen de los niños, diferencia de sexos...

Ellas son «creaciones del pensamiento infantil en las que se amasa lo experimentado-sentido en el cuerpo, lo percibido en el entorno, lo fantaseado en la mente», en un contexto vincular de alto voltaje libidinal. «Y son teorías, porque más allá de la fantasía que incluye al sujeto individual, intentan dar explicaciones generales.». Pensamos que

en el procedimiento por el cual estas teorías universales se constituyen opera algo que [...] prefigura el accionar de la abstracción reflexiva que Piaget postula y describe para la experiencia lógico-matemática. En esta forma de abstracción, lo característico es que el niño obtiene conclusiones de sus propias acciones al manipular objetos. Abstrae así propiedades que

no pertenecen a esos objetos fuera de la actividad sobre ellos ejercida.
(López de Caiafa, 1992: 146).

La experiencia se organizaría en sistemas explicativos, sobre el fondo de un fantaseo-excitación-placer con que la erogenización tiñe las actividades, y se postula como teoría en un pasaje reflexivo a un nivel superior que reorganiza el material dando respuesta a los interrogantes primordiales de los niños. Niños y adultos teorizan y, al hacerlo, procuran aprehender la realidad y sus enigmas. Esto supone, una vez más, enfrentar límites y eternamente buscar atajos.

Aprender: una tarea humanizante

Retomemos la pregunta por los orígenes. ¿Cómo pensamos que se inaugura la función de aprender, cómo describir la matriz en la que se asienta? Como ya vimos, la prematurez e indefensión del cachorro humano reclaman la presencia del semejante. Pero este no se limita a satisfacer biológicamente a su cría y procura prontamente humanizarlo: he aquí el titular de este primer aprendizaje. Posee la cualidad de un imperativo fundado en la radical asimetría de los más tempranos vínculos. ¿En qué consiste?

Ese otro, adulto, irrumpe como portador de una sexualidad heredada, efecto de su propio inconsciente, que a su vez desconoce. Entendido como un ser en conflicto, también introduce la prohibición al deseo que instaura. Orígenes del sujeto psíquico desde el Psicoanálisis y orígenes de la humanidad desde el *Libro del Génesis*; ambos precipitados por un mismo acto de *seducción originaria*.

El otro es *prioritario*, al decir de Laplanche, destacando la «heteronomía del ser humano» (1996: 24). Subraya de esta suerte este particular descentramiento del sujeto, exigiéndole al pensamiento freudiano un pronunciamiento más comprometido en torno a esta «revolución copernicana».

Su concepción del inconsciente como lo ajeno, lo implantado por el otro desde su extranjería, lo llevarán a afirmar:

no es solo el hombre en su existencia concreta el que se ve humillado por encontrarse en ninguna parte, en el seno de la inmensidad del universo: la revolución copernicana es tal vez más radical aún, en tanto sugiere que el hombre, incluso como sujeto cognoscente, no es el sistema de referencia central de lo que conoce. [...] «Así, el descentramiento y la infinitud del universo serían anunciadores de una infinitud del saber y de un descentramiento epistemológico, por otra parte difíciles de aceptar (1996: 14).

La matriz interactiva y cultural del aprendizaje

Desde la perspectiva de una «psicología cultural», también Jerome Bruner nos propone considerar al «Yo» como una construcción que «por así decir, procede del exterior al interior, tanto como del interior al exterior; de la cultura a la mente, tanto como de la mente a la cultura» (1995: 108).

Descarta la concepción del yo como núcleo aislado, puro y permanente, enunciando la idea de un «yo distribuido» en forma interpersonal. Sus elucidaciones comprometen, asimismo, la forma de entender los procesos de adquisición del conocimiento como acciones «situadas», «distribuidas» y de «naturaleza cultural»:

el conocimiento de una «persona» no se encuentra simplemente en su cabeza, en un «solo de persona», sino también en las anotaciones que uno ha tomado en cuadernos accesibles, en los libros con pasajes subrayados que almacenamos en nuestras estanterías, en los manuales que hemos aprendido a consultar, en las fuentes de información que hemos conectado a nuestro ordenador, en los amigos a los que podemos recurrir en busca de una referencia o un consejo, y así sucesivamente y casi infinitamente (1991: 106-107).

Aprendizaje connotado por su contextualidad, por su tópica distribuida, por su naturaleza cultural, por su carácter constructivo y por su filiación interactiva. Pero Bruner agrega algo más al proponer su noción del «Yo» como narrador y protagonista de sus propias narraciones. Apartándose de una supuesta «verdad objetiva», destaca la importancia de descubrir la «verdad narrativa», a la que también nos animaríamos a designar como «verdad histórico-vivencial». Aquel que fuera considerado académicamente como uno de los padres de la *revolución cognitiva*, dialoga en este punto con el Psicoanálisis, a través de planteos como los de Roy Schafer y Donald Spence.

Nos propusimos, entonces, también dialogar con este aventajado referente de la Psicología. No solo porque arriesga la hipótesis de una disposición «protolingüística» para la narrativa, que sería la responsable de establecer una prioridad del orden de adquisición de lo gramatical. Fundamentalmente porque la sitúa como una necesidad del ser humano en cuanto a la búsqueda de sentidos, llegando a decir que se trata de «una de las formas más poderosas de estabilidad social»: «tendencia de los seres humanos a compartir historias que versan sobre la diversidad de lo humano» (Bruner, 1991: 76).

Tal vez sea oportuno reclamar a estas afirmaciones la consideración de la cualidad afectiva que atraviesa tales narraciones. De lo contrario, podríamos caer una vez más en la falsa ilusión de una racionalidad capaz de sojuzgar el indómito recinto de lo pasional.

El aprendizaje como imperativo

Por eso volveremos sobre nuestros propios pasos, retomando al aprendizaje en su calidad de categórico: un otro que «implanta» en la incipiente criatura humana «mensajes enigmáticos», cuyo sentido le resulta ignorado a sí mismo. Sobre ellos operarán activamente las primeras tentativas de traducción. Nos dirá Silvia Bleichmar al respecto que, una vez constituido el lenguaje, devendrán modos de significar, de teorizar y autoteorizar, «otorgando sentido a lo que, proviniendo del exterior, ha devenido un interno-externo excitante» (1993: 56).

La búsqueda de explicaciones, la capacidad de generar interrogantes, la premura por desentrañar lo incognoscible, la necesidad de crear nuevos sentidos... Esa aventura humana interminable ya no puede ser detenida. Lleva el signo de la urgencia y de lo imperioso. Aprender es, precisamente, esa tarea humanizante a la que no podemos renunciar.

De lo dicho se desprende, e insistiremos en ello, que su viabilidad se sostiene en tanto implique o tenga su punto de partida en una «experiencia subjetivante». Ejercer el derecho a la narrativa en el comienzo de nuestro trabajo nos permitía mostrar *en acto* el potencial de esta herramienta. Una brevísima historia del «pensar sobre el pensar» que, materializada en un relato a comunicar, se transformaba en una forma de aprender.

Aprendizaje: entre ciencia y demencia

Nos hemos detenido suficientemente en el pasado, al menos por ahora. Nos hemos demorado en el «entre dos», sin mencionar siquiera la triangularidad característica de las vicisitudes edípicas. Ese «Edipo» que tanto nos identifica a los psicoanalistas y cuya difusión vulgarizada le ha deparado tantos malentendidos y lo ha dejado tan mal parado al Psicoanálisis.

¿Es que acaso la proximidad del tercer milenio, anunciado bajo el signo del avance de la revolución científico-tecnológica, nos obliga a arriesgar una mirada prospectiva?

Digamos desde ya que estamos lejos de la intención de teorizar sobre un edipo cibernético o sobre la telemática edípica.

Al referirnos a este concepto nodular de la teoría psicoanalítica, queremos destacar una versión del mismo que jerarquiza su condición estructurante y lo ubica como una forma de regulación de los lazos sociales, más allá de la modalidad que adopte en las diferentes culturas. En este sentido, su carácter ordenador deviene tal porque alterando el «vale todo» de la naturaleza, impone restricciones y facilitaciones, es decir, prohibiciones y habilitaciones. Versión que subraya su estatura fundante del *reino cultural*.

—¡Estúpido! ¿No ves que es tu madre?! —dice un niño a su perro que persigue sexualmente a su progenitora canina.

Entonces nos acercamos, con Marcelo Viñar, al Edipo «como trabajo de renuncia, no solo de renuncia genital, con promesa de satisfacción en diferido, [que] se formula como promesa o proceso: solo renunciando a tu madre gozarás de tu sexo. [...] Renuncia a la plenitud fusional, para asumirse como incompleto faltante destronado de la omnipotencia originaria» (1994: 22). Renuncia que nuestra teoría designa o reconoce como *castración simbólica*.

Tener-obtener-curiosear-apoderarse-dominar-saber. Instinto epistemofílico y deseo de tomar posesión se unen y refuerzan siempre perseguidos de cerca por la culpa. Saber es tener, pero es también saber de lo que no se tiene.

(López de Caiafa, 1989: 83)

Este «no» a la omnipotencia, que es también un «no» a la omnisapiencia, provoca una apertura a los otros. Circulación del deseo de poder: si yo no puedo, otro puede; si yo no sé, otro puede saber. Y esto también es válido en el campo de las teorías, determinando el valor incuestionable de la interdisciplinariedad. Es por estos senderos que pretendíamos bosquejar un incipiente diálogo con aquellos sectores del conocimiento tradicionalmente más distantes del nuestro. Quizás porque constituyen hoy un compromiso ineludible y un núcleo de problematicidad desde el punto de vista educativo a reconocer: producción y socialización del conocimiento científico.

Decíamos a propósito de los procesos de estructuración psíquica que ellos estaban reglados por el carácter asimétrico de la interacción. En este sentido resulta interesante observar que cuando se postula el «paradigma de la alfabetización científico-tecnológica», una nueva modalidad asimétrica se avizora. La pregunta siempre presente por el que sabe y enseña en relación con ese otro que no sabe y aprende, redobla ahora su natural complejidad. Digámoslo con mayor crudeza: cuando se trata de las nuevas tecnologías, ¿quién *sabe* más? ¿El niño o el adulto; el hijo o el padre; el alumno o el maestro? ¿Quién puede enseñarle qué a quién?

Empecemos por reconocer la pésima formulación de nuestras preguntas. Tal vez debimos enunciar con rigurosidad ese lugar de *supuesto saber* atribuible a otro. Luego puntualizar que este saber sobre ciencia y tecnología comporta diferentes niveles de complejidad cognitiva, implicando consideraciones políticas, económicas o éticas, y no debiendo limitarse a la habilidad para manejar un aparato más o menos sofisticado.

Pero no nos interesa aquí establecer jerarquías sino señalar un dato de la realidad que permita contemplar adecuadamente estas nuevas diferencias generacionales, que provocan otras dinámicas conflictivas.

Se entenderá entonces por qué hacemos este particular recorte de una temática tan vasta: allí donde está el conflicto humano se configura un núcleo de atracción para los psicoanalistas. Además porque hay algo que insiste en el pre-fijo «inter»: el «entre dos» de este trabajo y de los primeros tiempos del aparato psíquico; el «entre tres» del Edipo que abre las esclusas del encierro inaugurando el «varios», las diferencias, el intercambio propio de la interdisciplina que hoy nos solicita. Pero insiste también a través de una propuesta que se pronuncia por una educación científico-tecnológica de carácter «intergeneracional». En ese caso, acompañarla, ¿sería creer que eliminamos las fuentes de tensión?

La respuesta que hemos elegido no proviene del campo psicoanalítico, sino de un representante de las llamadas *ciencias duras*. El doctor Jorge Bueno dice al respecto:

Se debe plantear la definición de un modelo alternativo de comprensión de la realidad, de la educación científico -tecnológica, basado en una postura ideológica explicitada y definida, construyéndose nuevas nociones del escenario científico-tecnológico, entre ellas la del conflicto como estructurador y el carácter imprescindible de la comprensión de la realidad desde una perspectiva dialéctica, teniendo siempre presente la dimensión histórica de la misma (1995: 15).

Nuevos y prometedores diálogos que hacen al pensar y al aprender en este presente en el que, a modo de ejemplo, el «hipertexto» que se nos impone desde la tecnología informática deviene en cuestionamiento acerca de sus «residuos cognitivos» y de sus «precipitados procedurales». Nuevos y prometedores diálogos acerca del pensar y el aprender se estrenan en un presente que propugna la universalización del uso de las TIC.²⁶

Sin embargo, creemos que es momento de señalar los límites que padecen estos intercambios discursivos, para precavernos del panóptico de la interdisciplinariedad. La teoría de la complejidad de Edgard Morin (1992) nos parece una cita obligada. Nuestra ilusión de saber, incluso de saber sobre «pensar y aprender», nos guiará en la búsqueda de nuevos puntos de articulación o encuentro entre diferentes áreas del conocimiento; pero sabiendo que cuando iluminamos un sector del saber, hay otro que oscurece.

Convocar al discurso científico, y luego recordar al filósofo francés, tiene el efecto de invocar en quienes suscribimos estas líneas la figura del *homo sapiens*, emblema de un ostentoso racionalismo con el que se ha embanderado la modernidad. Precisamente con el hombre de Neanderthal, ya *sapiens*, se inaugura la era de los cerebros de gran tamaño. Morin sostiene que cuando este aparece el hombre ya es *faber, socius y loquens*.

Lo novedoso de *sapiens* es, curiosamente, la presencia de la sepultura y de la pintura. Fundamenta entonces que esta irrupción de la muerte en la vida humana dará lugar a una nueva forma de conciencia que implica: la presencia del tiempo en el seno de la misma, la aparición de lo imaginario como una de las formas de percepción de la realidad y el surgimiento de todo un aparato mitológico-mágico para afrontar un destino marcado.

Coexistencia de una verdad que hace al reconocimiento de la finitud y de una ilusión en ese más allá de la muerte que la recusa.

El reinado de *sapiens* se caracterizará por un incremento masivo del error y del desorden. Más aún, este pensador afirma que tal especie, la nuestra, no se particularizará por un descenso de la afectividad en favor de la inteligencia. Por el contrario, destaca la erupción de la afectividad y el advenimiento de la *ubris*, la desmesura. Posteriormente nos sorprende diciéndonos:

Y puesto que llamamos locura a la conjunción de la ilusión, la desmesura, la inestabilidad, la incertidumbre entre lo real y lo imaginario, la confusión

26 Ante tal afirmación el Plan Ceibal es una cita obligada.

entre lo objetivo y lo subjetivo, el error y el desorden, nos sentimos compelidos a ver al *homo sapiens* como *homo demens* (Morin, 1992: 131)

Pero agrega que esta proliferación del desorden es, en realidad, responsable de los más prodigiosos descubrimientos de la humanidad. «Así pues, todo sistema vivo se ve amenazado por el desorden a la vez que se alimenta de él» (Morin, 1992: 137).

Homo sapiens, homo demens... Cada uno —*sapiens* y *demens*—, en su intrincada, necesaria y productiva convivencia nos ocupan y congregan hoy... Ese «*animal dotado de sinrazón*» es, sin duda, el que tanto nos preocupa a los psicoanalistas.

Bibliografía

- Alonso, Martín (1960), *Diccionario del español moderno*, Madrid: Aguilar.
- Anónimo (1997), *La Sagrada Biblia*, Traducida de la *Vulgata latina* al español por Félix Torres Amat, Barcelona: Edicomunicación.
- Anzieu, Didier (1992), «Une approche psychanalytique du travail de penser». En *Journal de la Psychanalyse de l'Enfant*, (14), pp. 146-168.
- Baranger, Willy (1971), *Posición y objeto*, Buenos Aires: Kargieman.
- Bion, Wilfred (1977), *Volviendo a pensar*, Buenos Aires: Hormé.
- Bleichmar, Silvia (1993), *La fundación de lo inconciente*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Bueno, Jorge (1995), *El paradigma de la alfabetización científico-tecnológica en América Latina*, Montevideo: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Bruner, Jerome (1995), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid: Alianza.
- Del Valle, Elsa (1979), *La obra de Melanie Klein 1*, Buenos Aires: Kargieman.
- Follari, Roberto (1997), *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*, Buenos Aires: Lugar.
- Freud, Sigmund (1938), «Esquema del Psicoanálisis». En *Obras completas*, v. 23. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1933), «Nuevas conferencias de introducción al Psicoanálisis». En *Obras Completas*, v. 22, Buenos Aires: Amorrortu.
- (1925), «La negación». En *Obras Completas*, v. 19, Buenos Aires: Amorrortu.
- (1923), «El yo y el ello». En *Obras Completas*, v. 19, Buenos Aires: Amorrortu.
- (1911), «Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico». En *Obras Completas*, v. 12, Buenos Aires: Amorrortu.
- (1905), «Tres ensayos de teoría sexual». En *Obras completas*, v. 7, Buenos Aires: Amorrortu.
- (1905), «El chiste y su relación con lo inconsciente». En *Obras completas*, v. 8, Buenos Aires: Amorrortu.
- (1900-1901), «La interpretación de los sueños». En *Obras completas*, v. 5, Buenos Aires: Amorrortu.
- (1950 [1895]), «Proyecto de psicología». En *Obras completas*, v. 1, Buenos Aires: Amorrortu.
- Klein, Melanie (1974 [1930]), «La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo». En *Contribuciones al Psicoanálisis*, Buenos Aires: Hormé.
- López de Caiafa, Cristina (1992), «En los albores del conocer». En *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, (76), Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay, pp. 139-148.
- (1989), «Aproximación a la castración en la obra de Melanie Klein». En *La castración. Freud-Klein-Lacan*, Montevideo: EPPAL, pp. 73- 98.
- Lakoff, George y Johnson, Mark (1991), *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid: Cátedra.
- Laplanche, Jean (1996), *La prioridad del otro en Psicoanálisis*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Morin, Edgar (1992), *El paradigma perdido*, Barcelona: Kairós.
- Ogden, Thomas (1992), *La frontera primaria de la humana experiencia*, Madrid: Julián Yébenes.
- Piaget, Jean (1997), *Estudios de psicología genética*, Buenos Aires: Emecé.

- Segal, Hanna (1966), «Notas sobre la formación de símbolos». En *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 8 (4), pp. 393-407.
- Sinay, Cecilia (1993), *El Psicoanálisis, esa conjetura. El humano suplicio de interpretar*, Buenos Aires: Paidós.
- Stern, Daniel (1992), «L»enveloppe prénarrative». En *Journal de la Psychanalyse de l'Enfant*, (14), pp. 13-65.
- Viñar, Marcelo (1994), «Notas sobre la prohibición del incesto». En *Antiguos Crímenes*, Montevideo: Trilce, pp. 17-26.
- Winnicott, Donald (1981), *Escritos de pediatría y Psicoanálisis*, Barcelona: Laia.
- (1993), *Exploraciones psicoanalíticas 1*, Buenos Aires: Paidós.

Diálogos de una clínica
con sus teorías

Aprendices que no aprenden.

La prioridad del otro en la escritura

Introducción

El trabajo aborda la pregunta por los albores de la actividad escritural infantil (perspectiva ontogenética), problema relevante para la infancia en general y para la institución educativa en particular. Subraya la necesidad de asumir la responsabilidad social del Psicoanálisis frente a tal requerimiento de la comunidad.

La reflexión se centra en los procesos de adquisición del lenguaje desde un enfoque analítico específico: la relación del sujeto con el saber.

Sin pretensión de alcanzar la respuesta última —y en diálogo con otras disciplinas— se describen los fuertes lazos entre lenguaje oral y escrito, ambos acompañando los avatares de la estructuración psíquica: lenguaje escrito como efecto de dicha estructuración y, al mismo tiempo, participando en la misma.

¿Por qué la escritura?

Aunque sabido, no está demás recordar que el acceso a la escritura es un hito de capital trascendencia en el proceso de hominización de nuestra progenie. Si el hombre es «por naturaleza» un ser cultural, su iniciación en las normativas del código escrito constituye un nuevo acto de inscripción en la cadena generacional de la raza humana y un tácito pronunciamiento por su condición histórica.

Son los cimientos de la identidad los que se comprometen en esta peripecia. Tanto es así que la alfabetización, como atributo del ser, solo es enunciada en ocasión de su ausencia o precariedad. Ser alfabetizado es una nota más de lo canónico que no suele hacerse explícito.

Justificar la pertinencia y relevancia de la escritura como legítimo enigma que insiste hacia el Psicoanálisis es un renovado pretexto para ingresar en la pregunta por los orígenes: orígenes de la humanidad (filogénesis) y orígenes del sujeto (ontogénesis). Pero también orígenes de la escritura, una pregunta formulada en muy diferentes versiones. Una de estas versiones, aunque simple, figura como una de las más apremiantes: ¿cómo se aprende a escribir?

Si la intención es sortearla, puede esgrimirse cual descargo la propia estofa epistémica del concepto de aprendizaje: ya se piense en la «adquisición del conocimiento» o en su reconversión conceptual como «procesamiento de la información» —conductismo y cognitivismo respectivamente—, en ninguno de los dos casos la teoría del inconsciente tendría algo que decir al respecto.

Sin embargo, desde la posición de analistas es posible transitar por caminos alternativos, preguntándose por el modo en que el sujeto se relaciona con un saber particular: la escritura.

Múltiples perspectivas disciplinares convergen sobre este dominio humano. Tan importante como reconocer la parcialidad de cada mirada es aceptar la recíproca complementariedad de todas ellas. Por ende, sirvan de excusa estas líneas para introducir el tema de la escritura desde el acotado recinto del sujeto psíquico.

Estructuración psíquica y lenguaje

Una primera evocación: Gabriela... Una niña adoptada que llegó a la consulta cuando tenía siete años. Motivo manifiesto de esta consulta fueron sus tempranas dificultades escolares, insostenibles a esa altura para sus padres y maestros. Evidenciaba severas fallas en su relación con el lenguaje oral y escrito.

En su primer encuentro, escondida, con gran excitación exclamaba:

—¡No me mires! ¡No me mires! ¡No me mires! ¡Ahora mirame, mirame, mirame...!

Dramático *no* que precede al *sí*... que habla de un comienzo —el tratamiento psicoanalítico—, en el que se resignifica su-otro-comienzo: el de sus orígenes.

Insisto, primer encuentro...con sabor a desencuentro.

Una ligera aproximación al pensamiento hegeliano permite pensar aquel dramático *no* como pieza obligada de un proceso transformador: del «ser-dado» (objeto del discurso) en «ser-revelado» (sujeto del discurso). Tal revelación requiere «la potencia negadora», que ha de separar al objeto del sujeto. La negatividad es entonces «acción creadora» que se expresa como obra a través del trabajo.

Para la mirada psicoanalítica, trabajo psíquico y negación discriminativa que acompañan y hacen posible la estructuración del psiquismo.

En tiempos de construcción del psiquismo la díada madre-bebé ejercitará los tempranos juegos de «alienación-discriminación», entre los que se destaca un guión muy habitual:

—¿¡No está!?... ¡Está!

Por su insistencia y universalidad, estos «juegos del escondite» y otras rutinas similares han animado la interrogación psicoanalítica. ¿No está la madre que cubre el rostro de su bebé? ¿No está el niño que no es mirado-deseado? Luego... ¿Está el niño y está la madre en ese diálogo de miradas reencontradas?

Dramático *no* que precede al *sí*: gesto, inflexión de voces, palabras... Precursor de una actividad dialógica anticipada, en la que la madre ejecuta los dos turnos del habla, a modo de aprestamiento.

El diálogo, entendido como una situación de cooperación que implica un contrato implícito, y en el que se aporta información solidariamente, exige una competencia lingüística sustentada en requisitos de orden psíquico.

La existencia de turnos supone un intercambio entre sujetos diferenciados, discriminados. Cuando la madre hace uso del turno de su hijo, está instaurando

un nuevo espacio psíquico, al que habilita sutilmente a través de una pausa entre pregunta y respuesta —un *dixi* silencioso que delimita el cambio de los sujetos discursivos—, cuya duración es mayor que la que se establece entre dos adultos. Esta pausa también tendría una propiedad negadora-separadora.

Si la secuencia lúdica de los albores subjetivos adjudica a la ausencia la eventualidad de la existencia, entonces parafrasea en acto el proceso de simbolización aún precario. Es una palabra adherida al acto y a la expresividad. Son estos los umbrales de la adquisición del lenguaje, cuyo desarrollo consistirá en sustituir viejas prácticas de comunicación no verbal o mixtas por fórmulas verbales.

El valor estructurante de dichas prácticas es, por cierto, elocuente. Y en este tránsito, como puede verse, el otro es prioritario.

Inicialmente el infans es hablado por la madre, lo que comportaría una doble implicación. En consonancia con lo descrito por Lacan en el *Estadio del Espejo* (1997), estas palabras pronunciadas en el lugar del niño tienen un valor constitutivo y anticipador, un poder de morfogénesis sostenido en la prematuridad del cachorro humano: un afuera constitutivo de un adentro que, al mismo tiempo, deviene en alienación originante.

Desde otro campo teórico, Bajtin dirá que la experiencia discursiva se configura en una constante interacción con los enunciados ajenos. Cualquier palabra existe para el hablante en una triple aspectualidad: como palabra neutra de la lengua, como palabra ajena que pertenece a otras personas, como palabra propia compenetrada de la expresividad de quien la usa. Sin embargo, esas palabras ajenas de las que nuestro discurso rebosa, también aportan su expresividad propia.

Cada enunciado es:

un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva... Las fronteras mismas del enunciado se fijan por el cambio de los sujetos discursivos. Los enunciados no son indiferentes uno a otro ni son autosuficientes, sino que «saben» uno del otro y se reflejan mutuamente (1990: 281).

Lenguaje oral-lenguaje escrito

Un viejo aporte de Jerome Bruner acompañará la pretensión de articular los procesos de estructuración psíquica con los avatares de estos dos polos de la lengua (oral y escrito).

Ocupado en la función pragmática de la adquisición del lenguaje, Bruner propone el concepto de formato: «un microcosmos, definido por reglas, en el que el adulto y el niño hacen cosas el uno para el otro y entre sí. En su sentido más general, es el instrumento de una interacción humana regulada» (1989: 179).

Inspirado en una concepción vygotskiana, introduce esta noción de formato para dar cuenta de una secuencia constitutiva del sujeto y, en particular, de su competencia lingüística: desde lo intersubjetivo a lo intrasubjetivo.

En estos formatos de carácter asimétrico, el adulto oficia como modelo y organizador hasta que el niño pueda asumir por sí mismo tales responsabilidades.

Menciona precisamente entre los más tempranos el juego del escondite (¿¡No está!?... ¡Está!), destacando su estructura definida, ritualizada y sucesiva. Señala también que una vez que el niño aprende a responder a estos formatos de acción empieza a provocarlos, lo que nos habla de un ser volcado hacia fuera, activo y participante.

Tales dispositivos crecen, pudiendo complejizarse y modificarse tanto como sea preciso. Un ejemplo de ello es el «formato lectura de libros», que puede observarse entre los dieciocho y los veintidós meses aproximadamente.

Consiste al inicio en una rutina en que la madre emplea, con absoluta espontaneidad, cuatro marcadores invariantes de discurso, cuyo objetivo es promover el etiquetado. En este caso etiquetar significa darle nombre a los dibujos de un libro.

Estas actividades en las que también se introducen los turnos del habla, se constituyen asimismo en auténticos precursores respecto a la adquisición del lenguaje escrito, a punto de partida de elementos icónicos: la madre «lee» al niño y con el niño las imágenes dibujadas (escritas). Valor icónico del dibujo que sustituye al objeto ausente y anticipa la palabra escrita. ¿Signo a mitad de camino?

Retomar los cuatro invariantes expuestos por Bruner permitirá evaluar la pertinencia de este análisis del formato en el contexto de la estructuración psíquica, ya que se trata de un modelo complejizado de aquel que remite a los juegos de presencia-ausencia:

Formato: lectura de libro

- Vocativo inicial atento: con un libro en la mano, la madre llama la atención de su bebé nombrándolo, y lo invita a mirar una página elegida por ella (nombre del niño y posterior incitación a mirar).
- Petición de etiqueta: la madre señala figuras de esa página (objetos sencillos y supuestamente atractivos) y le pregunta al bebé qué son, cómo se designan (¿Qué es esto?).
- Evaluación: la madre avala la supuesta designación (etiqueta) que solo ella habrá de pronunciar por su bebé. Obviamente sabe que su bebé no puede hacerlo todavía, y por eso ingresa en un juego de «como si», nombrando los objetos por él, con un tono de aprobación (por ejemplo, ¡Sí, es un pato!).
- Expresión de satisfacción y aprobación materna (por ejemplo, ¡Qué divino mi bebé! ¡Cuánto sabe!).

A este esquema deben agregarse diferencias de énfasis en la entonación (según la madre use su propio turno o el del hijo), y una eventual vocalización del niño, necesaria para desencadenar los marcadores tres (3) y cuatro (4).

Una rutina ampliada de este mismo formato incluirá, más adelante, una segunda pregunta que aspira como respuesta un predicado de acción o de estado relacionado con la etiqueta que el niño ya pueda proporcionar:

Formato: lectura de libro (ampliado)

- Vocativo inicial atento: nombre del niño e incitación a mirar.
- Petición de etiqueta: ¿Qué es esto?
- Etiquetado y Evaluación: Sí, es un/a _____
- Petición de predicado:
¿Qué está haciendo el/la...? (acción)
o
¿Cómo está/es el/la...? (estado)
- Expresión de satisfacción y aprobación materna: ¡Qué lindo...!

Así, de un modo sorprendente por su naturalidad y ritualidad, la madre irá produciendo por el niño y con el niño un texto, al que mucho más tarde llamaremos «redacción» (texto escrito como residuo dialógico).

Sin embargo, para arribar a este supuesto final feliz o «suficientemente feliz» —y a otros después— algo más ocurre en este encuentro asimétrico madre-hijo: un plus del que puede dar cuenta el Psicoanálisis y por el cual será preciso detenerse en el primer marcador señalado por Bruner, la incitación a mirar.

Las palabras maternas vehiculizan, en un interjuego de miradas, la habilitación a mirar lo socialmente aceptado y valorado (el libro en este caso). Un nuevo destino pulsional empieza a perfilarse, encontrando en la función materna estos primeros actos inaugurales. Mensaje materno que podríamos decodificar así:

—No me mires a mí; míralo a él.

Y, al mismo tiempo:

—Yo no solo te miro a ti; no soy tuya.

Desviación y desencuentro de miradas, que se re-encuentran en un tercero (texto) en el que ya se esbozan las normas culturales de la escritura (convencionalismos). Para nuestra cultura: de arriba hacia abajo, de izquierda a derecha... Allí también la madre deseando a su niño, pero deseándolo inscripto en la cultura.

Ingreso al lenguaje escrito: marca de historicidad para la humanidad. Lenguaje escrito en el que se actualizará y resignificará posteriormente la ausencia-presencia de la voz y del otro.

María es una destacada estudiante universitaria. Estudia mucho, pero no puede leer otra cosa que textos de estudio. Siente una particular apetencia por los textos literarios, pero cada vez que emprende la lectura de alguno, lo abandona. La invade un desgano y una somnolencia de la que no puede sustraerse. Aprendió a leer y a escribir precozmente. Pero ya en la escuela le ocurría esto mismo con los libros de cuento. Hace un tiempo descubrió que aquel desgano derivaba de un afecto penoso: leer implicaba que la madre no estuviera allí leyéndole.

Lenguaje escrito: separación de palabras, oraciones y párrafos; concierto de reglas ortográficas y sintácticas. Este común denominador de lo reglado, ya se

trate de la estructuración del texto escrito o de la estructuración del psiquismo, tiene un anclaje común y una historia compartida.

Lenguaje escrito en el que se presentifican aquel incipiente «no discriminativo» y aquel otro «no de la prohibición», que pulsa en la cría humana la renuncia al paraíso de los primeros vínculos objetales (Casas, 1992). Renuncia que, sin embargo, promete otros derroteros. Porque el ingreso del cachorro humano en la legalidad —legalidad que el lenguaje escrito reproduce— depara satisfacciones sustitutas en las que siempre está, aunque de otra manera, el otro.

Llegados a este punto, delimitar al «otro» se torna impostergable. El título elegido para el presente texto parafrasea y recoge algunas concepciones que el original desarrolla y ampara: «La prioridad del otro en Psicoanálisis». Su autor, Jean Laplanche, es preciso en cuanto a qué otro es del que habla: «No el Otro metafísico, o yo no sé qué “pequeño otro”. El otro de la seducción originaria, en primera instancia el otro adulto» (1996: 106).

Se refiere a aquel que aporta e implanta en la indefensa criatura humana mensajes (significantes enigmáticos), que pondrán en marcha las primeras tentativas de traducción y metabolización de lo recibido pasivamente. El otro adulto que, junto a los cuidados requeridos para la supervivencia de este ser prematuro, imprime el plus de su afectividad. Lo afecta con sus afectos —mediatizados por actos, gestos y palabras— e instaura así el deseo, humanizándolo.

Pero si este otro adulto es portador del deseo —precipitando al aparato psíquico— es también portador de una prohibición estructurante. En este interjuego entre deseo y prohibición se producirá el advenimiento del sujeto psíquico.

A este proceso normal de implantación, Laplanche contrapone su versión violenta: la intromisión. Ofrece de este modo una alternativa para pensar las fallas en relación con la escritura y con el lenguaje en general. En tales circunstancias, algo del orden de esa legalidad que el lenguaje encarna ya no es viable. Ni aprendizaje ni adquisición del lenguaje; fallas que han de ser pensadas desde un modelo relacional.

Escritura: acto y palabra

Diversas disciplinas acuerdan la imposibilidad de sostener que la adquisición del lenguaje escrito se inaugure en el período escolar. Su aprendizaje «sistemático» no puede concebirse en un vacío de historia cultural y de vínculo.

Si se trata de historizarlo, omitir sus lazos con el lenguaje oral sería tan impropio como desestimar su especificidad. Behares y Erramouspe afirman que «desde la perspectiva funcional las relaciones entre el modo oral y el modo escrito son bastante menos sustanciales que la tradicional oposición lengua oral-lengua escrita, sobre todo en los albores del funcionamiento escritural infantil» (1991: 14).

Así mencionan la eventual existencia de un continuo cuyos polos podrían designarse como «modo pragmático» y «modo sintáctico» respectivamente (Givón, 1979).

Resulta interesante destacar, en este sentido, que las investigaciones realizadas por estos lingüistas distinguen como primera etapa del desarrollo de la lengua escrita aquella que denominan como *preverbal-icónica (pre-fonográfica)*, en la que la lengua se percibe y procesa como mecanismo simbólico de primer grado, confundida con el dibujo figurativo de la lengua escrita.

He aquí uno de los tantos puentes dialógicos a construir desde el Psicoanálisis, ya que en el niño pequeño —como dice Laplanche— «hay prioridad de lo no verbal» (1996: 32).

El descubrimiento de una circunstancia paradójal arroja nuevas luces sobre el proceso de relación con esta «herramienta» —humana por excelencia— que nos ocupa: el lenguaje escrito, producto cultural de carácter simbólico, requiere para su «adquisición sistemática» de una adecuada estructuración psíquica. Pero entendido como actividad temprana, como residuo dialógico del primer vínculo madre-bebé (implícito ya en los primeros juegos), participa solidariamente en el proceso de conformación del sujeto.

Se revela aquí al lenguaje escrito como heredero de los primeros diálogos del amamantamiento, en que la madre interroga con su pezón sobre los labios del bebé para que este responda —con la apertura o cierre de su boca—, incorporando o expulsando (afirmando o negando). Ya allí, en actos, los dos sujetos discursivos —modalizados por las palabras maternas que ejecutan con matices fónicos diferenciables los dos turnos del enunciado— prefigurando al otro y su alteridad.

Es esta una historia del lenguaje escrito que se remonta y entrama con las primeras etapas de la vida; historia del lenguaje escrito que remite a la construcción del sujeto psíquico con el otro. Lenguaje escrito como efecto de estructuración y —al mismo tiempo, paradójicamente— estructuración efectuándose.

Una versión infantil hará las veces de cierre a las presentes consideraciones, rescatando el sesgo intersubjetivo del aporte psicoanalítico a un asunto de capital importancia para la educación:

Valentina es una niña de seis años, que lee y escribe con entusiasmo y fluidez. Se la ha interrogado, como a otros niños de su edad, sobre la escritura (por qué escribe, si es importante aprender a escribir, por qué o para qué escribe, y otras formulaciones similares). Su asombro por dichas preguntas es compartido con el de sus pares, así como su escasa fluidez conversacional al respecto. Tal vez porque —como sostiene Bruner— lo canónico no es precisamente un buen desencadenante de la narrativa; no es necesario justificar el orden instituido (naturalizado).

Pocas cosas resultan tan difíciles para el intelecto como interrogar lo obvio. Para estos niños aprender a leer y a escribir forma parte de un «deber ser» interiorizado (aquello que no admite ser cuestionado).

Se le pregunta finalmente a Valentina si quiere agregar algo más, a lo que responde algo fastidiada:

¡Ya te dije... para hacer bien lo que la maestra te manda, para hacer cartas y para saber!

La respuesta no difiere demasiado de otras. Escribir es, para ellos, un acto dirigido a otro(s) y un mandato a cumplir. Pero ese otro no es cualquiera. Maestra, padres, abuelos... Se trata siempre de personajes altamente significativos.

Escribir es entonces un acto de amor, que denuncia en sí mismo y destrona la vieja dicotomía entre verbo y acción. Verbo cuya condición es la renuncia a la fusión con el otro, y acto en que se propone su re-captura o apropiación.

El «trabajo de renuncia» dice del proceso de instauración de la represión. Una vez afirmada en su prevalencia —constituido el aparato psíquico y su división inter sistémica— empiezan a ganar consistencia los mecanismos de sustitución (simbolización).

Una satisfacción siempre parcial, renueva el deseo y la ilusión del reencuentro: la actividad escritural avanza...

Quizás la pretensión «oculta» de posesión explique el esfuerzo de agradar, aprendiendo.

No obstante, el deseo no puede ser pensado con independencia de la represión cuando se ha supuesto la constitución de una tópica psíquica: la actividad escritural avanza... pero certifica vez a vez lo inasible del otro, que es también lo inasible de uno mismo y del lenguaje.

Así lo vio el poeta en su «Decir: hacer»:

*Se desliza
entre el sí y el no:
dice
lo que callo,
calla
lo que digo,
sueña
lo que olvido.
No es un decir:
es un hacer.
Es un hacer
que es un decir.
La poesía
se dice y se oye:
es real.
Y apenas digo
es real,
se disipa.
¿Así es más real?*

Octavio Paz (1989)

Bibliografía

- Bajtin, Mijaíl (1990), *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI, 4.^a ed.
- Behares, Luis Ernesto y Erramouspe, Raquel (1991), *El niño preescolar y la lengua escrita*, Montevideo: ANEP, Codicen-FHCE, Udelar-IPUR.
- Bleichmar, Silvia (1999), *Clínica psicoanalítica y neogénesis*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruner, Jerome (1989), *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- (1995), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid: Alianza.
- Casas, Myrta (1992), «Estructuración psíquica». En *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, (76): 83-94.
- (1999), *En el camino de la simbolización*, Buenos Aires: Paidós.
- Gil, Daniel (1989), *La vida, la muerte y la pulsión*, Montevideo: EPPAL.
- Givón, Talmy (1979), *On understanding grammar*, Nueva York: Academic Press.
- Lacan, Jacques (1997), «El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica». En *Escritos I*, México: Siglo XXI, 19.^a ed.
- Laplanche, Jean (1996), *La prioridad del otro en Psicoanálisis*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Paz, Octavio (1989), «Decir: Hacer». En *El fuego de cada día*, Barcelona: Seix Barral.
- Schlemenson, Silvia (comp.) (1999), *Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas*, Buenos Aires: Paidós.

El rechazo de Juan por la escritura. La castración: de lo adquirido a lo heredado

Palabras preliminares

*Lo que has heredado de tus padres,
adquiérelolo para poseerlo.*

Goethe, *Fausto*

En mi trayecto de formación como psicoanalista²⁷ fui capturada por el afán de articular el concepto de *castración simbólica* con las dificultades de aprendizaje de algunos niños y jóvenes en los que percibía ciertas fallas en dicha esfera.

Un seminario coordinado por el doctor Javier García como docente titular²⁸ (*La castración. Del personaje a la estructura*), instaló en el grupo de *aprendices de brujo* un ritmo intenso y riguroso de lecturas diversas, precipitando en mí un texto que fuera presentado a título de escrito final (requisito para la evaluación del seminario).

Es esta la primera publicación de aquellas ideas, con los ajustes que el paso del tiempo obliga a hacer. En verdad, se trata de tres textos paralelos: uno refiere al trabajo con Juan como paciente de análisis, otro a fragmentos de *El Principito* (De Saint-Exupéry, 1951) y el tercero a recorridos teóricos en torno al concepto de castración en el pensamiento freudiano y posfreudiano.

La intención original fue forjar una intertextualidad entre los tres, tarea reservada a un lector que se supone activo.

El mismo acápito de hoy había producido entonces una irresistible curiosidad. Freud (1912) cita estos versos en «Tótem y Tabú», luego de afirmar la continuidad transgeneracional de los procesos psíquicos como condición necesaria del progreso y del desarrollo del ser humano.

Se trata de una herencia psíquica configurada como valioso patrimonio de la humanidad. Es posible establecer una correspondencia entre esta herencia y las «fantasías originarias», entendidas estas como organizadores del psiquismo.

Los versos de Goethe remiten a un proceso; no es suficiente con recibir esa herencia, es indispensable su apropiación. Tres son los protagonistas de este desafío: el hijo, la madre y el padre.

27 Me refiero a los cuatro años transitados en el Instituto Universitario de Posgrado de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay.

28 Alba Busto y Enrique Gratadoux fueron los docentes adjuntos.

Pues bien, he decidido detenerme en esta peripecia de lo humano para interrogarla. Tomando como punto de partida las fantasías originarias, y en particular el fantasma de castración, me he preguntado:

- ¿Cuál es su alcance conceptual?
- ¿Cómo se ha heredado?
- ¿Por medio de qué procesos lo heredado es pasible de devenir en lo adquirido?
- ¿En qué consiste ese tránsito esperable entre lo heredado y lo adquirido?

Demasiadas dimensiones son las que intervienen en la eventual dilucidación de esta pregunta que he procurado desagregar (aunque ello no sea posible en los hechos), a efectos de establecer cierto ordenamiento.

Sería preciso todo un concierto de conceptos a desentrañar (funciones, instancias, mecanismos y otros). Presencia obligada del signo y del símbolo, de la representación y el afecto, del deseo y la pulsión. Por supuesto, debería contemplarse la participación de disciplinas interlocutoras del Psicoanálisis: lingüística, semiótica, antropología... En fin, el abanico de implicaciones es inabarcable para los objetivos de un trabajo, por más ambicioso que se pretenda.

Por eso es necesario hacer explícitas las disculpas por lo que no será dicho o será apenas esbozado, por lo opinable y lo equívoco. En estas excusas reconocemos la presencia del límite que es, asimismo, testimonio del atravesamiento de una ley, ley de la castración en acto y en efecto.

Entonces apareció el zorro

El Principio (: 66)

Presentación de Juan

Conozco a Juan poco después de haber cumplido sus ocho años. Difícilmente comunica lo que piensa o lo que siente.

La madre lo describe como un «pegote» con ella. Siempre está sentado en su falda.

El padre dice molesto: «¡Vos lo dejás!»

Sus juguetes terminan inevitablemente en pedazos. Su juego preferido es alinear estos pedazos, pudiendo pasar varias horas en esta actividad solitaria.

Tiene un marcado rechazo a escribir, actitud que no se corresponde con las dificultades que presenta en dicha área.

Adopta una severa oposición en la escuela frente a tareas que exijan la producción o reproducción de un texto escrito. Es este uno de los motivos de preocupación familiar que determina la consulta.

Lo heredado: alcance conceptual

Las fantasías originarias representan un nuevo intento de la investigación freudiana de encontrar en los orígenes el fundamento del síntoma y de la constitución neurótica del sujeto.

Recogen la designación de «originarias» porque estarían en el origen de todos los fantasmas individuales, más allá de su contingencia y diversidad.

La teoría freudiana distingue, en el seno de nuestros fantasmas, una parte individual más o menos variable y una parte estructurante, es decir, originaria.

Se constituyen, en tal sentido, como guión escénico preestablecido (Laplanche, 1988), por medio del cual se estructurarían las escenas realmente vividas.

Se trata de fantasmas o escenas reducidas en número y variedad temática: escena primaria, seducción, vuelta al seno materno, castración. Su rango de universalidad —su preexistencia y preeminencia al periplo vivencial de cada sujeto— las instituye como auténticos organizadores psíquicos; postulado freudiano de «la anterioridad de una organización significativa en relación con la eficacia del acontecimiento y del conjunto del significado» (Laplanche y Pontalis, 1976: 125).

Estas fantasías originarias, vinculadas a los orígenes, son cuna de preguntas o enigmas a resolver en la infancia: origen del individuo, origen de la sexualidad y diferencia de los sexos.

Un rasgo común a todas lo compone la presencia del sujeto en la escena y la formulación del enunciado en tercera persona. En el fantasma no hay sujeto.

La constitución del sujeto (como sujeto de/del deseo que formula la primera persona) será la condición ineludible para que estos esquemas heredados se actualicen en teorías sexuales infantiles. Tránsito de la estructura como virtualidad a la estructura como disponibilidad, marcas sin-sentido que han de cobrar sentido; transmisión intersubjetiva del esquema.

La fantasía de castración se vincula a la herencia de una ley impuesta al niño por los otros (los padres, los maestros, los vecinos... la cultura).

Vale la pena señalar la distinción establecida por Laplanche entre una ley hipotética (enunciada en condicional) y una ley categórica (enunciada en imperativo). La primera versión —«si te acuestas con tu madre serás castrado» (1988: 163)— estaría ligada a la amenaza.

La segunda versión —«de todos modos debes pasar por algo del orden de la castración» (1988: 163)— amplía su jurisdicción y le otorga un carácter de imperativo universal.

Remarca con más énfasis la idea de la castración como destino, como destino humanizante que ingresa al sujeto en la dimensión de su finitud.

En otro orden de cosas, esta posición teórica permite zanjar con fundamento las dificultades de pensar la castración a partir de las vicisitudes de la sexualidad femenina.

Extensas citas bibliográficas han dado cuenta de una constante oscilación del pensamiento freudiano desde una perspectiva biológica de la castración

(como acontecimiento imaginario vinculado a la pérdida del pene) hacia otra en la que el acento está puesto en la experiencia de separación. Esta última, desarrollada fundamentalmente en el capítulo VIII de «Inhibición, síntoma y angustia» (Freud, 1925), pone de relieve el papel de los precursores prefálicos (castración como acontecimiento psíquico en el que se resignifican todas las pérdidas objetales experimentadas: madre, pecho, heces, pene, en el período fálico).

Dirá Myrta Casas (1989) que es el momento en el que estalla el sentido anatómico, que Freud defiende siempre en último término.

Si estas experiencias de separación obtienen un primer plano para la angustia, es porque lo que está en juego es el desvalimiento y la prematurez del ser humano al nacer, su indefensión en los primeros años de vida.

Por ello la «madre fálica» encuentra razón de existencia: «Función presente en dar cabida a la necesidad de unión (“completudes narcisistas”), nunca completas, siempre a pérdida e imprescindibles para un desarrollo» (Casas, 1989: 194). La disponibilidad de esta figura habilita los movimientos especulares tempranos. Su ausencia lleva el sello de lo irrepresentable.

En este marco conceptual, la fantasía de castración debe ser entendida acorde a lo que el pene representa. Del lado del niño, su alta estima narcisista por el pene descansa en que la posesión de este órgano encierra la garantía de re-uniión con la madre (Freud, 1925). Del lado de la madre, se juega la valoración narcisista del hijo, valoración por la que queda asimilado al falo materno (ecuación hijo-pene en Freud).

En ambos, negación de la diferencia (unidad narcisista, fusión, indiferenciación) que, paradójicamente, devuelve a la castración su referencia al cuerpo en tanto anuda el ser y el tener.

La estructura edípica está presente en las fantasías originarias, en tanto la castración remite a la prohibición del incesto: renuncia al placer de la fusión, «metáfora del éxtasis intrauterino de fusión [que] revierte en su antónimo siniestro de asfixia o devoración» (Viñar, 1994: 24). ¡Triunfo de la individuación del sujeto (incompleto, frágil, separado)! El movimiento sacrificial de acceso a lo simbólico se produciría en la progresión de una a otra organización fantasmática, progresión en la que se practica una sustracción y comparece el dolor.

El niño se demora en la simbolización de la pérdida, es decir, desde la ausencia de la madre hasta la ausencia del pene de la madre. Ocurre entre ambas todo un concierto de pérdidas señalizadas por los avatares de la pulsión.

Ahora parece que pudiera delinearse mejor la pregunta formulada al introducir este trabajo. ¿Cómo se produce el progreso mencionado? ¿Cuál es el camino por el cual la estructura fantasmática de la castración cristaliza en *Teorías sexuales infantiles* (teoría de la castración), para luego quedar reprimida en lo inconsciente?

En este recorrido hay quienes plantean tres tramos: se parte de una diferencia de géneros impuesta (no teorizada ni reflexionada) hacia una teoría explicativa de la diferencia de los sexos (castración tematizada), para arribar finalmente a la culminación de la polaridad sexual (masculino-femenino).

No nos resulta sencillo hablar de una «culminación» de este tipo en estos tiempos. En todo caso podríamos focalizar nuestra atención en esa experiencia y en ese momento del complejo de castración que podríamos formular con unas pocas palabras: «era eso, entonces» (Laplanche, 1988: 169) A partir de ellas se abriría la vía a un proceso de intercambio, a una promesa: «se te prohíbe a tu madre, pero todo el universo de mujeres se abrirá para ti» (Laplanche, 1988: 166).

Renuncia y sustitución son condiciones ineluctables para introducirnos en el universo simbólico, un universo de intercambios... en fin, en el camino de la simbolización.

—¿Qué significa «domesticar»?

—Significa «crear lazos».

El Principito (: 68)

Detengámonos ahora en este momento capital del enunciado («era eso entonces»), para contextualizarlo. Se trata del complejo de castración remitido por Freud a la fase fálica, acceso a una lógica que pretende introducir un cierto orden estructurador del universo: lógica de la diferencia y de la contradicción (si fálico, no castrado; si castrado, no fálico). Subrayemos sus ingredientes: percepción de la diferencia y amenaza de castración.

Es entonces que Laplanche destaca «la insuficiencia de los ingredientes de la historia acontecida, de lo vivido empírico de tal o cual niño por relación a este efecto» (1988: 169), efecto de *après-coup* y efecto de anticipación. Y así se pregunta qué agrega Freud como catalizador a estos ingredientes, para explicar este pasaje al orden simbólico. Desarrolla luego tres vías explicativas que, a su entender, se recubren recíprocamente.

La primera de ellas alude a una estructura transmitida por la especie, es decir, acontecimientos primordiales que serían reactivados por la amenaza paterna. Es por ellos que la amenaza, aun la más sutil, la más atenuada, cobra la fuerza suficiente.

La segunda se apuntala en *El tabú de la virginidad* (Freud, 1917). La ley de la castración no solo sería introducida por amenazas o bien heredada a partir de un esquema universal; estaría asentada en una percepción e interiorización relacionada con el inconsciente materno, en el cual estaría presente el complejo de castración.

La tercera destaca el valor sustancial de las primeras experiencias de separación (angustia de separación), en las que el sujeto quedaría sin defensas adecuadas frente a sus propios embates pulsionales.

La pregunta que da razón de ser a este trabajo queda aún lejos de ser abordada. No obstante, estos tres desarrollos abren nuevas interrogantes y nos conducen, sin demoras, hacia el vehículo o instrumento de transmisión y procesamiento de estos tres catalizadores (estructura transmitida, inconsciente materno, angustias tempranas de separación).

Cómo se ha heredado

El subtítulo suscita una invocación a la filogénesis, que hoy evoca y con-voa los conceptos de cultura, lenguaje y estructura. Jean Laplanche subraya el escepticismo radical que promovería sostener la idea de secuencias escénicas mnémicas inscriptas biológicamente.

Se pregunta entonces por la naturaleza de estos fantasmas originarios proto-típicos, su modo de transmisión y su situación tópica. El fantasma o la teoría de la castración como origen de la diferencia de los sexos (vinculada a la condición del cercenamiento), introduce al sujeto humano en una lógica binaria: la lógica de la contradicción, lógica que implica al símbolo de la negación. Así concluye que «la situación tópica «secundaria» del guión escénico de la castración argumenta en favor de su transmisión como un *pattern* secundario, lógico, como un presupuesto implícito de la comunicación verbal» (Laplanche y Pontalis, 1976: 46).

Lenguaje y cultura detentan cierto grado de isomorfismo. El lenguaje entendido como producto de la cultura es, asimismo, parte y condición de esta. Lenguaje que encarna y vehiculiza las estructuras correspondientes a los diferentes aspectos de la cultura,²⁹ aun cuando el grado de complejidad de aquellas pueda ser mayor. Son esas estructuras básicas y comunes las que estarían configurando el inconsciente a la vez que configuradas en él. Por eso también el inconsciente puede ser, al menos parcialmente, captado por el lenguaje, «por la existencia de estructuras básicas constitutivas similares» (Gil, 1978: 78).³⁰

Pero esta comunidad relacional entre cultura, lenguaje e inconsciente es extensible a los mitos, los ritos, las relaciones de parentesco, etcétera. En efecto, la analogía entre hechos de lenguaje y hechos de parentesco queda de manifiesto en cuanto reconocemos que este no se halla menos constituido por reglas y actitudes que por apelaciones. El *sistema de actitudes* que establece las conductas prescritas en una determinada cultura para las relaciones de parentesco, encuentra su correspondencia en el «sistema de apelaciones», es decir, los términos que designan las clases de parientes (padre, madre, hijo/a, hermano/a, etcétera).

Así el niño al nacer (y aún antes de su nacimiento) se ha de ver afectado por la palabra «ajena» de la que nos habla Bajtin, la que más tarde incorporará en su propio enunciado. Palabra ajena, «llena de ecos, de los enunciados de otros» (1990: 278). En ella Bajtin incluye la emotividad, la evaluación y la expresividad, diferenciándola de la «palabra neutra», de diccionario.

Este universo de enunciados que reciben y envuelven al nuevo ser -eslabones ellos mismos en la cadena de la comunicación discursiva-, detentan un aspecto temático (de objeto y de sentido) y un aspecto expresivo (actitud valorativa del hablante). Digamos desde ya, transportan el deseo y la prohibición. Y destaquemos la importancia del afecto, en el sentido de ser afectado por el otro para la existencia de toda posible inscripción psíquica (Casas, 1999).

29 Ver nota 2.

30 Ver nota 3.

También Piera Aulagnier (1977) enfatizará el carácter anticipador de la palabra materna (portadora y creadora de sentido) en relación con la incapacidad inicial del *infans* de apropiación. Hablará entonces de una *violencia primaria*, radical y necesaria, que asigna a la madre la función de «portavoz» de un discurso ambiental. Violencia que remite a una asimetría absoluta entre el espacio psíquico materno (en el que la acción de la represión ya se ha producido) y el del *infans*. Necesidad que proviene del grado máximo de indefensión de este; triunfo de esa violencia en tanto liga el deseo del uno a la necesidad del otro.

El discurso materno es portavoz de prohibiciones e intimidaciones, delimitando lo posible y lo lícito. La psique de la madre opera como «prótesis» de la psique del niño, como «andamio» (Andrade Azevedo, 1993: 26), como modelo organizador y monitor.

Bajo el telón de fondo de la *seducción originaria*, Jean Laplanche (1989) introduce el concepto de *significante enigmático*, portador de significaciones sexuales inconscientes (bajo su doble versión: verbal y no verbal). Metapsicológicamente este significante es asimilado al «signo de percepción» (Wz) de la Carta 52 (Freud, 1896), anterior a todo intento de traducción, «cuyos restos son lo reprimido originario (objetos-fuente)» (Bleichmar, 1993: 82). Mensajes enigmáticos que promueven un trabajo de captura y de simbolización a través de las «metábolos-metáfora» y de las «metábolos-metonomía» (sustitución de significantes por semejanza o contigüidad respectivamente).

¿Ves, allá, los campos de trigo? [...] Para mí el trigo es inútil. [...]
¡Es bien triste! Pero tú tienes cabellos color de oro.
Cuando me hayas domesticado, ¡será maravilloso!
El trigo dorado será un recuerdo de ti.»

El Principito (: 69)

Para este modelo teórico lo intraducible, es decir, lo reprimido que se depositará en cada estadio ulterior, no es sino el residuo, de este intraducible interno al mensaje mismo (Bleichmar, 1993).

¿Podemos acompañar plenamente la afirmación de Piera Aulagnier (1977) cuando plantea que el discurso dirigido al *infans* espera de este una respuesta que no puede brindar? Los estudios de Daniel Stern (1991) sobre lactantes, parecen arrojar una perspectiva más matizada al respecto. La idea de una «percepción amodal» como capacidad general innata de traducir la información sensorial recibida por un canal en otra modalidad sensorial, supone desde el comienzo una forma de respuesta. Incluso se llega a sostener que los momentos de sintonía afectiva entre niño y madre se constituyen por medio de una transmodalidad. Creo que sería posible entender esta transposición amodal de la información como los umbrales de la actividad dialógica.

Si bien se ha insistido en que el discurso infantil se caracteriza por su anclaje en el gesto, la acción, las tonalidades, lo lúdico (tanto en su vertiente codificadora como decodificadora), no es menos cierto que el lenguaje que la madre dirige

al niño difiere del que dirige a otros adultos, porque también es palabra adherida al acto y a la expresividad.

Los clásicos juegos del escondite (¿No está?... ¡Está!), son en este sentido paradigmáticos. Es cierto que la madre ejecuta los dos turnos del habla inherentes al diálogo: función anticipadora, constituyente y alienante, comparable a lo señalado por Lacan (1997) sobre el estadio del espejo. Pero al mismo tiempo crea ese *suspense acentual* (Casas, 1999) o *dixi silencioso* entre pregunta y respuesta, instaurando un nuevo espacio psíquico (el de su bebé), para que este pueda ser progresivamente poblado de contenidos y sentidos (palabra propia de Bajtin, 1990). Así también delimita el cambio de los sujetos discursivos. Pero aún más, cuando Jerome Bruner (1984) desarrolla la noción de «formato», para dar cuenta de un instrumento que promueve la interacción humana regulada, remite como condición de su efectivo desenlace las eventuales vocalizaciones del niño: respuestas esperadas que, al ser obtenidas, la madre «interpreta», instituyéndose así en hitos capitales del entendimiento.

Tal vez pueda resultar sorprendente que en estos encuentros inaugurales esté ya en ciernes también el lenguaje escrito. En otra ocasión he fundamentado la participación y concomitancia de este en los procesos de estructuración psíquica. Secuencias lúdicas iniciales de las que emerge el texto escrito como residuo dialógico. Tratamos este punto con más detenimiento en otro capítulo de este mismo libro («La prioridad del otro en la escritura»).

Cuatro años después

Se aproximan mis vacaciones. Juan ha dedicado la sesión previa a esta separación prolongada a armar una estructura de madera. Para ello ha utilizado varias piezas que pega con particular cuidado y tranquilidad.

Utiliza «cascola» para unir cada pieza; al terminarse este pegamento lo sustituye por cinta *scotch*. El producto final, al que no designa de ninguna forma, es una suerte de armazón de forma rectangular (¿fuerte, casa, cancha?), con dos aberturas expresamente definidas.

Parece que ahora, tras esta nueva separación, se siente diferente: más armado, más entero, más fuerte.

Puede disponer de sus recursos de otra manera: si se acaba la «cascola», está la cinta *scotch*; si Alicia no puede estar, él puede igual seguir adelante. Y no necesita estar encerrado en sí mismo, sin comunicarse; la construcción incluye las dos aberturas descriptas.

Es al re encontrarnos cuando retoma aquella estructura y le otorga la función de cancha de fútbol. En ella empiezan a desarrollarse partidos.

Observo en aquel momento que la cancha es muy chica para el tamaño de los jugadores. Y empiezo a sentir que es Juan el que ha crecido —física y psíquicamente—, el que empieza a necesitar jugar su partido (su vida) fuera de este ámbito.

La cancha es tan chica que solo puede jugar con dos jugadores al mismo tiempo y, aun así, no se pueden desplegar todos los movimientos necesarios.

Esto empieza a confirmarse cuando, en la siguiente sesión, lleva un libro de entretenimientos. Esto es algo que hace por primera vez.

Me asombra verlo realizar los ejercicios que concitan sus adquisiciones y disponibilidades propias del lenguaje escrito que tanto detestara.

De pronto logro ver el título del libro: «Pasatiempos».

Y sí... pasa el tiempo... Él constata sus cambios; yo también.

Así empecé a incluir la posibilidad de una terminación: una etapa culminada, un trayecto recorrido juntos que llegaba a su fin.

Procesos implicados

Una primera afirmación nos llevaría a responder que lo heredado deviene en lo adquirido mediante los procesos de simbolización. Empecemos entonces por decir algo sobre este concepto de tan vasta complejidad. E. Benveniste (1994) nos habla de la «facultad simbolizadora» como la capacidad más específica del ser humano. Lenguaje y pensamiento serían sus productos más legítimos. Es esta facultad la que permite representar lo real por medio de un signo y de comprender este signo como representante de lo real, estableciendo relaciones de significación. Por ello la relación del hombre con la realidad no es natural ni inmediata, está mediatizada por un intermediario simbólico.

Pensando la actividad representacional como tarea común a todos los procesos psíquicos, Piera Aulagnier (1977) la equipara al metabolismo orgánico. Todo elemento heterogéneo (ya sea endógeno o exógeno) es, desde esta perspectiva, rechazado o transformado en un material homogéneo. Y entendamos que este elemento es, en lo psíquico, un elemento de información que puede ser necesario para el funcionamiento del sistema o le puede ser impuesto.

Para nuestro propósito será imprescindible detenernos en el proceso de formación de símbolos en Psicoanálisis, presente a lo largo de múltiples, textos freudianos. Particularmente elocuente son las relaciones inconscientes entre heces, regalo, dinero, pene, niño y la ecuación simbólica pene-niño. Freud remite a la noción de equivalencia y sustitución de tales elementos en el inconsciente. Privilegia en su conceptualización los vínculos entre «hijo» y «pene» y avanza, a mi entender, hacia una perspectiva metalingüística al establecer que «ambos puedan ser sustituidos por un símbolo común tanto en el lenguaje simbólico del sueño como en el de la vida cotidiana» (Freud, 1917: 118): el «pequeño» («das Kleine»).

Quiero destacar la diferencia entre equivalencia e identidad. Freud apela al primero de estos términos en tanto nos permite inferir un progreso en el psiquismo, correlativo al progreso de la simbolización. En este sentido, el símbolo está tomado como un término que sustituye a otro (coincidencia a señalar con actuales postulados semióticos sobre el signo como pieza fundamental interviniente en todo proceso simbolizador).³¹

31 Ver nota 4.

Al mismo tiempo, el deslizamiento (metonimia) producido por la libido a lo largo de la ecuación simbólica (pene-niño) determina que el último término tenga «un carácter libidinal cualitativamente diferente, ya que hace aceptar nuevas condiciones por las cuales se renuncia a determinada posición para adquirir una nueva, metáfora del anterior» (Gil, 1978: 71) Es una relación de analogía, característica de este tropos del lenguaje, que no solo sustituye sino que enriquece.

Remarquemos el carácter de renuncia de todo proceso de simbolización. No se trata de una negación de la pérdida sino de una superación, de un movimiento transformador. Vale la pena, entonces, precisar la diferencia entre esta versión freudiana y la kleiniana. Para esta última las cualidades del objeto sustituto en la ecuación simbólica no son reconocidas; el símbolo no representa sino que *es* la cosa. A través de ella se niega la ausencia del objeto real; proceso metonímico que no comprende ese enriquecimiento propio de la metáfora.

Personalmente pienso que esta conceptualización, estaría dando cuenta del fracaso o inviabilidad de la simbolización, no de su logro. Más aún, para que estos procesos sean posibilitados, la represión debe ganar terreno. Citando a Sándor Ferenczi en la *Ontogénesis de los símbolos*, Daniel Gil señala que un símbolo se constituye «solo cuando uno de los términos de la analogía es reprimido, el más importante, quedando el otro como su representante» (1978: 72).

Esta facultad simbolizadora ingresa al sujeto en una dimensión historizante. Es en esta misma perspectiva que entendemos el planteo de M. Enriquez sobre la «memoria olvidosa y memorable» (1990: 121): «solo la represión secundaria (a diferencia de la desmentida y de la forclusión) conduce a una forma de olvido constructiva» (1990: 122). Así lo vivido garantiza su conservación psíquica.

El proceso de formación de símbolos no puede concebirse con independencia de los avatares de la represión; «representación de cosa» que se une a la «representación de palabra» que le pertenece; «unión del signo con la cosa» (Gil, 1978: 76): función representativa o denotativa.

La denotación o función referencial alude al contexto y se produce, a diferencia de la significación, entre el signo y el referente, es decir, un objeto real. Ya no es la secuencia sonora o gráfica (significante) unida al significado, sino la palabra-signo ligada al objeto real. Pero en la medida en que se habla de las cosas más en ausencia que en presencia de ellas, y que resulta muy difícil establecer el «referente» de la mayor parte de los signos, esta función parece desempeñar un papel marginal en cuanto a la definición del signo. Asimismo es preciso considerar la concomitancia de la función connotativa: el signo evoca, sugiere, excita, implica... Porque lo que está aquí en juego es el deseo y la pulsión.

El lenguaje rescata al hombre de la inmediatez, pero siempre deja un resto irreductible: «De ahí la eterna vocación (acción de pedir): el primer llamado es ya un primer pedido en donde está en juego la palabra que evoca (recuerdo), e invoca (al objeto)» (Casas, Gil y Schkolnik, 1980: 53). Palabra que es renuncia y es ganancia, pérdida y recuperación. Deseo nunca satisfecho que se rebela y revela en la palabra siempre incapaz de aprehenderlo. Palabra que es «cuerpo evanesciéndose» (1980: 53).

Creo que ganaríamos en comprensión si tomamos en cuenta algunas consideraciones de Laplanche sobre el significante lacaniano en su independencia y supremacía sobre todo significado. Desde una postura crítica y reservada pone de relieve ese aspecto del significante donde «él es lo que significa a alguien, lo que interpela a alguien» (1989: 53). La posibilidad de ser «designificado», es decir, de perder lo que significa e incluso toda eventual significación y, no obstante, poder «significar a».

No obstante resta mencionar un mecanismo semiótico que daría cuenta del proceso de traducción o metabolización de aquellos «mensajes enigmáticos» que recibe el niño desde sus más tempranos tiempos. Cabe aquí mencionar al «interpretante», entendido no solo como signo o conjunto de signos que traducen un primer signo, sino como desarrollo del mismo, por el que se produce un incremento cognoscitivo. El signo se explicaría en su propio significado solo remitiéndolo a un interpretante, y así sucesivamente hasta lo infinito. Se establece entonces un proceso de semiosis ilimitada, en el curso del cual el destinatario decodifica el signo originario (Eco, 1994).

Pienso que estamos autorizados a establecer un estrecho parentesco de este mecanismo con el del *a posteriori*; al menos tendrían un importante grado de complementariedad. Lo que se elabora retroactivamente, es aquello que en el momento de ser vivido no pudo ser integrado plenamente en un contexto significativo.

¿Semiosis ilimitada?

Juan ha elaborado sus personajes dibujándolos en hojas de block. Otorga a cada hoja la corporeidad de un personaje, estableciendo con ellas escenas de una alta intensidad dramática: peleas, encarcelamientos, partidos, campeonatos, campamentos, etcétera.

Para ello cuenta con dos carpetas que guardan una gran producción gráfica. Subrayaré tres particularidades íntimamente relacionadas:

1. Una de las carpetas hace las veces de depósito o archivo de personajes que él va dejando de utilizar en el juego, y que representan asimismo etapas del tratamiento que van quedando atrás, angustias y dificultades tramitadas. Es como si a través de ese archivo pudiéramos reconstruir el proceso analítico.
2. Los personajes abandonados o desechados constituyen verdaderos relictos psíquicos. Se traduce en su producción gráfica una evolución desde personajes muy poderosos (tanto en su capacidad destructiva como salvadora o bondadosa) a personajes menos grandiosos. En una segunda etapa se evidencia una progresiva transformación de los

personajes fantasiosos (generalmente tomados de los dibujos animados de la televisión) a otros de configuración más próxima a lo humano. Como cabe esperar, estas mudanzas anímicas no han sido lineales ni radicales; los personajes híbridos o mixtos no se han hecho esperar.

3. Este acercamiento, esta mayor proximidad entre la *realidad psíquica* y la *realidad objetiva* detenta otra característica sorprendente: el mismo personaje es re diseñado en una nueva hoja -a veces en más de una oportunidad-, dando cuenta del cambio psíquico operado. Así, por ejemplo, Super Juan será más adelante Juan y el Chengue Morales cambiará la camiseta porque ha conseguido un pase del cuadro de los Verdugos a Nacional (de un cuadro chico, explica Juan, a un cuadro grande).

Hoy Súper Juan, Chengue Morales y otras decenas de personajes descansan, diría yo, en ese archivo que a modo de memoria conserva un tiempo pasado. Es tiempo pasado en relación al tratamiento y a representaciones arcaicas que nunca fueran reprimidas por fallas de la represión primaria y fueran reactivadas por las vicisitudes personales de Juan y a la «temperatura elevada de la transferencia» (Enriquez, 1990: 104). Precisamente es este autor quien plantea en relación al trabajo analítico que «las ruinas exhumadas por la cura» (1990: 104) se descomponen, alterándose su recuerdo. Y agrega que «se olvida para dejar lugar a otras edificaciones y realizaciones psíquicas.» (1990: 104).

En la carta 52, Freud sostiene que «de tiempo en tiempo el material preexistente de huellas anémicas experimenta un *reordenamiento* según nuevos nexos, una *retrascrición* (Umschrift)» (1896: 274). Luego afirma que la memoria se encuentra registrada en diversas variedades de signos. Parecería, pues, que esto ocurriría en el proceso descripto.

Tránsito de lo heredado a lo adquirido

Una vez más insistiremos en que el signo, compleja unidad de los procesos simbolizadores, señala una ausencia en sí mismo: «quien dice signo debe aceptar la existencia de una diferencia radical entre significante y significado, entre lo sensorial y lo no sensorial, entre presencia y ausencia» (Ducrot y Todorov, 2003: 122). Implica, por lo tanto, una disponibilidad representacional que no se hace presente en las etapas más tempranas de la vida sino como una lenta y progresiva conquista. Correlato psíquico de una prematuridad física que potencia y justifica ese estado inicial de dependencia absoluta.

Tránsito, entonces, hacia la constitución del sujeto; protagonismo de la función materna y paterna; progreso desde la preeminencia de la desmentida hasta la prevalencia de la represión. Radical importancia de la desmentida en la infancia, dando cuenta de los límites del aparato psíquico estructurándose para procesar la simbolización de la ausencia que se organiza en lo perceptivo como su negación. El otro es imprescindible para vivir.

Solo se puede «ser» con el otro. La eventualidad de su ausencia es la no-existencia, la muerte. Por ello creo necesario detenernos en esta aventura de lo humano que es la conquista del signo. Avatares de una travesía infantil correlativa a la adquisición del lenguaje: progreso del símbolo al signo.

En esta afirmación entiendo que es preciso distinguir el uno por oposición al otro. Subrayaré, en consecuencia, la naturaleza arbitraria del signo no presente en el símbolo y la relación inmotivada y necesaria entre significado y significante que se torna innecesaria y motivada entre simbolizado y simbolizante. Seguiremos entonces la propuesta de Ducrot y Todorov (2003). La palabra «chupete» significa chupete pero simboliza, en el contexto, de los objetos y fenómenos transicionales, a la madre o al pecho materno. Así podemos constatar la naturaleza homogénea de los elementos del símbolo: comunidad de caracteres por la que el chupete analogiza el pezón.

En el signo la naturaleza es diferente; no existe semejanza entre una serie gráfica o sonora y un sentido. La relación entre significante y significado es inmotivada.

En cambio, la relación entre el chupete como «simbolizante» y la madre (o el pecho) como «simbolizado» es «no necesaria» porque ambos pueden existir independientemente el uno del otro. Y por lo tanto la relación debe ser motivada (sea por el parecido o por la contigüidad). Más aún, digamos que esta independencia entre ambos términos es en el ámbito de lo psíquico fundamental para que ese objeto transicional pueda ser no solo amado y cuidado sino también odiado y maltratado.

Cuando Winnicott señala que para este objeto transicional importa menos su carácter simbólico que su realidad fáctica —«que no sea el pecho (o la madre) tiene tanta importancia como la circunstancia de representar al pecho (o a la madre)» (1992: 22-23)— es porque alude al proceso de adquisición, aún precario, de la capacidad para aceptar diferencias y semejanzas. Primera posesión de objetos «no-yo» que subraya en sí misma la condición corpórea del mediatizador: metáfora a mitad de camino, metáfora viva (Casas, 1993 y 1999).

«Hay, pues, una prevalencia de tiempos semióticos sobre los tiempos simbólicos en este proceso» (Casas, 1993: 32). Predominio del significante analógico, del significante gestual. Imperio fecundo de la imagen.

Ensayos de simbolización que encuentran en el juego, como espacio de ilusión, su ámbito privilegiado. En este sentido Myrta Casas (1992, 1993, 1999) ha puesto de relieve, en diversos trabajos, la importancia de aquellas primeras actividades lúdicas (juegos de presencia-ausencia). Verdadero aprestamiento en que la madre enuncia y anuncia al niño la muerte del objeto. Allí, en actos y en palabras, la anticipación del sujeto condicionado al ejercicio de la «negación discriminativa». El objeto perdido de entrada para Freud, debe perderse cada vez para poder aprehender los caminos de la simbolización. Renuncia a la satisfacción pulsional directa que, no obstante, genera una ganancia de placer: placer de la representación porque implica ponerse a distancia del horror o la angustia ante lo no representable. Ausencia jugada, escenificada, a condición de una presencia; decir desdecido en la palabra pronunciada. Disponibilidad de la desmentida por un lado, reiteración que produce efectos por otro (Casas, 1999).

Progreso del símbolo al signo, que es también progreso sígnico en el esquema de Charles Peirce (Argañaraz y Tani, 1987) —del ícono y el índice al

símbolo—, o progreso representacional en Jerome Bruner (1984) —de la representación enactiva e icónica a la simbólica—. Concomitancia en el progreso de la actividad lúdica: el juego del «como si» gana terreno. La niña juega a ser la mamá, la actriz o la princesa; el varoncito, a ser el indio o el superhéroe (Casas, 1999). Una vez más la desmentida, pero ahora sí, lo que está en juego es la castración en su negativo. Son las teorías sexuales infantiles y es la ausencia del pene materno como inconcebible lo que está en un primerísimo plano.

Solo más tarde devengará en espacio la represión y, con ella, los juegos reglados pondrán de manifiesto los efectos de la función paterna.

En este largo periplo hacia la apropiación de lo heredado, nos resta mencionar un actor importante: el heredero del Complejo de Edipo. Y aunque no sea, por ahora, más que una mención especial, destaquemos el doble carácter de su conformación: «Así (como el padre) *debes ser*»—«Así (como el padre) *no te es lícito ser*, esto es, no puedes hacer todo lo que él hace; muchas cosas le están reservadas» (Freud, 1923: 36). Residuo de las primeras elecciones de objeto del ello, el superyó se constituye también como una enérgica formación reactiva hacia ellas. He aquí la doble faz de habilitación y prohibición encarnadas en esta instancia psíquica de tardía configuración.

Y es como si el mismo Freud se detuviera a contestar nuestra pregunta inicial: «El ideal del yo tiene, a consecuencia de su historia de formación [de cultura], el más vasto enlace con la adquisición filogenética, esa herencia arcaica, del individuo» (1923: 38).

Ley de prohibición del incesto efectivizada; fantasía de castración que se actualiza. Estructuración fantasmática estructurante que ha devenido herencia apropiada. Trabajo psíquico que es renuncia y no solo renuncia genital.

«Renuncia a la plenitud fusional, para asumirse como incompleto faltante destronado de la omnipotencia originaria» (Viñar, 1994: 23). Tránsito de ese «no discriminativo» resignificado en este otro «no de la prohibición» (Casas, 1992) que comporta, asimismo, «promesa de satisfacción en diferido» (Viñar, 1994: 22).

«Y cuando se acercó la hora de la partida:
—¡Pero vas a llorar! —dijo el principito.
—Sí —dijo el zorro.
—Entonces, no ganas nada.
—Gano —dijo el zorro— por el color del trigo.»
El Principito (: 70)

Una nueva separación (la penúltima...)

Otras vacaciones, aunque más breves, se avecinan. Juan escenifica uno de sus habituales partidos de fútbol.

En el reverso de la hoja correspondiente a cada jugador —siguen siendo personajes dibujados por él—, donde anotaba los respectivos goles, empieza a anotar sus «faltas».

Son faltas vinculadas, en lo transferencial, a las faltas de las sesiones (faltas mías y tuyas), a no ser atendido. Este registro de la ausencia en el papel remite a un registro psíquico: ¡avance de la simbolización! Ilustra la posibilidad de aceptar que algo falte (que Alicia no esté, que mamá no esté).

No obstante, escogerá una hoja para dividirla en dos partes por medio de una línea, anotando a ambos lados. Aclara con su habitual discreción: «Es la madre de Bart y es la hermana de Bart».

Es su forma de poner a disposición de la interrogación analítica las dificultades maternas y sus temores consiguientes, explicitadas reiteradamente. ¿Qué pasa con mamá si Juan se separa? ¿Qué pasa con Alicia si Juan termina?

Para mamá puede haber una hermana que lo sustituya. ¿Para Alicia habrá otro paciente?

También están en juego sus propias dificultades; avatares de un proceso con sus idas y vueltas, con sus progresos y retrocesos. Empezar a hablar de la terminación del tratamiento pone de manifiesto los «goles» y las «faltas», los logros y lo que aún no ha sido alcanzado.

«Me faltan hojas para dibujar», comenta Juan. Yo lo refiero al tratamiento y le digo que por momentos siente que todavía no está en condiciones de concluir. Hay dificultades que aún necesitan ser elaboradas.

En la sesión siguiente comienza a aclararse cuáles son esas cosas que es preciso seguir trabajando analíticamente. Incorpora dos nuevos cuadros que tienen una particularidad: los guardametas son dos mujeres. Hay una tercera mujer que está entre los jugadores.

Conjeturo y pongo a trabajar mi hipótesis con él —prevalencia del signifi-
cante analógico mediante— que hay dos clases de mujeres para Juan. Por un lado, hay unas que no dejan hacer goles, no dejan avanzar... no dejan *meterla*...

Su familia es una familia de mujeres *metedoras*, al estilo matriarcal, para quienes los hombres ocupan lugares desvalorizados. Estas mujeres-golero son un directo correlato de *madre fálica* (y de *mujer fálica*): primero y último bastión narcisista a derribar.

Por otro lado está esa mujer que sí ayuda a hacer goles, y que en una determinada ocasión sufre gráficamente un corte de pelo similar al que acabo de hacerme.

Esta mujer que transferencialmente me representa tiene que ver con un modelo de mujer que aporta al equipo —equipo que formamos él y yo en el contexto del consultorio—, para que él pueda seguir haciendo goles, es decir, para crecer, salir adelante, ser hombre y hacer uso de sus facultades como tal.

Por eso todavía falta, aunque siempre algo va a faltar. Pero en un tiempo no muy lejano los dos pasaremos por algo del orden de la castración: el tratamiento, como este trabajo, han de tener su fin. Esta es la repetitiva *crónica de una muerte anunciada*...

Nota 1

Lenguaje oral y escrito gozan entre sí de un estrecho parentesco, no obstante lo cual, este último ha sido considerado un simbolismo de segundo grado. La justificación de tal denominación se relaciona con el hecho de que el lenguaje escrito no es una transcripción o traducción término a término del lenguaje oral. Aquel detenta sus propias reglas (ortográficas, sintácticas, etcétera), llegando incluso a regular la direccionalidad espacial (por ejemplo, leemos y escribimos en nuestra comunidad lingüística de arriba hacia abajo, de izquierda a derecha).

Sostengo, en consecuencia, que la adquisición del lenguaje escrito supone como requisito ineludible, entre otros, el sometimiento a la ley.

A propósito he encontrado que bajo la eventualidad de una ingenua pregunta: «¿la prohibición del incesto, y eso qué es?» (Marcelo Viñar) se pregunta y responde: «Seguramente me responderían que todos saben que ojo se escribe sin hache y yo ya no me animaría a replicar que si la hache es muda, ojo suena con o sin ella» (1994: 17).

Nota 2

De acuerdo a Lévi-Strauss, el criterio para distinguir lo cultural de lo natural reside en la presencia o ausencia de reglas respectivamente y el carácter de universalidad exclusivo del fenómeno natural. Pero ocurre que la prohibición del incesto, considerada como la regla por excelencia que otorga supremacía de la cultura sobre la naturaleza, concita los dos criterios excluyentes, en tanto regla que, a su vez, detenta un alcance universal.

Así es necesario concebirla como «movimiento fundamental gracias al cual, por el cual, pero sobre todo en el cual, se cumple el pasaje de la naturaleza a la cultura» (Lévi-Strauss, 1998: 59).

Nota 3

Hablar de «estructura» supone presencia de lenguaje, entendido este en sus formas verbales y no verbales. Por ello encontramos en la lingüística el punto de partida del estructuralismo.

La estructura implica un repertorio, un reservorio ideal donde todo coexiste virtualmente: «lo que es actual es aquello en lo que la estructura se encarna, o mejor, aquello que ella constituye encarnándose. Pero en sí misma no es actual ni ficticia, ni real ni posible» (Casas, 1991: 134). Vicisitud humanizante en que lo virtual se actualiza y deviene efecto de diferenciación. En tanto existen relaciones diferenciales es que surgen las singularidades.

Toda estructura se compone por «un sistema de relaciones diferenciales por los que se determinan los elementos simbólicos recíprocamente» y «un sistema de singularidades que corresponde a esas relaciones y trazan el espacio de la estructura» (Casas, 1991: 133).

Apelación a la estructura que comporta, a su vez, reconocimiento de un tercer orden, el orden simbólico. Solo mediante la actualización de la estructura (siempre parcial) es que los lugares por ella determinados serán ocupados por seres reales (previamente llenados por elementos simbólicos en el nivel de la propia estructura). Llenado simbólico primario, previo a todo llenado u ocupación secundaria por seres reales.

«Instancia y lugar, no cesan de faltarse mutuamente, y de acompañarse de esta forma. El sujeto es precisamente la instancia que deriva del lugar vacío» (Casas, 1991: 139).

Nota 4

Umberto Eco dirá que las diferentes clasificaciones del signo coinciden en considerarlo como «algo que se pone en lugar de otra cosa, o por alguna otra cosa» (1994: 27). Se trata, por lo tanto, de una sustitución. Esta sustitución exige cierto grado de convencionalidad que autorizará la asociación del significante al propio significado (convencionalidad que debemos distinguir de arbitrariedad).

«Lo que contribuye a definir un signo es su posibilidad de instituir una relación entre significante y significado a base de un código» (Eco, 1994: 172). Y así el código se constituye en condición necesaria y suficiente para la supervivencia del signo.

Nota 5

Creo pertinente introducir aquí los aportes de Jean Piaget (1961) en relación con los primeros esquemas verbales, hacia el final del desarrollo de la inteligencia sensorio-motora. Estas primeras verbalizaciones se encuentran todavía demasiado pegadas a la acción, en tanto designan aquellas que interesan al niño o se vinculan con él. También nos dice Piaget que estas primeras palabras («gugú», «papá», «guau-guau», etcétera) se encuentran a mitad de camino entre los esquemas sensorio-motores y los conceptos. Por lo tanto son eslabones intermedios entre el símbolo individual y el signo propiamente social.

«Retienen, en efecto, del símbolo su carácter imitativo, así se trate de onomatopeyas (imitación del objeto designado), o de una imitación de las palabras empleadas en el lenguaje adulto». Y así «retienen del símbolo su movilidad desconcertante, por oposición a la fijeza del signo» (Piaget, 1961: 304)

Por algo más resulta interesante el planteo piagetiano. Al preguntarse por la evolución del preconcepto al signo señala que este lenguaje inicial está íntimamente vinculado a la inmediatez de la satisfacción.

El progreso desde este lenguaje ligado al acto inmediato y presente hacia la construcción de representaciones verbales (de juicios de acción a juicios de comprobación) supone al relato como intermediario indispensable. «La palabra empieza entonces a funcionar como signo, es decir ya no simplemente como parte del acto sino como evocación de este». He aquí «la función de re-presentación, es decir, de nueva presentación» (Piaget, 1961: 306).

Interesante punto de articulación y encuentro en este sujeto epistémico al que se refiere Piaget con observaciones provenientes del campo psicoanalítico: «En todo ser humano que aspire a pensarse como individuo singular hay una insistencia subjetiva que lo empuja a la rememoración y a la investigación del pasado» (Enriquez, 1990: 102). Función de historización por la cual el sujeto se inscribe y re-escibe en un orden social y cultural.

Bibliografía

- Andrade Azevedo, Ana María (1993), «La escucha del analista: variaciones y diferencias en la captación y aprehensión del objeto psicoanalítico». En *De la escucha a la interpretación en el Perú de hoy*. Lima: Sociedad Peruana de Psicoanálisis.
- Argañaraz, Nicteroy y Tani, Ruben (1987), «La semiótica de Pierce». En *Revista Relaciones*, 34: 9-11, Montevideo.
- Bajtin, Mijaíl (1990), *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Benveniste, Émile (1994), *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.
- Bleichmar, Silvia (1993), *La fundación de lo inconsciente. Destinos de pulsión, destinos del sujeto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruner, Jerome (1984), *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Casas, Myrta (1999), *En el camino de la simbolización. Producción del sujeto psíquico*. Buenos Aires: Paidós.
- (1993), «Ilusión, creencia y verdad». En *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 78: 31-48.
- (1992), «Estructuración psíquica». En *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 76: 83-94.
- (1991), «¿En qué reconocemos el estructuralismo?». En *Temas de Psicoanálisis*, Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay, 14/15: 129-140.
- (1989), «Acerca de la madre fálica. Fantasía-concepto-función». En: Gil, Daniel y Porras, Luz (eds.). *La castración. Freud-Klein-Lacan*. Montevideo: Biblioteca de Psicoanálisis, 175-217.
- Casas, Myrta; Gil, Daniel y Schkolnik, Fanny (1980), «Entre la repetición y la ausencia». En *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 60: 47-54.
- Castoriadis-Aulagnier, Piera (1977), *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Saint-Exupéry, Antoine de (1951), *El Principito*. Buenos Aires: Emecé.
- Ducrot, Oswald y Todorov, Tzvetan (2003), *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Eco, Humberto (1994 [1988]), *Signo*. Colombia: Quinto Centenario.
- Enriquez, Michelline (1990), «La envoltura de la memoria y sus huecos». En: Anzieu, Didier et al., *Las envolturas psíquicas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, Sigmund (1925), «Inhibición, síntoma y angustia». En *Obras Completas*, v. 20, Buenos Aires: Amorrortu.
- (1923), «El yo y el ello». En *Obras Completas*, v. 19, Buenos Aires: Amorrortu.
- (1917), «Sobre las trasposiciones de la pulsión, en particular del erotismo anal». En *Obras Completas*, v. 17, Buenos Aires: Amorrortu.
- (1917), «El tabú de la virginidad». En *Obras completas*, v. 11, Buenos Aires: Amorrortu.
- (1912), «Tótem y tabú». En *Obras completas*, v. 13, Buenos Aires: Amorrortu.
- (1896). «Carta 52», En *Obras completas*, v. 1, Buenos Aires: Amorrortu.
- Gil, Daniel (1989), «Una lectura freudiana del concepto de castración». En Gil, Daniel y Porras, Luz (eds.). *La castración. Freud-Klein-Lacan*. Montevideo: Biblioteca de Psicoanálisis, 11-71.

- Gil, Daniel (1978), «El inconsciente: desgarramiento del discurso y discurso del desgarramiento». En *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 57: 59-86.
- Lacan, J. (1997 [1949]), «El estadio del espejo como formador de la función del yo (*je*) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica». En *Escritos 1*, México: Siglo XXI, 19.^a ed.
- Laplanche, Jean (1989), *Nuevos fundamentos para el Psicoanálisis. La seducción originaria*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1988), *Castración. Simbolizaciones. Problemáticas II*. Buenos Aires: Amorrortu.
- y Pontalis, Jean-Bertrand (1981), *Diccionario de Psicoanálisis*, Barcelona: Labor, 3.^a ed.
- (1976), «Fantasía originaria, fantasía de los orígenes, origen de la fantasía. En Green, André; Laplanche, Jean; Leclaire, Serge y Pontalis, J. B. *El inconsciente freudiano y el Psicoanálisis francés contemporáneo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lévi-Strauss, Claude (1998), *Las estructuras elementales del parentesco*. Barcelona: Paidós.
- Piaget, Jean (1961), *La formación del símbolo en el niño*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Stern, Daniel (1991), *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el Psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Viñar, Marcelo (1994), «Notas sobre la prohibición del incesto». En *Antiguos crímenes*. Montevideo: Trilce.
- Winnicott, Donald (1992), *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Cuerpo y aprendizaje: Entre el deseo y la renuncia

Justificaciones

*Estaban dominados por la biblioteca,
por sus promesas y sus interdicciones.*

Umberto Eco, *El nombre de la rosa* (: 224)

Se ha insistido en demasía, desde el discurso psicológico, en la importancia del componente placentero como requisito imprescindible de todo aprendizaje. Así se afirma, por ejemplo, que el aprendizaje solo es factible cuando se puede jugar con el conocimiento. Y en este sentido, el concepto de juego implícito en esta afirmación es aquel que se inscribe por fuera del conflicto psíquico, como espacio de no exigencia. ¿Es esta falta de exigencia el escenario de todo aprendizaje?

Tal vez la insistencia se deba a una respuesta reactiva frente al marcado carácter disciplinador de la institución educativa. Cierto es que históricamente la función prescriptiva de esta institución —«así debe ser»: así se habla, así se escribe, así se comporta un ciudadano...—, ha sido uno de los principales encargos sociales que le han dado su razón de ser y frente al cual debe responder.

Por su parte, la institución psicológica pareciera haber tomado con un exceso de literalidad aquel viejo título freudiano, *El malestar en la cultura*, y haber atribuido a tal malestar todo posible fracaso o impedimento en el ámbito del conocimiento.

Si bien en este texto de 1930 Freud pone en entredicho la felicidad que aporta la cultura al ser humano, y afirma que no puede soslayarse el alto costo individual sobre el cual esta se edifica —renuncia, insatisfacción, pérdida—, reconoce que este es el precio inevitable de la convivencia social y de una larga serie de beneficios «que debemos a la tan vilipendiada época del progreso técnico y científico» (1930: 87).

Vayamos entonces al problema de la renuncia. Siempre me pareció oportuno el comienzo que un entrañable maestro y amigo, Marcelo Viñar, le diera a un trabajo suyo titulado «Notas sobre la prohibición del incesto». Diciendo que sería de mal gusto preguntar qué es la prohibición del incesto en una «sala de sabios y eruditos» _supongo que se refiere con sana ironía a los colegas que pudieran escucharlo—, otorga una primera respuesta con la cual me propongo dialogar: «Seguramente me responderían que todos saben que ojo se escribe sin hache y yo ya no me animaría a replicar que si la hache es muda, ojo suena igual con o sin ella» (Viñar, 1994: 17).

Me animo a afirmar que Marcelo sabe, o al menos podría coincidir parcialmente conmigo, que su réplica es una suerte de transgresión en la esfera del

lenguaje. Ojo debe escribirse sin hache, porque se trata de una simple convención como tantas otras que otorgan continuidad existencial a una comunidad lingüística. Del mismo modo que los vínculos sociales, el lenguaje tiene sus propias reglas, sin las cuales no habría códigos compartibles que permitiesen como en este caso el intercambio dialógico.

Henos aquí en el terreno de la prohibición: ojo no lleva hache. Pero cuando se hace presente la prohibición, sabemos que siempre la tentación de transgredir está al acecho. También es cierto que el lenguaje no permanece inmutable con el transcurso del tiempo. Son sus usos y costumbres los que promueven modificaciones, derogando viejas convenciones e instituyendo otras nuevas. De un modo similar, los conceptos también sufren los mismos avatares, y esto parece ser más elocuente en el plano científico.

Si no hubiera habido entonces un Galileo, un Copérnico, un Darwin y tantos otros que cuestionaron el pensamiento de su época, y fueron de distintos modos condenados por su transgresión al orden instituido, no habría habido progreso científico.

Pero ya se trate de la escena social, del lenguaje o del ámbito científico, lo que no cambia o no desaparece, como condición de la cultura, es la irremediable presencia de un conjunto de reglas que sujetan al hombre, imponiéndole restricciones.

Me propongo trabajar en estas líneas, entonces, la idea de un aprendizaje posible instalado en ese cruce de caminos que se produce entre el deseo y la prohibición. Si me detengo excesivamente en el polo de la prohibición, tómese simplemente como acto compensatorio, en virtud del relego mencionado.

Primeros avatares del sujeto del conocimiento: La conquista del símbolo

*cuando no poseemos las cosas,
usamos signos y signos de signos.*

Umberto Eco, *El nombre de la rosa* (: 38)

Aprendemos a través del cuerpo, con el cuerpo, y a pesar del cuerpo. Los primeros aprendizajes tienen por escenario al cuerpo de la madre y al de la incipiente criatura humana; entre ambos se establece un diálogo de encuentros y desencuentros que dejarán la fuerte impronta de todo acto inaugural.

En otro lugar subrayábamos con Cristina López (1998), parafraseando a Jean Laplanche, el carácter de imperativo de estos primeros aprendizajes. Momento de máxima indefensión en que el otro, adulto auxiliador, se torna imprescindible y afecta a la cría, humanizándola. A cuenta de la necesidad, agrega un plus a los cuidados corporales: instala el deseo al irrumpir como portador de una sexualidad heredada, y al mismo tiempo desconocida, efecto de su propio

inconsciente. Atravesado por el conflicto, no obstante también introduce la prohibición al deseo instaurado.

Así me propongo articular cuerpo y aprendizaje, en el contexto de la estructuración psíquica que subyace y sostiene el camino de la relación con el saber. Deseo y prohibición, tentación y horror: la sexualidad soportando la esencial división del sujeto (consciente-inconsciente). Y cual telón de fondo, la indefensión, la ineludible prioridad del otro que al mismo tiempo que protege establece las condiciones de su prestación. Porque ese otro se ofrece con una trama de reglamentaciones simbólicas que ora restringen, ora habilitan, para que así se inscriba al ser incipiente como ciudadano de la cultura.

Volvemos así a las notas de Marcelo y nos preguntamos con él en qué consiste esta interdicción que bajo formas disímiles es común a todas las culturas...

El límite al incesto es la capacidad de decir «No a la tentación primitiva de la fusión y completud». En este sentido, el cuerpo materno es paradigmático de aquello sobre lo cual se instala la prohibición, llevando al Psicoanálisis a proponer la consabida «metáfora del éxtasis intrauterino de fusión (: 25).

¿Qué hacer entonces con la tentación, con esa fuerza pujante del deseo siempre presente? Reconocer, en primer término, que el ser humano está constitutivamente atravesado por el conflicto. A esta pujanza del deseo se opone una malla defensiva, posibilitadora asimismo del trabajo de simbolización-inscripción. Reconocer, luego, que esta restricción del deseo es precisamente la condición del pensamiento.

Pondré de relieve a continuación, el interjuego estructurante entre desmentida y represión, procurando dar cuenta de esta intrincada relación entre la constitución del psiquismo y los procesos de aprehensión del conocimiento.

La temprana condición humana de prematurez, a cuya faz biológica agregamos la psíquica, determina la intolerancia a la ausencia del semejante auxiliador en los inicios de la vida. La desmentida estructural, nos dice Myrta Casas, es una de las respuestas del aparato para lidiar con esta imposibilidad: «imaginarizar, fantasear o alucinar (experiencia de satisfacción) que se tiene lo que no se tiene». Luego agrega: «La desmentida de la ausencia del otro presentifica un riesgo de muerte (con el otro no solo aprende el ser humano a discernir, sino a vivir) y se traspone insensiblemente en desmentida de la castración» (1999:155).

Mientras exista una presencia real, suficientemente buena, que promueva la alternancia de ausencias y presencias sostenedoras de una continuidad existencial, la disponibilidad psíquica de sustitución representacional ganará consistencia.

Decíamos en otro lado (1997): «Tener al otro es en el lenguaje de lo psíquico la posibilidad de simbolizar algo de ese otro y, en ese sentido, la adquisición deviene en tanto símbolo la «muerte» (también simbólica) del objeto. Renuncia que es propia de los procesos de simbolización y protagonista ineludible de todo acto cognoscente».

Francisco es un estudiante universitario que inicia su análisis por no poder avanzar en sus estudios. Se siente «entregado» y «quedado». Dice que la carrera lo asusta, porque la ve «muy grande». Empieza a preparar los exámenes con relativo entusiasmo y luego lo va ganando la desidia; unos días antes decide no presentarse porque no está bien preparado.

A pesar de sus veintiséis años, pasa muchas horas en compañía de sus padres, con quienes vive, y con quienes sostiene vastas discrepancias e intensas disputas. Tiene pocos amigos, sale aún menos, pero su escasa actividad social no lo preocupa.

Dos años después comenta en una de sus sesiones: «El miércoles casi seguro que no vengo, porque el jueves tengo el examen y esta vez lo voy a dar. Esta vez sí pude estudiar bien. [...] Vine de casa caminando y pensaba que a veces me dan ganas que el compañero con el que estuve estudiando no venga, porque me siento cansado. Y después pensé por primera vez que a usted también le puede pasar lo mismo conmigo».

Ganancia y pérdida en este novedoso (re)conocimiento que me atrevo a señalar en la sesión: él y yo somos dos personas separadas, con vidas separadas, propias; no necesariamente tenemos que coincidir en lo que queremos. Vinculo esta situación al cambio operado en la relación con sus padres, a los que ya no está tan «entregado», y a la posibilidad de estudiar.

Paradójico desencuentro en torno a la incondicionalidad del vínculo (él quiere estar y yo puedo no querer estar con él), que habilita otro encuentro (a mí me puede pasar lo mismo), en donde él puede —como yo antes— rendir exámenes.

Contesta a mi intervención:

«Realmente estuve estudiando diferente. Pude pensar, razonar... Antes tenía miedo de llegar al examen y anularme. [...] Antes necesitaba aprender las cosas de memoria. Yo tenía la idea que los profesores saben todo. Ahora no».

Son los padres de la infancia los que todo lo saben y todo pueden resolverlo. ¡Ilusión necesaria que amortigua la vulnerabilidad del pequeño! También los Reyes Magos lo tienen todo, cual padres maravillosos que podrían satisfacer todos los deseos del niño... Hasta que irrumpe la claridad del 6 de enero y la satisfacción una vez más ha sido parcial. Creencia e ilusión: ámbito de la desmentida estructural. También aquí la necesaria alternancia con la desilusión, la frustración, la aceptación de los límites... La claridad del 6 de enero, a modo de metáfora, anunciaría la declinación de la desmentida, preparando el terreno psíquico en el que se redoblará el trabajo de renuncia, escenario en el que la represión gana eficacia.

Plantearlo como trabajo de renuncia alude a una temporalidad (lógica y cronológica) en la que los diferentes *no* van tomando densidad, espesor, firmeza. En este contexto, la función de corte o como también se la ha llamado, la función paterna, es determinante en esta declinación de la desmentida.

Cuando esta función adopta un carácter fallido, con visos de ambigüedad, ocurre lo que Francisco expresa en términos de alienación: quedado, entregado, anulado. En otras palabras, escasamente recortado en su condición de sujeto deseante y pensante. Y entonces el entusiasmo se desvanece, también la confianza en sus propias posibilidades, porque ni el entusiasmo ni las potencialidades son sentidas como de su pertenencia.

Algunos cambios epocales hacen lo suyo y son tomados como baluartes tras los cuales se refugia la dificultad de algunos padres de renunciar al hijo como posesión. Una frecuente psicologización de sus actos sirve de excusa para sostener lo insostenible. Myrta Casas plantea, en este sentido, la patología del reflexivo como contrapartida de la patología de la desmentida: «La persistencia de la desmentida de la ausencia dificulta todo trabajo de separación, fundamental en toda simbolización. Un efecto será el predominio del acto sobre la palabra» (1999: 185).

Tal es el caso de Luciano. Nunca tuvo demasiado interés por sus tareas escolares o extraescolares. Solo le interesaba jugar, dibujar o hacer manualidades. Las maestras le encomendaban reiterados mandados para que no molestara en clase. La situación se agrava al ingresar al liceo.

El interés por los deportes capta toda su atención. No logran que se sienta a estudiar, no respeta demasiado las indicaciones que recibe, parecen no afectarle los resultados curriculares ni las suspensiones o amenazas de ser expulsado del colegio.

Solo cumple con sus tareas si un adulto se sienta a su lado a hacerlas con él.

Esto cansa a los padres, quienes deciden consultar.

La madre comenta, con cierta sonrisa de complicidad: «No me puedo despegar de al lado de él, porque deja todo y se escapa para el club.»

Refiriéndose al padre agrega: «Él es demasiado duro; me dice que lo deje sin fútbol por un mes. Pobrecito, es lo que más le gusta a Luciano...»

El padre, en cambio, se preocupa por la forma de hablar de su hijo: «Cada vez está peor, a veces ni se le entiende. Uno lo corrige, pero a él no le importa.

Tiene un vocabulario tan pobre que no sé cómo hace con los escritos.»

La escolarización del cuerpo

*Son muchos y muy sabios los artificios
que se utilizan para defender este sitio
consagrado al saber prohibido.*

Umberto Eco, *El nombre de la rosa* (: 214)

No debemos olvidar, aunque parezca demasiado obvio o simple, que el aprendizaje institucionalizado —la escolarización— demanda al cuerpo del aprendiz hartas limitaciones y competencias.

Agustina está aprendiendo a escribir. Suspende el juego, sujeta su cuerpito a la silla, adopta una posición de su brazo y de su cabeza acorde a la tarea, dirige la mirada al modelo que el padre le ha proporcionado y ejecuta su trazado; una y otra vez repite esta operación. Por momentos coteja su producción con el modelo, porque tolera su no saber.

El adulto es para ella un representante del saber y no el saber mismo. Desvía su mirada del padre y la concentra sobre el modelo pues, como dice Freud, «la escritura es originariamente el lenguaje del ausente» (1930: 90). O en todo caso, decimos nosotros, la tolerancia y la anticipación de la ausencia del otro.

Momento de máxima inmovilidad, en el sentido de la motricidad gruesa. Solo sus piernas se mueven libremente, por fuera de la finalidad escolar, tal vez delatando que la suspensión o acallamiento de las demandas pulsionales nunca es absoluta. Finalmente se dirige al otro en busca de aprobación:

«¡Mirá qué lindo!»*

Postura y gesto diciendo de un aprendizaje plausible e incitando a incursionar por otras sendas dialógicas...

* En esta apelación a la mirada paterna se produce un particular anudamiento, en el sentido de los requerimientos edípicos y narcisistas puestos en juego.

Claudia Ravera (2002) plantea, desde el ámbito de la psicomotricidad, que tanto en la inhibición psicomotriz como en la inestabilidad «la alternancia entre movimiento (gesto) y detención del movimiento (postura), no es fluida y muy por el contrario se encuentra rigidizada en uno de los polos».

La detención del movimiento (postura), desde la mirada psicoanalítica, descansaría fundamentalmente en los mecanismos inhibitorios del yo. En otras palabras, bajo el primado de la represión el niño acomoda su cuerpo a los requerimientos del aprendizaje. El componente intencional del gesto, en cambio, denota un mayor grado de transacción o negociación entre el deseo y la defensa.

¿Podríamos decir, entonces, que la inestabilidad motriz³² da cuenta de un insuficiente acotamiento pulsional y la inhibición motriz de una restricción excesiva, como si se tratara de una transacción tendenciosa o parcializada?

³² Se excluyen expresamente de estas consideraciones aquellas situaciones de déficit atencional con hiperactividad o cualquier otro síndrome con fuerte participación de etiología orgánica.

No obstante, Claudia afirma que no solo la alternancia de gesto y postura no es fluida en cualquiera de las dos manifestaciones, sino que ambas pueden eventualmente coincidir en un mismo sujeto.

Quizás la pregunta planteada requiera de otras complejizaciones que la hagan más o menos pertinente y, por qué no, de otros interlocutores.

Aprender: entre el secreto y la curiosidad

*venidos de tan lejos, como él, añadió,
precisamente para nutrir su intelecto
con las maravillas que escondía
el amplio vientre de la biblioteca.*

Umberto Eco, *El nombre de la rosa* (: 167-168)

Cuando nos referimos a la inhibición, vinculándola a la represión, ¿de qué estamos hablando? Tomando la construcción de la alteridad como condición de la inteligencia, Silvia Bleichmar (1993, 1999) establece una importante distinción entre las inhibiciones primarias y las inhibiciones secundarias. El centro de la cuestión remite aquí a otro distingo de capital importancia, entre represión originaria y represión secundaria.

Sostiene Bleichmar que «la inhibición, como empobrecimiento funcional efecto de la contracarga del yo, no es un proceso originario, sino secundario —neurótico— a la represión originaria, y producto de la represión secundaria» (1993: 84).

En cambio las inhibiciones primarias responderían a las dificultades para la instauración de la represión originaria, determinando una precaria delimitación sistémica (consciente-inconsciente) y la consecuente afectación en la constitución del simbolismo. Adscribiendo el pensamiento al sistema preconscious-consciente, este sufriría los mismos avatares fundacionales que el inconsciente.

Desde esta perspectiva, a la intencionalidad del gesto habremos de agregarle un motor esencial: la curiosidad. Tendremos que diferenciar, entonces, aquellas circunstancias en las que la curiosidad intelectual no ha llegado a constituirse (inhibición intelectual primaria) de otras en las que, una vez constituida, ha sido coartada (inhibición intelectual secundaria).

El surgimiento de la curiosidad es concomitante a la construcción de la alteridad del objeto libidinal primario y, por ende, al secreto que así se conforma. El gesto pudoroso materno promueve la creación de ese espacio de intimidad en el que anida lo desconocido. La aspiración de conocer se pone en marcha y se desplaza progresivamente del enigmático cuerpo materno a los objetos del mundo, dando cuenta del carácter transaccional de la curiosidad intelectual.

Por el contrario, cuando la desnudez del cuerpo o la palabra alimenta la fantasía de fusión y completud, no hay señuelo que motive el deseo de saber. Silvia Bleichmar lo enuncia así: «Para que el niño estructure una pregunta tiene que

haber un resquicio por donde la intimidad materna se transforme en alteridad, y así como la obturación de toda curiosidad una vez despertada —la insatisfacción de esta curiosidad, de esta demanda de simbolización— puede llevar a la inhibición intelectual, como propone Freud, la no aparición de esta abertura impide la aparición de toda curiosidad.» (1993: 89).

Parece demasiado obvio afirmar que para aprender es preciso, previamente, reconocer que no se sabe de algo. Sin embargo, la observación e indagación del fracaso escolar en sujetos de las más diversas edades, me han llevado a constatar con gran sorpresa de mi parte que tal reconocimiento falta en muchos de estos casos. A modo de herida narcisista intolerable, el dolor psíquico que produce en estos estudiantes —escolares, liceales o universitarios— la circunstancia de lo faltante en una dimensión cognitiva, los lleva paradójicamente a mantenerse en la ignorancia. Desmienten en el día a día de su cotidianeidad estudiantil su no saber.

Cobra así toda su fuerza la clásica expresión «ya lo sé, pero aún así» en un ya sé que no sé, pero aún así no estudio cual si supiera...

El engaño es sostenido hasta que los diferentes sistemas de evaluación ponen en evidencia la verdad, porque ellos se comportan como el último velo tras el cual se esconde la «mentira».

Esto ocurría con Luciano que, como tantos otros, afirmaba con frecuencia no tener ninguna tarea o ningún tema para estudiar. ¿Mienten en sentido estricto o en realidad su verdad es otra?

Reconsideraciones en torno al fracaso escolar

*aqueel exceso de amor posesivo
y lleno de curiosidad exponía al libro
a la enfermedad que acabaría por matarlo.*

Umberto Eco, *El nombre de la rosa* (: 226)

¿Es lícito hablar de dificultades de aprendizaje en circunstancias como las de Francisco o Luciano? No se observa en estos casos un *handicap* intelectual, no se detecta un capital simbólico menoscabado por su origen social y tampoco presentan sus producciones visos de especificidad. En sus historias de aprendizaje no se destacan antecedentes significativos que hagan pensar en efectos traumáticos, desde una perspectiva neuropsicológica. ¿Sería más adecuado hablar de un disfuncionamiento en la esfera del aprendizaje?

Podemos conceder, en todo caso, que estos disfuncionamientos se afiliarían a las denominadas dificultades secundarias. De cualquier modo, se torna necesario establecer en el seno de esta delimitación conceptual dos modalidades que, como ocurre con frecuencia frente a los testarudos intentos clasificatorios, nunca se presentan de una forma pura en la complejidad de lo humano.

Una de estas modalidades respondería a los efectos de la represión secundaria: la clásica inhibición neurótica de la inteligencia. Me permitiré ejemplificarlo a través de Lucía...

Una escolar de diez años que, según sus padres, siempre puede rendir más de lo que rinde. No logra mostrar lo que sabe, porque le produce «vergüenza» cualquier exposición en público.

Del lado de estos padres, un exceso de restricciones: «No le damos muchas libertades. Nos ha pedido para ir sola al colegio, que está a tres cuadras de casa, pero nos da miedo. ¡Están pasando tantas cosas hoy!

Se debe haber lastimado la rodilla una sola vez. Tampoco la dejamos usar la cocina a gas o bañarse si no estamos nosotros. Somos tan previsores, que no la dejamos hacer nada. Todo está muy bajo control. Tal vez nosotros tengamos que ver con su falta de confianza.»

Del lado de Lucía, esa paradójica dinámica de la culpa descubierta por Freud: cuanto menos se transgrede, más culpable tiende a sentirse el sujeto. La madre cuenta consternada: «De chiquita solía enojarse y decir cosas terribles. A veces todavía tiene algunas explosiones en casa y parece que no pudiera medir lo que dice. Después se arrepiente y yo la veo cómo sufre. Cuando estaba en jardinería, su preocupación era que no nos fuéramos a separar. Siempre tiene alguna preocupación en su cabeza... que no cierra, exagerada para su edad. Se cuida de dar opiniones que puedan lastimar a los demás. Además es muy tímida, sobre todo con los mayores.»

La otra modalidad reposaría en las fallas de la represión originaria; preeminencia de la desmentida que no ha declinado a favor de la represión. Si allí fue por exceso, aquí es por defecto.

No corresponde en sentido estricto hablar en estas circunstancias del fracaso del aprendizaje como síntoma sino como trastorno, en la medida que el concepto de síntoma remite a una dinámica intersistémica, que en estos casos es obviamente precaria (por las fallas en la delimitación sistémica).

Se observan en estos trastornos verdaderas manifestaciones paradójales. Procuraré a continuación describir sucintamente algunas de estas, a partir de mi trabajo con pacientes que han promovido las presentes reflexiones. No está demás señalar que las generalizaciones son siempre avaras y engañosas en el terreno de la singularidad clínica, y que no todas las características que enunciare suelen presentarse en un mismo sujeto.

- detentan desajustes del comportamiento respecto a las normas más elementales de convivencia, en los diferentes ámbitos;
- el desempeño escolar global está muy descendido respecto a las potencialidades visualizables, y suele ser francamente disarmónico;
- las producciones escritas poseen escasos contenidos ideacionales o por el contrario presentan una profusión de ideas desorganizadas y escasamente estructuradas sintácticamente;
- no reparan en reglas ortográficas ni se preocupan en corregirlas cuando se les señala;

- no se detectan dificultades en la mecánica lectora, pero sí en la decodificación de lo leído que suele ser parcial y, eventualmente, con agregados personales que distorsionan el mensaje escrito;
- sus actitudes delatan una marcada intolerancia frente a la equivocación o a cualquier tipo de dificultad que requiera de un empeño sostenido;
- pudiendo acceder al algoritmo matemático, que incluso logran automatizar, cuando se enfrentan a la necesidad de resolver un problema fracasan en la detección y discriminación de variables;
- la voracidad frente al estímulo o la absoluta indiferencia frente a él, son dos alternativas que pueden coexistir en estos sujetos;
- llaman la atención del observador los trastornos mnésicos, en los que alternan hipermnesias selectivas (sobre contenidos de exclusivo interés del sujeto) con la imposibilidad de retener datos significativos de la vida cotidiana o escolar;
- padecen una escasa disponibilidad de lo aprendido, en el sentido de transponer lo adquirido de un escenario cognitivo a otro; menos aún pueden hacer jugar los conocimientos de un modo creativo;
- comportan inhibición o inestabilidad motriz;
- desde el punto de vista del pensamiento, presentan inhibición intelectual o apelan a mecanismos evacuativos;
- denotan severas dificultades en los procesos de anticipación, planificación y estructuración de contenidos;
- suelen ser desconcertantes para el observador externo y para ellos mismos los desajustes relativos al manejo de las coordenadas témporo-espaciales;
- se observa en ellos una afectación del pensamiento inferencial y relacional;
- denotan con frecuencia los intentos de apelar a estrategias metacognitivas; más aún cuando se procura inaugurar un pensamiento introspectivo.

Reflexiones finales

*La biblioteca es un gran laberinto,
signo del laberinto que es el mundo.
Cuando entras en ella no sabes si saldrás.*

Umberto Eco, *El nombre de la rosa* (193)

Cuando nos proponemos interrogar al aprendizaje y sus condicionantes, no podemos desconocer la insalvable oposición que existe entre las exigencias del cuerpo pulsional y las restricciones impuestas por la cultura.

La viabilidad del aprender no puede limitarse al ámbito del deseo. El riesgo de tal posicionamiento nos lleva a recaer en alternativas ociosas y engañosas, que terminan siendo formas más o menos veladas de complicidad con lo fallido.

El viejo estandarte de la motivación y su consecuente deslizamiento hacia una pedagogización excesiva dan cuenta de rodeos hedonistas, siendo las filiaciones teóricas de estas posturas muy lejanas a las del Psicoanálisis y no siempre distinguidas claramente por quienes las sustentan.

Retomando *El malestar en la cultura*, una afirmación de Freud nos provoca: «Buena parte de la brega de la humanidad gira en torno de una tarea: hallar un equilibrio acorde a fines, vale decir, dispensador de felicidad, entre esas demandas individuales y las exigencias culturales de la masa; y uno de los problemas que atañen a su destino es saber si mediante determinada configuración cultural ese equilibrio puede alcanzarse o si el conflicto es insalvable» (1930: 94).

Me permito conjeturar, en virtud de lo planteado en estas notas, que el conflicto es y tal vez seguirá siendo insalvable.

Bibliografía

- Bleichmar, Silvia (1999), *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1993), *En los orígenes del sujeto psíquico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Casas, Myrta (1999), *En el camino de la simbolización*. Buenos Aires: Paidós.
- Eco, Umberto (1983), *El nombre de la rosa*. Barcelona: Lumen.
- Freud, Sigmund (1930), *El Malestar en la Cultura*. Buenos Aires: Amorrortu, 21.
- Kachinovsky, Alicia (1997). *Diálogo de dos oficios imposibles: educación y Psicoanálisis*. Inédito.
- y López, Cristina (1998). «Pensar y aprender... Una mirada psicoanalítica». En *Jornadas de Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas*. Montevideo, 24-25.04.1998, pp. 278-298.
- Ravera, Claudia (2002), «Gesto y Postura... Su importancia en la sintaxis del acto». En *II Congreso de Psicoanálisis y XII Jornadas Científicas, El cuerpo en Psicoanálisis. Diálogos con la biología y la cultura*, Tomo I. Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay, 2002: 453-463.
- Viñar, Marcelo (1994), «Notas sobre *La prohibición del incesto*». En *Antiguos crímenes*. Montevideo: Trilce.

Vicisitudes del discurso analítico en el trabajo con niños³³

[...] *no hay relación natural, inmediata y directa entre el hombre y el mundo, ni entre el hombre y el hombre. Hace falta un intermediario, este aparato simbólico que ha hecho posible el pensamiento y el lenguaje.*

E. Benveniste (1977: 31)

A modo de presentación

Hace algún tiempo fui consultada por Mónica, la mamá de Andrés. Comenzó haciendo explícito su motivo de consulta a través de un discurso técnico y algo distante: «El emergente es la escuela».

Andrés tenía en aquel momento seis años y había iniciado su primer año escolar. La expresión materna aludía a los tropiezos del niño en dicho ámbito; todas las áreas clásicamente subrayadas por los maestros estaban comprometidas:

- en cuanto al *aprendizaje*, presentaba dificultades en lectoescritura, en matemáticas y en francés;
- respecto a su *conducta*, era agresivo —pegaba y pateaba—; siempre parecía estar «en otro mundo». Incluso se había manejado la idea de una suspensión por parte del colegio;
- su *desempeño personal-social* quedaba signado por su dependencia de los adultos: «La maestra tiene que estar siempre al lado de él» (en *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 74: 25-44).

Sus dificultades de aprendizaje —en particular aquellas vinculadas a la adquisición del código escrito— parecían angustiarse. A la hora de los deberes se ponía a llorar y decía: «Todos escriben y yo no».

¿Cómo se anudaba toda esta problemática en torno a la escolarización con su cotidianeidad, con su historia y, sobre todo, con las vicisitudes de los primeros aprendizajes de su devenir humano?

El embarazo de Andrés, vivido en forma muy culpógena por su madre, había precipitado el casamiento de sus padres. Dos años más tarde el matrimonio se disolvía por existir «demasiadas diferencias» entre ambos. Una «ruptura tajante», escasamente narrativizada al niño (y a mí).

De aquella pareja no parecía conservarse ni siquiera una historia oficial. Cada uno había formado una nueva familia. El padre se había mudado a Buenos Aires, por lo cual lo veía solo una vez al mes. El niño vivía con intensa angustia las despedidas que estos traslados suponían.

33 Publicado, con igual título y ligeras modificaciones, en *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 112: 125-142.

Las diferencias mencionadas abarcaban muy diversas circunstancias pero, fundamentalmente, aparecían muy acentuadas si se comparaba el éxito profesional de ambos padres. En este sentido, Andrés siempre se sentía obligado a justificar las privaciones económicas de su padre, que incluso le impedían costear algunos pasajes y acortar la distancia entre encuentros.

Empecé a entender algo más de estas dos realidades de Andrés cuando conseguí conocer la otra cara, Hugo. Una gestualidad teñida de cierta dureza del lado de la madre, se contraponía a una expresión más distendida del padre. Incluso Mónica lo describía como «cariñoso». En cambio ella era calificada por Hugo como «imperativa», habiendo provocado en su exesposo un fuerte sentimiento de «ahogo».

También Andrés funcionaba de diferente manera en un lado y en otro. La madre se quejaba de la falta de límites de su hijo, y el padre relataba la tendencia del niño a aceptar de buen grado las normativas familiares. Marcadamente dependiente con su madre, se mostraba relativamente independiente en la relación con su padre. En la casa materna necesitaba dormir con la luz prendida, por temor a los «monstruos». En la casa paterna nada de ello ocurría. Andrés había hecho suya aquella ruptura tajante. Ni siquiera aceptaba hablar por teléfono con uno de sus padres si estaba en la casa del otro. No obstante, ambos padres coincidían en su falta de iniciativa y en su actitud reticente.

La situación más crítica acontecía en el entorno materno. Mantenía con ella discusiones interminables, que siempre lograban desencajarla; la madre lloraba sin saber qué hacer.

No podía dejar de estar pendiente de él: «Lo hace para que esté todo el tiempo con él».

Con su actual esposo, Marcelo, era distante y temeroso. Tal vez porque Andrés era motivo de conflicto de la nueva pareja: «Se mete entre nosotros para que no hablemos o terminemos discutiendo. Nos calentamos con él».

Mónica lo describía como un niño «desobediente»: «¡Siempre es *no!* Al final es una lucha a ver quién puede más». Se quejaba de sus mentiras; se sentía engañada y era elocuente su enojo.

Fuera y dentro del colegio tenía dificultades en los vínculos con sus pares. La maestra había manifestado su frecuente presencia en la enfermería: «No le pasan ni las balas. Le pegan y no llora.» Decía que tenía «fama de malo».

Primer encuentro con Andrés

Su postura corporal es rígida. Mira la mayor parte del tiempo hacia abajo, eludiendo mi mirada. También evita el encuentro de las palabras... El tiempo transcurre muy lento y con poca acción.

Apenas abre la caja de juego, saca un soldado y lo esconde en su falda. Señalo su necesidad de esconderse, de ocultar lo que no quiere o no se anima a mostrar. A modo de justificación añado que no sabe cómo lo voy a mirar yo, no

me conoce todavía. Entonces coloca el soldado sobre la tapa de la caja, pero no hace nada con él. Le pregunto qué está haciendo el soldado. Con una voz escasamente audible responde: «Disparando...».

La doble acepción atribuible al verbo disparar condensa lo que allí ocurre: se aleja y toma distancia del vínculo conmigo, pero también ataca. ¿Se aleja para no atacarme o esa misma distancia es una forma de ataque?

Luego sigue inmóvil y en silencio. Espero... Sugiero que lo que él no me quiere mostrar ni hablar tiene que ver con esos disparos: ¿con hacer daño, con sus ataques, con sus enojos?³⁴ No emite palabra alguna en respuesta, pero de pronto escucho el ruido de un flato que se le ha escapado.

Le digo que así me ha ayudado a entender algo: no mueve al soldado porque teme que empiece a hacer cagadas, que todo se haga mierda. Asiente muy seguro con movimientos de cabeza. Continúo diciéndole que es muy entendible, que él no sabe qué puede pasar conmigo si él despliega sus cagadas, si yo podré tolerarlas. Por eso él trata de aguantarlas y aun así se le escapan. ¡Por suerte se le escapan, ya que necesitamos investigar juntos por qué las hace!

Estos primeros veinte minutos, difíciles para ambos, son bastante elocuentes en lo referente a una arista fundamental de su modalidad vincular. En ellos se prelude lo que más adelante se formalizará como propuesta lúdica reiterativa: los juegos del escondite.

Delimitación de objetivos del presente trabajo

Procuró interrogar, junto con Andrés, algunas particularidades del discurso analítico en el trabajo con niños. Quizás porque la tarea más ardua de este análisis consistió en desarticular ese *No-fortaleza* del que me hablara la madre en nuestro primer encuentro y que, paradójicamente, no cesaba de subrayar su fragilidad e indefensión. *Leit motiv* analítico: símbolo de las dificultades de este niño en el manejo de sus afectos.³⁵

Un *¡No!* que vestía múltiples ropajes; no solo aquel de la partícula verbal. También el de la indiferencia, los olvidos, los cambios de tema y otras formas de desviar mi atención, los silencios prolongados, las racionalizaciones elaboradas...

Emergía, asimismo, frente a cualquier señalamiento o interpretación, e incluso en ocasión de preguntas relativamente amplias. Contradecía las versiones maternas si sentía que ellas podían afectarlo.

No podría afirmar que este escudo operaba selectivamente; el carácter de los afectos implicados podía ser amoroso o agresivo. Tanto la alegría como la tristeza quedaban sujetadas por este implacable control.

34 Luego me enteré que ese mismo día había destrozado una silla de su casa, extremo al que nunca había llegado. Él mismo había quedado después impactado y asustado.

35 Umberto Eco plantea que «San Agustín fue el primero en explicar que cuando la escritura insiste de manera ambigua en cosas que la economía del discurso quisiera que se dieran más rápido, tenemos que sentir un sentido simbólico» (1994: 19).

Sentía que mis palabras rebotaban contra una muralla que no era posible traspasar. Mis primeros pasos consistieron en señalar sus temores respecto a mis palabras: quedar atrapado, confundido, atacado, penetrado... Fui ganando su confianza, aunque siempre parecía haber ciertos límites infranqueables.

He aquí un núcleo de problematicidad en el análisis con niños en el que he decidido detenerme a reflexionar. Texto que se torna pretexto: con cierta frecuencia nos encontramos con pacientes que forjan una resistente barrera —defensas rígidamente estructuradas— contra cualquier intervención analítica. Me refiero a aquellos que así funcionan con cierta sistematicidad. Logran generar en el Analista un sentimiento de fracaso, de futilidad. La pregunta que en estos casos se impone es cómo instaurar o restaurar la función analítica con ellos. No alcanza con «devolverles» estos sentimientos, con los que logran activamente hacer padecer al otro lo que ellos mismos sufren y gozan pasivamente.

Considero que la respuesta se aleja de lo que podríamos llamar un discurso analítico clásico o tradicional. Quiero decir con ello que la respuesta debe buscarse en las modalidades más representativas del propio discurso infantil. Este contempla la palabra, se vale de ella, se nutre de ella y la produce; pero es una palabra modalizada por el movimiento, por el gesto, por la dramatización, por el juego... El cuerpo siempre está allí, comprometido en ese diálogo que el mismo cuerpo protagoniza. La comunicación infantil no admite la independencia de la acción, más característica del intercambio adulto.

Discurso entonces que aúna verbo y acto. Allí donde Freud (1912-13) retoma a Goethe para subrayar que «en el comienzo fue la acción», subvirtiendo así la frase bíblica de que «en el comienzo fue el verbo». [...] Es que el gesto se hunde en el lenguaje que preexiste al sujeto (pero) en el otro. Cambio progresivo que hace a la diferencia del discurso infantil... del hacer-decir al decir-hacer (Casas, 1991: 28 y 30).

Señala Myrta Casas que este «hacer-decir» articula el hacer decir al otro. Gesto que apela y convoca la respuesta inmediata del que mira-escucha, del semejante. ¿Cómo se posiciona el analista de niños para responder? Si se ubica como intérprete o traductor se reproducirán los desencuentros que acontecen entre quienes no hablan un mismo idioma. Evoco los titulares maternos («El emergente es la escuela»), discurso asintótico con las demandas de Andrés.

Pero si el gesto o el acto son abordados como lenguaje en sí mismos —polo semiótico que adjuntamos y conjugamos con el lingüístico—, nuestra respuesta no puede transcurrir por otros canales comunicativos. El discurso del analista de niños debe configurarse también a través de gestos, acciones y palabras. ¿Podemos hablar aquí de «regresión operativa»? Más allá de la respuesta, tal postura supone una particular exigencia y un singular desafío.

Algunos hitos capitales del análisis de Andrés permitirán dar cuenta de la validez de herramientas o recursos que logran revertir su modalidad de funcionamiento más habitual. Modificando aquella responsividad iatrogénica anclada en el ¡No!, gana el espacio analítico y fructifica en él lo activo y lo vital.

Peripencias del discurso analítico

La personificación de la pelota

Andrés ha estado enfermo una semana, no pudiendo concurrir a ninguna de sus dos sesiones. Me sorprende a su regreso el gesto de seriedad y tristeza que lo embarga. Se mantiene en silencio, sentado en una reposera a la que acude cada vez que algo lo obliga a tomar distancia de mí. Cualquier aspecto que yo pueda explicitar al respecto es enérgicamente desautorizado por él. Responde con furia; se tapa la cara; se esconde en un rincón.

Analista: —No... Andrés no está escondido para que yo no pueda ver lo que siente, lo que piensa... No, Andrés vino hoy muy contento. (El tono pretende ser de broma y no de burla.)

Sonríe con disimulo y empieza a mirarme de reojo. Luego dice:

Andrés: —*Estoy buscando una cosa y no la encuentro.*

Analista: —*¿Qué será lo que estás buscando de mí y no encontrás? Capaz que yo diga: Pero, Andrés, ¡cuánto te extrañé la semana pasada! ¡Cuánto me preocupó tu enfermedad! ¡Cuánto te quiero!*

Andrés: —*¡Ah! No puedo salir de acá* —se refiere a su escondite.

Analista: —*¡Cuesta salir de los enojos!*

Andrés: —*¿Dónde está? Acá. Un papel que decía una cosa. Era un juego.* —tal papel es inexistente y él vuelve luego al rincón del que había salido.

Analista: —*Si te mostrás capaz que te sentís demasiado débil. Yo podría ver tu debilidad. En cambio te ponés esa coraza del «no pasa nada». ¡Que yo te vea fuerte!*

Andrés (esconde su abrigo bajo su ropa y se ríe): —*En serio, es mi barriga. ¡Mirá!*³⁶

Analista: —*Como los sentimientos de Andrés... el buzo está escondido.*

Andrés: —*Vos te tenés que sentar ahí y yo le pego a la pelota con esto.*

Recupera el buzo y lo emplea como bate. Yo tengo que arrojar la pelota una y otra vez. Noto que le pega con fuerza y con ganas, por oposición a la actitud desvitalizada que ha predominado en los treinta minutos anteriores. Casi sin pensarlo, empiezo a emitir quejidos por cada golpe que recibe la pelota.

Analista: —*¡Ay! ¡Uy!*

Andrés: —*¿Por qué te quejás?*

Analista: —*Yo soy la pelota.*

Observo su sorpresa, que luego se convierte en una sonrisa complaciente. Continúo quejándome, caricaturizando el gesto de dolor. Los turnos dialógicos

³⁶ El lector tal vez prefiera otra línea argumental que en esta ocasión no seguimos: barriga-embarazo-hijos...

empiezan a sucederse con fluidez e intensidad. Andrés le pega a la pelota con creciente fuerza y entusiasmo. A cada golpe añado ahora el sujetar con mis manos una parte distinta de mi cuerpo, eventualmente castigada. Más adelante empezaré a nombrarlas. Finalmente será el propio Andrés quien las enuncie:

Andrés: —*¡Te queda solo un ojo! ¡Ahora la nariz! ¡Las orejas! ¡Ya no te queda ningún ojo!*

Lo más subrayable es el cambio de su gestualidad y su tono de voz. ¡Cuán sorprendido queda cuando se lo menciono hacia el final de la sesión! Esta vez sí acepta mi señalamiento, con una actitud de conformidad. Le digo que muchas veces le pasa algo de esto: se queda con toda la bronca y eso lo deja amargado, triste, desgano. Esta vez fue diferente: pudo sacarla para afuera, constatando que yo también estoy bien. Nada se ha roto entre él y yo.

Después de estas palabras mías, nos despedimos. Andrés se va contento; yo me siento aliviada y útil.

Creo que en este último tramo de la sesión se impone una mención al concepto de Winnicott sobre «*el uso del objeto*». Decirle que yo era la pelota constituía un ofrecimiento de disponibilidad que Andrés no rehusó. Ganó la confianza frente a la desconfianza, lo verdadero frente a lo falso.

La personificación de la pelota configura un valioso ejemplo de lo que he considerado como la creación de un *objeto mediatizador* o de un *objeto intermedio*. Vale la pena subrayar, asimismo, la operatividad de la broma, del absurdo y de la caricatura como herramientas removedoras.

El Analista como espejo

El juego del espejo surgió en un contexto similar al descrito en la sesión relatada. Andrés estaba sentado en el mismo sillón, callado, dispuesto a no dar-mostrar nada de sí. Se había creado un clima muy tenso, que se alimentaba de un pertinaz silencio y de una gestualidad endurecida. ¿Así como la de su madre?

Demasiado sabía yo acerca de la futilidad de mis palabras en tales circunstancias. Mi creciente incomodidad me empujó por los caminos de la mímica y así empecé a caricaturizar aquellos gestos que, al ser imitados, se sintieron retroalimentados (escuchados-mirados).

Andrés respondió multiplicándolos y enriqueciéndolos. En este nuevo espacio vitalizante floreció toda una gama de expresiones difíciles de enumerar. Más tarde, y de común acuerdo, fui poniéndoles nombre a esos estados de ánimo que Andrés ahora dramatizaba y recreaba.

No dejaba de ser una nominación tentativa, entre signos de interrogación. Oferta de matices por las que Andrés podía optar, incluso cuando a veces me faltaban palabras... Y entonces las sonrisas o las risas de ambos contestaban, en una suerte de complicidad, que allí no se agotaban los posibles sentidos. Camino

irreversible que nos había llevado de lo tenso a lo distendido, de lo mortífero a lo vitalizado, de la incomunicación a la comunicación.

Esta herramienta, a la que designo como «caricaturización» —por su cualidad de subrayar el exceso—, ha sido de gran utilidad para mi labor analítica con niños. Es altamente elocuente, relativiza y circunscribe una realidad afectiva, creando un clima propicio a su autorización. Pero además, pienso que permite ingresar en la trama del discurso infantil, presentificando ese otro imprescindible de la estructuración psíquica del niño.

Gesto que responde al gesto; gesto que sostiene al gesto; encuentro que recrea los diálogos inaugurales madre-bebé.

Las dramatizaciones

No podría dejar de mencionar en este contexto a las dramatizaciones, frecuentes recursos del lenguaje infantil. La complejidad de esta temática desbordaría los objetivos del presente trabajo y no encontraría en Andrés las viñetas más representativas. Me limitaré a señalar, por lo tanto, un problema concordante con las presentes reflexiones, sobre la materia prima de la interpretación en el Psicoanálisis con niños.

Quien ha trabajado en esta área sabe de la violencia generada por una intervención «decodificadora» del analista, que siempre quiebra el clima dramático que el niño ha procurado crear. En tales circunstancias nos alejamos del rol que este nos ha asignado; lo traicionamos por así decir. A continuación surge el enojo y la desilusión del lado de quien no se siente acompañado y escuchado.

Quiero aclarar al respecto que no se trata de calmar enojos o de obturar desilusiones tantas veces necesarias; pero tampoco es nuestro objetivo fabricarlos. Pienso, en cambio, que el desafío se hace evidente una vez más cuando nos proponemos salir de ese lugar de intérpretes o traductores, e intervenir analíticamente.

El punto de partida de este oficio implica habitualmente un libreto ambiguo que el niño nos proporciona para que le demos forma. Desarticulamos así la dicotomía dramatización-interpretación. Nuestro hacer o no hacer en el contexto del personaje dramatizado es siempre grávido en consecuencias. Acompaño nuevamente a Myrta Casas cuando, siguiendo a J. Austin (1962), subraya que porque decimos hacemos cosas con palabras, y porque hacemos decimos.

Cuando jerarquizamos el acto como sustancia *princeps* del discurso infantil y del lenguaje analítico en ese ámbito, implícitamente aludimos a nuestra concepción y participación en las peripecias de los procesos de simbolización en la infancia. Procesos que, valga la insistencia, siempre requieren de ese otro o semejante que «toma a su cargo la función de teorización de lo incognoscido» y «brinda no solo el código de la lengua, sino una organización discursiva» (Bleichmar, 1993: 94-95), aún antes que el niño se historicice.

En un trabajo anterior —*Preludio a los procesos de simbolización*, 1993—, proponía re-pensar los aportes de Jerome Bruner al tema, desde el Psicoanálisis.

Este describe y diferencia tres tipos de sistemas de representación: enactiva, icónica y simbólica («conocer algo por medio de la acción, a través de un dibujo o una imagen y mediante formas simbólicas como el lenguaje» 1984: 122).

Respecto a las dos primeras —enactiva e icónica—, considero que tales representaciones podrían operar a modo de precursores de la palabra. La representación icónica, por ejemplo, como lenguaje de imágenes, compartiría la cualidad sensorial del lenguaje propio del sistema inconsciente («miramiento por la figurabilidad»), jerarquizando una modalidad visual; un lenguaje de imágenes, un lenguaje primitivo, que lleva el sello de la pulsión. Desde esta perspectiva podríamos decir que el gesto estaría «enunciando algo muy próximo a «la verdad» del deseo inconsciente» (Casas, 1991: 32), y la palabra, que generalmente se articula en el sistema simbólico, testimoniando la acción de la represión.

Objeto mediatizador o intermediario

Retomaré a propósito de este título la sesión de la pelota y, en especial, su protagonismo en ella. Es evidente el cambio que se produce en Andrés cuando le digo que «yo soy la pelota», invitándolo así a trasladar al objeto que me representa toda su furia. Es muy interesante observar cómo en el momento en que puede expresarlo con su cuerpo —literalmente le pega a la pelota—, las palabras empiezan a surgir con fluidez y autenticidad.

Ya Melanie Klein, en los orígenes del Psicoanálisis con niños, ponía de resalto las virtudes que hoy destaco:

La interpretación aumenta el placer del niño en el juego, haciendo innecesario el gasto de energía que tenía que hacer con el objeto de mantener la represión. Por otra parte, a veces chocamos con resistencias difíciles de vencer. Esto, por lo general, significa que nos estamos enfrentando con la ansiedad y sentimiento de culpa del niño, que pertenecen a capas más profundas de su mente (1932: 28).

Por ello la idea de un objeto mediatizador o intermediario —en este caso la pelota—, en tanto permite poner en juego la agresividad, jugarla en lo transaccional, pero corroborando que el analista está allí para sostenerla y no para quedar destruido como parecía ocurrir en las recurrentes discusiones de Andrés con su mamá.³⁷

No puedo obviar en este punto el establecer un vínculo entre estos objetos intermediarios y el *objeto transaccional*. Cuando Winnicott resume las cualidades especiales de la relación que se establece con el objeto transaccional, afirma: «El objeto es acunado con afecto, y al mismo tiempo amado y mutilado con excitación». Unas líneas más abajo agrega: «Tiene que sobrevivir al amor instintivo, así como al odio, y si se trata de una característica, a la agresión pura» (Winnicott, 1971: 22).

37 A veces se recurre a un intermediario para proteger a algunas mamás cuando se han agrietado los pezones durante el amamantamiento.

Ejercicio del maltrato que Winnicott pone de relieve, a modo de necesidad, bajo la condición de la supervivencia del objeto.

Sin embargo cabe señalar que ese objeto no es el semejante, aunque en ocasiones esto también pueda ocurrir. Ese objeto ofrecido por la madre-creado por el niño, es y no es al mismo tiempo la madre.

El propio Winnicott, invocando el simbolismo, subraya una cualidad sustancial: «Pero lo que importa no es tanto su valor simbólico como su realidad. El que no sea el pecho (o la madre) tiene tanta importancia como la circunstancia de representar al pecho (o a la madre)» (1971: 22-23).

Algo de esto ocurre en el ejemplo de la pelota con Andrés, pero no podríamos decir que la pelota es un objeto transicional.

El contexto al que asistimos es el de un niño cuyo pensamiento padece una importante cuota de omnipotencia. La fantasía encuentra así un terreno fértil donde engrosar su carácter de realidad psíquica.

Tal vez sea lícito decir que, en general, a cualquier niño podría resultarle más difícil que al adulto determinar si sus fantasías o sus actos agresivos son o no efectivamente dañinos, y cuál es el alcance de su destructividad. Es cierto que en él van operando sucesivos ajustes de su percepción de la realidad. Sabemos también que en el niño neurótico tales ajustes son más defectuosos o demorados.

En cierta ocasión olvidé, al despedirme de Andrés, que su siguiente sesión coincidiría con un feriado. La madre se sintió obligada a llamarme para confirmar que ese día yo no trabajaba, ya que él insistía que no era posible que yo me equivocara.

También en este caso contradijo la versión materna cuando se lo mencioné. Todo reconocimiento de sus afectos, de la vulnerabilidad a la que ellos nos someten, amplificaba su vivencia de indefensión. Más aún cuando me atribuía en ese «no equivocarme» tantos poderes frente a él. Por eso afirmo: no solo lo agresivo o las culpas que la agresividad provoca son los responsables de las resistencias a las que nos enfrentamos.

No obstante en otras sesiones fue él mismo quien creó el objeto intermedio o mediatizador (¿heredero del objeto transicional?). En el ejemplo de la pelota fui yo quien lo ofrecí. ¿Paradoja winnicottiana que reencontramos a lo largo de toda la vida y en todo análisis?

La pertinencia de estos objetos mediatizadores en el análisis con niños queda justificada, además, por la intensidad con que ese amor o ese odio emergen. Es decir, la vivencia subjetiva de dicha intensidad es determinante.

Coloquémonos entonces del lado del objeto amado y necesitado. Imaginemos la intensa furia que desencadenó mi ausencia, resignificando tantas otras, y potenciada por las ausencias maternas y paternas (muy disímiles entre ellas).

Alicia, en este caso, ¿resistirá, tolerará o perecerá y no podré disponer más de ella? ¿Se desbordará como mamá? ¿Será tan frágil como papá?

Y si nos ubicamos en el polo del objeto odiado-persecutorio: ¿qué me hará después? ¿Me atacará?

La personificación de la pelota cumple así el objetivo de permitir que emerge la agresividad contenida, sin dejar de contemplar la necesidad de preservar al analista. Provoca asimismo la constatación del límite en relación con la intensidad, en la medida que la fantasía puede ser contrastada con la realidad: el analista permanece indemne.

La tendencia a la personificación en el juego fue señalada por M. Klein tempranamente: «El conflicto intrapsíquico se hace así menos violento y puede ser desplazado hacia el mundo externo» (1929: 211). El movimiento adicional que en nuestro ejemplo se produce es el de un acto analítico de carácter ilocutorio (declarativo) por el cual la analista habilita el mecanismo personificador y se presta a jugar ese rol protagónico.

He observado en ocasión de patologías más severas que es el propio analista quien debe prestarse como objeto mediatizador, ofreciendo su *aparato para pensar*. Me refiero a aquellos niños «con gran intolerancia a la frustración y al dolor psíquico; sienten el dolor pero no lo pueden “sufrir”» (Grinberg, 1986: 45). En ellos predomina una tendencia a la evacuación.

En un trabajo anterior, a propósito del trabajo con una niña a la que llamé Florencia, planteaba que «hablar de mí se constituía en una especie de salvoconducto que permitía —a modo de estreno— pensar en ella y con ella sobre ella misma». Me preguntaba luego si «saber del sufrimiento a través mío posibilitaba una dosificación imprescindible del dolor» (1995: 413-414).

Tercer año de tratamiento: un epílogo en relación con Andrés

Diré desde ya que Andrés no se transformó en un niño expansivo, comunicativo, autoafirmativo... Llegué a creer que esto sí era posible³⁸ cuando en una de las últimas entrevistas con la madre, esta manifestó que en el colegio y en la familia todos estaban asombrados por sus cambios. Algunos amigos de la pareja habían comentado que era «otro niño». Pero, quizás por suerte, Andrés seguía siendo el mismo niño, aunque hubiera ganado en confianza y, concomitantemente, en autenticidad.

Ya no sentía que todo se cortaba abruptamente, que todo se perdía sin que él pudiera conservarlo. El «no me acuerdo» fue progresivamente sustituido por el «¿te acordás?». Y como precisamente podía sentirse el mismo —no otro—, en su casa materna y paterna, en su tratamiento y en el colegio, narrativizaba sus experiencias: las contaba e interrogaba a sus interlocutores cuando algo no era entendido por él o le preocupaba. Lentamente, además, podía explicitar sus necesidades, sus deseos... su demanda.

38 ¡Nunca dejamos de creer del todo en los Reyes Magos!

Empezó a reprocharle a su padre los olvidos o promesas incumplidas en relación con él. Pero también le contaba, en exclusividad, sus primeros encuentros y desencuentros amorosos con compañeras de su clase. ¡Y lo consultaba!

Mantenia con su madre cierto oposicionismo respecto a los hábitos de higiene. Más aún, yo diría que Andrés había dejado de ser un niño extremadamente cuidadoso (controlado) con la limpieza y el orden.

En consonancia, también se habían terminado aquellas tardes de descontrol, de gritos y llantos entre ambos. Andrés empezaba a tener otros diálogos con su madre. Ubicado en el lugar de hermano mayor³⁹ le preguntaba preocupado a Mónica por qué su hermanito menor estaba tan celoso ante el advenimiento de un nuevo integrante en la familia.

Esta progresiva afirmación de sí mismo tuvo un punto culminante en una sesión en la que Andrés se preguntaba cómo ser varón y qué tenía yo para darle:

Andrés: —¿*Me sostenés?* (Reforzando una pelota de papel hecha por él.)
¡*Golazo!*

Analista: —¡*Varonazo!*

Había dejado de agredir a sus compañeros; podía conservar sus amigos. Trabajaba en forma independiente; no llamaba la atención de la maestra ni recurría a ella permanentemente. Cuando lo hacía, podía esperar su turno.

Había adquirido un gusto por la lectura muy marcado. Contaba su madre que por las noches la última luz que se apagaba era la de Andrés, porque le gustaba leer cuentos hasta tarde: un rasgo identificatorio positivo con su padre y con su abuelo paterno.

Más allá de lo transmitido, considero que la mejor forma de dar cuenta de la evolución de Andrés es a través de una viñeta en la que *participa* la misma pelota de aquella otra sesión. Entre una y otra, ha transcurrido poco menos de un año. También ha acontecido una separación entre ambos: las vacaciones. La terminación del tratamiento ha sido comunicada con anterioridad a las mismas; restan tres meses de trabajo en común.

Andrés: (entusiasmado) —¡Vamos a jugar con la pelota! ¿No se tiene que inflar? —la toca y comprueba que está bien, no necesita ser inflada; la hace rodar por el piso— ¿Cómo camina sola?

Analista: —¿Cómo vas a hacer vos para caminar solo cuando no estemos más juntos? Te preguntás si vos podrás, como la pelota, caminar solo y conservar lo que yo te he dado. La pelota no perdió el aire...

Andrés: —Vení, pelotita. ¡No te vayas!

Analista: —¡Todavía no, Alicia, que te necesito!

Andrés: le pega con fuerza y la pelota va de un lado a otro con vigor.

Analista: —¡*Qué fuerza!*

39 Su madre había tenido con Marcelo otro hijo varón y estaba embarazada nuevamente.

Andrés: —*¡Soy yo que la tira!* —lo dice con orgullo.

Analista: —*Sos vos el que se siente más fuerte, que me tirás-alejás a mí, que querés terminar y probar a andar solo, con esa nueva fuerza... Por un lado está el temor a que ya no esté aquí para ayudarte; por otro lado las ganas y la fuerza para seguir solo adelante.*

Andrés: —*¿Te acordás que estaba la línea ahí? ¿Cómo se llamaba ese juego?*

Se trata de una línea hecha con cinta adhesiva que él necesitaba para demarcar las dos canchas —la de él y la mía—, y que ahora no la necesita. Cada uno toma luego su posición en la respectiva cancha, lo que me lleva a interrumpir cualquier registro escrito de la sesión.

Andrés: —*Va sola, ¿viste?*

Analista: —*Como vos, que vas a poder ir solo, sin Alicia.*

Andrés: —*¡Escribí!* —autorizándome a detener el juego y registrar lo dicho —*¡Ay! ¡Se va..!* —apenado. —*Se fue.*

Analista: —*Aunque dé pena, hay que irse. ¿Puedo escribir entonces?*

Andrés: —*¡Sí!* —ríe conmigo...

Bibliografía

- Austin, John (1990), *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Benveniste, Émile (1994 [1977]), *Problemas de Lingüística general*. México: Siglo XXI.
- Bleichmar, Silvia (1993), *La fundación de lo inconsciente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Brochier, Jean Jacques y Fusco, Mario (1994), «Recorrido de Umberto Eco de la semiología a la literatura». En *Revista Zona Erógena* (17): 14-19.
- Bruner, Jerome (1989), *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Casas, Myrta (1991), «Gesto, juego y palabra. El discurso infantil». En *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, (74): 25-44.
- Grinberg, León (1986), «Capítulo II. Psicosis». En Grinberg, León; Sor, Darío y Tabak, Elizabeth, *Introducción a las ideas de Bion*, Buenos Aires: Nueva Visión, pp. 37-54
- Klein, Melanie (1929), «La personificación en el juego de los niños». En *Obras Completas*, Buenos Aires: Paidós.
- Kachinovsky, Alicia (1993), *Preludio a los procesos de simbolización*. Presentado en el Instituto de Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (Inédito).
- (1995), «Historización y lenguaje. Afectación de una narrativa desafectivizada». En: *Lo Arcaico, Temporalidad e Historización*. Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay; pp. 409-415.
- Winnicott, Donald (1992), *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Historización y lenguaje.

Afectación de una narrativa desafectivizada⁴⁰

Introducción

He de referirme a la «función historizadora» del psicoanalista en el trabajo con niños. Esta parece cobrar una particular relevancia con aquellos aspectos de la historia del paciente que han adquirido el carácter de traumático, es decir, de lo no tramitado psíquicamente. Uno diría que determinadas vicisitudes ofrecen condiciones más favorables para que en ellas se asiente la patología. Tal es la situación de Florencia, una niña de siete años, cuya historia trasunta un dejo de dolor en quien la escucha.

A diferencia de otras historias dramáticas como la suya, no había ausencia de relato. Lo ocurrido le había sido cuidadosamente narrado por los padres: «No le ocultamos nada».

El motivo de consulta eran las dificultades de aprendizaje de Florencia, que se acompañaban de una severa limitación para contar los pequeños y grandes avatares de su cotidianeidad.

Este trabajo pondrá el énfasis, precisamente, en el tema de la narrativa, instrumento capital de la «función historizadora». Procurará determinar ciertas condicionantes que podrían imponerse al psicoanalista cuando esta herramienta corre el riesgo de fracasar, es decir, cuando es sistemáticamente rechazada por el paciente y el análisis mismo estaría a punto de convertirse en una empresa inviable.

Implicancias y efectos de la organización discursiva

Las entrevistas que precedieron al tratamiento analítico permitieron obtener una descripción detallada de las características de Florencia y de aquellos episodios más relevantes de su vida. Podría haberse dicho, a modo de resumen, que su modalidad más habitual de estar en el mundo quedaba signada por los excesos (entre «carcajadas» y «ataques de bronca»).

Y aunque con siete años persistían los «objetos transicionales» (si así podemos llamarlos), las inflexiones discursivas del relato parental solo contemplaban las dificultades escolares.

La tristeza, el dolor o la depresión, lograban expresarse a través del rostro materno. Lenguaje paraverbal que alcanzaba mi mirada y el desprecio de Florencia: «La otra se anda durmiendo».

⁴⁰ Trabajo presentado en las *IX Jornadas Psicoanalíticas de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay* (setiembre de 1995).

En el «reinado de la verdad», resultaba más difícil develar lo no dicho. Solo aquel rostro bastaba como denuncia para lograr que Florencia no confiara en nada de lo contado por los padres o por mí. Mis interpretaciones eran calificadas de «mentirosas». Ellas eran seguidas de insultos, gritos, cantos, bailes... Todo ello en el contexto de un entusiasmo indeclinable hacia el tratamiento.

Concomitantemente, la desmentida parecía ejercer en Florencia una especie de monopolio psíquico al que se sometían tributariamente los demás mecanismos.

Sin embargo, no se trataba de instaurar la narrativa en el discurso familiar, sino de cuestionar el estilo narrativo dominante.

Nacimiento del diálogo

Había enterado a Florencia de la suspensión de su próxima sesión. Por su parte, ella había prometido que al despedirse me iba a «llenar de patadas», lo cual cumplió.

A pesar de mis intentos por impedirlo, mis piernas quedaron marcadas con moretones. No fue posible «distanciarla».

Mi cuerpo la recordaba con dolor, presentificándola. Una mezcla de rabia y sufrimiento me obligaba a pensar en ella. Así entendí que era yo quien tenía que hacerme cargo de esos sentimientos y quien podía narrarlos.

Escribirlo fue para mí una instancia de registro y procesamiento psíquico que otorgaba alivio a un sufrimiento inscripto en un lenguaje corporal. Curioso código que se expresaba solo cuando se producían leves contactos con esas partes de mi piel lesionadas, que habían adquirido el color de su piel.

Al comenzar la sesión posterior a la suspensión comuniqué a Florencia lo ocurrido en mí: el dolor con que la había recordado. Resulta difícil transmitir el asombro que tal comunicación produjo en ella. Surgió en forma inusitada la curiosidad, la expectativa, la búsqueda. Se hizo presente el diálogo. No hubo insultos, agresiones físicas, risas estridentes; nada de lo que caracterizaba a las otras sesiones. Ganó terreno el lenguaje y el pensamiento.

Hubo algo más. Florencia no me permitía escribir durante las sesiones. Nada podía distraerme de su dominio. Yo lo necesitaba como forma de preservar mi pensamiento, atacado una y otra vez por el torrente inconexo de verbalizaciones, interrogatorios y propuestas lúdicas. Pero esta vez aceptó, al sugerirle que había otra forma de recordarla: registrar lo que hacíamos juntas.

Me dio hojas de su *block* para hacerlo. Lenguaje escrito que jalona la historia de la humanidad y que inauguraba en mí la función historizadora del analista con Florencia.

Veamos algunos fragmentos de este encuentro que trato de reconstruir, comenzando por su respuesta a la comunicación de mi dolor:

Florencia: —*Yo no sufrí.*

Alicia: —*Claro, fui yo la que me hice cargo del sufrimiento.*

Florencia: —¿Te caés?

Alicia: —¿Me preguntás si es tan fuerte el sufrimiento de estar separada de ti que podría no soportarlo y caerme, derrumbarme? No, no me caigo.

Florencia: —Yó soy loca.

Alicia: —Florencia, ¿qué quiere decir eso?, ¿qué es ser loca?

Florencia: —¡Andá! Destrozá la plasticina. Desarmalo —se refiere a una producción hecha en la sesión anterior. —Cuando a vos te duele la pierna, ¿pensás?, ¿hablás sola?⁴¹

Alicia: —Contame cómo hablaría sola. ¿Qué diría?

Florencia: —¡Ay Florencia! ¿Por qué me pegaste en la pierna? ¡Te odio! ¿Eso? ¿Qué pensaste?

Alicia: —Ahora entiendo mejor. Yó tenía que cargar con el odio para que vos no te sintieras llena de bronca y de rabia. Pensé en contarte de mi sufrimiento y en escribirlo. Es una forma distinta de recordarte.

Sugiere armar un arcoíris de diferentes colores con las plasticinas.

Florencia: —A mí se me desarman más que todas. ¿Por qué no vine nunca a lo de Alicia?

Alicia: —O venís siempre o es nunca. Si dejamos de vernos una vez sentís que se desarma todo, que se destroza todo entre tú y yo.

Florencia: —Hoy estás como yo quiero.

Alicia: —De pronto porque podemos entendernos mejor.

Florencia: —Sí... (Empieza a cantar una canción que habla de la ternura)

Alicia: —¡Apareció la ternura! Es un sentimiento distinto al odio y al amor de los novios del que siempre me hablás. El odio se apagó al poder entendernos.

Florencia: —¿Temblás? (Toca mi pierna con cuidado, como investigando. Luego siguen una serie de preguntas y respuestas en aras a detallar mis sentimientos).

La sesión pone de relieve una suerte de oposición en relación a los afectos. Por un lado, un modo más habitual de funcionamiento —por contrastes— que alude a un sistema binario: amor-odio (siempre-nunca). Por otro, y esto es lo novedoso en el transcurso de la sesión, una modalidad aún precaria —todavía se «desarma»— que admite matices, como el arco iris, en el cual se incluye la ternura y el dolor.

Respecto a la función analítica, se trata aquí de una función traductiva homóloga a una temprana función materna. Al poner en palabras lo que Florencia solo puede actuar, se ayuda «a desanudar las simbolizaciones fallidas, traumáticas,

41 El «contrato implícito» es saber acerca de mí. Se trata de un preguntar que está invertido, en espejo. Saber sobre ella a través mío. Soy yo la que tengo que experimentar y sentir la locura (destruyendo y quedando desarmada).

y poner en marcha un movimiento de reensamblaje psíquico a partir de lo que de ellos resulta» (Bleichmar, 1993: 66). Es asimismo una función nominadora, metaforizadora. ¿Pero por qué en primera persona?

¿Por qué la condición para la codificación y decodificación afectiva radica en ese lugar asignado de intermediario o amortiguador entre Florencia y la vida, entre Florencia y el sufrimiento?

Hablar desde mí, de lo que yo podía sentir, operaba en acto un cambio en la historia oficial narrativizada. El dolor adquiría categoría de enunciable, presentificando una ausencia. El no sufrimiento del que hablaba Florencia remitía, en cambio, a lo no simbolizable en relación con la separación.

Consideremos a propósito cómo la exacerbación de lo motriz se caracterizaba en esta paciente, frecuentemente, por una falta de finalidad. Diríamos que así se ponía de manifiesto el fracaso de la función inhibitoria del yo. Pero también ello nos permite distinguir aquellos procesos que a modo de descarga no suponen una cualidad afectiva que los acompañe, de otros fenómenos que la conciencia registra «para constituir una significación-cualificación afectiva de las cantidades que arriban» (Bleichmar, 1993: 60).

La cualidad, ligada a la significación, es patrimonio del sujeto, lo cual implica el logro de una delimitación sistémica instaurada y sostenida por el mecanismo de la represión. Este pasaje directo a lo motriz estaría dando cuenta de defensas precoces: investimento y reactivación de la huella deseante correlativa a la «fuga» de la huella dolorosa. Se trata de modalidades defensivas previas a la institución de la represión originaria, caracterizando un aparato psíquico precariamente estructurado.

Si me detengo en destacar esta «compulsión evacuativa» es para considerar los alcances de la deficiente configuración del entramado ligador que debió estar presente desde los orígenes. Aquellos guiones lúdicos inaprehensibles —auténticos actos ilocutivos—⁴² denunciaban en su insistencia repetitiva su filiación errática (arcaica): fragmentos «a la deriva», inscripciones jamás alojadas en el aparato psíquico, elementos «rebeldes a toda metábola». Las preguntas y respuestas acaecidas en este primer diálogo (inaugural) de la sesión descripta aportaban simbolizaciones a «fracturas de lo nunca pensado», «no de lo secundariamente reprimido» (Bleichmar, 1993: 75).

Esto pulsa a efectuar una precisión de lo formulado en relación a la función analítica. Si lo que está en juego es lo arcaico (diferenciándolo de lo originario), no se trata de «re-enderezar una representación mal emplazada» sino de «establecer nexos en los cuales el puente debe ser construido, ya que las vías están rotas» (Bleichmar, 1993: 100).

42 Desde el ámbito de la filosofía, Austin define el acto ilocucionario como uno de los tipos de función o dimensión del lenguaje: «llevar a cabo un acto al decir algo, como cosa diferente de realizar el acto de decir algo» (1990: 144).

La interpretación, en el sentido de recuperación de lo inconsciente, se torna inviable y se sustituye por la plausibilidad de la ligazón: inscripciones a ser reconstruidas en su historicidad arcaica.

Sobre la génesis de la narrativa

Jerome Bruner (1991, 2003)⁴³ subraya la importancia de la narrativa como instrumento de organización de la experiencia. Esta viabilizaría la comprensión de lo excepcional y el control de lo siniestro. Plantea este autor que al interactuar entre sí, los seres humanos crean un sentido de lo canónico y lo ordinario «que se constituye en telón de fondo sobre el que poder interpretar y narrar el significado de lo inusual, de aquello que se desvía de los estados “normales” en la condición humana» (1991: 75). Una negociación y renegociación de significados permite entonces la regulación afectiva.

Lo que llama la atención en el discurso de estos padres es el exceso de sensatez; como si lo inusual se transformara en lo canónico, como si se produjera una especie de subversión en el énfasis otorgado a los contenidos narrativos.

Existe particular complacencia con la adaptación indiscriminada de Florencia, también cuando se lleva el mundo por delante e incluso con su inquietud permanente.

El drama histórico no aparece subrayado, solo descrito. Esta semantización subvertida entre lo canónico y lo no canónico estaría dando cuenta de la frecuente incoherencia y confusión presente en los cuentos de Florencia.

El ingreso en el lenguaje se daría según una disposición prelingüística para el significado de naturaleza selectiva: «Con anterioridad a la aparición del lenguaje, estos significados existirían de un modo primitivo, como representaciones protolingüísticas del mundo» (Bruner, 1991: 79).

Homólogas al «interpretante» de Pierce (Argañaraz y Tani, 1987), quedarían vinculadas a la posesión de una precoz «teoría de la mente». Es decir, las conductas de los otros estarían predicadas por los deseos y creencias particulares. En nuestro contexto, ¿cuál es el mensaje transmitido por el discurso familiar?

Todo es decible; no hay lugar al secreto, a la intimidad. Todo es enunciable a excepción del dolor. El sufrimiento no admite un procesamiento psíquico traducible en palabras. Solo puede ser actuado en carcajadas o evitado a través del dormir.

Una segunda predisposición temprana se vincula con la posibilidad de remarcar lo inusual. Lo anticanónico es, precisamente, el motivo y el motor necesario para desencadenar la función narrativa. Dice Bruner: «Las narraciones lograban su objetivo: proporcionar sentido a una aberración cultural aludiendo

43 Algunas de sus conceptualizaciones y hallazgos encuentran viabilidad dialógica con el Psicoanálisis actual, tal vez por el énfasis otorgado a la intersubjetividad en la peripiecia humana.

a un estado subjetivo del protagonista» (1991: 87). Comprensión, justificación y absolución de lo que no debió haber ocurrido.

Por eso mismo, debí mencionar desde el comienzo que Florencia, niña de rasgos indígenas, fue abandonada por su madre un mes después de haber nacido. Vivió en un orfanato hasta los veinte meses. Fue adoptada a esa edad, cuando sus padres retornaban de una misión diplomática a nuestro país.

Sabiendo de su adopción, sin embargo, preguntaba si su ausencia en algunas fotos de sus padres —cuya fisonomía nórdica es innegable—, era debida a que estaba en la barriga de su madre adoptiva.

Sospecho que la postergación de estos datos permitirá al lector entender mejor los efectos producidos por la subversión de lo jerárquico en la narrativa.

¿No tiene acaso un viso de extrañeza que una hija haya sido abandonada por su madre?⁴⁴ ¿No resulta impactante que entre una niña y sus padres no haya ninguna semejanza física? ¿Qué sucede cuando el relato soslaya los contrastes, los banaliza, ignorando la concomitancia de lo afectivo en ambas partes? El fracaso de la narrativa parece ser la primera respuesta.

Esta historia, como las demás, comienza como una praxis contextualizada en que Florencia es la protagonista. Pronto aprende a representar un papel en el drama familiar cotidiano. Este es interpretado —relatado— por otros, cuyas narraciones no son neutrales. Tienen objetivos retóricos e intenciones ilocutivas partidistas. Lo sucedido se recorta y se ajusta.

Pronto debió aprender que tan importante como actuar era dar con la historia apropiada. Y si ella es la que conecta su propia versión, a través de los atenuantes⁴⁵ con la versión canónica, encontró tres dificultades irreconciliables para su ingreso en la cultura humana:

- su versión estaba demasiado alejada de lo esperado y no contaba con los recursos narrativos necesarios; no le habían sido proporcionados;
- el dominio de lo inusual o lo insólito —su discriminación de lo habitual— había quedado lesionado por un discurso familiar tendencioso que procuraba eliminar las diferencias o descentrar el eje de las mismas;
- lo apropiado en el contexto familiar tornábase inapropiado en cualquier otro medio social (escuela, barrio, club, consultorios, etcétera).

La versión escuchada por Florencia padecía de una excesiva especialización retórica, es decir, una fuerte ideologización de lo historizado. Por ello toda interpretación de «lo sucedido» era decodificada bajo el signo de la desconfianza como lo «meramente fabricado».

Para que una historia pueda catalogarse como buena, es preciso que conserve cierto grado de incertidumbre y admita lecturas alternativas. Las historias

44 Es evidente que me posiciono del lado de la niña abandonada y no de la madre que no puede llevar adelante su maternidad; hago a un lado los justificativos.

45 Por atenuantes Bruner alude a la búsqueda de sentido, el por qué de lo sucedido; una versión elaborada de lo histórico. Podría ser útil articular este concepto con lo que en Psicoanálisis entendemos por «teorizaciones».

«subjuntivas» permiten que «nos las probemos para ver si su talla psicológica encaja con la nuestra» (Bruner, 1991: 65). En cambio la suya era un relato cerrado en el que parecía que todo había sido dicho.

Desinvertida del poder de los tropos la narración pierde ese efecto de ampliar el horizonte de lo posible y plausible, de explorar toda esa gama de conexiones entre lo excepcional y lo corriente. Florencia quedaba capturada en ese primer nivel de especularidad propio de los procesos de adquisición del lenguaje.

Es solo en la medida en que los procesos metafóricos y metonímicos se cristalizan en redes de relaciones que el niño pasa a oír / resignificar sus propios enunciados y, más allá de la posición de interpretado, puede asumir la de intérprete de sí mismo y de otro (Lemos, 1992: 132).

Antes que el lenguaje se constituya como patrimonio disponible, es el semejante quien toma a su cargo la facultad historizante y teorizadora. Así también participa en forma activa en el proceso de apropiación de este instrumento humano: organización discursiva que se configura por la constante interacción con los enunciados ajenos. «Los enunciados no son indiferentes uno a otro ni son autosuficientes, sino que “saben” uno del otro y se reflejan mutuamente» (Bajtin, 1990: 281).⁴⁶ Pero sí tienen fronteras y ellas se determinan por la alternancia de los sujetos discursivos.

¡Curioso efecto logrado al hablar de mi dolor! Porque por primera vez ambos turnos podían discriminarse y, paradójicamente, hablar de mí se constituía en una especie de salvoconducto que permitía —a modo de estreno— pensar en ella y con ella sobre ella misma.

Más tarde comprobaría que solo así —solo si yo me prestaba como instrumento de uso— ganaba la confianza de Florencia. Solo así era viable el espacio analítico.

A modo de conclusión

El desafío planteado consistía, entonces, en poder metabolizar junto a Florencia lo que una y otra vez ella me había obligado a experimentar «en cuerpo y alma» con sus interrogatorios, sus imposiciones, sus gritos, sus insultos soeces: esa vivencia de violación de su intimidad.

Tenía que decirle que yo me sentía así: narrarlo en primera persona como hacen muchas veces las madres con sus niños pequeños. Más tarde podría aceptar que el relato se enunciara en segunda o tercera persona.

Aquella historia descarnada en la que todo se describía impudorosamente, había ejercido sobre Florencia un efecto de impacto; por lo que su propia historia se convertía en una suerte de espectáculo siniestro y había adquirido el estatuto de lo irrepresentable [unheimlich].

⁴⁶ En un sentido similar a lo planteado sobre Bruner, el perfil epistemológico de las teorizaciones de Bajtin hace de él un interesante interlocutor para el Psicoanálisis.

Este discurso intrusivo tenía, asimismo, sus correlatos no verbales sobre los que he impuesto mis reservas al lector. En términos de Laplanche (1992, 1996), violencia de la «intromisión» obstaculizando los procesos de implantación de aquellas representaciones destinadas a formar parte de lo originario. Implantación que habilita en el individuo una recaptura activa, con su doble cara traductivo-represora. En cambio, «lo que caracteriza a los elementos inscritos por “intromisión”, bajo formas traumáticas severas, es su imposibilidad de ser fijados a ningún sistema por la represión» (Bleichmar, 1993: 84).

Silvia Bleichmar plantea que «es la permanencia y fijación de lo arcaico no recapturado en el inconsciente originario lo que “hace obstáculo”, en las adopciones, a la resimbolización de cierto histórico-vivencial no trascrito» (Bleichmar, 1993: 103). Luego advierte que el destino del sujeto quedará condicionado a los nuevos vínculos sexualizantes y narcisizantes respecto a la eventualidad de un máximo posible de resimbolización. Para ello, la construcción de un «entramado ligador» encontrará sus prerequisites en el narcisismo materno, que habrá de proveer las «representaciones totalizantes» a través de las cuales la libido desligada, intrusiva y atacante encontrará formas de ligazón por vías colaterales.

La depresión materna, en cambio, nos alerta sobre las fallas acaecidas. Ausencia de júbilo en una mirada escasamente anticipadora y unificadora. Sus consecuencias, desde un punto de vista metapsicológico, remiten a favorecer «facilitaciones no articuladas» y sometimiento a «un dolor constante con tendencia a una compulsión evacuativa» (Bleichmar, 1993: 48).

Por eso me pregunto si saber del sufrimiento a través mío posibilitaba una dosificación imprescindible del dolor, al mismo tiempo que me convertía en ese «yo auxiliar» (materno) que proveía las «representaciones totalizantes» (narcisistas) faltantes, en tanto yo la había recordado. Constatación de un registro psíquico que la configuraba anticipadamente.

La tarea analítica se perfilaba entonces como exégesis de una historia oficial: ampliar y crear nuevas vías de conexión o interconexión representacionales que permitieran una fluida circulación de significaciones, que favorecieran el re-ensamblaje de fallidas articulaciones.

Promover así los procesos lingüísticos «reorganizacionales» destacados por Claudia Lemos (1992), pero siempre bajo la condición que estas nuevas versiones —siempre parciales, abiertas y algo inciertas— discurriesen modalizadas por los afectos en juego.

Proceso de apropiación de una historia que seguía siendo ajena; avance desde la condición de individuo interpretado a la de sujeto intérprete. Encuentro con la «verdad histórico-vivencial».

Bibliografía

- Argañaraz, Nicteroy y Tani, Ruben (1987), «La semiótica de Pierce». En *Revista Relaciones*, Montevideo, 34: 9-11.
- Austin, John (1990), *Cómo hacer cosas con palabra*, Barcelona: Paidós.
- Bajtín, Mijail M. (1990), *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI.
- Bleichmar, Silvia (1993), *La fundación de lo inconsciente*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruner, Jerome (2003), *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (1991), *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*, Madrid: Alianza.
- Kachinovsky, Alicia (1995), «Historización y lenguaje. Afectación de una narrativa desafectivizada». En *IX Jornadas Psicoanalíticas de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Lo Arcaico, Temporalidad e Historización*, Montevideo, setiembre: 409-415.
- Laplanche, Jean (1996), *La prioridad del otro en Psicoanálisis*, Buenos Aires: Amorrortu.
- (1992), *La révolution copernicienne inachevée*, París: Aubier.
- Lemos, Claudia (1992), «Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio». En *Substratum*, Barcelona, (1): 121-135.

Tiempo y narración en la experiencia clínica

Introducción

Un problema, una hipótesis, un material clínico, una propuesta... No es demasiado para un tema de agenda, pero es lo que tengo para ofrecer hoy.

Las circunstancias históricas en las que nace y se desarrolla una teoría creada con fines operativos —la cura tuvo un lugar de privilegio en el horizonte del fundador del Psicoanálisis—, constituyen un móvil renovado de indagación. Este es el problema que nos convoca en esta oportunidad.

¿Una opinión más entre tantas? Puede ser, aunque disidente en cierta forma. Precisamente me planteo interrogar la *novela teórica del psicoanalista*: deconstruirla y reescribirla. ¡Qué coraje el mío! De la misma manera que el neurótico —o como buen neurótico—, el psicoanalista habla y construye su versión oficial. Cierto que no hay una única versión sino varias, pero algunas de ellas consiguen mayor protagonismo y generan la ilusión de ser portavoces de un único y unificado Psicoanálisis. Mi discrepancia es con esas mayorías conservadoras.

En verdad, tampoco prometo cuestionar toda esa gran novela de la que soy coautora, apenas un capítulo que discurre sobre los grandes cambios culturales —en especial de las transformaciones a cuenta de la eclosión tecnológica que nos asiste— y sus efectos en los niños y jóvenes de hoy.

Debo reconocer que motiva estas líneas el malestar que me producen las posiciones gerontocráticas (a pesar de mi edad), cuyo corolario no explícito es el de que todo tiempo pasado fue mejor. Creo que siempre debemos cuidarnos del riesgo de quedar atrapados en nuestros monasterios analíticos, protegidos de los embates de una realidad dispuesta a ingresar a como dé lugar en la intimidad de los consultorios. Ello no implica que el ámbito de la consulta sea un buen laboratorio para describir o juzgar la realidad social que nos circunda.

Por eso no hay en estas líneas ambición de brindar afirmaciones sobre lo epocal que trasciendan nuestras herramientas de análisis. Será más que suficiente examinar la temporalidad desde la perspectiva de la herramienta psicoanalítica, ya se trate del acotado e íntimo recinto del «sujeto psíquico» como del vasto escenario del «sujeto social». Un renovado desafío por indagar las posibles articulaciones o rupturas entre ambos precipita la necesidad de delimitar modos de organización de la experiencia temporal heterogéneos en un mismo sujeto; he aquí la hipótesis de este apartado.

Una viñeta clínica la ilustra: mientras que la subjetividad parece asentarse en coordenadas temporales propias de su época y su cultura —*His Majesty... the TIC*—, los «tiempos psíquicos» del sujeto de la consulta no acompañan dichos ritmos.

47 Se denomina así a los chicos de la era de las TIC.

Se pone a consideración la hipótesis de Paul Ricœur (1999), según la cual la narrativa participa de la organización y profundización de la experiencia humana del tiempo. En este contexto se analiza la especificidad del gesto psicoanalítico, propuesta que anticipáramos en el primer párrafo.

Es hora de preguntarnos cuál es el escenario histórico en cuestión. Empecemos por casa y tomemos al Psicoanálisis como autor sacudido por las vicisitudes contemporáneas y acusado de su escaso compromiso con los problemas sociales.

En 1931 la Liga de las Naciones promovió un intercambio epistolar entre intelectuales de su tiempo, con el fin de servir e incidir en los intereses comunes de esta organización. Einstein fue una de las primeras personalidades elegidas, sugiriendo a Freud como interlocutor.

A Freud le disgustó la tarea, que calificó de *correspondencia tediosa y estéril*. Notoriamente incómodo con la propuesta de Einstein, Freud responde en un pasaje de su misiva: «Como usted ve, no se obtiene gran cosa pidiendo consejo sobre tareas prácticas urgentes al teórico alejado de la vida social.» (Strachey, 1964: 195)

Y aunque tal vez nos contraríe la conclusión freudiana, no habrá más remedio que aceptar que el Psicoanálisis ha permanecido *alejado de la vida social* en términos generales y, sin embargo, la vida social nunca le ha sido ajena.

De la verdad a la verosimilitud

Si me detengo a subrayar esta circunstancia es porque causa dificultades en la escritura de nuestra novela. La culpa no es buena consejera; puede apurarnos y llevarnos a confundir gato por liebre.

En el apuro, no será fácil discernir cuáles son las mudanzas epocales que afectan al psiquismo, que tienen efectos residuales. Al menos deberíamos distinguir los más útiles a nuestros propósitos inmediatos: aliviar el malestar o el sufrimiento humano.

En última instancia, un Psicoanálisis ubicado en el eje salud-enfermedad, bien podría apostar al desenvolvimiento de los aspectos más saludables del sujeto, aunque sea absurdo suponer que la gente consulta o se trata para disfrutar más.

Los primeros efectos de estas dificultades eventuales consisten en concebir la singularidad del sujeto de la consulta con parámetros sociológicos. De esta suerte se identifica u homologa subjetividad con psiquismo.

Con similar ligereza, se toman por cambios aquello que es enunciado como cambio, en una especie de circularidad gnoseológica. Aquellos relatos circundantes con pretensión de verdad absoluta sobre la realidad obtienen, por su fuerza estética, una adhesión progresiva. Y entonces se insiste en frases acuñadas por pensadores ilustres de otros campos del conocimiento: cultura de lo efímero, de la instantaneidad, de la imagen... ¿No hay algo de sensacionalismo en estas frases hechas?

¡Relatos son relatos! Olvidar su matriz ficcional no promete buenos desenlaces. Sabemos que ninguna cultura se organiza alrededor de un único relato: cuando uno parece imponerse surge otro dialécticamente opuesto; como diría Bajtin (1982) los enunciados dialogan entre sí.

La cultura se comporta como el homínido: en constante conflicto. Y es aconsejable descubrir esas fuerzas discursivas en tensión, para acercarnos a un mejor entendimiento del espectáculo humano.

En tal sentido, y solo a título de ejemplo, digamos que al imaginario de una *cultura de lo efímero* se contrapone un decir que afirma que, sin embargo, nunca se dispuso de mejor tecnología para conservar el conocimiento. ¿Y qué expresar de esta *cultura de la imagen*, cuando nunca se ha escrito y publicado tanto?

Sobre estos cambios que tanto nos desvelan solo tomaremos la variable tiempo, como ya advirtiéramos. Tal vez haya cierto consenso en otorgar una nota común a diversas experiencias cotidianas —o al menos cada vez más frecuentes— que modelan nuestra subjetividad: la marcada aceleración del tiempo transcurrido, un relato más... verosímil.

Será suficiente con enumerar, sin detallar, algunos escenarios en los que se desarrollan estas prácticas sociales:

- a nivel de las comunicaciones, alcanza con comparar la inmediatez del recibo del mail frente a la espera de la carta, amén del chateo y otras formas de intercambios actuales;
- cuando se trata de distancias geográficas y traslados, debemos considerar la velocidad de los medios de transporte;
- si de conocimiento hablamos, cada vez es menor la distancia entre producción de conocimiento científico y aplicación tecnológica; también se han acortado los tiempos de obsolescencia;
- en cuanto a los vínculos, la rapidez de las disoluciones nada tiene que envidiar a la celeridad de las sustituciones;
- el mundo del trabajo no se queda atrás en esta lista: tiempos de producción, tiempos de capacitación, tiempos de reconversión laboral...

¿Asistimos a una subjetividad connotada por la vertiginosidad? Aunque la respuesta pueda ser positiva, y aún en el supuesto caso que concite unanimidad, haremos trabajar una hipótesis que es sostén de estas especulaciones:

Hipótesis de trabajo

Mientras que la subjetividad parece asentarse en coordenadas temporales propias de su época y su cultura, los «tiempos psíquicos» del sujeto de la consulta no acompañan dichos ritmos.

Material clínico para una hipótesis de trabajo

A pesar del tiempo...

Me propongo pensar solo un recorte del material clínico que presento, en el sentido de no ingresar en el análisis de otros aspectos de este mismo material que incluso, dadas las distorsiones efectuadas de modo expreso, no sería posible. El lector extraerá sus propias conclusiones; mis comentarios serán magros.

Acorde a la subjetividad de su época, género y franja etaria, Paula pasa largas horas delante de su computadora. Se pasa «choteando»⁴⁸ dicen sus hermanos mayores, para explicar que se pasa chateando con sus amigas.

Siempre ha necesitado profesor particular para levantar las bajas, pero el año en que sus padres me consultan parece ser peor que los anteriores.

Con 20 años cursa por segunda vez el primer año de una carrera del área científico-tecnológica.

Aunque tiene pocas amigas, estas la acompañan desde hace muchos años. Uno diría que en la vida de Paula todo es muy familiar: las amigas, las vacaciones, las salidas... Parece estar demasiado cómoda en familia, mientras la queja de sus padres es que desde chica ha sido muy «quedada».

Claro, ellos se refieren fundamentalmente a iniciativas en estudio y trabajo. La comparación con los hermanos no favorece a Paula. Nunca fueron motivo de problemas, no dejan pasar las oportunidades laborales que se les presentan, han sido buenos estudiantes, etcétera.

Ninguna particularidad es destacable en su vestimenta, salvo que no se observa preocupación por su aspecto personal. Por momentos luce desprolija y escasamente atractiva para su edad. No se interesa por ningún joven y es particularmente refractaria al tema de las parejas, a excepción de la de sus padres.

Desde otra perspectiva, puede decirse que resulta una compañía amena para muchos adultos: interesada por temas políticos y sociales, lectora apasionada, aguda crítica de cine y teatro... Y al mismo tiempo advierto otros signos -más sutiles que los anteriores- de estar aferrada a un lugar infantil. La falta de iniciativa conversacional en el espacio analítico es uno de ellos. Las cosas ocurren y ella no parece ser la protagonista de la historia que le toca vivir.

Una gran desorganización personal (temporal) enmarca sus rutinas. Llega tarde a las sesiones y olvida los cambios acordados; altera o confunde las fechas de entregas, parciales y exámenes; distribuye el tiempo de un modo tan anárquico que no alcanza a estudiar lo necesario; etcétera.

48 Una interesante creación verbal, que transforma la palabra «chota» (boba, tonta, estúpida) en una acción. Se trata en realidad de una expresión despectiva hacia la hermana menor.

Organización de la experiencia humana del tiempo

Tres años después... Lluve y llega apenas tres minutos tarde.

Paula: —¿Dónde puedo dejar el paraguas? Si no te mojo todo...

Advierto una actitud de cuidado hacia mí que hago explícita y le pregunto si piensa que esto tiene que ver con sentirse más grande, adulta.

Paula: —Puede ser. Ayer una amiga de mi tía me hizo una propuesta de trabajo interesante. (Describe la propuesta.)

Alicia: —Te hablé de ser adulta y asociaste con el tema...

Paula (termina mi frase): —Sí, del trabajo. ¿Será mera coincidencia? (risas) ¡Ay, me acordé de otra cosa! —Hace referencia a otros gestos de cuidado y preocupación hacia sus primas más chicas. Comenta finalmente, con una sonrisa de satisfacción... —¡Qué le voy a hacer! Ah, y estoy estudiando bastante... Confirmé las fechas de los exámenes —detalla como reasegurándose. La macana es que el primero es el 15 y el 13 Romina (una de sus primas) festeja su cumpleaños. Me pierdo toda la tarde, justo en ese momento...

Alicia: —¿Y qué vas a hacer?

Paula: —Quiero ir, pero no puedo. Siempre organizo los juegos, las piñatas... Están acostumbrados a que yo sea la animadora de las fiestas infantiles.

Hacia el final de esta misma sesión critica a su madre porque no le quiso comprar un vaquero que ella le había pedido, diciéndole que era demasiado caro.

Paula: —Tampoco me quiso prestar la campera de cuero de ella.

Alicia: —¿Y todas estas negativas por qué? ¿Qué se te ocurre?

Paula: —Ella quiere que yo trabaje.

Alicia: —¿Y...? —siento que tengo que ir cercándola paso a paso para que no se escabulla.

Paula: —Trabajo para estudiantes, en mi carrera, hay de sobra.

Alicia: —Entonces vos, que seguís sin trabajar... ¿Qué palabra le ponemos a eso?

Paula: —¡Falta de tiempo!

No digo nada pero «hago caras» —gestualizo—, un modo de comunicación que caracteriza a Paula, y por lo tanto también lo hemos adoptado como pareja analítica. Vale la pena subrayar que, a pesar de las intensas prácticas de chateo, el vínculo cara-a-cara no pierde su riqueza, coexistiendo como forma intercambio.

Paula: —¿Esa cara?

Alicia: —¿Querés que yo te crea que no trabajás por falta de tiempo?

Paula: —Y bueno, podrías hacer un esfuerquito... Antes tenía clase toda la tarde y tenía que preparar las entregas (se refiere a proyectos que le exigen). Y todo lo demás que hago.

Alicia: —Y estar chateando hasta tarde, usar la mañana para dormir...

Paula: —Mamá no está en todo el día y cuando llega me pregunta todos los días si estoy estudiando. Obvio que no me ve estudiar; yo estudio durante el día. Me dice: «¿Tomaste el tiempo que te lleva cada proyecto?» Yo lo veo como una crítica, como recordándome que perdí exámenes porque no me alcanzaba el tiempo para hacer un proyecto como la gente.

Alicia: —¡Qué cosa con este tema del tiempo! Los tiempos de mamá, los de la facultad, los tuyos... Parece que te exigen apurar o ajustar tus tiempos... Tal vez todo esto tenga que ver con tiempos de crecimiento...

Acepta con otra seriedad mis palabras y se queda en silencio, pensando según explicita luego.

Interrogando concepciones naturalizadas, al servicio de mantener el statu quo...

Quince días después...

Paula: —¡Me falta solo uno! Al final no fui al cumpleaños de Romina. La llamé y acordamos ir juntas al *shopping* después de mi examen.

¿Sabés que me sobró pila de tiempo? Entregué 20 minutos antes de la hora. Ahora tengo que dar X, me embola porque hay que aprenderse un montón de fórmulas para calcular los materiales.

Aunque tengas todo lo otro perfecto, si calculás mal los materiales te bochan. No sé si me va a dar el tiempo para llegar...

Alicia: —¿Y qué te parece si acá hacemos el cálculo del tiempo? ¿Cuántas horas tenés disponibles para estudiar?

Paula: —Y bueno, tengo todo el día porque no estoy yendo a clase.

Alicia: —Entonces no entiendo por qué mamá y papá dicen que no estudiás lo necesario...

Paula: —No entienden porque son de otra época. Yo estudio escuchando música y ellos sienten la música y piensan que me estoy divagando.

Alicia: —¿Qué música escuchás cuando estudiás?

Paula: —Y bueno, tipo tranqui... Pongo alguna FM y ta. Al mediodía pongo la tele y escucho a veces «Justicia Infinita» (radio), pero es mientras almuerzo. ¡Está buenísimo! Te lo recomiendo. (Habla con entusiasmo de un tramo del programa, con un nivel muy sutil de humor, en el que se trataba de descubrir una «incógnita». Siento que me envuelve y me aleja del «cálculo» de sus horas de estudio.)

Alicia: —Todo bárbaro pero acá seguimos sin descubrir nuestras incógnitas... ¿Probamos a hacer el cálculo?

Paula: —Ya te dije, tengo todo el día...

Alicia: —Sí, claro, pero yo hablo de las otras actividades que interrumpen las horas de estudio. Vamos una a una.

Sumamos entre las dos: gimnasia rítmica, taller de pintura, clases de baile y otras que suman un total de 13 horas semanales. Todo esto sin contar las salidas de los fines de semana, las horas de chateo y llamadas telefónicas. Paula queda muy sorprendida por este hallazgo.

Final de capítulo (sin epílogo)

La novela seguirá escribiéndose; este ha sido solo un modesto aporte. Resulta por demás elocuente que Paula es una de esas típicas chicas o jóvenes de la Era TIC, producto de su tiempo. Chatea a la velocidad del chateo y, en general, sus prácticas de subjetividad son de época.

Su padecimiento, no obstante, es singular. Y su compromiso con el tratamiento es también único.

En *Historia y narratividad*, Paul Ricœur (1999) se refiere a los diferentes grados de profundidad en la organización humana del tiempo. Inspirado en Heidegger, y en particular en «El ser y el tiempo», propone tres niveles:

Una primera estructura temporal, la *intratemporalidad*, considera al tiempo como aquello en lo que suceden los acontecimientos («estar en el tiempo»).

La segunda estructura temporal, la *historicidad*, hace hincapié en el pasado, considerando la distancia que existe entre la vida y la muerte. Sus operaciones son repetitivas.

Finalmente, la tercera estructura temporal o *temporalidad* procura la unidad plural de presente, pasado y futuro. Y está vinculada al tiempo de la cura (como ser mortal).

Una pieza clave para el recorrido de estas tres estructuras y para el ascenso de un tiempo lineal a la historicidad, a través de la intratemporalidad, lo constituye la función narrativa.

Así el relato tendría un cometido cohesivo sobre los acontecimientos, circunstancia que el material clínico aspira a demostrar.

Pero algo más estaría en juego si hablamos de narrativa: la posibilidad de restituir un aspecto inusual a lo habitual, extrañando al «oyente» o «lector» de la tiranía de lo irresistiblemente familiar (lo instituido). La sorpresa de Paula al escuchar (se) la suma de horas que resta al estudio da cuenta de ello.

Desbaratando la opacidad de lo naturalizado, la narrativa ofrecería mundos alternativos, posibles, imaginarios... En síntesis, se ha puesto de manifiesto la capacidad del relato para modelar el acontecimiento, produciéndolo.

Bibliografía

Bajtín, Mijaíl (1982), *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI.

Ricoeur, Paul (1999), *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós-ICE/UAB.

Freud, Sigmund (1933), «¿Por qué la guerra? (Einstein y Freud)». En *Obras completas*, v. 22, Buenos Aires: Amorrortu.

Strachey, James (1964), «Nota introductoria». En Freud, Sigmund ¿Por qué la guerra? (Einstein y Freud), *Obras completas*, v. 22, Buenos Aires: Amorrortu, 1976, pp. 181-182.

Estudio de caso: «El capellán del diablo»

Introducción

*Aquí veis a lo que puede llegar la inteligencia,
cuando marcha por caminos prohibidos.*

W. Shakespeare, *Las alegres comadres de Windsor*

Convocar al diablo y luego pretender escapar a sus múltiples tentaciones no es tarea fácil. Quizás por ello mismo deba confesar una primera claudicación: en sentido estricto no voy a detenerme demasiado en ninguna historia de aprendizaje.

Una ligera incursión por la genealogía del concepto de aprendizaje me justifica y absuelve; allí no habrá trama que albergue «aprendices de brujo». Posicionada en mi identidad de psicoanalista, me propongo otro camino: aquel que me lleva a preguntarme por los lazos que un sujeto produce con el saber.

Solo a los efectos de cumplir con el compromiso de un título, debo decir que como historia de aprendizaje esta no se destaca demasiado. En todo caso son sus «dificultades» las que se ponen de relieve. Johannes Hemleben logra sintetizarla en pocas palabras: «En la escuela estaba entre el montón y [...] no había realizado el examen final. En Edimburgo había perdido, a los ojos de su padre, dos valiosos años. [...] Después estudió Teología sin pena ni gloria» (1971: 29).

Por ahora, una historia de aprendizaje sin sujeto, con sujeto omitido, como tantas otras. Pero he aquí la pretensión de desviarnos del anónimo individuo que aprende y crear otra historia que reclame nombres y apellidos. Entonces, lentamente, iremos haciendo a un lado al apático estudiante desconocido para acercarnos al apasionado investigador. Su nombre... ¡Charles Darwin!

Una segunda claudicación merece ser explicitada: ¿por qué respetar en esta comunicación un estilo discursivo que se doblegue frente a lo instituido cuando me propongo abusar de la narrativa para ofrecer mi versión de quien tuvo el coraje de socavar los cimientos más férreos del edificio científico de su época?

Ernst Mayr lo responsabiliza, con particular agudeza, de haber producido un cataclismo intelectual:

Más aún, Darwin estableció las bases de enfoques completamente nuevos en filosofía. En una época en la que la filosofía de la ciencia estaba dominada por una metodología basada en los principios matemáticos, las leyes físicas y el determinismo, Darwin introdujo los conceptos de probabilidad, azar y singularidad en el discurso científico (1992: 16).

¿Cómo es posible, entonces, que este deslucido estudiante de Cambridge, destinado a transmitir la palabra de Dios, terminara interpellándola con un nivel de solvencia y originalidad argumental que discurso científico y dogma religioso ya no podrían cohabitar?

Había una vez

Charles Darwin nació el 12 de febrero de 1809 en Shrewsbury, Inglaterra. Esta pequeña ciudad, situada en el campo, parece haber sido el contexto ideal para el desarrollo de un naturalista. Algo similar podría decirse de su pasaje por Edimburgo y Cambridge, a pesar de sus «fracasos». Su decisión de estudiar teología fue asimismo oportuna, ya que prácticamente todos los naturalistas de la época en Inglaterra eran sacerdotes.

«Yo nací naturalista» (1946: 25), atestigua en su autobiografía. Luego agrega: «La pasión de coleccionar, que conduce a un hombre a ser un naturalista sistemático, un virtuoso o un avaro, estaba profundamente arraigada en mí» (1946: 28).

Estas y otras notas autobiográficas, junto a los recuerdos de su hijo Francis, no dejan demasiadas dudas respecto de su carácter obsesivo: meticuloso y detallista en extremo, especialmente escrupuloso, muy afecto a derrochar dinero en su juventud y a economizarlo cuidadosamente en su adultez, marcadamente metódico en sus costumbres, obstinado y confeso avaro con el tiempo disponible.

Por breve que sea, esta presentación no debería omitir mencionar una primera paradoja que se establece entre su vida y su obra: «Charles Darwin no conoció nunca durante su vida la lucha por la existencia» (Hemleben, 1971: 154). Tal afirmación solo es válida en el sentido de que en ningún momento se vio obligado a trabajar y tener que descuidar por ello su actividad de investigador.

Todas estas resultan condiciones favorables para su oficio de naturalista, pero no logran explicar por sí solas la talla de su obra.

Breve historia escolar: Darwin por Darwin

Sus testimonios ganan en este aspecto protagonismo:

Como medio de educación la escuela fue simplemente nula para mí. Durante toda mi vida he sido de manera particular incapaz de vencer las dificultades de una lengua cualquiera (1946: 32).

Cuando dejé la escuela yo no estaba ni adelantado ni atrasado para mi edad. Creo que mis maestros y mi padre me consideraban un muchacho corriente, más bien por debajo del nivel intelectual común (1946: 33).

Mi padre, al ver que no hacía progresos apreciables en el colegio, tuvo el buen tino de sacarme antes de lo que se acostumbraba, y me envió [...] con mi hermano a la universidad de Edimburgo (1946: 36).

Después de haber pasado dos años escolares en Edimburgo, mi padre se dio cuenta [...] que yo no tenía ninguna afición por la carrera médica. Me propuso entonces entrar en la Iglesia (1946: 44).

Durante los tres años que pasé en Cambridge perdí mi tiempo, en lo que concierne a los estudios académicos, tan completamente como en Edimburgo y en la escuela (1946: 46).

No obstante, con qué irreverencia se pronuncia más tarde sobre la institución educativa: «Nada habría podido ser peor para el desarrollo de mi inteligencia que la escuela del doctor Butler» (1946: 32).

Sorprenden sus blasfemias a esta cara institución cuando en una de las cartas a su «querido Fox» alega:

Nadie puede despreciar más sinceramente que yo la estúpida, vieja y estereotipada educación clásica, y sin embargo, no he tenido coraje todavía para atropellarla. [...]

Te apruebo, te admiro y te envidio porque puedes educar tus niños en el hogar (1946: 265).

¿Resentimiento y herejía? ¿O lucidez y audacia intelectual de quien nunca detentara un cargo universitario? Gracias a Edimburgo y a pesar de Edimburgo, gracias a Cambridge y a pesar de Cambridge, Darwin era ya un prestigioso investigador cuando pronunciaba estos agravios.

Y al que le calce el sayo, que bien lo luzca...

Los patios de la memoria

Dos fragmentos autobiográficos aluden a la temprana muerte de su madre. En ambos subraya cuán escasos recuerdos guarda de ella y de las circunstancias de su muerte. Darwin tenía entonces poco más de ocho años.

Se detiene en uno de aquellos dos pasajes a reflexionar sobre los diferentes modos de operar de la memoria. Acerca de sí mismo sostiene: «Todos mis recuerdos se hallan íntimamente relacionados con mi persona» (1946: 23). Luego, aunque dice recordar solo uno o dos paseos en compañía de su madre y frases triviales de las conversaciones mantenidas con ella, proporciona como ejemplo una expresión confusa, que tal vez delate un conflicto entre ambos: «si ella me pidió que hiciera algo», como yo afirmaba, «fue únicamente por mi bien» (1946: 23). ¿Un reproche implícito del hijo y la respectiva justificación materna?

El otro pasaje de los mencionados reza así:

Mi madre murió en julio de 1817; [...] es extraño que no pueda recordar nada a su respecto como no sea su lecho de muerte, su vestido de terciopelo negro y su mesa de trabajo curiosamente construida. En la primavera de ese mismo año fui enviado como externo a una escuela en Shrewsbury donde permanecí un año. Me han contado que yo aprendía mucho más lentamente que mi hermana menor Catalina, y creo que desde diversos puntos de vista era un niño revoltoso (1946: 28).

La comparación con su hermana Catherine, un año menor que él, parece sorprenderle. Ella sí recuerda con detalles los sucesos de cada día, circunstancia que ilustra con dos hechos. Uno de ellos remite a la pérdida de su abuela materna, por la cual su madre lloraba al enterarse.

Su performance escolar, la situación de duelo y el manto de silencio que cubre su memoria quedan asociativamente vinculados. Catherine, por el contrario, recuerda y aprende. Parece procesar de otra manera la dolorosa desaparición física de su madre.

Inmediatamente destaca su temprano afán coleccionista, propia de un temperamento retentivo. Su avidez por acumular semeja el reverso de la situación de quebranto padecida: «Por la época en que iba a esta escuela mi gusto por la historia natural y más especialmente por las colecciones, estaba ya bien desarrollado.» (1946: 28).

Después el propio Darwin relaciona explícitamente sus avatares mnémicos con los escolares:

Gran empeño se ponía en que aprendiéramos las lecciones de la víspera; yo lo hacía con toda facilidad aprendiendo cuarenta o cincuenta versos de Virgilio o de Homero [...]; pero tal entrenamiento resultaba bien inútil pues a las cuarenta y ocho horas eran olvidados todos y cada uno de los versos (1946: 32-33).

Contrasta la ausencia de manifestaciones amorosas hacia su madre con las reiteradas expresiones de cariño hacia su padre. ¿Acaso el amor por su madre, intenso como la devoción que sí admite hacia su maternal esposa, fue sepultado con aquella junto a sus recuerdos?

En cambio, las manifestaciones de amor por su padre se insertan inesperadamente cuando el lector intuye que un afecto contrario debiera ocurrir:

Una vez mi padre me dijo, causándome tremenda mortificación: —No te preocupas más que del tiro al blanco, de los perros y de la caza de ratas, y serás una vergüenza para tu familia y para ti mismo. Mi padre, que era el mejor de los hombres y cuya memoria me es tan querida, evidentemente estaba enojado y fue un poco injusto cuando pronunció aquellas palabras (1946: 33).

Con tales antecedentes, ¿resulta demasiado osada la hipótesis de atribuir al duelo un lugar protagónico en sus tropiezos académicos iniciales?

Recuerdos encubridores

*Opino que tomamos muy a la ligera
el hecho de la amnesia infantil*

Sigmund Freud

Darwin afirma que sus recuerdos más tempranos datan de cuando aún no contaba cuatro años, a pesar de lo cual en ellos no figura su madre. El primero que narra lo muestra sentado en la falda de Caroline, cumpliendo esta hermana la función materna de alimentarlo: «me pelaba una naranja, cuando una vaca pasó corriendo muy cerca de la ventana. El susto me hizo dar tal brinco que me llevé una cortadura en una mano, cuya cicatriz todavía conservo» (1946: 21).

Insiste en lo vívido de aquel recuerdo. Luego agrega: «Mi memoria en este caso es una especie de cuadro oscuro de cuya relación conmigo mismo tengo escasa conciencia desde que no recuerdo ningún dolor» (1946: 21).

Si como dice Freud todo recuerdo debe ser escuchado como recuerdo encubridor, solo resta preguntarnos qué relación existe entre esta cicatriz indeleble —cuyo dolor no se puede recordar—, y el dolor por la muerte de esa madre a la que tampoco se puede recordar. Pregunta concebida en una escena psíquica en la que lo más subrayable es la ausencia materna.

Es tiempo ya de formular la conjetura según la cual aquel dolor por la muerte de su madre habría sido tan intolerable para Darwin que su aparato psíquico, por medio de una drástica operación, habría expulsado de la conciencia toda representación capaz de evocar tan intenso sufrimiento. No obstante allí quedaba la cicatriz produciendo efectos —ya veremos otros—, dando lugar a ese «cuadro oscuro» que el mismo Darwin excluye de la conciencia y que tal vez, cual luto interno, nunca dejaría de acompañarlo.

La versión cubana de esta misma autobiografía intercala una interesante justificación, atribuyendo la pena a sus hermanas: «Creo que mi olvido se debe en parte a mis hermanas, porque su gran aflicción les impedía hablar de ella o mencionar su nombre; y en parte a su estado previo de invalidez.» (Darwin, 1987: 20). No nos es posible fechar el inicio de esta invalidez ni saber de los sentimientos de congoja o enojo que habría provocado en el pequeño Charles.

Solo daré un ejemplo del modo en que Darwin se posiciona frente al dolor: «Me han leído en voz alta una cantidad sorprendente de novelas, y me gustan todas, incluso las apenas pasables, siempre que terminen bien. Por ley se debería prohibir en ellas los finales tristes.» (1946: 98).

Volviendo a los recuerdos de su infancia, debo decir que en otros también se pone de manifiesto su carácter temeroso. Extrañado por el olvido absoluto de su primera escuela, sin embargo presentifica de esa época su miedo a los perros callejeros y su falta de coraje para pelear con sus compañeros. Luego relata el temor a que volcara un coche que lo transportaba.

Si de crímenes y castigos diera cuenta tanto temor, nuestro escrupuloso caballero victoriano sí conserva tempranas impresiones. De los cuatro años y medio comenta: «Solo me llegan reminiscencias de mí mismo o de Catalina cuando habiéndonos portado mal fuimos encerrados en un cuarto y tratamos de forzar las ventanas» (1946: 22).

Se describe, ya más crecido, como vano y presuntuoso, embustero, impulsivo y pendenciero. No pasa por alto «la crueldad de golpear a un perrito» (1946: 30), solo por el placer que el ejercicio del poder le habría proporcionado. Tilda su acto de «crimen», pero aclara: «El castigo no debió ser muy rudo porque el perrito no aulló siquiera...» (1946: 30-31).

En el párrafo siguiente al de su supuesta crueldad, nos sorprende la narración de otro incidente que recuerda con nitidez, ocurrido «aquel año en la escuela del señor Case» (1946: 31), su primera escuela. Se trata del entierro de un soldado.

¡Cuán próximo en el tiempo al entierro de su madre! ¿Cómo explicar, entonces, tan pocos rastros mnémicos de este episodio trascendente frente a tantos detalles recordados de aquel?

Más aún: la muerte de un soldado, del que ni siquiera puede dar su nombre, remueve profundamente, al decir de Darwin, lo que en él había de fibra poética. ¿No es este un claro ejemplo de recuerdo encubridor?

Freud depara un gran interés hacia los recuerdos de infancia y hacia la naturaleza tendenciosa de nuestro recordar: «Los recuerdos indiferentes de la infancia deben su existencia a un proceso de desplazamiento {descentramiento}; son el sustituto, en la reproducción [mnémica], de otras impresiones de efectiva sustantividad» (1901: 48).

Un camino para aproximarnos a lo sustantivo en Darwin es, precisamente, introducirnos en el escenario de su pasión, de esa pasión por los misterios de la naturaleza que no cesa de cabalgar entre lo conocido y lo desconocido de sí mismo: «He oído decir a mi padre y a mi hermana mayor, que de muy niño tenía yo un pronunciado gusto por los paseos solitarios; ignoro en qué podría pensar durante ellos.» (1946: 32).

Otra vez el olvido pulsando nuestra conjetura novelada... ¿La muerte de su madre habría redoblado los motivos de la amnesia infantil? ¿En aquellos paseos solitarios su secreta pasión cobraba vida, reencontrando en la naturaleza su primigenia unión con lo materno? Si así fuera, la vívida representación del soldado muerto albergaría —condensación mediante— la pérdida más significativa de su corta existencia y la amenaza de un idéntico destino personal en aquella batalla edípica de fuerzas tan desiguales.

Su natural inclinación por quien fuera el primer objeto de amor debió tornarse particularmente peligrosa a la luz de una realidad confirmatoria de cualquier fantasía punitiva al respecto. El amor por su madre se habría vuelto inconfesable aun frente a sí mismo y, en consecuencia, la represión habría desmantelado de su conciencia todo indicio de sus deseos incestuosos.

Diacronías

En sus obras completas Sigmund Freud, no menos hereje ni audaz que nuestro Capellán del Diablo, se refiere a Darwin en veinte oportunidades diferentes. Al escribir su «Presentación autobiográfica», ya en las primeras páginas le otorga un lugar privilegiado en su decisión de estudiar medicina: «la doctrina de Darwin, reciente en aquel tiempo, me atrajo poderosamente porque prometía un extraordinario avance en la comprensión del universo» (1925: 8).

Sin embargo, la referencia que me interesa destacar aquí es precisamente aquella en la que Freud se ocupa del *Olvido de impresiones y conocimientos*. Ofrece en este artículo una serie de ejemplos, anticipando que en todos ellos el olvido estuvo fundado en un motivo displacentero. Luego dice que «hallamos abundantes indicios de que una fuerte resistencia se contraponen al recuerdo de impresiones penosas, a la representación de pensamientos penosos» (1901: 145).

No es infrecuente que Freud, al escribir sus descubrimientos, apoye sus ideas en lecturas provenientes de las más variadas disciplinas. Recurre en esta oportunidad al «gran Darwin», afirmando que este habría obtenido «de su intelección de este motivo de displacer para el olvido, una «regla de oro» que debe observar el trabajador científico» (1901: 147). Vale decir que ya en Darwin estaría presente, para Freud, el concepto de olvido motivado o al menos su simiente. La fuente de la que posiblemente extrae esta mención es, como evidencia nuestra búsqueda, la autobiografía de Darwin:

Durante años yo había seguido una regla de oro, que consistía en lo siguiente: cada vez que se me cruzaban un hecho, una hipótesis o una observación nuevos opuestos a mi modo de ver, sin falta tomaba nota de inmediato; pues por experiencia había aprendido que estos hechos o ideas se escapan mucho más pronto de la memoria que aquellos que nos son favorables (1946: 84-85).

Aunque Freud haya tenido en sus manos tal autobiografía, en ningún momento se refiere al olvido de las impresiones más significativas de la niñez de Darwin, es decir, todo lo vinculado a su madre. Y a pesar de decir en el mencionado artículo que solo se ocupa, cuando de sus olvidos se trata, de aquellos en que el mismo olvido lo asombra, no se detiene en este olvido que tanto asombra a Darwin, sin duda vinculado a un recuerdo extremadamente penoso. Tampoco utiliza, por lo tanto, ninguno de los recuerdos sustitutos que allí aparecen, aun cuando en su *Psicopatología de la vida cotidiana* (1901) afirma que para poder apreciar un recuerdo de infancia como encubridor sería necesario exponer la biografía entera de la persona en cuestión. ¿Cuáles habrán sido sus razones?

Otras vueltas de espiral (Convergencia de indicios)

*Olvidamos cuán elevadas son
las operaciones intelectuales y cuán complejas
las mociones de sentimiento
de que es capaz un niño a los cuatro años*

Sigmund Freud

Me propongo subrayar ahora algunas coincidencias. Ya hemos visto que la muerte de su madre, aquella primera escuela cuyo olvido lo sorprende y el entierro del soldado desconocido están enlazados por una relación de contigüidad temporal. Este último episodio es relatado a continuación de su confesión del «crimen» de golpear al perrito. Retomando nuestra línea argumental diríamos que al párrafo del crimen le sigue el del castigo.

En cuanto a la escuela, esta estaba dirigida por el Reverendo Case, ministro de la capilla Unitaria a la que asistía la madre de Darwin con sus hijos. Los unitarios, que negaban el dogma de la Trinidad, habían sido perseguidos en Gran Bretaña a finales del siglo XVIII. De manera que la escuela que no logra evocar está íntimamente relacionada con su madre y con una historia de peligro y persecución.

Por otra parte, hay quienes sostienen como Santana (1985) que para su padre y abuelo, que eran deístas filosóficos, el cristianismo era algo bueno para mujeres y niños, pero no para hombres. Francis Darwin comenta en sus *Recuerdos* que su padre y su tío, pasada la primera infancia, debieron haberse incorporado a la Iglesia de Inglaterra, haciendo a un lado la capilla del señor Case.

La versión cubana antes indicada (Darwin, 1987) reúne nuevos datos, confirmatorios de los anteriores, al narrar la iniciación del doctor Robert Darwin en la francmasonería.

Cabe aclarar que hasta 1871, según Aquiles Guerra (1972), ni católicos ni no conformistas podían estudiar en Oxford o en Cambridge. En cuanto a las escuelas de la época, se caracterizaban por su crueldad y por una política educativa basada en la sumisión.

He aquí lo que podríamos denominar una compleja trama en la que se encuentran y desencuentran el escenario religioso, el familiar, el educativo y, aunque menos explícito, también el político. Veamos si logramos dar cuenta del engarce que se produce entre esta misma trama y el escenario psíquico.

Darwin se define a la distancia como un niño revoltoso, ya por aquella época de su primera escuela. Detengámonos entonces en esta otra cara del joven victoriano, a pesar de esa extrema formalidad que el propio hijo señala como contradictoria con su revolucionario aporte científico.

Se describe a los diez años y medio como impulsivo y pendenciero. Proporciona más de un ejemplo sobre sus tendencias mitómanas, persiguiendo

el afán de ser admirado. Para darles credibilidad llega incluso a cometer pequeños actos delictivos, como robar frutas o descortezar árboles.

En Cambridge se comporta como un joven dilapidador del dinero de su padre, al que notoriamente disgusta contradiciendo las expectativas escolares.

Lejos de la sumisión que la institución educativa (¿de la época?) cultiva y pretende, Darwin intercala en su estilo respetuoso actitudes de oposicionismo y desacato hacia las figuras de autoridad. ¿Cómo explicar de otra manera que procure no encontrarse con su padre cuando su comportamiento displicente en Edimburgo y su fracaso en Medicina son ya evidentes? Las diferentes disputas sostenidas a bordo del *Beagle* con el Capitán Fitz-Roy son también prueba de su firmeza y rebeldía:

El defendía y elogiaba la esclavitud que yo detestaba. Un día me contó que había estado a visitar a cierto poderoso propietario de esclavos, [...] y les había preguntado en su presencia si deseaban ser libres, y todos habían respondido: —No. Yo le pregunté entonces a mi vez, quizá con ironía, si él pensaba que la respuesta de los esclavos delante de su patrón, podía ser válida. Esta objeción excitó su cólera y me advirtió que si yo dudaba de su palabra no podríamos seguir viviendo juntos (Darwin, 1946: 60).

Nada más elocuente, sin embargo, que su conducta en el terreno intelectual: «[...] nunca he tenido disposición para seguir ciegamente las directivas marcadas por otro. Me he esforzado siempre además, en conservar la mente tan libre como para abandonar cualquier hipótesis, por seductora que fuese» (1946: 100).

También su hijo destaca el «coraje» de Darwin para dar sus opiniones en el terreno que fuere. Pero ningún ejemplo puede compararse con el de su cuerpo teórico, en el que acomete y derrota los fundamentos doctrinarios de sus maestros y el *Zeitgeist* de su época.

Darwin no peca de ingenuidad en este punto. Sabe del alcance de sus ideas y lo explicita en sus cuadernos de notas como posible derrumbe de toda una estructura. Sus concepciones materialistas y evolucionistas no solo afectarán al mundo académico. Trascenderán al campo de lo social, de lo filosófico y de lo político.

En una carta a Hooker plantea: «La luz se ha hecho al fin, y ahora estoy casi convencido [...] de que las especies no son inmutables. Tengo la sensación de estar confesando un crimen.» (1946: 241-242).

¡Otra vez el crimen! El mío, en cambio, consiste en sostener que entre ambas confesiones —una relativa a la infancia y otra a la adultez— existe un nexo a desentrañar.

El crimen de golpear al perrito es, como se recordará, antesala del párrafo del entierro del soldado. Una lectura ligera nos compele a tomar como intrascendente aquel abuso de poder infantil. Afirma Freud que estos recuerdos indiferentes de la infancia «deben su conservación, no a su contenido propio, sino a un vínculo asociativo de su contenido con otro, reprimido» (1901: 48).

Veamos entonces la siguiente secuencia: después de hablar de los escasos recuerdos sobre su madre y de reflexionar acerca de la extraña [...] diferencia en los motivos de recordación, menciona «vagas reminiscencias de la iluminación después de la batalla de Waterloo, y de las milicias haciendo ejercicios» (1946: 23-24) frente a su casa. A renglón seguido habla de su ingreso escolar, connotado por el miedo a los perros.

Entre estos perros temidos y el perrito golpeado, o entre las milicias de Waterloo y el soldado muerto, alternan las victorias y las derrotas. Pensemos la muerte de la madre asociativamente inserta a este contexto bélico. Pensemos este interjuego de fuerzas como dilema infantil en torno al ejercicio del poder. Y entonces podríamos decir que en este plano las cosas tampoco son inmutables: ¡Nada más ni nada menos que el poderoso Napoleón es abatido por los ingleses en la batalla de Waterloo!

Entre los perros temidos y el perrito golpeado lo que ocurre es un cambio en el posicionamiento del sujeto psíquico. Pero cuando a soldados se refiere -ora vencedores frente a Napoleón, ora vencidos y enterrados- lo que se pone en juego, además del poder, es una lucha por la existencia en la que sobrevive el más fuerte o el más apto.

No es difícil imaginar que todos estos personajes, humanos y animales, fueran partícipes de profundas fantasías en la otrora mente infantil de Darwin. Así la palabra crimen adquiere pleno sentido cuando, jugando a ser grande (como su padre), invierte su situación de debilidad frente al adulto. Pero la palabra «crimen» agrega otra dimensión, que no puedo dejar de atribuir a sus fantasías parricidas. Son ellas, a mi entender, las que lo llevan a escribir hacia el final de la vida que aquel acto aparentemente insignificante de golpear al perrito pesó tremendamente sobre su conciencia.

Un crimen pasional

Henos aquí, buscando el eslabón perdido de esta historia. Sin duda la parte menos sencilla de fundamentar, ya que obviamente pruebas y móviles del delito coinciden con lo reprimido. Haremos trabajar acá una incipiente hipótesis, tomando los deseos incestuosos de Darwin hacia su madre como eslabón perdido.

Los jirones de recuerdos conservados aluden al episodio de la muerte y a aparentes reproches o desencuentros entre ambos. Aunque estos pudieran encubrir la queja de un amor insatisfecho, ¿dónde más podríamos rastrear estas mociones amorosas?

Con el ánimo de acertar nuevas vías de comprensión, utilizaremos los *Recuerdos del hijo* (Darwin, 1946). Según Francis, el amor que su padre profesaba por sus flores predilectas trasuntaba «una ingenua admiración y entusiasmo casi infantiles» (1946: 116). Este dato concuerda con el recuerdo de un compañero de Darwin, también de aquella primera escuela del señor Case: «aquel llevó

un día una flor diciendo que su madre le había enseñado cómo se podía descubrir el nombre de la planta mirando en el interior de ella» (1946: 29).

Tal producción fantaseosa despertó la curiosidad de su auditorio, quizás porque algo de lo enigmático se había puesto en juego. En efecto, esta fantasía de búsqueda en el interior del órgano reproductor de las plantas —temática a la que tanto empeño y devoción profesara Darwin en su adultez— debe entenderse como subrogado de la investigación sexual infantil. El carácter universal de esta temprana disposición humana, limitada y desviada por los diques culturales, habría encontrado en la naturaleza un camino alternativo. De este modo el cuerpo materno y su interior, primer objeto de la curiosidad y el deseo infantil, quedaría sustituido por las flores y su posterior «amor a la ciencia» (1946: 103).

Su tío materno, Josiah Wedgood, intentando persuadir al padre de Darwin para que le permitiera realizar el viaje del *Beagle*, afirma del sobrino que su curiosidad «no tiene límites» (1946: 204); una declaración calificada y provechosa para analizar posteriormente esta faceta transgresora de la vida y de la obra de Charles Darwin.

Sus propios testimonios no son menos inocentes: «mi devoción por las ciencias naturales ha sido ardiente y constante» (1946: 100).

También su hijo, describiendo el entusiasmo de su padre por cada experimento, concluye: «el trabajo adquiría así la animación de un juego» (Darwin, 1946: 150). Más adelante, como si intentara explicarse aquella «gran pasión por la experimentación», agrega: «como si una fuerza extraña lo empujara» (1946: 153).

No me resta sino concluir, aunque siga moviéndome en el plano de las conjeturas, que aquella fuerza extraña provenía de una ardiente pasión infantil por su madre.

¿Castigo o enfermedad?

Otra incógnita de la vida de Darwin y otro punto controversial, como todo lo que a él respecta, es su estado de salud. Su constante indisposición lleva a algunos a destacar el carácter neurótico de la misma y a proponer que eran sus ideas las que lo enfermaban, por algunas apreciaciones de sus cuadernos de notas. Otros, en cambio, sugieren que los síntomas padecidos (fatiga, mareos, trastornos gastrointestinales) eran debidos a la enfermedad de chagas, contraída en su viaje por Sudamérica (posiblemente en Argentina).

Cabe consignar, sin embargo, que es posible encontrar varias referencias a su fatiga y a un eczema del que sufría con frecuencia, anteriores al viaje en el *Beagle*.

Todo su epistolario, su autobiografía y los testimonios de sus hijos están plagados de comentarios sobre el precario estado de su salud, posteriores al casamiento. Llama la atención, asimismo, que en muchas oportunidades estos comentarios añaden al malestar físico un estado depresivo. Próximo a su partida en el *Beagle* recuerda haber tenido palpitaciones y dolores al corazón, asociándolo

con un sentimiento de tristeza por tener que abandonar a su familia: «el tiempo se me antojaba indeciblemente lúgubre» (Darwin, 1946: 63).

Cada esfuerzo, por pequeño que fuera, desencadenaba la sintomatología descripta. Insiste Darwin y también su hijo en relacionar dichos esfuerzos con las exigencias de la vida social: «Cualquier aparición en público, aun la más insignificante, representaba una fatiga para él» (1946: 129).

Hay un aspecto paradójico en todo esto que quisiera señalar. Cuenta su hijo que era la esposa de Darwin quien regulaba sus períodos de descanso, impulsándolo a tomarse vacaciones cuando veía que «había sobrepasado los límites de su resistencia» (1946: 130). Apunta luego que la perspectiva del viaje lo deprimía. No obstante asegura: «En general los viajes, incluso uno largo como el de Coniston, le provocaban más bien poca fatiga considerando lo enfermo que era, y en cambio los disfrutaba verdaderamente como un niño» (130). Hay una suerte de contradicción entre la defensa acérrima que Francis y su padre hacen de las metódicas costumbres y descansos, en virtud de la salud de Darwin, y este bienestar que emerge cuando las abandona. Y en esta posibilidad de disfrutar, una vez más es lo infantil lo que está en juego.

Tal vez si analizamos otro gran desencadenante de sus malestares físicos podrá arrojarse nueva luz sobre lo anterior. Con este derrotero, Francis Darwin vuelve a extendernos una mano:

Lo perturbaba la actividad sin descanso de su mente y se extenuaba dándole vueltas a un problema cualquiera que de buena gana hubiera dejado de lado. Los incidentes que lo habían fastidiado o irritado durante el día lo asaltaban por la noche, y creo que era entonces cuando sufría de remordimientos (1946: 125).

Testimonio revelador que pone de manifiesto un modo de funcionamiento y de relacionamiento con el saber. Habida cuenta de lo prohibido —sus mociones infantiles de deseo— la temprana muerte de su madre habría redoblado la amenaza de un eventual castigo. Pero este castigo ponía en primer plano la propia existencia. Quiero decir con ello que al dolor derivado de una pérdida de tal magnitud se le habría sumado su carácter aleccionador. Resignificación de la amenaza de castración en un contexto de dramatismo que ya no admitía seguir demorando esa renuncia libidinal siempre postergada.

La universalidad de esta tendencia psíquica a la postergación me lleva a suponer que aquel acontecimiento habría inducido un movimiento defensivo radical. Renuncia, corte, sepultamiento: desasimiento físico y psíquico de aquel ser entrañable, arrastrando junto a sí toda representación culpógena. Pero también eterno retorno, es decir, relanzamiento de un deseo que nunca se doblega y cuyos retoños, cual pistas, nos llevan a develar lo encubierto.

Por último una pregunta no menos retórica que otras: ¿qué lazos asociativos pueden establecerse entre su temida y tortuosa enfermedad y la afición que llevara a su madre a la muerte? Un padecer que lo limita diariamente en su pasión por las ciencias y que a los treinta y cinco años lo impulsa a escribir su

testamento científico, ¿podría constituir un aspecto identificatorio con aquella, compartido asimismo con su querido hermano?

¿Acaso deberíamos pensar en sus trastornos físicos como actos que, en un mismo movimiento, lo reúnen y alejan de su amada madre, satisfaciéndolo y castigándolo?

En el pecado está la penitencia

Hemos visto su intensa pasión como fuente de insomnio y perturbación, acaso porque el desplazamiento desde el objeto-madre al objeto-ciencia mantiene con excesiva evidencia su enlace con lo prohibido. Sus cavilaciones y sus teorías siguen siendo condenables; el escenario familiar que habría de juzgarlo en su tierna infancia se ha trasladado en su madurez al ámbito social y a los círculos académicos.

En estrecha correspondencia con sus caracteres obsesivos, diríamos que esa «actividad sin descanso de su mente» que lo aqueja da cuenta de una marcada erotización de su pensamiento. Lo infantil vibra en su obra adulta y es motor de la misma. De algún modo su hijo lo registra: «Parece sentir una especie de nostalgia por la infancia que se va» (Darwin, 1946: 133).

¿Será posible encontrar un nuevo nexo entre su teorizar infantil y aquel que emana del investigador adulto?

En 1908, al escribir *Sobre las teorías sexuales infantiles*, Freud plantea:

Aunque grotescamente falsas, cada una de ellas contiene un fragmento de la verdad, y son análogas en este aspecto a las soluciones tildadas de «geniales» que los adultos intentan para los problemas del universo cuya dificultad supera el intelecto humano (1908: 192).

¿Qué motivos precipitan esta precoz actividad intelectual? En dicho artículo afirma que el esfuerzo de saber de los niños es provocado por la llegada de un nuevo hermanito o su eventualidad, en la medida que este semejante representa una amenaza a la propia existencia.

Entonces surgiría el «primer, grandioso problema de la vida» (Freud, 1908: 190) y una primera pregunta sobre el origen de este peligroso rival. La pregunta se extendería luego, dando lugar a la segunda: «¿de dónde vienen los hijos?» (1908: 190). Origen del saber, origen de la vida, lucha por la existencia... ¿Solo se trata de coincidencias entre este teorizar freudiano, el teorizar infantil y el teorizar darwiniano?

Pero Freud sigue aún conjeturando, a propósito de las evidencias recogidas. El niño dirige sus preguntas, naturalmente, a los adultos que para él significan la fuente del saber. Esta temprana curiosidad solo recibiría evasivas, reproches o mentiras por parte de padres o sustitutos, gestándose ese halo de secreto que coloca al saber en el terreno de lo prohibido. Allí nace el conflicto sobre el que descansará toda relación con el conocimiento. Señala Laplanche al respecto que el secreto de los grandes favorecería una actitud simétrica en el

niño: la reserva o «dominio secreto de su propiedad —eventualmente compartido con otros niños—, que es el dominio de sus propios puntos de vista sobre la sexualidad» (1980: 45).

Y esto nos retrotrae a aquel recuerdo aportado por un compañero de escuela de Darwin, en el cual este instaba a los otros a investigar en el interior de las flores para descubrir sus nombres. La propuesta no parece alejarse demasiado de una búsqueda en torno a las diferencias. Pero es precisamente este aspecto el que ganará ulteriormente primacía teórica y conceptual en la obra de Freud y de Darwin.

La evolución de las concepciones freudianas y posfreudianas colocará la diferencia de sexos como cuestión primordial y punto de partida de la investigación infantil.

En Darwin la tematización de las diferencias adquiere otros contornos, introduciendo en la biología el pensamiento poblacional. Este punto de vista «subraya la unicidad de cada individuo en las poblaciones de las especies con reproducción sexual» (Mayr, 1992: 184), contrario al pensamiento tipológico o esencialista de su época.

Volvamos, sin embargo, a ese teorizar infantil en el que lo vivencial «se organizaría en sistemas explicativos, sobre el fondo de fantaseo-excitación-placer con que la eroginización tiñe las actividades, y se postula como teoría en un pasaje reflexivo a un nivel superior que reorganiza el material dando respuesta a los interrogantes primordiales de los niños» (Kachinovsky y López, 1998: 291). La teoría de la castración estará en la base de todas las teorías sexuales infantiles.

Concepto límite entre lo corporal y lo simbólico, hablar de castración en Psicoanálisis nos compromete a considerar la dialéctica presencia-ausencia. Y en este contexto otro concepto se nos impone: el de madre fálica. La radical indefinición del ser humano al nacer requiere de esta función materna.

Las teorías sexuales infantiles, instituyentes de esa madre fálica, acompañan el doloroso tránsito de des-sujetación, no admitido en los tempranos tiempos de la vida por la precaria estructura psíquica del pequeño. Entonces la castración simbólica, «acontecimiento que ubicamos en la represión del Edipo, implica el “cese” de la circulación del fantasma fálico unido a las renunciaciones, aceptación de las pérdidas y disponibilidad de las elecciones objetales del edipo positivo» (Casas, 1989: 213).

Freud (1908) explica por qué el «horror a la sangre» de los neuróticos —ese mismo horror que Francis Darwin le atribuye a su padre y Charles Darwin al suyo— es con frecuencia esclarecido en virtud de su nexos con la investigación infantil y sus teorías. También afirma que las representaciones resultantes retornan en el soñar del adulto.

¿Cómo no sorprendernos al descubrir que Darwin, como lo hiciera Freud ulteriormente, ha registrado algunos de sus sueños?! Sus comentarios sobre ellos son aún más sorprendentes: se pregunta por «la filosofía de la vergüenza & el

rubor», sobre el funcionamiento de la «conciencia reflexiva» respecto a «los dolores de la propia infancia», sobre el remordimiento...

Howard Gruber se nos adelanta afirmando:

No quiero decir que Darwin anticipara de un modo explícito o incluso consciente las ideas de Freud acerca de los procesos inconscientes, sino tan solo que estaba dispuesto a examinar sus propios pensamientos y emociones con el espíritu lo suficientemente abierto como para aceptar los componentes no racionales de la experiencia humana (1984: 293).

Transcribiré solo uno de estos sueños, anticipando su coincidencia temporal con el período en que arriba a su hipótesis de la selección natural.

Sptbre. 21. Era chistoso en un sueño de un modo confuso. Pensé que una persona era ahorcada & volvía a la vida & entonces bromeaba por no haber salido corriendo & haberse enfrentado a la muerte como un héroe & entonces me vino una confusa idea sobre mostrar una cicatriz por detrás (en vez de por delante) (habiendo cambiado el ahorcamiento por decapitación) como de broma mostrando que tenía heridas honrosas. Todo esto era como una broma. —Creo que cambié de ahorcamiento a decapitación (tenía el sentimiento de burla y de broma) porque se me apareció todo aquello del experimento del Dr. Monro sobre el ahorcamiento mostrándome la imposibilidad de que una persona se recuperase tras ser ahorcado debido a la sangre, pero todas estas ideas vinieron una tras otra, incluso sin compararlas. Ni dudé ni creí en ellas. —El acto de creer consiste en la comparación de ideas enlazadas por un juicio. ¿Cuál es la filosofía de la vergüenza y el rubor? [M 143-144].

En consideración a lo que otros ya dijeron destaco las siguientes apreciaciones, también de Gruber: «Se está ejecutando a una persona, quizás por sus ideas, y esta considera la posibilidad de escapar, pero se mantiene firme.» (1984: 37). Luego agrega:

Vemos la interacción de fuerzas sociales e intelectuales en el miedo de Darwin al terrible castigo que acarrea el pensar. [...] En el cambio de ahorcamiento a decapitación y en el significado que Darwin le adscribe advertimos su deseo de inmortalidad (1984: 38).

Sin embargo, en consonancia con lo que venimos exponiendo, nuestro interés se dirige hacia el tema del cercenamiento que presentifica en este sueño el problema de la castración. Lo chistoso es, para nuestra mirada, un recurso frente a la angustia —posiblemente de «elaboración secundaria»— para quitarle trascendencia y dramatismo al escenario psíquico. Imposible no evocar aquellos tempranos recuerdos encubridores ya mencionados. Para la lógica atemporal del inconsciente entre este héroe que enfrenta la muerte o esta cicatriz no tiene por qué haber ninguna diferencia con los héroes de Waterloo y el soldado muerto o aquella cicatriz de su primera infancia conservada en el cuerpo y parcialmente en su memoria.

En apretada trama —de un modo confuso, dice Darwin— los contrarios coexisten: la muerte y la vida, por delante y por detrás, la burla y lo honroso.

Nosotros nos preguntamos al respecto si es la castración y su contracara, la desmentida, lo que acá está en juego. Si es por detrás, todos los seres humanos somos iguales; las diferencias pueden ser percibidas cuando se nos representa por delante. En cuanto a la presencia de la muerte, dice Freud: «me atengo a la conjetura de que la angustia de muerte debe concebirse como un análogo de la angustia de castración» (1925: 123).

Pero es a propósito de *La cabeza de Medusa* (1922) que Freud da cuenta de una presencia siniestra de los opuestos prefigurada por la cabeza decapitada y, a manera de defensa, el escudo que la defiende de la muerte. «Castración y muerte en una suerte de continuidad metonímica. La multiplicación como defensa de la castración y que promueve la erección o la parálisis (lo rígido que vuelve a quedar en los opuestos de la erección y de la muerte)» (Casas, 1989: 193). ¿Erección también presente en una muerte por ahorcamiento? Burla no menos siniestra que redobla en el sueño su lado desafiante cuando se desconoce la autoridad científica del médico. ¿Burla hacia el doctor Monro o hacia el doctor Robert Darwin bajo el disfraz onírico de aquel? Y es precisamente el padre, para Freud, quien encarna la amenaza de castración.

En el sueño Darwin viola una ley de la naturaleza según la cual la muerte es el final de la vida. El reino onírico tiene sus propias reglas; la teoría darwinista tiene las suyas.

Pero Darwin ya no es un niño ni postula sus teorías sexuales infantiles. Ya no lo acomete la vergüenza que siente el varoncito cuando compara sus propios genitales con los del padre. Sin embargo... El temor a la vergüenza o su versión adulta, la sanción social, no abandona al ser humano por el resto de su existencia. Su vigencia en el sueño hace juego con la referencia a sus heridas honrosas. ¿Reconocimiento de los límites, renuncia a la omnipotencia del pensamiento infantil radicada en la vivencia de completud que instaura la madre fálica? Me refiero con esta última pregunta al sentido menos biológico del concepto de castración, aquel que la enuncia como ley categórica: «de todos modos debes pasar por algo del orden de la castración» (Laplanche, 1988: 163).

La teoría de Darwin, rupturista al igual que el sueño, acoge en su seno paradójicamente la transgresión de la ley y su acatamiento. Allí radica a mi entender, al menos en parte, el éxito de su actividad científica; también su sufrimiento. Darwin y su teoría sobreviven, como en el sueño. Si esta es la «clave», ¿cómo fundamental —parafraseando al propio Darwin— la fuerza que le otorgara supremacía?

He aquí otra paradoja, ya que su fuerza radica en el reconocimiento de la transitoriedad del pensamiento humano, de la perentoriedad de los postulados por más científicos que sean. Esto le permite «conservar la mente tan libre como para abandonar cualquier hipótesis, por seductora que fuese» (Darwin, 1946: 100). Como dice Hemleben, Darwin manifestó algunas veces la insuficiencia de su explicación de la evolución de las especies. A pesar de ello, la unilateralidad del

argumento darwinista «constituía a la vez su fuerza y su debilidad.» (Hemleben, 1971: 123).

No solo por miedo, también porque acepta la vulnerabilidad de sus primeras conjeturas, posterga veinte años la publicación de estas ideas en la búsqueda de sólidos fundamentos y nuevas evidencias.

Me atrevo a sugerir que es este posicionamiento suyo, contrario a la arrogancia de concebir un dios omnisapiente y perfecto, lo que lo lleva a cuestionar la posición única del hombre en el universo, situándolo en la imperfección y en la corriente de la evolución animal. Dos de las veinte menciones que Freud dedica a Darwin destacan este punto, como la afrenta biológica al narcisismo humano.

«El hombre más sabio que he conocido jamás»

Algunos opinan que debió ser difícil para Charles Darwin crecer a la sombra de aquel padre tan importante. María Teresa de la Torre sostiene que era un hombre de marcado carácter. Su aguda capacidad de observación lo habría llevado incluso a ser solicitado «no meramente en enfermedades sino en problemas y aflicciones familiares» (1977: 36).

Frecuentes referencias más o menos similares dan cuenta del carácter idealizado de esta imago: «mi padre [...] era uno de los observadores más perspicaces que yo haya conocido» (1977: 62).

¿Acaso Darwin trató de ser como su padre? Estrictamente sí:

En cierto momento llegué a tener por lo menos una docena de enfermos al mismo tiempo y mi trabajo me interesaba profundamente. Mi padre, que era con mucho el mejor juez de caracteres que yo haya conocido, declaraba que me convertiría en un brillante médico (1946: 37).

Dicha actividad con pacientes médicos precedió a su ingreso a Edimburgo y a su «fracaso» como estudiante de medicina. Es lógico que Darwin se preguntara luego con perplejidad: «No puedo comprender por qué esta parte de mi trabajo no llegó a interesarme en más alto grado» (1946: 37).

Darwin no encontró la forma de destacarse siendo igual a su padre quizás —solo quizás— porque en su saga edípica ocupar ese lugar lo aproximaba en exceso a aquella amada figura. Ya en su vertiente positiva o negativa, la fantasía infantil de ganar al padre o poseer a la madre habrían de adquirir, junto a la profesión de médico, el estatuto de cumplimiento de un deseo incestuoso (prohibido).

Por otra parte, no es impensable que el temprano abandono materno, a causa de su enfermedad y muerte, haya determinado un decidido vuelco de su moción libidinal hacia el sobreviviente de la pareja parental: «mi naturaleza era muy afectuosa» (Darwin, 1946: 35). Amor más peligroso aún para un varón que el dirigido a su madre.

El lector sabrá disculpar la coexistencia de explicaciones encontradas para entender el abandono de la medicina, pero sabemos del horror a la sangre, a

título de rasgo identificatorio confeso. Sabemos además de otras coincidencias, que fundamentaré haciendo dialogar dos pasajes diferentes de su relato autobiográfico. Uno, extraído de la versión cubana, remite a la vocación del doctor Robert Darwin:

Su gran éxito como médico fue tanto más notable, cuanto me dijo que al principio odiaba de tal manera su profesión que si hubiera tenido la más pequeña mesada, o si su padre le hubiera dado a escoger, nada le hubiera inducido a seguirla (Darwin, 1987: 27).

El otro fragmento aporta consistentes pruebas como para afirmar que entre padre e hijo había más afinidades de las avizoradas a primera vista:

por diversas pequeñas circunstancias me enteré de que mi padre me dejaría bastante fortuna para permitirme vivir con cierta comodidad, bien que nunca imaginé que llegaría a ser tan rico como soy. Mas al saberme a cubierto de las necesidades fue suficiente para desbaratar todo esfuerzo energético en el aprendizaje de la medicina (1946: 36).

Para profundizar nuestra indagación, retomaremos el texto del sueño. La doble ejecución (ahorcamiento y decapitación) nos lleva a preguntarnos si la inculpación y la renuncia son también dobles. Preservando la corriente tierna hacia su padre, debió resignar tanto su hostilidad como su amor homosexual por él. La represión hizo lo suyo, permitiéndole tomar un rumbo alternativo, el de las ciencias naturales. Muerte simbólica del padre de la infancia —ora amado, ora temido—, que lo mantiene internamente vivo y disponible. Renuncia que lo habilita como modelo identificatorio, al que también se puede superar, como hizo Darwin. Un padre que, asimismo, es sujeto a la misma ley categórica que el hijo: tiene sus propios límites.

Estas vicisitudes del psiquismo humano que incluyen una suerte de libertad para rebelarse y debatirse en algún plano con el padre, para luego poder reconciliarse, soportan en estos mismos avatares la eventualidad de lo creativo. La teoría darwiniana es, en este sentido, momento de ruptura y de reconciliación. Representa el quiebre con ese Dios-Padre idealizado que todo lo ha creado y previsto, pero es también reconocimiento de un antes y un después en relación con la vida, de un legado que nos anticipa y nos permite ser lo que somos y crear lo que creamos. Y en este juego de palabras que nos asalta desde la escritura advertimos que Darwin logra sortear esa brecha entre lo que se cree y lo que se crea, entre creencia y creación.

Su teoría de la evolución no es mera creencia o reproducción de un concepto notablemente extendido en los sectores sociales e intelectuales más radicales de su época. Su teoría de la evolución, ya presente o precariamente esbozada en un escrito de su abuelo, es particularmente creativa. Es su tarea de ensamblaje y articulación entre diversas piezas, en un marco conceptual internamente coherente y complejo, lo que ha determinado la magnitud revolucionaria de su obra. En pocas palabras: una particular libertad y destreza para jugar con el conocimiento.

Asignatura(s) pendiente(s)

La historia de la relación de un sujeto con el conocimiento no se agota, obviamente, al analizar las coordenadas psíquicas que han estado en juego. No pretendo, sin embargo, detenerme demasiado en el estudio de los otros escenarios que participaron en el trayecto formativo de Darwin y en su producción científica. Pero sí creo oportuno señalar a través de algunos ejemplos la intersección no vacía o los puntos de articulación que se establecen entre diferentes escenarios. De tal forma me animo a plantear que la concomitancia de factores diversos actúa a modo de potenciación recíproca, posibilitando determinadas tendencias y precipitados cognitivos.

Darwin es particularmente severo en sus apreciaciones sobre la educación formal recibida. La institución educativa de su época no privilegiaba el estudio de las ciencias naturales dentro de su currícula, aunque sí la contemplaba con marcado énfasis en algunos espacios extracurriculares.

Veamos entonces quiénes son los maestros que lo inician en la actividad científica. El primero de ellos parece ser su hermano mayor, aquel que lleva el nombre de su abuelo. Cuenta Darwin que Erasmus había organizado en el galpón de las herramientas de su casa un laboratorio de química. Así nos enteramos: «Me permitía colaborar como ayudante en casi todos sus experimentos.» (1946: 35). Incluso proclama que aquella fue la mejor parte de su educación escolar.

En Edimburgo comparte con su hermano solo el primer período lectivo, lo que Darwin tilda de ventajoso, ya que «librado a mis propios recursos [...] me relacioné con varios jóvenes aficionados a las ciencias naturales.» (1946: 38).

Allí conoce a Robert Grant, un evolucionista radical. Sus ideas subversivas presentan muchas coincidencias con la *Zoonomie* de su abuelo —médico y poeta—, alimentando su admiración por este.

En cuanto a Cambridge, es preferible valernos de los testimonios del propio Darwin: «Considerando el ardor con que los ortodoxos me han atacado resulta paradójal que yo haya tenido en una época la intención de convertirme en clérigo» (1946: 45). «Durante los tres años que pasé en Cambridge perdí mi tiempo, en lo que concierne a los estudios académicos, tan completamente como en Edimburgo y en la escuela» (: 46).

Sin embargo, dos profesores de Cambridge profundamente religiosos y ortodoxos, Sedwick y Henslow, tienen una influencia decisiva en la carrera de Darwin, más allá de los espacios académicos en los que ambos participaban.

Su primo Fox lo inicia en la entomología. Otros compañeros de Cambridge intervienen junto a él en la pesquisa de ejemplares y en su afición coleccionista. El clima lúdico que acompaña estas actividades es harto explícito y evidente: «ninguna ocupación seguí en Cambridge con tanto empeño ni me deleitó en la medida que la búsqueda de insectos. Esto era simple pasión de coleccionar» (1946: 50).

Cita también algunas lecturas que influyeron en su formación. Entre ellas destaca las de Humboldt y Herschel. Pero tal vez lo más llamativo es el entorno

cultural que rodea a Darwin. Muchos amigos suyos, incluso algún compañero de escuela, familiares y maestros han sido figuras relevantes en los ámbitos científicos y académicos. Entre ellos su primo, Francis Galton, a quien no olvida mencionar. Este ambiente tan propicio a su vocación como naturalista es siempre periférico y a veces excluyente respecto a las rutinas académicas y a las disciplinas institucionales.

Aun sus tempranas incursiones en el campo experimental, severamente cuestionadas por el maestro principal de la escuela, el doctor Butler, gozan de un clima de libertad que atrae a Darwin. Cualquier imposición provoca su rechazo; ninguna autoridad parece incuestionable. Como hemos visto, esto incluye a su padre. Sin embargo un científico requiere de ciertas disciplinas. ¿Qué escuela se las proporcionó...?

El viaje del Beagle fue con mucho el acontecimiento más importante de mi vida y ha determinado toda mi carrera. [...] He tenido siempre la impresión de que debía a este viaje la primera disciplina y la educación de mi espíritu (Darwin, 1946: 60).

Llegados a este punto podríamos afirmar que Darwin elige, dentro del escenario cultural e institucional de su época, los caminos menos legitimados. Se mantiene, por así decir, en los márgenes de lo instituido, encontrando en ellos un soporte social que lo contiene y acompaña (familiares, amigos, docentes). En dichos márgenes encontramos, simultánea y paradójicamente, al sujeto-problema de la institución educativa y al sujeto conflictivo del escenario psíquico. Y es, no obstante, el mismo hombre cuya audacia intelectual contrasta con su estilo formal y cuidadoso.

Es este mismo sujeto, múltiple y contradictorio, que se rebela frente a la autoridad, el que luego siente una fuerte opresión al preparar exámenes. Este hombre que cuenta que ya a los cuatro años y medio, habiendo sido encerrado en un cuarto con Catherine por portarse mal, trató con ella de forzar las ventanas.

En fin, este hombre que habla de su padre calificándolo de sabio y tiene hacia los médicos una escasa confianza. Es este quien, postulando su teoría de la selección natural, acomete con absoluto descreimiento la imagen de un mundo bondadoso y perfecto.

El escenario ideológico en el que Darwin se desarrolla no es menos auspicioso que los anteriores, en cuanto a la articulación de estas variables con las del sujeto cognoscente. Será necesario incluir aquí el ambiente familiar en el que fueron gestándose sus primeras matrices de aprendizaje.

Desde el punto de vista religioso son muy débiles los lazos familiares que lo unen a la iglesia anglicana; ya lo hemos comentado. La masa intelectual de Cambridge, gobernada por los hombres del clero, constituye una elite científica que defiende a ultranza el dogma creacionista. Existe una particular coincidencia de este sector conservador con el poder político.

El pensamiento evolucionista, en cambio, guarda estrechas relaciones con posiciones políticas radicales de la época. Materialismo y evolucionismo quedan vinculados con los líderes de la clase obrera, con los ateos y con los ideales de la revolución francesa.

Darwin no es un radical, tampoco un conservador. Volvamos a sus datos filiatorios: un padre y un abuelo médicos por un lado; por el otro un abuelo materno alfarero, el famoso alfarero de Etruria.

El círculo liberal de Darwin no comparte los mismos privilegios de la aristocracia y pugna por la implantación y cumplimiento de leyes sociales que protejan a los más desposeídos. Su controversial lectura de la obra de Malthus, a la que Darwin atribuye en sus memorias el mérito de ser la clave que dio origen a su hipótesis de trabajo, debe entenderse en este mismo contexto liberal.

En 1829 la presencia de Taylor en Cambridge deja profundas marcas en su memoria. Taylor, egresado de Cambridge, es un misionero contestatario y radical, que niega la existencia de Cristo y es encerrado por sus blasfemas y su traición a los votos sagrados. Lo apodan «El capellán del diablo». El temor a un idéntico destino retornará en sus secretas notas, al regreso del Beagle.

Darwin desarrolla una actividad científica pública y otra privada. Sabe del poder de su teoría, opuesta al creacionismo anglicano sobre el que descansa la estructura del poder político. Sabe que el materialismo es un crimen político.

¡Otra vez el crimen! Y otra vez la intersección de escenarios. El temor justificado por su osadía intelectual, en circunstancias tan adversas, hace alianza con sus fantasmas infantiles y sus temores neuróticos. El peso de la realidad sociopolítica no es menor al de la fantasía. Ambos aúnan fuerzas y el costo es el sufrimiento y el desvelo.

Darwin ha extralimitado los márgenes. Su teoría es, de hecho y de derecho, el ámbito de lo prohibido. Crea sus propias leyes, pero lo hace sometiéndose a una afanosa búsqueda de hechos y fundamentos que lo trascienden. Genera, asimismo, un círculo humano que actúa de referente, lo continenta e incluso lo defiende.

Un posible destino de duelo

En diferentes oportunidades hemos procurado demostrar, a expensas de Darwin, este incesante bascular entre lo autorizado y lo prohibido que caracteriza a las vicisitudes del discernimiento humano. Podríamos decir que el proceso creativo y el avance del conocimiento solo es viable cuando algo del orden de la transgresión se ha puesto en juego.

Una primera advertencia se nos ocurre de inmediato, por obvia que parezca: aunque la fuerza impulsora provenga de una moción amorosa o agresiva de carácter prohibido, el acto transgresor debe ser operado en el ámbito de una actividad socialmente admitida, como es el caso del trabajo intelectual.

No pretendemos agotar aquí todas las condiciones que atraviesan al proceso creativo. Centrados, sin embargo, en el carácter disruptivo de este proceso sobre lo normativo —ya se trate de un plano científico o estético— subrayaremos que no solo una ganancia de placer se obtiene a cambio. ¡Hay renuncias y dolor en este tránsito!

Cuando Darwin destrona la ley de la creación divina, coloca en su lugar otras leyes: las leyes de la naturaleza que también lo comprenden como sujeto. Y no solo renuncia con ello a amigos y maestros que lo condenan por sus ideas; también renuncia a una parcela de saber que, aunque errónea, formaba parte de sí mismo, era suya.

Este trabajo de desprendimiento no está exento de dolor. Tal vez debamos pensar que el avance del conocimiento requiere de estos microduelos. En este sentido deberíamos preguntarnos de qué manera operó la temprana muerte de su madre. ¿Podemos catalogar dicho episodio en sí mismo como experiencia de aprendizaje? ¿Aquel drástico desprendimiento pautó de alguna forma un modo de relacionamiento con los demás objetos, incluyendo entre ellos al objeto del conocimiento? ¿La transitoriedad y perentoriedad de las cosas ganó terreno?

La vida, sin embargo, lo enfrentó a otra gran pérdida. En 1851 su hija predilecta, Annie, murió con solo diez años de edad. La carta que dirige a su querido Fox, el 29 de abril de ese mismo año, es francamente conmovedora:

Creo que ignoras la cruel y dolorosa pérdida que acabamos de sufrir. [...]

Era mi predilecta entre mis hijos; su cordialidad, su franqueza, su exuberancia, su viva ternura hacíanla amar por todos. ¡Pobre querida almita! En fin, todo ha terminado (Darwin, 1946: 264).

Sostiene Moore (1989) que este hecho cruel exterminó en Darwin sus últimos vestigios de fe. En todo caso tal acontecimiento daba fe de su inclemente teoría. Es curioso que en su autobiografía, en la que sí comenta la muerte de su padre, no mencione a su querida hija. Una omisión que evoca aquel olvido sorprendente en torno a la figura de su madre.

En 1854, sin embargo, comienza a dedicarse por entero a su trabajo sobre la evolución de las especies. Y en 1859 publica, finalmente, *El origen de las especies*.

Ninguna de estas experiencias dolorosas hizo que desistiera en su curiosidad o en su afán investigador, más bien por el contrario. Tampoco la tristeza parece haberlo abandonado, según los testimonios de su hijo Francis.

Una última pregunta queda en suspenso:

¿Acaso un destino de duelo podría ser —como en un triste y bello cuento— la producción humana de conocimientos?

Bibliografía

- Casas, Myrta (1989), «Acerca de la madre fálica. Fantasía-Concepto-Función». En *La castración. Freud-Klein-Lacan*. Montevideo: EPPAL.
- Darwin, Carlos (1946), *Memorias y epistolario íntimo. Mi vida-Recuerdos del hijo-Correspondencia selecta*. Buenos Aires: Elevación.
- Darwin, Carlos (1987), *Autobiografía*. Barcelona: Alta Fulla.
- De la Torre, María Teresa (1977), «Los Darwin». En *Charles Darwin. Autobiografía y cartas escogidas*. Madrid: Alianza, 1984.
- Desmond, Adrian y Moore, James, *Charles Darwin: El Capellán del Diablo*. (Video)
- Freud, Sigmund (1925), Inhibición, síntoma y angustia. Buenos Aires: Amorrortu, 20.
- (1925), *Presentación autobiográfica*. Buenos Aires: Amorrortu, 20.
- (1922), *La cabeza de Medusa*. Buenos Aires: Amorrortu, 18.
- (1917), *Un recuerdo de infancia en Poesía y verdad*. Buenos Aires: Amorrortu, 17.
- (1917), *Una dificultad del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu, 17.
- (1908), *Sobre las teorías sexuales infantiles*. Buenos Aires: Amorrortu, 9.
- (1901), *Psicopatología de la vida cotidiana*. A. E. 6.
- Gruber, Howard (1984), *Darwin sobre el hombre. Un estudio psicológico de la creatividad*. Madrid: Alianza.
- Guerra, A. (1972), *La educación en Inglaterra y Gales*. Montevideo: Enseñanza Secundaria; Departamento de Divulgación y Cultura.
- Hemleben, Johannes (1971), *Darwin*. Madrid: Alianza.
- Kachinovsky, Alicia y López, Cristina (1998). «Pensar y aprender... Una mirada psicoanalítica». En *Jornadas de Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas*. Montevideo, 24-25.04.98, pp. 278-298.
- Laplanche, Jean (1988), *Castración. Simbolizaciones. Problemáticas II*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mayr, Ernst (1992), *Una larga controversia: Darwin y el darwinismo*. Barcelona: Crítica.
- Moore, James (1989), *History, humanity and evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Santana, Olban (1985), «Darwin y la religión». En *Por Darwin. En el centenario de su muerte*. La Habana: Científico-Técnica.

«Espacio curricular abierto». Artesanos del saber⁴⁹

Introducción

Golpearon a mi puerta más de una vez... Gonzalo Javier y Carlos Libisch, hoy colegas ambos, sabían que no era una excusa cuando les decía que no podía atender a su pedido.

Un día nos cruzamos en uno de esos sabios corredores de la Facultad de Psicología, arterias por las que circulan los saberes menos legitimados... aunque no los menos interesantes. Un comentario al pasar le ganó tiempo a mis obligaciones, pulsó mi curiosidad y logró corromper la tiranía de las rutinas universitarias.

Gonzalo y Carlos me pedían ser acompañados (orientados) en este trayecto inicial de su vida profesional, a propósito de una experiencia que desarrollaban con liceales.

A partir de aquel encuentro casual nos hemos reunido algunas veces. Cada vez que lo hacemos fluye un sinfín de anécdotas y reflexiones que vale la pena compartir, para seguir pensando con otros que así lo quieran.

Este artículo pretende ser un espiral narrativo, como me ha gustado decir en otras oportunidades; una forma de hacerle honor al dispositivo creado por estos jóvenes, que practican la artesanía de rúbrica cuando de pensar se trata...

Descripción de una experiencia de campo

Con motivo de la revisión de los planes de estudio del año 2006, las autoridades de la enseñanza definieron la creación del Espacio Curricular Abierto (ECA) con carácter obligatorio para todos los liceos oficiales y habilitados del país.

El Oficio n.º 671/06 del Consejo de Educación Secundaria (CES) lo caracterizó del siguiente modo:

un espacio flexible, creativo y dinámico, cuya base es la genuina participación de los estudiantes porque *es un ámbito de y para ellos*⁵⁰, que atiende sus intereses, necesidades y expectativas, con una dinámica colegiada y autónoma. Se concreta a través de proyectos de trabajo adecuados al contexto propio y específico de cada comunidad educativa y en armonía con los objetivos pedagógicos de la institución. Por lo tanto, en este espacio el estudiante no recibirá «más de lo mismo», pero a través de

49 Con igual título, las ideas que recorren el presente texto fueron presentadas en las jornadas que organizara el Laboratorio de Adolescencia de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay, *Decires de la adolescencia*, realizadas el 17 y 18 de octubre de 2008 (Centro de Farmacias del Uruguay).

50 No figura remarcado en el texto original; en este sí porque la pregunta retórica es insalvable: ¿se reconoce en este oficio que los otros ámbitos no son «de y para ellos»?

las actividades que se promuevan en él, se deberán obtener resultados de aprendizaje concretos.

Los dos jóvenes universitarios mencionados —uno apenas recibido y otro a un paso de hacerlo— presentaron un proyecto de su autoría en un liceo habilitado de Montevideo, en el que comenzaron a trabajar en abril de 2008.

La experiencia se desarrolló en un primer año compuesto por trece estudiantes (siete mujercitas y seis varones), pertenecientes en su mayoría a familias de clase media. Este espacio se desarrolla con una frecuencia semanal, extendiéndose durante dos horas-clase cada vez (poco más de hora y media).

Objetivos de la propuesta

El proyecto elaborado por Gonzalo Javier y Carlos Libisch (2008) se organiza en torno a la necesidad de promover sujetos críticos, capaces de desarrollar una «adaptación activa».⁵¹

Para ello se plantean generar con los estudiantes zonas de visibilidad sobre la propia realidad, tanto interna como externa. Tal circunstancia solo sería posible si se fomenta esa capacidad reflexiva que tiene un efecto integrador sobre aspectos que suelen presentarse como fragmentados. De este modo los autores apuestan a *producir una nueva relación con el saber* concomitante a una incipiente conciencia del no-saber. El carácter novedoso de la relación descansa en la aspiración a *construir con los jóvenes un saber inestable*, un saber en falta que habilite a navegar en la incertidumbre. Corolario de estas expectativas será la afirmación que destacan sobre la polisemia como principio clave de la tolerancia.

Javier y Libisch pretenden acercar los nuevos liceales a un mundo más adulto que el que habitualmente ofrece primaria, de forma tal de armar junto a ellos una mirada prospectiva de la nueva etapa educativa (secundaria). Con tales propósitos proyectan interrogar la cotidianeidad, impulsándolos hacia nuevos conceptos y categorías que les permitan *analizar sus prácticas de consumo*.

El oficio del CES antes referido establece lineamientos generales dentro de los cuales deberán enmarcarse las diferentes iniciativas, a saber:

Los objetivos del ECA atenderán al desarrollo personal e integral del estudiante y al de las capacidades para el ejercicio de la ciudadanía democrática y participativa. Ello significa que las actividades llevadas a cabo en este espacio deben promover el aprendizaje de la tolerancia, la solidaridad, el respeto, la responsabilidad y compromiso, la capacidad de escucha y de organización, la convivencia armónica y en paz para una adecuada interacción social.

51 El concepto de «adaptación activa» ha sido tomado de los desarrollos teóricos de Pichon Rivière, en el sentido de su fuerte vinculación con el de aprendizaje (en la medida que el sujeto aprehende al objeto y lo transforma, se modifica también a sí mismo).

En consonancia con los objetivos trazados por las autoridades competentes, se transcriben a continuación las actitudes y prácticas que se procuran estimular a través del presente proyecto:

- reflexividad, entendida como proceso conciente de conocimiento de uno mismo y de la realidad «externa»;⁵²
- solidaridad, interdependencia y tolerancia;
- apertura a la realidad y, dentro de ella, a los otros;
- aceptación de la diversidad, incluyéndose a uno mismo (autovaloración);
- responsabilidad.

Fundamentos de la propuesta

Merecen ser destacados por lo menos dos soportes teóricos de la propuesta. El primero de ellos relacionado con Chevallard (1998) y su concepto de la «transposición didáctica». El segundo referido al valor de la duda, siendo Sócrates un singular representante de dicha postura.

Chevallard establece un interesante distingo entre el *saber sabio* y el *saber enseñado*. Mientras el primero es paradigmático de la institución que lo produce (una institución encargada de producir saberes), el segundo lo es de la institución encargada de su transmisión. Podríamos decir entonces que el saber enseñado es lo propio de la institución educativa y el saber sabio de lo universitario.⁵³ En tal sentido, el saber enseñado es aquel conocimiento consagrado, designado para ser enseñado como parte de un programa; es aquel que reposa en el texto a ser estudiado, aquel que se ajejenta.

En franca afinidad con la distinción de Chevallard (1998), otra es posible entre «saber» y «conocimiento». El saber se origina en lo faltante, en la falta de saber que lo rige; el conocimiento se rige por la saturación.

La ciencia se organiza en torno al no saber, a un vacío de saber; la ciencia está centrada en la pregunta antes que en la respuesta...

Formar los más tiernos estudiantes de secundaria bajo el signo de la duda es el desafío que se proponen Javier y Libisch, también ellos desde su incipiente identidad profesional.

La habilitación para el ejercicio de la duda marca para ambos una diferencia cualitativa con la posibilidad de informarse. En cambio, una sociedad caracterizada como «sociedad de la información» o «sociedad del conocimiento» solo estaría en condiciones de producir masivamente sujetos informados, conocedores, asimiladores.

52 Javier y Libisch conciben esta reflexividad también como conciencia del propio trayecto de aprendizaje, considerando la tarea intelectual como proceso sustancialmente colectivo. Por lo tanto la propuesta privilegiará en todo momento el aprender con otros/as, desarrollando la capacidad de dar y recibir que habría de ponerse en juego en tales circunstancias.

53 Desde este punto de vista hablar de «lo universitario» o de la «institución universitaria» no es lo mismo que referirse a tal o cual universidad en particular. Por otro lado, difícilmente pueda una Universidad sostener en todo momento el lugar asignado, la producción de saber.

La condición emancipatoria de la duda —con su poder inquietante sobre la mente de hombres y mujeres— favorecería asimismo los procesos creativos.

Estrategias previstas

La letra del proyecto, acorde a los objetivos trazados, pone el énfasis en la producción grupal y en el cuestionamiento de lo más familiar o cotidiano. Para dar cumplimiento a esta finalidad justifica las bondades de la publicidad para dirigir sobre ella las indagaciones de los liceales.

Definida en términos de lenguaje —tanto intensivo como extensivo—, parece no existir un solo espacio público o privado en el que la publicidad no esté presente.

Fundamenta asimismo esta elección temática el hecho de admitir que los medios de comunicación son un factor importante de configuración de opinión y deseo.

De alguna manera, dicen los autores del proyecto, la publicidad remite al mundo que ella misma ha creado, poniéndose en lugar del mundo real: simulándolo e inscribiéndolo también en el cuerpo de los consumidores.

¿Qué se entiende entonces por «mundo real» en esta propuesta? Situada en una posición hermenéutica, no figura en ella ningún pronunciamiento al respecto; no se dice lo que el mundo o la realidad «es» sino cómo se los construye. Y en coincidencia con este derrotero, tampoco se propone un modelo docente ubicado en el lugar del saber. Por el contrario, se insta a los jóvenes a construir el concepto de mundo, de realidad, de complejidad...

Proponen sus progenitores, a modo de ejemplo:



El spot publicitario alentando a «no parar» transmite un ideal de sujeto, una cosmovisión del mundo y de sus prácticas cotidianas, en un estilo de vida urbano.

Nuestra función será interrogar a los estudiantes sobre lo que *dice* la publicidad y propone, acompañándolos en su proceso cognitivo. Se trata de propiciar

una espiral de pensamiento que desemboque en una *incipiente herramienta de análisis* sobre su propia realidad (Javier y Libisch, 2008).

La mirada externa: un recorte de la experiencia

Hablaré a partir de ahora en primera persona por asumir la responsabilidad de mi decir y para demarcar mi posición. Del mismo modo que existe un «currículum en acción» diferente al «currículum prescripto», existe un «proyecto en acción» que suele ser distinto a la propuesta original.

Mi mirada va a tomar en cuenta la aplicación de lo proyectado en el aula o, más exactamente, un relato de lo ocurrido. Esto me permite afirmar:

- la presente iniciativa está centrada en el problema del conocimiento;
- los autores y coordinadores de la misma tienen una *teoría del conocimiento* que orienta sus acciones;
- el carácter epistemológico del enfoque constituye la mayor fortaleza y originalidad de esta experiencia:
- el acto de conocer —aquel que tiene lugar cuando un sujeto cognoscente aprehende un objeto de conocimiento— no se concibe como *primado del objeto (realismo)* o *primado del sujeto (idealismo)* sino como efecto del encuentro entre ambos.

Si como muestra basta un botón, empecemos por el primer encuentro de estos jóvenes artesanos del saber con sus jóvenes estudiantes de secundaria: ¿sujetos y objetos respectivamente?

Proponer una «dinámica de presentación» supone una rutina obligada para los profesionales de la psicología. Y eso fue lo que plantearon a los estudiantes de primer año de liceo, que debían agruparse en parejas, intercambiar información relevante y luego presentar el partenaire a todo el grupo.

La mayoría de ellos habían sido compañeros de clase en años anteriores y en cuanto empezó la ronda de presentaciones surgió con insistencia la afirmación en la que habremos de detenernos:

«*Ya lo conozco...*»

Podría suponerse que en ese preciso momento el acto psicológico perdió sentido; desde una acotada perspectiva técnica la planificación habría sido inadecuada.

Por el contrario es preciso considerar que ya en este primer movimiento humano el problema del conocimiento había sido encarnado por los protagonistas de esta aventura.

No es de extrañar que el objeto de conocimiento se resista a ser conocido. En esta oportunidad, la certeza de lo ya conocido cerraba las puertas a lo desconocido: en este caso los coordinadores, la coordinación, la propuesta... los nuevos compañeros, los «viejos conocidos». El encuentro previsto había devenido en desencuentro.

La pretensión de conocer al otro rebosa de ingenuidad, aunque no nos sorprenda la expresión e incluso lleguemos a justificarla. Bastaría una simple pregunta para derribar el edificio de la certeza:

¿Lo conocés? (dirigido al sujeto del enunciado)

O

Dice que te conoce, ¿es cierto? (dirigido al objeto)

Sugerir estas alternativas a los coordinadores desde un ámbito de interlocución en el que ellos me habían incluido —«segunda mirada» al decir de Baranger (1979)—, permitió ingresar nuevos elementos de la escena áulica: ¡el director del establecimiento educativo había estado presente todo el tiempo en ese primer encuentro! Vaya dato que no habían podido comunicar desde el principio...

Un Espacio Curricular Abierto puede resultar demasiado incierto e inquietante para la institución educativa y sus representantes. Cuan guardián del saber, el director constituye un nuevo obstáculo o resistencia a lo distinto.

Su presencia da cuenta de la escasa legitimidad de la propuesta, ubicando a los jóvenes profesionales en el lugar del no saber: los desconocidos bajo sospecha.

Cuentos, películas, historietas... Variados recursos seleccionados por Gonzalo y Carlos con gran acierto y un tenaz entusiasmo fueron dejando atrás aquel comienzo. Una merecida confianza se fue imponiendo. Y además:

Lo real —decía Libisch— dejó de ser lo que puedo tocar o la verdad.

Y en una tonalidad menos entusiasta agregaba:

Después volvió.

Un prometedor laboratorio de Epistemología de la Creencia se ha fundado. En el mismo sentido en que lo plantearan Parménides y Platón, existe una preocupación sostenida en contraponer la doctrina de la opinión (*doxa*)⁵⁴ con la de ciencia o saber verdadero. También un empeño no menor en trabajar los límites de ese «saber verdadero» y la necesidad humana de desmentirlos: «Después volvió».

Siempre vuelve la angustia en la que nos arroja lo incierto. Entonces podemos refugiarnos en la certeza, en ese «ya lo conozco» del pensamiento reproductivo, cuyos magros productos este proyecto pretende revertir.

Un proyecto de investigación en construcción

En las antípodas de la certeza, ¿es posible encontrar el pensamiento creativo?

La aspiración de promoverlo despertó en los tres —Gonzalo, Carlos y quien suscribe— la necesidad de generar una investigación que tomara en consideración el dispositivo de intervención en cuestión.

He aquí las primeras interrogantes que nos vimos obligados a formular, anteriores a cualquier diseño metodológico al respecto:

54 El concepto de *doxa* se adscribe aquí al de apariencia, ilusión o engaño.

- ¿Dónde buscar lo creativo?: ¿en la propuesta?, ¿en los coordinadores?, ¿en los estudiantes?

A propósito de estas preguntas surgió una primera hipótesis.

Hipótesis 1: El pensamiento creativo debe buscarse en el encuentro de estos tres elementos —propuesta, coordinadores y estudiantes.

Esta concomitancia que designaremos como «lugar tercero», contraria a una búsqueda dilemática y excluyente, da cuenta de lo creativo como posibilidad colectiva.

- ¿Cómo delimitar lo creativo? ¿Cuáles son las dimensiones a explorar en esos tres ámbitos? ¿Qué entendemos por «pensamiento creativo»? Se impone en tal sentido una extensa búsqueda bibliográfica que nos permita demarcar el concepto
- ¿La mirada del investigador debe hacer foco en los procesos, en los resultados (productos) o en ambos?
- Si lo creativo da cuenta del acontecimiento, de lo irreplicable, de lo singular, ¿es conmensurable o inconmensurable? ¿Será lícito pensar cada producto como las originales del Test de Rorschach —según su baja frecuencia estadística— o designar «jueces»?
- ¿Cuándo, es decir, en qué momento(s) del año lectivo recogeremos los insumos a analizar, ya se trate de procedimientos o de productos? Es necesario someter a juicio, una vez más, el problema de los tiempos de la evaluación.
- A la hora de evaluar procesos, ¿será pertinente presentar un artículo periodístico solicitando la «opinión» de los liceales y observando qué pasos se dan para arribar a dicha opinión (antes y después de la instauración del dispositivo)?

Hasta aquí una primera etapa, cerrada con la expectativa que este final sea apenas el comienzo de una exploración más audaz. ¿Continuará...?

Bibliografía

- Baranger, Willy (1979), «Proceso en espiral» y «campo dinámico». En *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* (59), Montevideo, pp. 17-32.
- Chevallard, Yves (1998), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires: Aique.
- Javier, Gonzalo y Libisch, Carlos (2008), *Una propuesta de trabajo para instituciones educativas. Armandando y desarmandando nuestro tiempo*, Montevideo (inédito).
- «Oficio n.º 671/06» Recuperado de <<http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulaciono6/eca.pdf>>, consultado 12.03.2011.

Espacios alternativos al fracaso escolar. Saber del amor en el aula

*Y yo me sentía muy contento
porque mi hermano mayor me llevaba de la mano,
enseñándome cosas.*

José Mauro de Vasconcelos,
Mi planta de naranja lima (: 3)

Introducción

En esta oportunidad, como en otras, reivindicaré el ingreso del Psicoanálisis al espacio escolar. El lector sabrá disculpar la osadía. Solo reclamo pensar lo que allí acontece con una teoría poco afectada a disciplinamientos del cuerpo o del alma.

En su «Presentación autobiográfica», dice Freud que la palabra *Psicoanálisis* se ha vuelto «multívoca» (plurivalente, polifónica). Y afirma entonces: «Solo rara vez puede ella resolver un problema plenamente por sí sola; pero parece llamada a prestar importantes contribuciones en los más diversos campos del saber.» (1925: 65). Por su parte, dice Strachey que Freud «jamás dejó de subrayar la importancia de las aplicaciones no terapéuticas del Psicoanálisis» (1976: 214).

Entre esos diversos campos, nos convoca el saber mismo como campo de problemas e interrogantes. En esta ocasión nos ocupará, en particular, la centralidad de la *transferencia* como motor de la relación del sujeto con el saber, a condición de considerar el concepto de transferencia como «fenómeno humano universal» (Freud, 1925: 40).

En la escena analítica, pretender evitarla sería un disparate, como bien nos advierte el fundador de la Teoría del Inconsciente: «un análisis sin transferencia es una imposibilidad» (Freud, 1925: 40).

Nos preguntamos si en la escena áulica ocurre algo similar, también con su doble vertiente: mientras es tierna y moderada, será soporte del influjo pedagógico; si se torna apasionada o muta en hostilidad, será el principal obstáculo (resistencia) a la función de enseñar.

Parafraseando a Octave Mannoni (1980), podríamos decir que el «poder» que la transferencia da al maestro es únicamente el poder de enseñar al otro... ¿O el poder de formarlo?

La ficción literaria suele ofrecernos un terreno propicio para implantar nuestras preguntas, e incluso para inventarlas. Tal es el caso de *Mi planta de naranja lima* de José Mauro de Vasconcelos. Zezé, un pequeño de apenas cinco

años, dialoga con su planta, Minguito, quien ocupa a nuestros ojos la posición de analista:

Nadie le había llevado ni siquiera una flor a mi maestra, Cecilia Paim. Debía ser porque ella era fea. Si no hubiese tenido esa mancha en el ojo, no habría sido tan fea. Pero era la única que me daba una moneda para comprar una galleta rellena al dulcero, de vez en cuando, cuando llegaba el recreo.

Comencé a reparar en las otras clases: todos los floreros, sobre la mesa, tenían flores. Solo el florero de la mía continuaba vacío (: 62).

Una mañana aparecí con una flor para mi maestra. Ella se puso muy emocionada y dijo que yo era un caballero.

—¿Sabes lo que es eso, Minguito?

—Caballero es una persona muy bien educada, que se parece a un príncipe. Y todos los días fui tomando gusto por las clases y aplicándome cada vez más (: 63).

Con razón, y aún sin ella, la academia universitaria exige otras prerrogativas para hablar de investigación. De modo que, en su nombre, trataremos de poner a trabajar las interrogantes mencionadas en el propio campo de la institución del saber.

Presentación I: Del amor al saber en la Universidad de la República

Transmisión y producción de conocimientos constituyen la doble faz de una función que compete a la institución educativa, función que debe entenderse como «tarea primaria» de la institución educativa, al decir de Kaës (1996). El problema que nos convoca y congrega es, entonces, un problema situado en la propia institución y estudiado *in situ*.⁵⁵

En cuanto a la naturaleza del problema, subrayamos su carácter multidimensional y, por tanto, complejo. Múltiples variables dan cuenta de sus vicisitudes y, por qué no admitirlo, también de la miscelánea de disciplinas implicadas.

Digamos asimismo que se trata de un problema que debe ser contextualizado, espacial y temporalmente. Por ejemplo, mientras la actual superproducción de conocimientos desvanece como problema el de su acumulación, dicho protagonismo se traslada hoy a las estrategias de búsqueda y selección de conocimientos, como destrezas o capacidades a adquirir. La memoria humana, tan venerada antiguamente, es interpelada ahora desde nuevos requerimientos.

Otra nota destacable de la naturaleza del problema es su instalación en una zona de tensión insalvable entre lo singular (sujeto, acontecimiento) y lo colectivo (establecimientos, grupos, institución, cultura).

⁵⁵ Este mismo problema puede (y debe) ser investigado en otros ámbitos (por ejemplo, el escenario clínico), como de hecho ocurre.

Los rasgos referidos otorgan al problema una vastedad imposible de abordar en una línea única. Por ello la investigación en esta área requiere de intensas renunciadas narcisistas y, de ese modo, se enciende el riesgo de caer en reduccionismos poco felices.

En tal sentido, un primer recorte del problema ha sido pensar la apropiación de conocimientos en circunstancias de *fracaso escolar*, cuando este constituye una forma de *exclusión social temprana*. En estas coyunturas, se torna imprescindible la búsqueda y análisis de alternativas pedagógicas y psicopedagógicas para revertirlo.

La pertinencia del recorte efectuado no precisa demasiada fundamentación, cuando las cifras denuncian una educación pública con altos índices de fracaso escolar y desafiliación educativa, agudizados en aquellos sectores de la sociedad más afectados por las sucesivas crisis económicas del país.

Presentación II: Reinventar la tarea de educar

La presente comunicación surgió a punto de partida del trabajo en un proyecto de investigación en curso Alternativas al fracaso escolar. Prácticas pedagógicas para la inclusión.⁵⁶

El equipo a cargo del mismo estaba integrado por maestras, lingüistas y psicólogos, representantes del Consejo de Educación Primaria, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) y de la Facultad de Psicología respectivamente.

A través del proyecto mencionado nos proponíamos, acompañando las orientaciones del Plan Nacional de Educación de la ANEP (2010-2030), contribuir a construir y desarrollar «mejores formas de acceso y apropiación del conocimiento, para favorecer la inclusión en el mundo de nuestros educandos como personas y ciudadanos». En síntesis, podría decirse que apostamos a una educación inclusiva. Somos conscientes, no obstante, de los riesgos y las críticas —atendibles por cierto— que una concepción de esta índole conlleva.

En los últimos años la ANEP y, en particular, el Consejo de Educación Inicial y Primaria han impulsado un conjunto de estrategias tendientes a favorecer y potenciar los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos, allí donde estos pudieran verse obstaculizados o devaluados: medidas de universalización de la educación inicial, escuelas de tiempo completo, Programa de Maestros Comunitarios (PMC), Plan Ceibal, etcétera.

Se asocia con tales esfuerzos la reducción sostenida de la tasa de repetición total desde 2002⁵⁷ a la fecha.

⁵⁶ Presentado y avalado por la CSIC, Udelar.

⁵⁷ Deben considerarse además otras dimensiones sustantivas que habrían otorgado mayores oportunidades de aprendizaje: la disminución del tamaño medio de los grupos, la creación de nuevos cargos docentes y el leve descenso en la rotación de los maestros.

El proyecto invocado se inscribió en el PMC, cuyos objetivos básicos son: profundizar la relación escuela-comunidad, apostando a reducir la desafiliación escolar, y brindar apoyo pedagógico específico a niños con bajo rendimiento escolar. El PMC lleva implícito el diseño de nuevos modelos de «hacer escuela» en contextos de alta vulnerabilidad social,

sobre la base de numerosos indicadores que revelan la necesidad de diversificar la propuesta educativa en estos sectores sociales, incorporando para un número importante de escuelas que funcionan en jornadas de cuatro horas diarias, mayor tiempo pedagógico para los alumnos, así como trabajo con las familias y la comunidad (Almirón, 2008: 5).

El PMC fue elegido por tratarse de una propuesta personalizada y diversa, por la evaluación positiva de sus resultados y por el interés y apertura de sus autoridades (maestra directora, inspector de zona, inspectora del programa). Nuestro proyecto se proponía constituir una contribución al programa, investigando y reflexionando con el PMC.

Para ello se investigaría la producción narrativa de maestros y niños, principalmente aquella que diera cuenta de las variaciones identitarias, con sus respectivos correlatos psíquicos, sociolingüísticos y cognitivos. Esto se llevó a cabo en una escuela en la que opera el programa, a cargo de dos maestras comunitarias.

El proyecto asumió el seguimiento de niños de 5.º y 6.º año que asistían a uno de los grupos del PMC, a través de un riguroso registro de la experiencia. Los mismos niños fueron también estudiados en aula común.

Entendemos que es procedente un abordaje individualizado como el que proponíamos en esta oportunidad, afín a nuestras raíces disciplinares. Es así que podemos detenernos en la observación del acontecimiento psíquico, en el polo singular del problema que nos ocupa porque (fundamentos):

1. lo singular no es un accidente de lo humano sino su esencia misma (Castoriadis, 1997);
2. el fracaso escolar es siempre un fenómeno singular;
3. su frecuencia masiva no desciende cuando se masifican las soluciones;
4. son insuficientes los antecedentes bibliográficos o experienciales que toman en cuenta que el fracaso escolar puede estar condicionado por diferencias identitarias, propias de las subculturas de origen y de sus respectivas prácticas sociales;
5. es preciso interrogar la experiencia estética —en especial los alcances de la narrativa literaria— como matriz generativa de procesos cognitivo-afectivos;
6. los antecedentes coinciden en señalar que en sectores sociales de alta vulnerabilidad social las prácticas de subjetividad se alojan en los bordes de la palabra (prácticas lingüísticas pegadas a la acción); se observa una alta frecuencia de producciones evacuativas, escasamente entramadas, un predominio de la descripción sobre la narración y el abuso de imperativos.

Fundamentos teóricos

Nos interesaba la narrativa como *motor de cambio*, situada en la dialéctica entre lo consolidado (lo instituido) y lo posible (lo instituyente). Pretendíamos investigar su impacto sobre la construcción de la identidad (identidad de aprendiz en particular).

Estos son algunos de los postulados considerados:

1. el relato participa tanto en fenómenos de orden singular (psiquismo) como colectivo (imaginario social), ambos reconocidos por su relevante mutualidad y por su difícil articulación teórica;
2. la tendencia escolar a homogeneizar -imponer relatos legitimados por la propia institución- produce efectos de *abolición subjetiva*;
3. estos efectos de abolición subjetiva comportan grávidas consecuencias sobre los procesos psíquicos (cognitivo-afectivos).

De la mano de los postulados detallados, una hipótesis *protolingüística* ampliada (Bruner, 1991) nos inspiraba:

- a. la promoción del «relato identitario» —aquel que afecta y hace trama con la subjetividad— suscita el rescate de la singularidad;
- b. la restitución identitaria desencadena un proceso de «espiral narrativo» (multiplicación de la producción narrativa).

Reescribir los conceptos en juego

Cinco conceptos claves orientaban nuestro proyecto de investigación. Una sucinta descripción de cada uno de ellos no debe hacerse esperar:

Sujeto del conocimiento: aprendiz; sujeto que se relaciona con el saber (opuesto al constructo del *individuo-que-aprende*).

Fracaso escolar: menoscabo del desempeño escolar (fracaso de *lo* escolar, no del escolar), independientemente de las causalidades en juego y del nivel educativo del sujeto.

Suele ser una forma de exclusión social temprana, cuyos signos más frecuentes son: rendimiento insuficiente, comportamiento conflictivo, ausentismo (asistencia insuficiente y abandono intermitente), repetición, extra-edad y desafiliación educativa.

Identidad: una producción imaginaria e inacabada que navega entre lo singular y lo plural, entre lo privado y lo público. Su cualidad dinámica reposa en el concepto de *identidad narrativa* (Ricoeur, 1999), con sus visos de permanencia (*mismidad*) y de cambio (*ipseidad*).

Transferencia: se adopta acá el concepto de cuño psicoanalítico, referido al proceso por el cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos,

dentro de una determinada relación que se entabla con ellos. Se trata de la repetición de prototipos infantiles, vivida con un marcado sentimiento de actualidad.

Señala Laplanche que la repetición en transferencia de experiencias pretéritas no debe tomarse en sentido realista (relaciones *efectivamente* vividas); lo que se transfiere es realidad psíquica (deseo inconsciente y fantasías vinculadas). Y agrega entonces: «por otra parte, las manifestaciones transferenciales no son repeticiones literales, sino equivalentes simbólicos, de lo que es transferido.» (1981: 444).

Neogénesis: creación de nuevas condiciones de simbolización, vinculadas a una oferta libidinal que opera como nueva oportunidad o acontecimiento disruptivo (Bleichmar, 1999).

El enfoque de la investigación

Para algunos situado en la *clínica educacional y en la psicopedagogía clínica* para otros, caracterizaba al proyecto:

- el uso de perspectivas y herramientas propias de la clínica en ámbitos educativos;
- un punto de vista hermenéutico (comprensivo);
- la exploración multidimensional (individual ↔ institucional).

Y en cuanto al marco conceptual, acudían en nuestro auxilio un conjunto de referentes teóricos que poníamos a dialogar entre sí, aunque no siempre resultara una empresa fácil de llevar:

- Psicoanálisis;
- Psicología Social;
- Sociolingüística;
- Ciencias de la Educación.

Finalmente, un estudio cualitativo de tipo etnográfico parece ser la más amplia y fiel definición de aquel proyecto apenas comenzado en el momento de escribir este texto, que hoy ya cuenta con un informe final.

La didáctica del PMC

Desde que empezamos a escribir el proyecto hemos tenido que afrontar nuestras diferencias y tramitarlas.

La inclusión de las maestras en el equipo, en calidad de investigadoras, modificó el escenario habitual del trabajo en escuelas. Conviene decir, en rigor, que el cambio fue bastante mayor al esperado.

Lograron sorprendernos y también seducirnos con sus cuentos, con sus historias de aula, con su libertad de planificación y creatividad en el espacio comunitario.

Ello nos llevó tempranamente a modificar el dispositivo de investigación que ya habíamos diseñado con el clan de los «psi».

Las maestras comunitarias mencionadas trabajan, a contraturno, con chicos de 5.º y 6.º —doce en total— que asisten a una de las modalidades del PMC. El proyecto de investigación se había propuesto trabajar con ese grupo de niños. Las docentes desarrollaban su tarea bajo la forma de una co coordinación y en torno a dos ejes que se articulaban entre sí: expresión artística y lenguaje. A partir de una propuesta teatral, trabajaban expresión corporal, improvisación, actuación, comprensión y producción lingüística (oral y escrita).

Una preocupación central de nuestro proyecto era la repercusión que tiene una particular oferta simbólica utilizada por las maestras comunitarias, que acordamos en designar como *promoción de relato identitario*. Esta denominación condensa tanto el contenido de los textos seleccionados como el tratamiento otorgado en el trabajo con los niños, de modo tal que sea un relato que afecte y haga trama con la subjetividad del sujeto educativo, suscitando el rescate de su singularidad (de sus vicisitudes personales, de sus modos de pensar la realidad, de sus valores, de sus interrogantes, etcétera). Dejar hablar al niño, *dejarlo ser...*⁵⁸

La primera hipótesis de trabajo es que este tipo de intervenciones pedagógicas, cuyo punto de partida es el derecho del semejante (sujeto en formación) al reconocimiento del otro (adulto formador), produce una restitución identitaria —por oposición a los procesos masificadores—, y desencadena un incremento de la apetencia y producción narrativa (*espiral narrativo*).

Una segunda hipótesis, relacionada con la anterior, remite a la propia narrativa como experiencia estética y su ductilidad para hilvanar afectos (contenerlos, entramarlos). De este modo, la tensión provocada por situaciones de excitación, conflicto y dolor no requiere ser evacuada. La palabra, eventualmente usada como descarga,⁵⁹ retoma su función sustitutiva, propia de los procesos de simbolización (sustrato psíquico del aprendizaje).

El análisis habría de detenerse en las cualidades de las producciones narrativas infantiles: su eficacia representativa sobre la realidad subjetiva que se pretende compartir (coherencia, fidelidad y consistencia), alternando con una progresiva potencialidad ficcional (advenimiento de nuevas versiones o guiones sobre la identidad, tramas que subjuntivicen al yo y lo conciban en diferentes proyectos de vida).

Desde sus orígenes, la didáctica adoptó un sesgo prescriptivo, en virtud de un afán humanista y democratizador (sus máximos atenuantes). En 1627, Comenio (1985), en su *Didáctica Magna* la define como búsqueda de un *artificio*

58 Del lado del MC, esto supone desistir de un férreo control conversacional, minimizar las preguntas cerradas, usar subjuntivos y condicionales, acoger la iniciativa conversacional infantil, tolerar lo imprevisible, respetar los tiempos de cada uno...

59 El insulto es un ejemplo elocuente de lo que se quiere explicar.

universal, para enseñar todo a todos. Escapar a este designio no ha resultado fácil para quienes así lo intentan.

Esta investigación perseguía, en sentido contrario a la didáctica, desandar los efectos de «*abolición de la subjetividad*» que producen los dispositivos escolares homogeneizantes. El PMC parece ser un buen lugar para ello, en tanto no lugar de la didáctica.

En todo caso, nos inspiraban los derroteros de una «didáctica mínima» (Behares, 2004), con la perspectiva de la producción de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetivo.

Narrativas inaugurales

*No sé que nos reclamaba con más intensidad
ni qué era más sustantivo para nosotros:
ocuparnos de las ciencias que nos exponían
o de la personalidad de nuestros maestros.
Lo cierto es que esto último constituyó
en todos nosotros una corriente subterránea
nunca extinguida, y en muchos el camino
hacia las ciencias pasaba exclusivamente
por las personas de los maestros.*

Sigmund Freud, *Sobre la psicología del colegial*,
1914

En mayo dimos comienzo al trabajo de campo. Visitamos primero la escuela y su entorno barrial. El sol de un otoño apacible armonizaba con el clima humano que circundaba la presencia de dos túnicas blancas. En efecto, el paso firme y el gesto afable de estas dos maestras comunitarias que encabezaban nuestra primera incursión en territorio —y que definen su tarea como «elección de vida»—, era respondido con saludos, besos y abrazos de hombres y mujeres de las más diversas edades que cruzábamos en aquel recorrido.

La zona, un barrio de Montevideo empobrecido y de mala fama. Sin embargo, para nuestra sorpresa, no faltaban numerosos signos de prolijidad y desvelo en medio del paisaje humilde.

Llamó nuestra atención el esmero puesto por la gente en sus jardines, tanto como la fuerte presencia adulta junto a los niños. Uno arriesgaba poco al afirmar que estábamos en buenas tierras para sembrar nuestras ideas, que allí donde desembarcábamos había vocación de cuidado para con los retoños.

Con el mismo amor propio que los jardines ostentaban sus gladiolos y margaritas, el espacio barrial donde trabajan «los comunitarios»⁶⁰ y hacia el cual nos dirigíamos, esperaba a los universitarios exhibiendo y luciendo un modesto cartel identificatorio.

60 Como puede inferirse, no trabajan en la escuela de pertenencia como sí lo hacen otras experiencias del PMC.

Razones de orden ético nos sugieren acallar tales datos; no por ello dejaremos de comentar que el nombre silenciado convoca a la ilusión.

En algún momento, antes o después de este periplo, alguien preguntó a las maestras por el dispositivo, por el resorte de esos buenos resultados que nunca fueron cifras anónimas, sino aconteceres personales, con nombres e historias singulares:

—Entonces, ¿por qué mejoran?

A la academia nunca le faltan hipótesis u opiniones; creo que tampoco escasearon en aquel momento. Pero de pronto, una de las maestras interrumpió estas cavilaciones, respondiendo con fuerza y convicción:

—¡Por amor! Mejoran por amor...

La fuerza de la voz concitó silencio; la irrupción de lo inesperado convocó reflexión. Y la presencia del amor recaló en viejas creencias de quien no puede renunciar a su condición de maestra ni de psicoanalista.

En su «psicología del colegial», también Freud se suma a estos argumentos: «En el fondo los amábamos mucho cuando nos proporcionaban algún fundamento para ello» (1914: 248). Y vaya si hay fundamentos de parte de quienes asumen el magisterio a modo de militancia humana.

Una teoría, dos escenas

La comparecencia del amor en la escena áulica, emplazó otro caro concepto del Psicoanálisis: la transferencia.

En la 27.^a conferencia, dice Freud que la transferencia está presente desde el comienzo mismo del tratamiento y durante un tiempo constituye «el más poderoso resorte impulsor del trabajo.» (1917: 402).

Del mismo modo que la indiferencia del paciente es a la cura el peor de los impedimentos y torna inaccesible la enfermedad a cualquier empeño, la apatía del alumno o la indolencia del maestro (o la asepsia del sofisticado dispositivo didáctico) hacen de la trasmisión un *arar en el desierto*.

No obstante, como ocurre en la escena analítica, solo deberá prestarse atención a la misma cuando mude en resistencia. Y esto parece ocurrir allí cuando algo del orden de lo reprimido traumático amenaza irrumpir. Se trata una vez más del saber —saber de sí— y saber de una verdad insoportable (reprimida secundariamente) e imposible de conocer (por efecto de la represión primaria).

Carlos Sopena afirma en tal sentido que si el ser se pierde en la palabra que lo excede, «el espejismo del estado amoroso lo restituye en lo imaginario.». Agrega luego que este amor no busca satisfacción alguna sino el logro de una definición del ser, por la adhesión a un ideal: «La transferencia amorosa ubica al analista en el lugar del ideal del yo del paciente, que trata de volverse amoroso a la mirada del analista, fijando una imagen ideal de sí mismo.» (1980: 40). Este

ideal sería convocado para mantener reprimido cualquier deseo que no esté de acuerdo con él; el yo procura así restablecer su gobierno y cohesión.

A esta altura, deberíamos retomar la otra escena, la de la institución del saber o del saber escolarizado. No pretendemos con ello imponer paralelismos escasamente defendibles; antes que un Psicoanálisis aplicado nos inclinamos por un *Psicoanálisis exportado o un Psicoanálisis extra-muros*, como aprendimos con Laplanche (2001).

Volver al aula del saber supone, apenas, poner a trabajar nuestras reflexiones anteriores. De suerte que, apelaremos a la ficción literaria, de igual estofa que las historias transferenciales del diván.⁶¹

Quedó espantada con mi lógica.

—Únicamente así podría traerle una flor, señorita. En casa no hay jardín. Una flor cuesta dinero... Y yo no quería que su escritorio estuviese siempre con el florero vacío.

Ella tragó en seco (2001: 66).

La señorita Paim, maestra de Zezé, había descubierto el engaño... Pero la verdad de Zezé tal vez la espantaba más, por ser una verdad que enfrentaba a ambos con la castración.

—Yo no quería que usted llorara, señorita. Le prometo no robar más flores y voy a ser cada día más aplicado.

—No se trata de eso, Zezé. Ven aquí.

Tomó mis manos entre las suyas.

—Vas a prometerme una cosa, porque tienes un corazón maravilloso, Zezé.

—Se lo prometo, pero no quiero engañarla, señorita. No tengo un corazón maravilloso. Usted dice eso porque no sabe cómo soy en casa.

—No tiene importancia. Para mí tienes un corazón maravilloso. De ahora en adelante no quiero que me traigas más flores. Solamente si te regalan alguna. ¿Me lo prometes?

—Lo prometo, sí, señorita. Pero ¿y el florero? ¿Va a quedar siempre vacío?

—Nunca más estará vacío. Cada vez que lo mire veré en él, siempre, la flor más linda del mundo. Y voy a pensar: el que me regaló esa flor fue mi mejor alumno. ¿Está bien? (: 67)

¿Puede decirse que Cecilia Paim trabaja en transferencia incluso cuando nada sabe de su existencia? Ni cede a la seducción y demandas de su alumno ni las rechaza con indignación. En cambio introduce una legalidad que los comprende a ambos. Produce un lugar tercero que, a condición de la renuncia —¡no robarás!—, dará cabida a los procesos representacionales: el florero nunca más estará vacío, en la medida que Zezé deje de robar para ella.

No es este el terreno de la pasión sino del amor de transferencia, que hace posible la diferencia, crea el lugar del alumno e, incluso, del «mejor alumno».

61 Carlos Sopena afirma que el inventar historias por parte del paciente —y entre ellas, una de amor con su analista—, es porque «ante él se ha abierto la brecha del deseo que lo enfrenta con la castración y la muerte» (1980: 43).

Instaurado el hiato de la des-ilusión habrá cabida para la creación de lo propio y lo ajeno.

El exceso de la pasión, en cambio, da cuenta de esa paradoja en la cual se deja de *ser* para ser el otro. En el circuito de la fusión no habrá lugar para el conocimiento, ya que la construcción de la alteridad es condición del pensamiento.

Decíamos en otro lugar que la docencia debe transcurrir como un acto de amor.

Como el amor, amar la falta... la falta en relación a un saber que no puede ser sino agujereado. La docencia, entendida como un acto de amor, no puede sino bascular entre el deseo y la renuncia. Deseo que pulsa la búsqueda de lo no sabido, en tanto se resigna el ideal de perfección, creando ese intersticio necesario para que emerja la curiosidad, la duda, la pregunta... (Hounie y Kachinovsky, 2005: 268).

Bibliografía

- Almirón, Graciela (2008), «El Programa de Maestros Comunitarios: una mirada en clave 2008». En *Hacer escuela... entre todos. PMC* (1), 1, Montevideo: Departamento de Publicaciones e Impresiones del CEP.
- ANEP (2009), «Cuaderno de Aportes para la consulta a docentes». En *Plan Nacional de Educación de la ANEP (2010-2030)*. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/documentos/cuaderno_aportes.pdf>. Consultado 23.04.2010
- Behares, Luis Ernesto *et al.* (2004), *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros.
- Bleichmar, Silvia (1999), *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruner, Jerome (1991), *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Castoriadis, Cornelius (1997), *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Comenio, Joam Amos (1985), *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- de Vasconcelos, José Mauro (2008), *Mi planta de naranja lima*. Buenos Aires: El Ateneo (3ª ed.).
- Freud, Sigmund (1925), «Presentación autobiográfica». En *Obras Completas*, Buenos Aires: Amorrortu, 20.
- (1917), «27.ª Conferencia. La transferencia». En *Obras Completas*, Buenos Aires: Amorrortu, 16.
- (1914), «Sobre la psicología del colegial». En *Obras Completas*, Buenos Aires: Amorrortu, 13.
- Hounie, Ana y Kachinovsky, Alicia (2005), «El espejo tiene dos caras. Articulaciones entre clínica y educación». En Kachinovsky, Alicia (coord.), *Memorias de la Clínica*. Montevideo: Argos.
- Kaës, René *et al.* (1996), *La institución y las instituciones: estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Laplanche, Jean (2001), *Nuevos fundamentos para el Psicoanálisis. La seducción originaria*. Buenos Aires: Amorrortu.
- y Pontalis, Jean-Bertrand (1981), *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- Mannoni, Octave (1980), «Poder, saber y transferencia». En *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* (60). Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Ricoeur, Paul (1999), *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós, ICE/UAB.
- Sahovaler, Diana y Gualtieri, Liliana (1997), «El amor ama la falta, la pasión ama al objeto». En *Revista de Psicoanálisis*, LIV (4) Buenos Aires: [Asociación Psicoanalítica Argentina].
- Sopena, Carlos (1980), «Amor “de transferencia”». En *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* (60). Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Strachey, James (1976), «Nota introductoria». En Freud, Sigmund (1976 [1937]), *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu, 23.

La consulta terapéutica. Una alternativa al fracaso escolar

Una clínica «extramuros»

A pesar del título, centraré este texto en el ámbito educativo. En particular, aquel en el que muchos jóvenes uruguayos invierten largas horas debatiendo sus anhelos, construyendo vínculos, enfrentando logros y frustraciones, forjando un derrotero de su vida adulta o abandonándolo: el ámbito universitario.

Entre setiembre de 1993 y febrero de 2004 me desempeñé como profesora adjunta del Departamento de Educación Médica (DEM) de la Facultad de Medicina. Desarrollé allí muy diversas tareas, en el contexto de un grupo humano poco frecuente, por su libertad de pensamiento y por la rigurosidad de sus fundamentos.

Me atrevo a afirmar que dos de las actividades profesadas en el DEM pueden recortarse como las más sistemáticas: formación docente y asesoramiento estudiantil.

Destacaré en esta oportunidad el trabajo con estudiantes de grado y postgrado que presentaban dificultades en su tránsito por la facultad: problemas de relacionamiento, fracaso escolar recurrente, dificultades específicas de aprendizaje, situaciones de crisis y otras.

Siendo la responsable de esta área, mi actuación comprendía habitualmente dos estrategias complementarias:

- diagnóstico, orientación y seguimiento del estudiante;
- coordinación con docentes o equipos docentes implicados en cada situación, con el propósito de acordar las acciones psicopedagógicas a implementar (operación de mediación).

Cabe aclarar que también tuve el privilegio de participar en tareas de investigación ligadas al tema del desempeño estudiantil, como el caso de la Prueba Inicial de Evaluación Diagnóstica que aplicábamos a toda una generación a su ingreso, permitiéndonos obtener perfiles cognitivos y actitudinales. Nos proponíamos en este tipo de estudios delimitar particularidades y requerimientos dentro del gran grupo (compuesto por varios centenares de estudiantes), insumos convenientes para un gobierno universitario responsable.

En este trabajo, sin embargo, vamos a detenernos en otra clase de interrogantes, aquellos que dan cuenta de la singularidad del sujeto educativo. Y al hacerlo estaremos en condiciones de atestiguar la viabilidad de una clínica psicoanalítica «*extramuros*», una clínica inserta en la propia institución educativa.

Pues bien, las urgencias académicas y las expectativas cifradas en mi labor, tanto las individuales como las colectivas, precipitaron una respuesta distinta a la

de los libretos tradicionales. En verdad no contaba con demasiadas alternativas, salvo las de escuchar e intervenir cuando fuera posible.

De estas vicisitudes versa el presente capítulo. Soberana o no, la clínica marcó el terreno; las especulaciones teóricas llegaron después.

Especulaciones teóricas: «el valor de la consulta terapéutica»

El subtítulo en cuestión figura entre comillas porque es copia fiel de un artículo que escribiera Donald W. Winnicott (1989) en 1965, incluido junto a otros en *Exploraciones psicoanalíticas II*. La palabra «exploraciones» hace honor a la probada creatividad winnicottiana, condición de posibilidad de esta propuesta técnica.

En cuanto a mis planteos, reconozco que no son copia fiel de las argumentaciones esgrimidas en dicho artículo. Me inspiro en él, pero debo admitir que no comparto algunos fundamentos o reflexiones al respecto.

En lugar de hablar de un Psicoanálisis aplicado como sí lo hace Winnicott, he preferido la expresión «*Psicoanálisis extramuros*» o «*Psicoanálisis exportado*». En efecto, se trata de la exportación extramuros de la práctica psicoanalítica, fuera del recinto de la consulta privada. Digamos, asimismo, que tal expresión —herencia del pensamiento Laplanche (2001) y de Bleichmar (2010)— es solidaria con la concepción del aparato psíquico como sistema abierto, capaz de sufrir transformaciones por medio de recomposiciones (cosechas de nuevos procesos histórico-vivenciales).

Según la casuística ofrecida para fundamentar la *consulta terapéutica*, infiero que Winnicott apela a esta solución metodológica porque la realidad lo obliga a hacerlo (por ejemplo, las distancias geográficas). En ciertas ocasiones las consultas parecen depender de extensos traslados, lo cual haría inviable un análisis de alta frecuencia. En otras, transportar a un niño y apartarlo de un hogar *suficientemente bueno* para que acceda al tratamiento no resulta prudente.

Un razonamiento de diferente estofa se relaciona con las ventajas de extender ampliamente el valor social del analista, frente a limitantes numéricas de la institución psicoanalítica para dar cobertura a una potencial demanda.

Los siguientes motivos, aunque puedan semejar contundencia, lucen tan atendibles como polémicos:

el paciente trae a la situación una cierta creencia, o la capacidad para creer, en una persona que lo ayude y comprenda. También trae cierta desconfianza [...] en la entrevista psicoterapéutica el terapeuta tiene un rol prefijado, que se basa en la pauta de expectativas del paciente (Winnicott, 1989: 45).

¿Es *necesariamente bueno* tomar como base las expectativas del paciente? Apostar a un «rol prefijado», ¿no se contradice con otras afirmaciones del mismo autor?

Confío en que después de un amplio examen de mis casos, el único rasgo fijo que se observe sea la libertad con que usé mi conocimiento y experiencia para atender la necesidad de cada paciente particular (Winnicott, 1989: 49).

Comparto, en cambio, cuando señala los riesgos de su propuesta y los contrapone al peligro de no hacer nada en absoluto, más allá de la vulnerabilidad de sus fundamentos:

los riesgos provienen de la timidez o ignorancia del terapeuta más que del sentimiento del paciente de haber sido engañado (Winnicott, 1989: 45).

Por eso es preciso —y ahora sí coincidimos—, la experiencia previa del terapeuta con la técnica psicoanalítica clásica, enseñándole a reservar la interpretación para el momento significativo. En este punto Winnicott brinda un aporte interesante:

El hecho de que el paciente haya producido el material específicamente para ser interpretado otorga confianza al terapeuta en cuanto a la necesidad de la interpretación, y lo lleva a considerar más peligroso no interpretar que interpretar (1989: 50).

Retrato clínico

Inés es una joven de veinte años, de aspecto agradable. Su modo de expresarse es acorde a su edad y a su condición universitaria. Es derivada al DEM por el Ciclo Básico,⁶² ya que padece dificultades que hacen peligrar su promoción. Examinados sus antecedentes, constatamos que presenta una muy buena escolaridad en primaria y en secundaria.

Le preguntamos qué piensa de sus dificultades, a qué se deben (autoteorización). Remite su hipótesis a problemas personales. Y así lo explicita: «Por un lado la ruptura de mi pareja y, por otro, alteraciones ginecológicas (dismenorrea, náuseas, vómitos, desmayos)».

Los exámenes médicos no permiten aducir causas orgánicas.

Averiguamos cómo se manifiestan sus dificultades y las circunscribe a la «redacción escrita», es decir, a los parciales. Agrega: «Me preguntan de qué color y yo contesto por la forma.»

Luego menciona su actitud negativa frente al tema de investigación elegido por la mayoría de su grupo: «Dificultades de aprendizaje en primer año.»

Lo justifica diciendo: «No tengo paciencia con los niños.»

Se la observa incómoda y enojada al referirse a este asunto. Por ello interrogamos el vínculo con sus pares que, a pesar de lo que podría suponerse, sigue siendo bueno. Ha podido integrarse con sus compañeros, estableciendo incluso nuevas amistades.

62 En aquella época el Ciclo Básico ocupaba las tres cuartas partes del primer año de la carrera de medicina.

Se intenta entonces construir/extraer un primer hilo conductor de esta trama argumental, allí donde Inés habría provocado una suerte de divorcio representacional: la ruptura con su pareja, las alteraciones ginecológicas y su contrariedad respecto al encuentro con los niños, ¿tendrán alguna relación?

La primera reacción de Inés frente a la pregunta formulada es de asombro. Necesita repetir la frase que testimonia su *insight*: «¡Nunca lo pensé. ¡Nunca lo pensé».

Inmediatamente dice: «Yo cambié mi actitud».

Situamos aquí el primer índice de respuesta a nuestra intervención.

Al asombro le ha seguido cierto aceleramiento del ritmo de su pensamiento y nos cuesta seguirla. ¿De qué actitud nos habla?

Procuramos dilucidarlo:

Entrevistadora: ¿Cómo es eso?

Inés: Yo decía que no sabía si tuviera hijos cómo tratarlos...

Pero yo no pensaba así antes.

Ese «antes» alude a su relación de pareja, a la que califica como «desajustada», en virtud de la diferencia de años que los separan. El motivo de conflictividad entre ambos, y por lo tanto el de la ruptura, consistía en el desencuentro de dos proyectos vitales: él quería tener hijos en el corto plazo y ella todavía no.

Se ha producido progresivamente un incremento de las asociaciones de la estudiante, que estaría dando cuenta de un enriquecimiento discursivo. Por su parte, este enriquecimiento habría sido ocasionado por un engrosamiento del material psíquico disponible. Advertimos en Inés un mayor protagonismo conversacional, en el sentido de su función autohistorizadora.

Podrá notarse que este segundo momento, sobrevenido ante una intervención que no fuera más que un simple hilván (segundo índice de respuesta), tiene que ver con la apertura de un espacio en el que esta persona puede pensarse a sí misma por nuevos caminos. Caminos más inciertos, con menos certezas, pero también con otros horizontes. Destacamos, en tal sentido, la prodigalidad representacional acaecida.

El enojo, la incomodidad y el halo depresivo que acompañaron sus primeras verbalizaciones, constituyeron el señuelo que permitieron al entrevistador capturar un particular anudamiento de lo conflictivo.

Reestablecida la conexión, se produce un cambio en el clima afectivo que envuelve al presente encuentro (entrevista). Por eso el tercer índice de respuesta consistió en una modificación de su gestualidad y tonalidad de voz.

Finalmente le ofrecemos una segunda entrevista, esta vez a demanda de ella, en la medida que la necesitara. La joven no hizo uso de esta prerrogativa; no regresó al DEM. No obstante podemos afirmar que aprobó el Cielo Básico.

Casi a punto de concluir esta brevísima historia (¿analítica?), retomemos un asunto pendiente que al término de la entrevista se logra esclarecer: Inés había

votado en su grupo un tema a investigar que le interesaba especialmente, alcoholismo y *embarazo prematuro*.

Encontró en la Facultad de Medicina un espacio donde ser escuchada, a diferencia de lo ocurrido en su grupo de pertenencia. ¡He aquí el enojo con sus compañeros! Pero lo prematuro cobró un nuevo sentido para ella en el devenir de la consulta: *¡la prematurez de la maternidad para sus veinte años!*

Conclusiones

Si es lícito sostener que la experiencia clínica proporciona gratificaciones a quien la ejerce, es de rigor revelar que estas intervenciones clínicas en el campo educativo me han nutrido generosamente.

El Psicoanálisis como herramienta para pensar lo humano y como *encuadre interno*, al decir de algunos, ha tenido siempre un lugar protagónico. Una identidad a la que es difícil renunciar habilita al profesional que la practica a incursionar en la intimidad del consultante, como en la viñeta presentada. Pero es sensato añadir que los tiempos de la consulta terapéutica no son los más propicios para el análisis de la transferencia o para ingresar en las intrincadas comarcas del inconciente. ¿Demasiado obvio el epílogo?

Bibliografía

- Bleichmar, Silvia (2010), *Psicoanálisis extramuros. Puesta a prueba frente a lo traumático*, Buenos Aires: Entreideas.
- Laplanche, Jean (2001), *Nuevos fundamentos para el Psicoanálisis. La seducción originaria*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Winnicott, Donald (1989), *Exploraciones psicoanalíticas II*, Buenos Aires: Paidós.

Alicia Kachinovsky es profesora titular del Instituto de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología, Universidad de la República (Udelar).

Es psicóloga, con Maestría en Psicoanálisis, y maestra especializada en el área del discapacitado intelectual.

Como psicoanalista integra la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU), filial de la International Psychoanalytical Association, con especialidad en niños y adolescentes.

Es coautora y exdirectora académica de la Maestría en Psicología y Educación (Facultad de Psicología, Udelar), e investigadora en temas de la interfaz psicoanálisis y educación.

Es autora y coautora de libros y artículos en cuestiones de Psicología y Psicopedagogía clínica.

Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación, Uruguay (ANII).

